



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

**« ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΥΣ ΖΩΗ »**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΟΥΡΑΝΙΑ Χ. ΚΑΛΟΥΡΗ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΠΑΛΗΑΜΠΕΛΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΜΠΕΜΠΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΤΟΚΑΤΛΙΔΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ – ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄. ΑΙΤΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	12
1.1 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς	12
1.2 Συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο	15
1.3 Θυμός, Βία, επιθετικότητα, Bullying	18
2. ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	31
2.1 Ενδογενείς παράγοντες	32
2.1.1 Σωματικές αναπηρίες	32
2.1.2 Αναπτυξιακοί – γνωστικοί παράγοντες	33
2.1.3 Συναισθηματικοί παράγοντες	34
2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες	36
2.2.1 Οικογένεια	36
2.2.2 Σχολείο	46
2.2.2.1 Οργάνωση και λειτουργία του Σχολείου	48
2.2.2.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	49
2.2.2.3 Σχολική επίδοση	51
2.2.2.4 Προσωπικότητα καθηγητή	53
2.2.2.5 Οργάνωση της τάξης	55
2.2.2.6 Σχεδιασμός του μαθήματος και μέθοδοι διδασκαλίας	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄. ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΑΤΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	58
1. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	58
2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ	62
2.2.1 Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Διευθυντή και Εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή	65
3. Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ	66
4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ	69
5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	71
6. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	73
7. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	82
1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ: ΚΑΝΟΝΕΣ – ΚΥΡΩΣΕΙΣ	82
2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	85
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ	90
ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εφηβεία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στάδια εξέλιξης του ανθρώπου: Το μέγεθος, το σχήμα και οι λειτουργίες του σώματος προσδιορίζουν τις βιολογικές αλλαγές του ανθρώπου που ξεκινούν στο τέλος της πρώτης δεκαετίας της ζωής του. Επακόλουθο τέτοιων αλλαγών αποτελεί και η ανάπτυξη της ικανότητας αναπαραγωγής. Η ωρίμανση των αντίστοιχων οργάνων, σε αγόρια και κορίτσια συνακολουθείται από παρουσία νέων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, κυρίαρχο σημείο των οποίων είναι η έλξη προς το αντίθετο φύλο. Βέβαια, οι μεγάλες διαφορές που παρατηρούνται από κοινωνία σε κοινωνία επηρεάζουν συνεπακόλουθα και το χρονικό διάστημα μεταξύ σεξουαλικής ωρίμανσης και απόκτησης ενήλικου κύρους.¹

Ο Rousseau, στην πραγματεία του Emile, περί της ανθρώπινης φύσης και εκπαίδευσης, προτείνει τρία χαρακτηριστικά της εφηβείας:

A. Η εφηβεία αποτελεί περίοδο αυξημένης αστάθειας και συναισθηματικής σύγκρουσης που προκαλείται από τη βιολογική ωρίμανση.

B. Οι βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές που επικρατούν στην εφηβεία συνοδεύονται από θεμελιώδεις αλλαγές των ψυχολογικών διεργασιών. Ενεργοποιείται η ενσυνείδητη σκέψη και ο λογικός συλλογισμός.

Γ. Οι αλλαγές αυτές κατά τη διάρκεια της εφηβείας αποτελούν ένα είδος αναγέννησης.

Έτσι, η εφηβεία ανακεφαλαιώνει, επαναλαμβάνοντας σε μορφή συμπαγή, τα προηγούμενα στάδια που έχει περάσει ένα παιδί.

Πιθανότατα είναι η πιο δύσκολη περίοδος της ανάπτυξης των ανθρώπων που δεν είναι πια μικρά παιδιά. Πολλά παιδιά στην εφηβεία εκδηλώνουν διαταραχές όπως ανορεξία και βουλιμία. Είναι πολύ σημαντικό αν αντιληφθούν κάτι «ύποπτο» οι γονείς να επέμβουν εγκαίρως για να βοηθήσουν το παιδί τους. Και βέβαια είναι απαραίτητη η υπενθύμιση, ότι πρόκειται για το τελευταίο αναπτυξιακό στάδιο, μια μεταβατική περίοδο από τον κόσμο της παιδικής ανεμελιάς στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή.²

Ο Arnold Gesell δέχεται την επίδραση του περιβάλλοντος κατά την εφηβεία, και μάλιστα πιο έντονα από τη βρεφική, αλλά εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες δεν αλλάζουν θεμελιωδώς τη βασική ανάπτυξη κατά την εφηβεία.³

Ο Sigmund Freud αποκαλεί την εφηβεία ως «γενετικό στάδιο», αφού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η σεξουαλική επαφή γίνεται ένα σημαντικό κίνητρο της συμπεριφοράς. Τα τρία συστήματα της προσωπικότητας (Εκείνο, Εγώ και Υπερεγώ) συμμετέχουν στο αποκορύφωμα της

¹ Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*. Γ' Τόμος, μετάφραση Μαρία Σόλμαν. Επιμέλεια Παναγιώτη Βορριά, Ζαΐρα Παπαληγούρα. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος. Αθήνα 2002, σελ. 23, 25.

² Paidorama.com [<http://www.paidorama.com/efibeia/>] (Προσβάσιμη στις 10 – 10 – 2014).

ψυχολογικής διαμάχης, η οποία δικαιολογεί και αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά. Κατά τους Freud και Erikson η εφηβεία είναι εκείνη η εποχή που ανακεφαλαιώνονται και επιλύονται όλες οι προηγούμενες αναπτυξιακές κρίσεις προς τον σχηματισμό ταυτότητας του ενήλικα. Αποτυχία επίλυσης προηγούμενων κρίσεων κατά την εφηβεία οδηγεί σε νευρωτική προσωπικότητα στην ενήλικη ζωή.

Αντίθετα, οι Erikson και Mead ισχυρίζονται ότι η ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την πολιτισμική οργάνωση της εμπειρίας των παιδιών.

Η προσέγγιση του Piaget για την εφηβεία αναφέρεται στην ανάληψη ρόλων ενηλίκων από τους νέους, ώστε να προγραμματίζουν το μέλλον και να σκέπτονται συστηματικότερα σχετικά με τον κόσμο.⁴

Σύμφωνα πάντως με αναθεωρημένες οδηγίες που στάλθηκαν σε βρετανούς παιδοψυχολόγους, η εφηβεία δεν τελειώνει στην ηλικία των 18 ετών, αλλά μπορεί να «κρατήσει» μέχρι τα 25. Ειδικοί στον τομέα της παιδοψυχολογίας εξέδωσαν τις νέες οδηγίες για να εξασφαλιστεί ότι η μετάβαση στην ενήλικη ζωή δεν γίνεται βιαστικά και εις βάρος της υγείας και της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή ακολουθεί πρόσφατα επιστημονικά ευρήματα που αφορούν την συναισθηματική ωριμότητα, την ορμονική ανάπτυξη και τη νευρολογική δραστηριότητα.⁵

Στη δεύτερη δεκαετία της ζωής, μια σειρά από βιολογικές εξελίξεις, γνωστές ως ήβη, μεταμορφώνουν τον άνθρωπο από την φυσική ανωριμότητα σε μία κατάσταση βιολογικής ωριμότητας και ικανότητας για σεξουαλική αναπαραγωγή. Ο σωματότυπος, το ύψος, το κεφάλι, η τριχοφυΐα, η ακμή και άλλες ικανότητες και χαρακτηριστικά (π.χ. δύναμη) είναι ορισμένα σημεία αυτής της αναπτυξιακής «έκρηξης» που προηγείται ηλικιακά στα κορίτσια.

Τα παιδιά και στα δύο φύλα που έχουν πρόωρη ανάπτυξη, τείνουν να είναι πιο βαριά και πιο κοντά, σε σύγκριση με τα παιδιά που αργούν να ωριμάσουν. Η διαφορά αυτή παραμένει ισόβια.⁶

Για την περίοδο αυτή, η εξελικτική ψυχολογία μας επισημαίνει ότι ο έφηβος αποκρυσταλλώνει την ταυτότητα του φύλου του, ώστε με άνεση να την αποδέχεται: έτσι, μαθαίνει να εκφράζει και να ελέγχει τα ερωτικά του συναισθήματα, δέχεται ανάλογες εκδηλώσεις από το άλλο φύλο και γενικότερα ενσωματώνει και αποδέχεται ρόλους και συμπεριφορές του φύλου του. Βέβαια, για να πετύχει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να είναι κατ' αρχήν άνετος με το σώμα του. Έπειτα θα πρέπει να έχει αναπτύξει μια καλή και ισόρροπη σχέση με τους δύο γονείς του, και σε αυτό θα πρέπει να τον βοηθήσουν και εκείνοι, αλλά και οι συνθήκες μέσα στην οικογένεια. Παράλληλα όμως, θα πρέπει να τον ενισχύουν με το να ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες του, αλλά και να μπορούν να πουν μια

³ Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*, βλ. παραπάνω, σελ. 30,31, 33)

⁴ Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*, βλ. παραπάνω, σελ. 34, 38, 173.

⁵ <https://sciencearchives.wordpress.com/tag/%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%B2%CE%B5%CE%AF%CE%B1/> (προσβάσιμη στις 13 – 10 – 2014)

⁶ Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*, βλ. παραπάνω, σελ. 41, 43, 53, 55.

καλή κουβέντα για το παράστημά και την εμφάνισή του.⁷

Τα στατιστικά στοιχεία σε κινδύνους και κοινωνικές παρεκκλίσεις στην εφηβεία φαίνεται να έχουν αυξηθεί απότομα τα τελευταία χρόνια. Η αντικοινωνική συμπεριφορά είναι εντονότερη όταν:

- Τα έφηβα αγόρια περνούν περισσότερες ελεύθερες ώρες με συνομηλίκους τους παρά δουλεύοντας με ενήλικες.
- Η ομάδα των συνομηλίκων είναι οργανωμένη για ανταγωνισμό.

Τα παραπάνω, δικαιολογούν υψηλά επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη σύγχρονη εφηβική ζωή των Ηνωμένων Πολιτειών. Σήμερα, οι ψυχολόγοι δεν έχουν ικανοποιητική εξήγηση ή λύση για τους κινδύνους που οι έφηβοι εκθέτουν τον εαυτό τους.

Αντίθετα με τη θεωρία ότι οι έφηβοι αποτελούν μια ξεχωριστή κουλτούρα, οι περισσότεροι διαθέτουν κοινές αξίες με τους γονείς τους. Ο διάλογος και όχι η ανοιχτή σύγκρουση ή η απόρριψη είναι η καλύτερη μέθοδος επίλυσης των διαφωνιών ανάμεσα στους έφηβους και τους γονείς τους. Οι συγκρουσιακές καταστάσεις γονέων – εφήβων επικεντρώνεται συνήθως σε θέματα γούστου, αν και συχνά στην ουσία αφορούν ευρύτερα θέματα ελέγχου.

Όσον αφορά τη σκέψη των εφήβων, αυτή συχνά παρουσιάζει πέντε χαρακτηριστικά που δεν παρατηρούνται συνήθως στα μικρότερα παιδιά:

1. Σκέπτονται τις πιθανότητες.
2. Επεξεργάζονται υποθέσεις.
3. Σκέπτονται το μέλλον.
4. Σκέπτονται για τη σκέψη.
5. Σκέπτονται πέρα από τα συμβατικά όρια.

Ανάμεσα στο δέκατο τρίτο και στο δέκατο πέμπτο έτος, η σκέψη των εφήβων για την κοινωνική τάξη παρουσιάζει διάφορες αλλαγές :

- A) ως προς την πολιτική (με πιο αφηρημένες έννοιες περί νόμων, περισσότερη εκτίμηση για τη θετική αξία τους)
- B) ως προς τα θέματα ηθικής: εκτός από τους υπαρκτούς, συλλογίζονται και τους πιθανούς παράγοντες που σχετίζονται με τις ηθικές επιλογές. Επίσης, οι συλλογισμοί σε θέματα ηθικής ξεπερνούν τις κοινωνικές συμβάσεις και περιλαμβάνουν πιο αφηρημένες αρχές σωστού και λάθους.⁸

Ύστερα λοιπόν από τις παραπάνω πρώτες επισημάνσεις, είναι περισσότερο εύκολο να προσεγγίσουμε αιτίες προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπισή τους.

⁷ http://users.sch.gr/symfo/sholio/ekthesi/a_likiu/a03e.efivia.htm (Προσβάσιμη στις 5 - 10 - 2014)

⁸ Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*, βλ. παραπάνω, σελ. 69, 70, 94, 171, 172.

ΑΙΤΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία, με φόντο τις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, καλούνται σήμερα να μορφώσουν ίσως τον πιο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό από ποτέ άλλοτε. Μια τυπική πλέον σχολική τάξη περιλαμβάνει ένα κράμα μαθητών με διαφορετικές καταβολές, διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές απαιτήσεις. Μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, αλλά και με διακυμάνσεις στις βασικές δεξιότητες (γραφή και ανάγνωση). Μαθητές με μαθησιακές και συναισθητικές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης της προσοχής, μαθητές χαρισματικοί, διαφορετικών χωρών προέλευσης, μαθητές με κινητικά προβλήματα ή άλλες ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα εξαιρετικά δύσκολο κοινό για τους εκπαιδευτικούς.

Η αμφιβολία των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να διευθύνουν αποτελεσματικά έναν τόσο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό, προβάλλει απειλητική στη σκέψη πολλών άπειρων αλλά και έμπειρων εκπαιδευτικών. Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή της, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της και απαιτούν λεπτούς χειρισμούς, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά της σχολικής τάξης ως ομάδας.

Οι αναφορές σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών δε λείπουν από κανένα σχεδόν εγχειρίδιο παιδαγωγικής και πολλές ερευνητικές εργασίες έχουν εκπονηθεί διεθνώς με κεντρικό θέμα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Στην Ελλάδα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς εξετάζονται πλέον ως ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα, ωστόσο, η συζήτηση που γίνεται εξακολουθεί να παραμένει αντικείμενο των ειδικών, καθώς πολύ λίγο αντιμετωπίζεται στο σχολείο και στην τάξη.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς θέτουν μία συνεχή πρόκληση στους γονείς, τους δασκάλους, τις υπηρεσίες υποστήριξης και τις Εκπαιδευτικές Αρχές.⁹

Αποτελούν μία πραγματικότητα η οποία υπάρχει στη σύγχρονη κοινωνία και έχει το δικό της ρόλο στα σχολεία και την οικογένεια. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στα παιδιά με προβλήματα

⁹ Farrell, M. (2006) Behavioural, emotional and social difficulties: Practical strategies. London: Routledge

συμπεριφοράς και στοχεύει να διερευνήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Με βάση αυτή την προοπτική η εργασία θα διαπραγματευτεί ποικίλα ζητήματα, όπως η αποσαφήνιση του πολύπλοκου ορισμού προβληματική / αποκλίνουσα / διαταρακτική συμπεριφορά, η αιτιολογία και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των παιδιών. Επιπρόσθετα, στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται διάφορες τεχνικές παρέμβασης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να αντιμετωπίσει τόσο μικροπροβλήματα που συχνά παρουσιάζονται κατά την ώρα του μαθήματος, όσο και πιο επίμονα προβλήματα που ίσως να τον ταλαιπωρούν.

Εφηβεία και προβλήματα

Πολλές έρευνες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια για την εφηβεία, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, για την συμπεριφορά τους και την κοινωνικότητα τους.

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι παροδικά και με την ενηλικίωση των εφήβων να απαλούνται και οι παραβατικοί έφηβοι να μεταβαίνουν σε μια σωστή ενηλικίωση.

Πολλά προβλήματα που εμφανίζονται στην εφηβεία ξεκινούν από την παιδική ηλικία. Έτσι πολλές εκδηλώσεις συναισθηματικών διαταραχών και αποκλίσεων στην εφηβεία έχουν το ξεκίνημα τους στην παιδική ηλικία.

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα στην εφηβεία μπορεί να είναι εμφανή, δήλωση να διακρίνεται η συμπεριφορά ή παραβατικότητα με συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και επιπτώσεις στην κοινωνία.

Επίσης τα προβλήματα στην εφηβεία μπορεί να είναι εσωτερικευμένα και να μην διακρίνονται όπως το άγχος και η κατάθλιψη.

Εφηβική κατάθλιψη

Επειδή την εφηβεία διακρίνει η συναισθηματική αστάθεια αλλά και φυσικές και ορμονικές αλλαγές η κατάθλιψη είναι πιθανόν έντονη κατά καιρούς. Επιπλέον δεν έχουν τελείως ωριμάσει οι εγκεφαλικές δομές που ελέγχουν το συναίσθημα και τον αυτοέλεγχο αλλά και οι αλλαγές στο σώμα, στις σχέσεις, προκαλούν φόβο και ένταση στους εφήβους.

Αν στην οικογένεια υπάρχουν συγκρούσεις, και εντάσεις ο έφηβος έχει πολλές πιθανότητες να υποφέρει από κατάθλιψη, διότι δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί τις τριγύρω συγκρούσεις. Χρειάζεται η οικογένεια να τον στηρίζει με αγάπη, με καθοδήγηση, να ενισχύσει τις σχέσεις μαζί του, να μοιραστεί την καθημερινότητα, να δείξει ενδιαφέρον χωρίς να κρίνει και να κατακρίνει, να μάθει τα ωράρια και τους φίλους τους, να τους καλέσει ώστε ο έφηβος να αισθανθεί σταθερότητα και σιγουριά για να μπορέσει να σταθεί και να διαχειριστεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

Βία και εφηβεία

Υπό τον όρο βία περιγράφονται ποικίλες και διαφορετικές διαθέσεις, πράξεις, συμπεριφορές με επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, απειθαρχία, προσβολή, σεξουαλική κακοποίηση. Πολλά απ' αυτά άλλοτε χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ενέργειες και άλλοτε ως εκδηλώσεις βίας.

Οι προσεγγίσεις σε επιθετικότητα και βία στο σχολείο αναφέρονται σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: τη συμπεριφορά των διδασκόντων προς τους μαθητές, των μαθητών προς τους διδάσκοντες, των διδασκόντων μεταξύ τους και των μαθητών μεταξύ τους.

Όσον αφορά τον όρο 'επίθεση' δεν υπάρχει κοινής αποδοχής ορισμός: η συμπεριφορική άποψη θεωρεί ως επίθεση κάθε συμπεριφορά που τραυματίζει ή προκαλεί βλάβη στον άλλον. Η γνωστική θεωρία την περιορίζει ως συμπεριφορά μόνο όταν είναι εκούσια και ταυτόχρονα παραβιάζει έναν κανόνα που διέπει την κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Μορφές επίθεσης μπορεί να είναι μια έμμεση ή άμεση αντίδραση, ενεργητική ή παθητική, λεκτική ή κινητική.

Η επιθετικότητα δεν είναι συνώνυμη της βίας. Σε ένα ενδοψυχικό πεδίο, μεταξύ τους διαφέρουν. Άρα η επιθετικότητα δεν είναι εξ ορισμού εχθρική ή καταστροφική ενέργεια.

Διαπιστώνουμε πάντως, μια τάση μείωσης της συχνότητας των πράξεων με άσκηση σωματικής βίας από τις ηλικίες των 12 – 15 ετών προς τις ηλικίες των 16 – 19 ετών, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι λεκτικές συγκρούσεις.¹⁰

Εφηβική Παραβατικότητα

Ο έφηβος ζει, εξελίσσεται και αναπτύσσεται σε πολλαπλά πλαίσια όπως το οικογενειακό, συνομήλικο και σχολείο.

Η συνεχής ενθάρρυνση, ενασχόληση και στήριξη μειώνουν τις αποκλίσεις και την εμφάνιση προβλημάτων παραβατικότητας (Gompas, Hinder & Gerhart, 1995).

Σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στη διαμόρφωση ψυχολογίας και αυτοπεποίθησης.

Έφηβοι με υψηλή αυτοπεποίθηση και ενισχυμένη αυτοεκτίμηση αναδεικνύουν το θετικό κλίμα στις σχέσεις τους με τους γονείς. Ο έφηβος καθρεφτίζει το οικογενειακό του περιβάλλον. Μπορεί να αποδεχτεί ότι ο εαυτός του είναι άξιος σεβασμού, εμπιστοσύνης και εκτίμησης αν οι γονείς του τον αντιμετωπίζουν με σεβασμό, αγάπη και εμπιστοσύνη.

Σύμφωνα με τον O'Connor, 1995, ότι η αντιμετώπιση των γονιών σχετίζεται και με τις διάφορες μορφές ταυτότητας. Αν υπάρχει στήριξη, αγάπη και βαθειά συναισθήματα από τους γονείς, η

¹⁰ V. Courtecuisse, J. Fortin, Λ. Μπεζέ, J. Pain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, Επιμέλεια Λουκία Μπεζέ (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου...* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 63, 66, 67, 72.

κεκτημένη ταυτότητα και το μορατόριουμ σχετίζονται θετικά. Αν δεν υπάρχει στήριξη, αγάπη και βαθειά συναισθήματα από τους γονείς, η δοτή και η διάχυτη ταυτότητα σχετίζονται θετικά.

Σύμφωνα με την Baumrind, 1978 οι γονείς συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση του έφηβου και συμβάλλουν στο να αναπτύξουν οι έφηβοι τις ικανότητές τους. Αν οι γονείς είναι διαλεκτικοί, σταθεροί και δημοκρατικοί οι έφηβοι αναπτύσσουν ικανότητες, ωριμάζουν ψυχολογικά, εμφανίζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, προάγουν την απόκτηση ταυτότητας, ενώ αν οι γονείς είναι ανεκτικοί αυταρχικοί οι έφηβοι δεν εκφράζουν την γνώμη τους, προάγουν την κεκτημένη ταυτότητα ή με την χωρίς έλεγχο των αποφάσεων οδηγούν τους έφηβους στη διάχυτη ταυτότητα.

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση στην εφηβεία

Δύο σημαντικές λέξεις για την έννοια του «εγώ» σηματοδοτούν την περίοδο της εφηβείας, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση¹¹.

Η αυτοεκτίμηση είναι το συναισθηματικό μέρος του εαυτού και αναφέρεται στη γενική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ίδιου του εαυτού του ως άτομο. Π.χ. είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.

Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο γνωστικό μέρος που έχει κάποιος για τον εαυτό του και περιλαμβάνει μια αναφορά του ατόμου για τον εαυτό του. Π.χ. είμαι καλός στα Αγγλικά.

Η αυτοεκτίμηση κτίζεται από τις προσδοκίες που έχει κάποιος για τον εαυτό του και από την εκπλήρωση ή όχι αυτών¹². Αν κάποιος έχει υψηλή αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με την εκπλήρωση των προσδοκιών του ή όχι ενώ αν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν θα έχει επιτύχει και εκπληρώσει τις προσδοκίες τις οποίες ο ίδιος θεωρούσε σημαντικές.

Κατά τον Harter¹³ ο έφηβος σταδιακά διαμορφώνει πολλούς εαυτούς και αλλάζει ρόλους εμφανίζοντας πολλές φορές ένα εαυτό όχι απαραίτητα αληθινό και αντιφατικό. Όπως αναφέρει και ο Κουρκούτας¹⁴ εμφανίζοντας ένας ψεύτικο εαυτό κρύβει τις ατέλειες και τις αδυναμίες και τις ευαισθησίες και έτσι βοηθά και προστατεύει τον εαυτό του. Με αυτό τον τρόπο ικανοποιεί και ευχαριστεί τους γύρω του. Όμως είναι πιθανόν η επίπλαση αυτή που εμφανίζει να του δημιουργήσει προβλήματα κατάθλιψης και να έχει επιπτώσεις στην ψυχική του υγεία.

Επιπλέον ο έφηβος μπορεί να εμφανίσει και έναν εαυτό υποθετικό, πιθανό ή και ιδανικό. Η διαδικασία αυτή αφορά την ωρίμανση και τη συγκρότηση της αφαιρετικής σκέψης καθώς και τους διάφορους συλλογισμούς που προκύπτουν οδηγώντας το άτομο σε εαυτούς που προβλέπει να

¹¹ Μακρή-Μπότσαρη (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹² Μακρή-Μπότσαρη (2001). ο.π.

¹³ Harter, S. (1990). "Self and identity development". In S.S.Feldman & G.R.Elliott (Eds), At the threshold: The developing adolescent (pp.352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press

¹⁴ Κουρκούτας, Η. (2001). Η ψυχολογία του εφήβου: Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

αποκτήσει στο μέλλον σύμφωνα με τις προσδοκίες και τους στόχους που έχει θέσει.

Κατά την εφηβεία σύμφωνα με τον Rosenberg¹⁵ υπάρχει μια ρευστότητα στην έννοια του εαυτού που σχετίζεται με την εξέλιξη του εφήβου και την κοινωνικοποίηση του. Τον έφηβο σε αυτή τη φάση της ζωής του τον διακρίνει η αμφιβολία για τον εαυτό του που οδηγείται σε αυτήν εξ αιτίας της αδυναμίας που έχει να εκμαιεύσει τις γνώμες των άλλων που έχουν για τον ίδιο, αλλά τον απασχολεί και η γνώμη των άλλων.

Θεωρία Erikson

Ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του διανύει διάφορα στάδια¹⁶. Στο κάθε στάδιο έχει συγκεκριμένους στόχους και ανάγκες που πρέπει να επιλυθούν και να ικανοποιηθούν. Το κάθε στάδιο αντιστοιχεί σε μια αναπτυξιακή κρίση του «εγώ» που πρέπει να επιλυθεί. Για την ομαλή συνέχιση στην επόμενη φάση είναι απαραίτητο να επιλυθούν οι συγκρούσεις των προηγούμενων φάσεων.¹⁷

Τα στάδια που καλύπτουν όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου αναφέρονται σε οκτώ βασικές αναπτυξιακές κρίσεις του «εγώ» από τη γέννηση ενός ατόμου έως τα βαθιά γεράματα του.

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τον πρώτο χρόνο του βρέφους. Σε αυτό το στάδιο το βρέφος αναπτύσσει συναισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας νιώθοντας να ικανοποιούνται οι ανάγκες του, μόλις προκύπτουν. Αν όμως αυτό δεν συμβεί, δηλαδή ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν αναπτύσσει συναισθήματα δυσπιστίας και ανασφάλειας.

Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στο δεύτερο χρόνο της ζωής του ατόμου, όπου διαφαίνεται το συναίσθημα της αμφιβολίας και της ντροπής.

Στο τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την προσχολική ηλικία όπου το παιδί αναπτύσσει το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, της πρωτοβουλίας και της ενοχής.

Στο επόμενο τέταρτο στάδιο που αναφέρεται στην παιδική ηλικία το παιδί κατανοεί τη διαφορετικότητα και διαφαίνονται τα συναισθήματα φιλοπονίας, εργατικότητας και κατωτερότητας.

Στο στάδιο της εφηβείας όπου ο έφηβος διαμορφώνει ταυτότητα, επαγγελματική, φύλου, σεξουαλική και προσπαθεί να συμμαζέψει όλους τους πολλαπλούς εαυτούς και ρόλους σε ένα συνεκτικό και αρμονικό σύνολο ώστε να μην εμφανίσει κινδύνους και αντικρουόμενες ταυτότητες.

Στο στάδιο της νεανικής ηλικίας όπου το άτομο ανάλογα με τις σχέσεις που θα διαμορφώσει αναπτύσσει συναισθήματα οικειότητας ή απομόνωσης.

Το στάδιο της μέσης ώριμης ηλικίας όπου το άτομο καθιερώνεται επαγγελματικά και κοινωνικά

¹⁵ Rosenberg, M. (1986) "Self-concept from the middle childhood through adolescence". In J. Suls & A. Greenwald (Eds), Psychological perspectives on the self (Vol. 3, pp.107-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

¹⁶ Erikson, E. (1968). Childhood and Society. New York: Norton

¹⁷ Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), Εξελικτική Ψυχολογία (Τόμος 4). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

και συνδράμει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και επαγγελματικού του περιβάλλοντος.

Το στάδιο της ύστερης ώριμης ηλικίας όπου το άτομο αν έχει πραγματώσει τις επαγγελματικές και κοινωνικές του φιλοδοξίες αναπτύσσει ένα ανθρώπινο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τους συνανθρώπους του με συναισθήματα καταξίωσης και όχι πικρίας ή απόγνωσης.

Θεωρία Marcia¹⁸

Βασίστηκε στην προϋπάρχουσα θεωρία του Erikson¹⁹, χρησιμοποιείται στην πράξη και έχει υποστηριχτεί από ένα σύνολο μελετών και πρακτικών.

Η εφηβεία λοιπόν είναι ένας αγώνας για αναζήτηση και πειραματισμό της ταυτότητας, της ατομικότητας, της ανεξαρτησίας και του αυτοπροσδιορισμού.

Ο Marcia λοιπόν αναφέρει ότι στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου συντελούν το ψάξιμο των εναλλακτικών και διαφορετικών αρχών, στόχων και αξιών, δηλαδή η διερεύνηση αλλά και η τελική κατάληξη σε ένα συγκεκριμένο σύνολο αρχών, αξιών και στόχων που ονόμασε δέσμευση. Ανάλογα με την παρουσία ή απουσία της διερεύνησης ή της δέσμευσης στους διάφορους τομείς της ζωής του το άτομο οδηγείται σε ξεχωριστές μορφές ταυτότητας, την κατακτημένη, την διάχυτη, την δοτή και το μορατόριουμ.

Οι έφηβοι με κεκτημένη λοιπόν ταυτότητα (υψηλή διερεύνηση και ψηλή δέσμευση) εμφανίζουν δεξιότητες μεγάλης εκτίμησης, αφαιρετική σκέψη και καλύτερες σχολικές επιδόσεις, κοινωνικότητα, καλύτερη προσαρμογή και καλή συνεργασία με γονείς και συνομήλικους.

Οι έφηβοι με διάχυτη ταυτότητα (χαμηλή διερεύνηση, χαμηλή δέσμευση) δεν εμφανίζουν κοινωνικότητα, οι σχέσεις που συνάπτουν είναι αραιές και επιπόλαιες και έχουν προβλήματα άγχους και μοναξιάς. Συχνά εμφανίζουν προβλήματα παραβατικότητας και έχουν διάφορες σχολικές αποτυχίες.

Έφηβοι με ταυτότητα μορατόριουμ (δηλαδή ψηλή διερεύνηση, χαμηλή δέσμευση) συνεχίζουν να εξελίσσονται αναζητώντας πεποιθήσεις, αρχές και αξίες. Οι σχέσεις τους είναι σύντομες, έντονες και εμφανίζουν τόσο θετική όσο και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Τα άτομα με δοτή ταυτότητα (χαμηλή διερεύνηση, υψηλή δέσμευση) δεν έχουν διερευνήσει πεποιθήσεις, αρχές και αξίες και η δέσμευση προέρχεται από την υιοθέτηση των προσδοκιών, αξιών είτε των γονέων τους είτε ατόμων σημαντικών για αυτούς. Δυσκολεύονται στην επίλυση προβλημάτων όμως αναφέρονται καλές σχέσεις με τους γονείς, σχεδόν καλές σχολικές επιδόσεις και θετική κοινωνική συμπεριφορά, συνάπτουν δε σχέσεις επιφανειακές και στερεότυπες.

¹⁸ Μακρή-Μπότσαρη (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁹ Erikson, E. (1968). *Childhood and Society*. New York: Norton

Πληθώρα Ταυτοτήτων

Σύμφωνα με τον Herbert²⁰ οι έφηβοι εμφανίζουν αρκετές ταυτότητες, όσες είναι τα σημαντικά πρόσωπα για αυτούς. Η ιεράρχηση των ταυτοτήτων διαφέρει μεταξύ των διάφορων ομάδων από έρευνες που έχουν γίνει σε πολυπολιτισμικά δείγματα φοιτητών στις Ηνωμένες Πολιτείες²¹.

Στην κυρίαρχη θέση της ιεράρχησης των ταυτοτήτων είναι η επαγγελματική ταυτότητα και ακολουθεί η ταυτότητα ρόλου του φύλου.

Προχωρώντας προς την ενηλικίωση παρατηρείται μείωση των ατόμων με δοτή ή διάχυτη ταυτότητα, αλλά και αύξηση των ποσοστών των ατόμων με ταυτότητα κεκτημένη και μορατόριουμ.

Κατά την εφηβεία οι δεσμεύσεις γίνονται σταδιακά πιο ευκρινείς.

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1.1 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά είναι μία σχετική έννοια αναλύεται, ερμηνεύεται, αξιολογείται και χαρακτηρίζεται με βάση υποκειμενικούς ή και αντικοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με τη συμπεριφορά που εξετάζεται. Συνεπώς, η ίδια συμπεριφορά είναι πιθανό να χαρακτηριστεί από διαφορετικά πρόσωπα ως ομαλή, κανονική και επιθυμητή, ή ως προβληματική, διαταραγμένη και ανεπιθύμητη²².

Αυτό που είναι πρόβλημα για τον έναν εκπαιδευτικό μπορεί για τον άλλον να είναι απλώς μια ασήμαντη ενόχληση και για έναν τρίτο να αποτελεί ένδειξη ενθουσιασμού εκ μέρους των μαθητών, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη.

Τα πιο συνηθισμένα στοιχεία, που λαμβάνονται υπόψη για να χαρακτηριστεί μία συμπεριφορά ως κανονική ή ως προβληματική είναι αρχικά οι στάσεις και οι κανόνες αναφοράς της κοινωνίας²³. Κάθε κοινωνία έχει τις δικές τις αρχές, αξίες, πολιτιστικά στοιχεία και τρόπο ζωής. Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής πηγαίνει σήμερα στο σχολείο με μακριά μαλλιά χωρίς να ενοχλείται, ενώ παλιότερα θα αποβαλλόταν. Πολλοί σημαντικές κρίνονται, επίσης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά²⁴. Σε περιπτώσεις, για παράδειγμα, που οι γονείς είναι αυταρχικοί, τα παιδιά αποκρύπτουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, γιατί γνωρίζουν ότι θα τιμωρηθούν. Απαραίτητο θεωρείται, επίσης, να βλέπει κανείς τις επιπτώσεις που έχει μία

²⁰ Herbert, M. (1999). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας (Στ' έκδοση) (Επιμέλεια έκδοσης Α.Καλατζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

²¹ Frable, D.E.S. (1997). "Gender, racial, ethnic, sexual, and classic identities". Annual Review of Psychology, 48, pp.139-162

²² Χρηστάκης, Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

²³ Αραβάνης, Γ. (2008). Παιδαγωγικά και γενική μεθοδολογία. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

συγκεκριμένη συμπεριφορά, τόσο στον ίδιο το μαθητή, όσο και στο περιβάλλον του, καθώς επίσης την συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται²⁵ Αν μια συμπεριφορά δεν ενοχλεί κανέναν, δεν θεωρείται ανεπιθύμητη. Αντίθετα, όταν η συμπεριφορά συνεπάγεται δυσμενείς επιπτώσεις είτε στο ίδιο το παιδί, είτε στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, τότε η συμπεριφορά αυτή θεωρείται ανεπιθύμητη και πρέπει να εξετάζεται με σχολαστικότητα. Παράλληλα, η ίδια συμπεριφορά αντιμετωπίζεται διαφορετικά, ανάλογα με τη συχνότητα και την ένταση με την οποία εκδηλώνεται. Δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται με φραστική επιθετικότητα και μία άλλη, επίσης επιθετική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται με χειροδικία και ξυλοδαρμό.

Η μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει φτάσει σήμερα σε ικανοποιητικό επίπεδο παγκόσμια, ωστόσο, υπάρχουν ακόμη δυσκολίες σ' ότι αφορά τη διατύπωση ενός ορισμού, ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός.

Σύμφωνα με τον Kauffman²⁶, παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα παιδιά τα οποία πολύ συχνά και με μη συνηθισμένο τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους, αλλά μπορούν να διδαχθούν κοινωνικά περισσότερο ικανοποιητική συμπεριφορά.

Με την παραπάνω διατύπωση φαίνεται να συμφωνεί η Καλαντζή-Αζίζι²⁷ και ο Holzkamp²⁸, οι οποίοι ορίζουν τη συμπεριφορά ως προβληματική ή διαταραγμένη όταν είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά τόσο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, όσο και στη ζωή των άλλων.

Προσεγγίζοντας τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών ο ορισμός που προτείνεται από τον IDEA²⁹ για τα προβλήματα συμπεριφοράς εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη διάρκεια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών, την σοβαρότητά τους και την παράμετρο που λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. Συγκεκριμένα παρατηρείται:

1.Ανικανότητα για μάθηση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή ιατρικούς παράγοντες.

²⁴ Χρηστάκης, Κ. (2001). ό.π.

²⁵ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1974). Ψυχολογία των ατομικών διαφορών. Αθήνα: ΟΕΣΒ

²⁶ Kauffman, J.,M. (2000). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Columbus: Merrill Prentice Hall.

²⁷ Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1996). Θεραπεία της συμπεριφοράς: Νεότερες εξελίξεις στην θεραπεία, έρευνα, εκπαίδευση. Στο Φ. Τσαλίκου (Επιμ.), Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα, 80-93. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης

²⁸ Holzkamp, K. (1989). Grundlegung der Psychologie. Frankf./M.: Campus.

²⁹ IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) είναι ο επίσημος φορέας των ΗΠΑ που παρέχει έγκαιρη παρέμβαση, καθώς και συναφείς υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την ηλικία των 3 ετών έως την ηλικία 18 ή 21 και καλύπτει τις περιπτώσεις που αφορούν 14 συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας.

2.Ανικανότητα για την ανάπτυξη και διατήρηση σε ικανοποιητικό βαθμό σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

3.Αποκλίνουσες συμπεριφορές και συναισθήματα σε καταστάσεις οι οποίες είναι φυσιολογικές.

4.Επικράτηση μιας διάθεσης δυσαρέσκειας και κατάθλιψης.

5.Τάση για εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων και φόβων, τα οποία σχετίζονται με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στο σχολείο³⁰.

Αν και ο συγκεκριμένος ορισμός φαίνεται να είναι αρκετά σαφής, μια πιο προσεκτική θεώρησή του αφήνει αρκετά ερωτηματικά για τον βαθμό στον οποίο υπαισέρχονται σε αυτόν οι προσωπικές γνώμες ατόμων που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, αμφισβητώντας έτσι την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους.

Ένας άλλος ορισμός που προτάθηκε από το “Συμβούλιο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς” (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBD)³¹ αποδίδει στα προβλήματα συμπεριφοράς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1.Συμπεριφορές απέναντι στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες διαφέρουν από τις αναμενόμενες ανάλογα με την ηλικία, τις πολιτισμικές ή τις εθνικές νόρμες, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική απόδοση, τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές ικανότητες. Η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο από μια παροδική, αναμενόμενη αντίδραση σε μια στρεσογόνα περιβαλλοντική κατάσταση, μόνιμα εμφανιζόμενη σε δυο διαφορετικά πλαίσια (ένα εκ των οποίων είναι το σχολείο) και δεν ανταποκρίνεται σε άμεση παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον ή οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή της δεν επαρκούν.

2. Ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες ανικανότητες.

3. Ενδέχεται να εμπεριέχονται σε αυτές σχιζοφρενικές διαταραχές, αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής.³²

Άλλωστε σε νεότερες έρευνες, ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς, προσδιορίζονται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς σε πρόσωπα του περιβάλλοντος του, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι.³³

Παρόλο που κανένας ορισμός μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να καλύπτει πλήρως όλο το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι κοινά αποδεκτό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας ή διαταρακτικής προβληματικής είναι να

³⁰ Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall

³¹ Διεθνής επαγγελματική οργάνωση αφιερωμένη στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για τα παιδιά με συναισθηματικές και διαταραχές συμπεριφοράς.

³² Heward, W.L. (2000). ό.π.

³³ Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2001) *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.

διαφέρει σημαντικά και σε βάθος χρόνου από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες.³⁴

Η διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρατηρείται οφείλεται στους παρακάτω λόγους:

Πρώτον, η αποκλίνουσα ή διαταραγμένη συμπεριφορά³⁵ ορίζεται με κριτήρια κοινωνικά, με αποτέλεσμα να μην είναι με σαφήνεια καθορισμένο το τι θεωρείται αποδεκτό η μη αποδεκτό. Επιπλέον, όλα τα παιδιά εμφανίζουν κάποια στιγμή ανεπιθύμητες συμπεριφορές και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που την καθιστά προβληματική.

Δεύτερον, πέρα από κοινωνικά, κριτήρια εθνικά και πολιτισμικά είναι εκείνα που προσδιορίζουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές, αλλά και τους κανόνες που ορίζουν την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά.

Τέλος, η διαταραγμένη συμπεριφορά παρατηρείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες (όπως η νοητική καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα ανάμεσα στα δύο.³⁶

1.2 Συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των προβλημάτων συμπεριφοράς σημειώνονται στην περίοδο της σχολικής ηλικίας και ειδικότερα στο δημοτικό και το γυμνάσιο, καθώς τότε τα παιδιά παρακολουθούνται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή από πρόσωπα ειδικά για την επισήμανση και την καταγραφή των προβλημάτων.

Μια ομαδοποίηση των συμπτωμάτων, η οποία φαίνεται να υποστηρίζεται από τους περισσότερους ειδικούς είναι η ακόλουθη (Καλαντζή-Αζίζι, 1996· Δροσινού, 1994· Θεοχαρόπουλος, 1990):

1. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη τα οποία εκδηλώνονται κυρίως με:

- καθυστερημένη άφιξη στο μάθημα,
- αδικαιολόγητη εγκατάλειψη της θέσης
- ακαταστασία στην εμφάνιση και στο θρανίο,
- παρεμπόδιση της διδακτικής εργασίας, λόγω άσκοπων συζητήσεων την ώρα του μαθήματος ή αυθαίρετων μετακινήσεων μέσα στην τάξη,
- παρενόχληση των συμμαθητών στην τάξη κατά την εργασία τους με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.ά.,

³⁴ Heward, W.L. (2000). ό.π.

³⁵ Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί όροι για τον προσδιορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Deviant Behaviour) ή της απόκλισης, όπως: απόκλιση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, διαταρακτική συμπεριφορά, παρέκκλιση, παρεκτροπή, παράβαση, παρανομία, έγκλημα, εγκληματική πράξη κλπ., όροι οι οποίοι παραπέμπουν σε τυπικές διαφοροποιήσεις.

- έλλειψη συνεργασίας στα πλαίσια των ομάδων,
- χρησιμοποίηση εριστικής, υβριστικής ή απειλητική γλώσσα κατά την επικοινωνία του τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς

2. Προβλήματα σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες που εμφανίζονται με:

- έλλειψη προσοχής/συγκέντρωσης, και αδιαφορία για το μάθημα,
- μη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και μη συμμόρφωση με τις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού,
- άρνηση συμμετοχής στις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες/ εργασίες

3. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα που εκδηλώνονται με:

- εμπλοκή σε λεκτικούς διαξιφισμούς,
- εμπλοκή σε σωματικές – βίαιες επιθέσεις,
- ψεύδη κατά συρροή,
- κλοπή αντικειμένων.

4. Προβλήματα ανασφάλειας, αναστολής, απόσυρσης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, σε βαθμό που δε χρειάζεται παραπομπή σε εξειδικευμένα κέντρα ή πρόσωπα, για θεραπεία συμπεριφοράς.

5. Προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων της προσοχής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικής σκέψης. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υφίστανται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

6. Προβλήματα με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες οφείλονται σε οργανικά (αισθητηριακή, κινητική ανεπάρκεια κ.α.) ή νευρολογικά αίτια (νοητική υστέρηση, υπερκινητικότητα, κατάθλιψη κ.α.) και εκδηλώνονται με μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς στην σχολική κοινότητα και για να αντιμετωπιστούν απαιτούν συνεργασία του εκπαιδευτικού ή του γονέα με αυστηρά εξειδικευμένα πρόσωπα (π.χ. παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κ.α.). Σε αυτές επικρατούν αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, ο πανικός, το ψέμα, η κάθε μορφή επιθετικότητας, καθώς και η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς παρουσιάζουν οι ερευνητές Rutter, Taylor, Hersov³⁷ παρακάτω:

1. Οργανικές διαταραχές: αναφέρονται σε νευρολογικές βλάβες και αποτελούν σοβαρά

³⁶ Heward, W.L. (2000). ό.π.

³⁷ Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. (2002). Child and adolescent psychiatry, London, 4th ed., Modern approaches, pp. 399-420.

προβλήματα υγείας, όπως η εγκεφαλική παράλυση.

2. Νευρικές διαταραχές. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν προβλήματα όπως οι φοβίες, η κατάθλιψη, υστερικές αντιδράσεις.

3. Ψυχωσική συμπεριφορά.

4. Διαταραχές της συνήθειας. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται διαταραχές στον ύπνο, τα tics, η ονχοφαγία, διαταραχές στην ενούρηση και εγκόρπιση, προβλήματα ομιλίας, αλλά και αλλεργίες.

5. Διαταραχές συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, η αλητεία, το ψέμα, η κλοπή, ανυπακοή, θυμός, ζήλεια, σεξουαλικά προβλήματα.

6. Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυσκολίες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες που άπτονται της συνεργασίας του παιδιού με το δάσκαλο και τους συμμαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων, καθώς παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης.

Άλλοι ερευνητές έχουν κατατάξει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές σύμφωνα με τη σοβαρότητά τους και τη φύση τους σε τρεις τομείς³⁸:

α) σχολική προσαρμογή,

β) διαπροσωπική συμπεριφορά,

γ) ενδοπροσωπική συμπεριφορά.

Αποδελτιώνοντας τους τομείς αυτούς, τα συμπτώματα ομαδοποιούνται στις πέντε παρακάτω κατηγορίες:

1. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα: αναφέρεται σε προβλήματα απόσπασης του μαθητή από το μάθημα, όπως διάσπαση προσοχής, αδυναμία στην έναρξη και την υλοποίηση των εργασιών, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, δεν ετοιμάζει σχολικές εργασίες στο σπίτι και δεν φέρνει βιβλία ή οποιοδήποτε υλικό είναι απαραίτητο για το μάθημα.

2. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη: σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν συμπεριφορές που εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, όπως:

- δε ζητά το λόγο για να μιλήσει,
- συζητά με τους διπλανούς του για θέματα άσχετα με το μάθημα,
- ενοχλεί τους διπλανούς του,
- διακόπτει το λόγο των άλλων,
- αδυνατεί να συνεργαστεί ομαδικά,
- παριστάνει το γελωτοποιό,
- πετά μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του,
- καθυστερεί να παρουσιαστεί στο μάθημα,
- εγκαταλείπει αδικαιολόγητα το θρανίο του ή την τάξη του,

➤ κατά την επικοινωνία του με το δάσκαλό και τους συμμαθητές του μιλά εριστικά, απειλητικά ή υβριστικά,

➤ αντιγράφει τους συμμαθητές του σε εξετάσεις,

➤ απουσιάζει αδικαιολόγητα.

3. Προβλήματα διαπροσωπικά ή διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές του εντός και εκτός σχολικής αίθουσας: η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, εντός και εκτός σχολικού χώρου. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η εμπλοκή σε λεκτικούς διαξιφισμούς και σε σωματικές επιθέσεις, κατά συρροή ψέματα, κλοπές, κ.α.

4. Προβλήματα παραβίασης του σχολικού ήθους. Δηλαδή, ανάρμοστες συμπεριφορές, σύμφωνα με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα.

5. Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας. Σε αυτή την περίπτωση δεν εξετάζεται η συμπεριφορά ενός ατόμου, αλλά ολόκληρης της ομάδας.

Οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά πετάγονται να μιλήσουν απρόσκλητα, έρχονται αδιάβαστα, προσέρχονται αργοπορημένα στην αίθουσα, κάνουν θόρυβο ή αλλάζουν θέσεις είναι πολύ περισσότερες από τις πιο σοβαρές παραβάσεις, όπως είναι η ανεπίτρεπτη αυθάδεια, η καταστροφικότητα ή η σωματική βία.

Την παραπάνω διαπίστωση ενισχύουν ερευνητικά δεδομένα μελετών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Ρωσία, Βραζιλία και Ισπανία), τα οποία εμφανίζουν ότι τα περισσότερα κρούσματα προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο αφορούν τη συστηματική και παρατεταμένη απουσία από τα μαθήματα, την αργοπορημένη προσέλευση στην τάξη, τη φασαρία και αδιαφορία για το μάθημα, τη χαμηλή βαθμολογία, την απειθαρχία στους κανόνες ενδοσχολικής ζωής και την έλλειψη σεβασμού στους εκπαιδευτικούς³⁹.

Μαθητές που εκδηλώνουν χρόνιες μορφές αποκλίνουσας ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιγράφονται συχνά από τους ειδικούς ως άτομα με προβλήματα διαγωγής ή με αντιδραστικές τάσεις⁴⁰.

1.3 Θυμός – Βία – Επιθετικότητα – Bullying

A. Θυμός

Ο θυμός αποτελεί ένα από τα συχνότερα συναισθήματα και αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Είναι συνδεδεμένος με την επιθετικότητα και τη βία, αλλά και με πολλά άλλα αρνητικά επακόλουθα όπως: προβλήματα ψυχοσωματικής υγείας, ρήξη διαπροσωπικών και

³⁸ Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Σχολική Τάξη. Τόμος Α', Αθήνα, σελ.281.

³⁹ Καρλατήρα, Π. (2003). Διαγωγή Κοσμία οι Έλληνες μαθητές. Εφημ. ΒΗΜΑ, 09/02/03, Α40, σ.12

⁴⁰ Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. Journal of Applied Behavior Analysis. 28 (4): 467-478

εργασιακών σχέσεων, χρήση ουσιών κλπ.

Παρά την καταστροφική του φύση, ο θυμός κατά τον Αριστοτέλη, εν αντιθέσει με τον Πλάτωνα και τον Σενέκα που τον θεωρούν μη χρήσιμο και άρα αποφευκτέο, όταν είναι υπό έλεγχο, μπορεί να συνεισφέρει στην υπέρβαση των εμποδίων από το άτομο. Έτσι, ακόμα και σήμερα μπορούμε να διακρίνουμε τον εποικοδομητικό από τον καταστροφικό θυμό: στον πρώτο ο θυμός μπορεί να λειτουργήσει ως υπόδειξη, κινητοποίηση και επομένως επίλυση προβλημάτων και όχι ως δημιουργία περισσοτέρων που προκαλεί ο καταστροφικός θυμός. Επιπλέον, οι αρνητικές συνέπειες του τελευταίου είναι μακροπρόθεσμες, εν αντιθέσει με τα οφέλη του που είναι βραχυπρόθεσμα και συχνά ουτοπικά.

Αν θέλαμε να ορίσουμε τον θυμό, θα τον περιγράφαμε ως συναισθηματική διέγερση που προκαλείται από κοινωνικές συνθήκες που κρύβουν απειλή ή παρεμπόδιση και πιθανή ματαίωση στόχων. Τα υποκειμενικά συναισθήματα που περιλαμβάνει, δημιουργούν διακύμανση σε ένταση, από τον ήπιο εκνευρισμό έως την έντονη οργή. Όταν είναι παροδικό συναίσθημα, μιλάμε για τον θυμό ως κατάσταση, ενώ όταν είναι σταθερό στο χρόνο, τότε έχουμε θυμό ως χαρακτηριστικό.

Ο όρος «επιθετικότητα» χρησιμοποιείται συστηματικά για να περιγράψει συμπεριφορά, προφανώς πιο προχωρημένη από τον θυμό. Μία τέτοια συμπεριφορά έχει έννοια τιμωρητική ή καταστροφική και στρέφεται εναντίον άλλων προσώπων ή αντικειμένων. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο κάθε μορφή επιθετικότητας να υποκινείται από τον θυμό. Έτσι, η περίπτωση τους συντελεστικής ή προσθενεργούς ή ελεγχόμενης επιθετικότητας είναι προμελετημένη και υποκινείται από την προοπτική του οφέλους.⁴¹

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΘΥΜΟΥ

Συμπεριφοριστικές Θεωρίες

Θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία του θυμού, οι συμπεριφορικές θεωρίες έχουν την εξαρτημένη μάθηση: εάν ένα άτομο επιδιώκει ένα στόχο και βλέπει τους άλλους να επιτυγχάνουν τον στόχο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές, τότε αυτό το άτομο είναι πιθανόν να χρησιμοποιήσει παρόμοιες συμπεριφορές για την πραγματοποίηση του στόχου του και να τους επαναλάβει και στο μέλλον.

Για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο χρησιμοποιούνται ευρύτατα οι αμοιβές και οι ποινές. Σε βάση προληπτικού σχεδιασμού, οι στρατηγικές του σχολείου θα πρέπει να αποσαφηνίσουν πλήρως την αναγνώριση και ανταμοιβή τους θετικής συμπεριφοράς των παιδιών, εν αντιθέσει τους την αντικοινωνική τους ενδεχόμενη συμπεριφορά που θα πρέπει να

⁴¹ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2010, σελ. 24, 25, 27, 56.

αποθαρρύνεται και να τιμωρείται. Εννοείται βέβαια, ότι αμοιβές και ποινές θα πρέπει να συμβαδίζουν με την ηλικία και να είναι προβλέψιμες και σαφείς.

Γνωστικές Θεωρίες

Με βάση τη γνωστική προσέγγιση του θυμού, δεν είναι αυτό το ίδιο το γεγονός που τους οδηγεί στο θυμό. Το ίδιο σοβαρό γεγονός μπορεί να συμβεί σε αρκετούς ανθρώπους, τους η ατομική αντίδραση μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Η διαφορά αυτή ενδεχόμενα οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται και βιώνεται ένα γεγονός και όχι στο ίδιο το γεγονός. Η εσωτερική λοιπόν διεργασία του γεγονότος μπορεί να καταλήξει σε θυμό. Ανάμεσα τους γνωστικές διαδικασίες που συμβάλλουν στην αντίληψη του ατόμου ότι αντιμετωπίζει απειλή, περιλαμβάνονται οι καταστροφικές σκέψεις, οι σκέψεις καταδίκης, καχυποψίας, δικαίωσης, μομφής, αδικίας και κακεντρέχειας, τους και οι παράλογες σκέψεις.

ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ

Από τον αρχαίο Αριστοτέλη παρατηρείται η διάκριση των ανθρώπων που κρατούν το θυμό μέσα τους και «βράζουν», από εκείνους που εκρήγνυνται. Στη σύγχρονη έρευνα, παρατηρείται ενδιαφέρον ανάμεσα στην εσωτερίκευση και την εξωτερίκευση του θυμού. Η δεύτερη αποτελεί το ξεθύμασμα του θυμού με λεκτικές εκφράσεις, σωματικές χειρονομίες και τους επιθετικές κινήσεις. Η εσωτερίκευση περιλαμβάνει κυρίως την καταστολή και την απόθεση. Την τελευταία αυτή επιλογή πραγματοποιούν τα παιδιά όταν βρίσκονται μαζί με τους.⁴²

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στο πώς και πότε τα παιδιά και οι έφηβοι εκφράζουν το θυμό τους. Πολλοί από αυτούς εστιάζονται σε διάφορες πτυχές του τρόπου ανατροφής, ανάμεσα στους οποίους ο αυθεντικός και ο αυταρχικός τρόπος ανατροφής έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα. Όταν ο βαθμός γονεϊκής θαλπωρής και ανταπόκρισης είναι υψηλός, σε συμπεριφορές που αποτελούν πλευρές του αυθεντικού τρόπου ανατροφής, τότε τα παιδιά έχουν την αίσθηση ασφάλειας εντονότερη και επομένως μπορούν και ελέγχουν αποτελεσματικότερα τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Προειδοποιητικά σημάδια πριν την έκρηξη του θυμού, ώστε να προληφθεί το τελικό γεγονός και οι συνεπακόλουθες συνέπειές του είναι: η σωματική ταραχή (βηματισμός, νευρικό παίξιμο με αντικείμενα), η αλλαγή εκφράσεων και χρώματος του προσώπου, της οπτικής επαφής, της στάσης του σώματος, του τόνου της φωνής, οι λεκτικές προκλήσεις, η αλλαγή θέσης στην τάξη, η απότομη αλλαγή διάθεσης, η υπερευαισθησία σε προτάσεις και σχόλια.

Η κατεύθυνση του θυμού μπορεί να στρέφεται είτε εναντίον του εαυτού μας είτε εναντίον άλλων προσώπων. Η διέγερση του θυμού εναντίον των άλλων συμβαίνει όταν τα άτομα

⁴² Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2010, σελ. 29, 31 – 33, 43 – 45.

εμποδίζονται από την επίτευξη των στόχων τους είτε υφίστανται επίθεση τα ίδια ή οι αξίες τους, βλέποντας τις αρχές τους να παραβιάζονται. Αντίθετα, σε έναν τελειοθηρικό μαθητή ο θυμός στρέφεται εναντίον του εαυτού του, καθώς, έχοντας μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό του, στην συνακόλουθη μη εκπλήρωσή τους, θυμώνει και γίνεται έξαλλος. Στον «μετατοπισμένο θυμό» το κέντρο ή η αιτία του μετατοπίζεται όταν δεν θεωρείται ασφαλές να είναι κανείς θυμωμένος με τον υπαίτιο για τη διέγερσή του.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ

Ο θυμός σχετίζεται με πλήθος από αρνητικά επακόλουθα: προβλήματα υγείας (καρδιαγγειακές διαταραχές, υπέρταση, δυσλειτουργίες ανοσοποιητικού συστήματος), άγχος, ελλειμματική προσοχή, κατάθλιψη, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες, αρνητική κοινωνική συμπεριφορά, εξασθενημένες διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις. Αυξάνει επίσης την τάση για λήψη παράτολμων συμπεριφορών και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης πολυάριθμων παρακινδυνευμένων αποφάσεων κατά την εφηβεία.⁴³

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Η πρόληψη της επιθετικότητας μέσα από ισχυρή Διευθυντική ηγεσία συνεισφέρει σε αποτελεσματικότερη διαχείριση της συμπεριφοράς. Αντικειμενική απονομή δικαίου και συναίνεση προς τις αξίες και την ελκυστικότητα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν θετική ατμόσφαιρα. Η απόρριψη από το προσωπικό του σχολείου μορφών αλληλεπίδρασης που διεγείρουν το θυμό των μαθητών (προσβολές, ταπείνωση, ειρωνία), η αποτελεσματική και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών, ο καταμερισμός ευθύνης, η παροχή κινήτρων για σχολική επιτυχία, η συμμετοχή των γονέων και άλλα παρόμοια βοηθούν αν όχι στην εξάλειψη, τουλάχιστον στον έλεγχο και αντιμετώπιση ξεσπασμάτων θυμού.⁴⁴

B. ΒΙΑ

Αρκετές έρευνες στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του '80 και μετά, δείχνουν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές νιώθουν ανασφαλείς στο χώρο του σχολείου. Το περιβάλλον διδασκαλίας και εργασίας τους χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά αγχώδες, η βία και ο βανδαλισμός επικρατούν σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Ανέφεραν ότι η βία προς αυτούς περιλάμβανε απειλές για φόνο, βιασμό, φυσική επίθεση ή απόπειρα επίθεσης από μαθητές, με ή χωρίς όπλο, κλοπή και άλλες μορφές βανδαλισμού της προσωπικής τους περιουσίας. Οι έρευνες που έγιναν σε μαθητές αποκάλυψαν την κατοχή

⁴³ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2010, σελ. 47, 48, 51 – 53, 57, 59, 68, 69.

⁴⁴ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2010, σελ. 66, 67.

ναρκωτικών, μαχαιριών, δυναμίτη, στιλέτων, εκρηκτικών και όπλων. Οι συμμορίες επίσης δημιουργούν ένα ιδιαίτερο καθεστώς βίας. Το πρόβλημα θεωρείται πολυδιάστατο και πολύπλοκο. Δεν υπακούει σε μια κατασταλτική αντιμετώπιση της βίας, αντίθετα σκιαγραφείται με τους όρους της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της συμβουλευτικής. Η σχολική βία θεωρείται αφενός ως αντανάκλαση της βίας στην ευρύτερη κοινωνία και αφετέρου ως σύμπτωμα της χαμηλής ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές.

Στον όρο bullying τείνουν να συμπεριληφθούν οι έννοιες της βίας (violence), της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (antisocial behavior) και του εκφοβισμού (bullying).

Έρευνα που διεξήχθη σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών το 2000, δείχνει ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας μπορεί να μην είναι τόσο οξύ και εκτεταμένο όσο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ένα θέμα που χρειάζεται προσοχή και δεν επιδέχεται παρεμβάσεις, κυρίως όταν υιοθετείται μία πολιτική πρόληψης της σχολικής βίας. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι η αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ συμμοριών ανηλίκων, μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών. Τρεις στους δέκα μαθητές (29,4%) έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές. Ποσοστό που ιδιαίτερα στη Θεσσαλονίκη ανεβαίνει εντυπωσιακά στο 58,2% και στην Αθήνα φτάνει το 39%.⁴⁵

Η πλειονότητα των περιστατικών βίας αφορά καταστροφές σχολικού εξοπλισμού, βρισιές – απειλές και ξυλοδαρμούς. Όχι δολοφονικά περιστατικά όπως σε άλλες χώρες. Στις αστικές περιοχές εμφανίζονται τα πιο σοβαρά περιστατικά, μεταξύ των οποίων πολλές συμπλοκές ανάμεσα σε ομάδες (συμμορίες) νέων. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία των μαθητών τόσο λιγότερη είναι η εμπλοκή τους σε βιαιότητες, ως θύματα και ως θύτες.

Σε έρευνα αυτομολογούμενης παραβατικότητας με δείγμα νέους από 14 έως 21 ετών διαπιστώνεται ότι η συχνότερη μορφή βίας είναι ο βανδαλισμός και λιγότερο η άσκηση σωματικής βίας.

Στρατηγικές αντιμετώπισης εστιάζονται σε τρία επίπεδα παρέμβασης:

α. της πρωτογενούς πρόληψης, με στρατηγικές που αφορούν το γενικό πληθυσμό και στοχεύουν στην εξάλειψη ή την αλλαγή των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών που γεννούν τη βία σε όλες της τις μορφές,

β. της δευτερογενούς παρέμβασης, που εστιάζεται στον εντοπισμό και την παρέμβαση στις «ομάδες υψηλού κινδύνου» και

γ. της τριτογενούς παρέμβασης, με στόχο τη μείωση της υποτροπής και τον κατάλληλο χειρισμό περιστατικών βίας που ήδη έχουν εκδηλωθεί.

⁴⁵ Βάσω Αρτινοπούλου. *Βία στο Σχολείο (Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη)*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2001, σελ. 11, 12, 14, 86.

Οι πολιτικές στην ελληνική επικράτεια εστιάζονται στις απόπειρες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην καταπολέμηση του αποκλεισμού από την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες.⁴⁶

Γ. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ι. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΡΙΖΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Για να αντιμετωπίσουμε σωστά την επιθετικότητα, έχει μεγάλη σημασία να την κατανοήσουμε όσο μπορούμε καλύτερα μέσα από απλά και σαφή ερωτήματα, όπως π.χ.: τι είναι, από πού πηγάζει η ετοιμότητα για επίθεση και η επιθετική ηδονή, ποια είναι τα πρωταρχικά αίτια που κάνουν τον άνθρωπο επιθετικό κλπ. Σημαντικοί επιστήμονες από πολλούς επιστημονικούς κλάδους (βιολόγοι, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, φιλόσοφοι, γιατροί) έκαναν και κάνουν πολλές προσπάθειες στη διερεύνηση του φαινομένου.⁴⁷

Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η βίαιη συμπεριφορά έχει συχνά τις ρίζες της στην παιδική ηλικία. Άλλωστε, η παιδική επιθετικότητα φαίνεται να σχετίζεται με την παραβατικότητα ή και την εγκληματική συμπεριφορά των ενηλίκων. (4, σελ. 105)

Ποια όμως είναι η αφετηρία της επιθετικότητας στο εισαγωγικό περιστατικό; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα, οφείλουμε να ξεκαθαρίσουμε το 'τι είναι επιθετικότητα'. Ο όρος λοιπόν, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα ενεργειών, που ενώ φαίνεται να μοιάζουν μεταξύ τους, όμως έχουν διαφορετικές λειτουργίες και ρίζες και υποκινούνται από διαφορετικές εξωτερικές συγκυρίες. Γενικά πάντως, ως ανθρώπινη επιθετικότητα ορίζεται οποιαδήποτε συμπεριφορά ενός ανθρώπου εναντίον άλλου, με άμεση πρόθεση την πρόκληση βλάβης. (4, σελ. 106) Άρα, η συμπλοκή στο προαύλιο είναι μορφή επιθετικότητας, όχι όμως η αρχική, όπως θα δούμε παρακάτω. Υπάρχουν βέβαια ερευνητές που αντιδιαστέλλουν την επιθετικότητα από τη βία. Σύμφωνα με τους ίδιους, παρουσιάζονται μορφές επιθετικότητας που δεν είναι βίαιες, με την έννοια της πρόκλησης ακραίας βλάβης. Επομένως, μπορούμε να παραστήσουμε την επιθετικότητα ως το γενικότερο σύνολο και τη βία ως ένα υποσύνολό της. Ερευνητικά επίσης, διαπιστώνεται διάκριση στις μορφές επιθετικότητας (όπου απαντάται το ερώτημα 'πώς;') όπως και διάκριση στις λειτουργίες της (όπου δίνεται απάντηση στο ερώτημα 'γιατί;»). (4, σελ. 107) Η αυξητική ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση στο σύγχρονο κόσμο, αποδίδεται σε παράγοντες όπως η επέκταση των πόλεων και

⁴⁶ Βάσω Αρτινοπούλου. *Βία στο Σχολείο (Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη)*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2001, σελ. 87, 88, 93, 100.

⁴⁷ Βουϊδάσκη Κ. Βασίλη. *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*. Δεύτερη έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα, 1987, σελ. 16.

επομένως σε όχι ‘κατά φύσιν’ ζωή του ανθρώπου, η ανωνυμία, οι αλλοτριωτικές σχέσεις και η μείωση του άτυπου κοινωνικού ελέγχου, τα προβλήματα της σημερινής οικογένειας, η δύσκολη κατάσταση στην αγορά εργασίας, ο ρόλος του σχολείου κλπ. (7, σελ. 128)

Οι θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από την επιθετικότητα, χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- αυτές που αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (Εθολογία, Ψυχανάλυση). Εδώ η Ψυχανάλυση την ερμηνεύει ως παράγωγο σύγκρουσης δύο βασικών ενστίκτων, της ζωής και του θανάτου (Freud, 1950). Επομένως τα αίτια είναι βιολογικά.
- εκείνες που θεωρούν ότι η επιθετικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά προϊόν κοινωνικών παρεμβάσεων (θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης»). Άρα τα αίτια είναι κοινωνικά. (9, σελ. 12)

Μερικοί παιδαγωγοί αναφέρονται σε ένα πλήρως απελευθερωμένο από επιθετικότητες παιδί. Άλλοι συμβιβάζονται με το αναπόφευκτο ενός ορισμένου μέτρου επιθετικότητας και μέχρι ορισμένη ηλικία. Κάποιοι τρίτοι πάλι, θεωρούν την επιθετικότητα ως ένα φυσικό στοιχείο της παιδικής ηλικίας, σε σημείο που να αγνοούν πράξεις επιθετικές ή και βίας. Αυτό πάντως που είναι βέβαιο, έχει να κάνει με τον προβληματισμό και την ανησυχία των παιδαγωγών πάνω στο θέμα αυτό. (5, σελ. 94)

II. ΕΙΔΗ – ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στις άμεσες μορφές της ανήκουν η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα, η τελευταία με την έννοια των ασυγκάλυπτων φραστικών επιθέσεων. Οι πιο συγκεκαλυμμένες ή έμμεσες μορφές αποσκοπούν περισσότερο στην πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις του στόχου. Συμπεριφορές τέτοιες είναι π.χ. είτε η απόρριψη του στόχου, είτε ο αποκλεισμός του από την ομάδα, είτε η διάδοση φημών σε βάρος του, το κουτσομπολιό κλπ. Μεταγενέστερα, άλλοι ερευνητές (Cairns, 1989 και Crick, 1995), χρησιμοποίησαν αντίστοιχα τους όρους «κοινωνική επιθετικότητα» και «επιθετικότητα σχέσεων». (4, σελ. 108) Μπορούμε λοιπόν στο αρχικό μας περιστατικό, να ισχυριστούμε ότι πριν την άμεση (λεκτική και σωματική) επιθετικότητα των δύο εφήβων, προηγήθηκε η έμμεση επιθετικότητα (λεκτικής φύσεως) με τη χρήση της σύγχρονης και διαδεδομένης σήμερα στους εφήβους τεχνολογίας και επικοινωνίας μέσω Facebook.

Ένας άλλος διαχωρισμός, που αναφέρεται στους τύπους επιθετικότητας, οι οποίοι εκπροσωπούν ξεχωριστές λειτουργίες, είναι:

α) η αντιδραστική, παρορμητική, εχθρική ή θυμική. Αυτή λειτουργεί ως αμυντική και αντεκδικητική συμπεριφορά ως αντίδραση σε υπαρκτή ή ενδεχόμενη πρόκληση. Συνδέεται με μειωμένο αυτοέλεγχο και αυξημένη παρορμητικότητα.

β) η ελεγχόμενη, συντελεστική ή προσθενεργή. Αυτή δεν προϋποθέτει πρόκληση ή θυμό. Είναι προμελετημένη και υποκινείται από την προοπτική του κέρδους. (4, σελ. 109, 110)

Επιπλέον, μία τελευταία διάκριση για τις σπουδαιότερες μορφές ανθρώπινης επιθετικότητας, τις κατατάσσει σε:

Α. Έκδηλη – λανθάνουσα: Είναι εκείνη που μεταβάλλεται σε συμπεριφορά και ως λανθάνουσα εμφανίζεται μόνο στην περιοχή του συνειδητού και ασυνειδήτου.

Β. Άμεση – έμμεση: Η διαφορά τους εντοπίζεται στο αντικείμενο προς το οποίο στρέφεται η επιθετική ενέργεια. Έτσι, στην έμμεση επιθετικότητα έχουμε μετατόπιση από ένα αρχικό αντικείμενο σε ένα υποκατάστατο.

Γ. Εξωστρεφής – ενδοστρεφής: Ενώ η πρώτη έχει κατεύθυνση στον έξω κόσμο, η δεύτερη στρέφεται εναντίον του ίδιου του προσώπου, γι αυτό και είναι πιο οδυνηρή.

Δ. Φυσική – ψυχική: Εδώ η διαφορά αναφέρεται στη μορφή που εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Η φυσική εμφανίζεται ως πράξη, ενώ η ψυχική με συμβολική και μεσολαβητική μορφή.

Ε. Εκφραστική – συντελεστική: Η εκφραστική μεταβάλλεται σε αυτοσκοπό και συνοδεύεται από ενδοπροσωπικές διεγέρσεις. Αντίθετα, η συντελεστική υπηρετεί μόνο ως μέσο για την πραγματοποίηση ενός σκοπού.

ΣΤ. Κοινωνική – αντικοινωνική: Σε αυτή τη διάκριση, τα κοινωνικά κριτήρια παίζουν σημαντικότερο ρόλο από τα ψυχολογικά. Κοινωνική επιθετικότητα είναι μορφή εχθρικής πράξης που γίνεται αποδεκτή μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό στο πλαίσιο κοινωνικών κανόνων και αξιών. Η αντικοινωνική επιθετικότητα συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις πράξεις που γίνονται ταμπού και καθιερώνονται αρνητικά με νόμιμους και ηθικούς κανόνες του κοινωνικού συστήματος.

III. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΙΤΙΑ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.

ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΩΝ BANDURA ΚΑΙ ROSS

Το 1961 οι A. Bandura, D. Ross και S.A. Ross επιχείρησαν ένα πείραμα με παιδιά σε παιδικό σταθμό, τα οποία και χώρισαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, ένας ενήλικας επέδειξε σε μία φουσκωμένη πλαστική κούκλα ασυνήθιστες μορφές λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας. Στη δεύτερη ομάδα, αντίθετα, εκφράστηκε πολύ ήσυχη συμπεριφορά χωρίς να χρησιμοποιηθεί καμία επιθετικότητα. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας εκφράστηκαν με την ίδια επιθετικότητα, σε αντίθεση με τα παιδιά της άλλης ομάδας που δεν παρουσίασαν καμία επιθετική συμπεριφορά. Οι ίδιοι ερευνητές επέκτειναν το πείραμα μέσα από κινηματογραφικά φιλμ. Όσα παιδιά από τις ομάδες του παιδικού σταθμού είχαν παρακολουθήσει σκηνές επιθετικότητας από αντίστοιχα πρότυπα, είχαν αποκτήσει περισσότερη επιθετική συμπεριφορά από τις ομάδες εκείνες που δεν είχαν

παρακολουθήσει κάτι αντίστοιχο.⁴⁸

Μία επιθετικότητα που μπορεί να οδηγήσει σε παραβατικότητα έναν έφηβο, είναι παρατηρημένο ότι σχετίζεται άμεσα:

α) με την αρχική κοινωνικοποίηση του ανθρώπου μέσα στο χώρο της οικογένειάς του. Εκεί αντιγράφονται στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, δοκιμάζονται μορφές αντίδρασης σε ποικίλες καταστάσεις, μεταδίδονται κοινωνικοί κανόνες και αξίες καθώς και πρότυπα συμπεριφοράς. Παράλληλα, οι οικογένειες που βιώνουν θάνατο, εγκατάλειψη ή διαζύγιο συζύγων, είναι πιο ευάλωτες στην επιθετικότητα του παιδιού και εν συνεχεία του εφήβου. Η κατάσταση επιβαρύνεται περισσότερο, όταν η οικογένεια 'υποφέρει' και από άλλους παράγοντες, π.χ. οικονομικά προβλήματα. (7, σελ. 130, 132)

β) με την παρουσία του στο σχολείο. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, η παραβατικότητα σχετίζεται άμεσα με μειωμένη σχολική επίδοση (οφειλόμενη είτε σε εγγενείς δυσκολίες σε γραπτό ή και προφορικό λόγο, είτε σε επίκτητες), αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο που συνδυάζεται με γενικότερη αρνητική στάση προς αυτό. (7, σελ. 141, 144) Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να αλλάξει ένα βίαιο επιθετικό έφηβο ούτε να αλλάξει μία βίαιη κοινωνία. (9, σελ.9)

Όσον αφορά το φύλο, τα ποσοστά των αγοριών υπερτερούν σε μορφές άμεσης επιθετικότητας, ενώ των κοριτσιών σε έμμεση.

Η βίαιη επιθετική συμπεριφορά ενός εφήβου ή μιας ομάδας, μπορεί να εκδηλωθεί εναντίον ατόμου, κοινής περιουσίας (βανδαλισμοί) ή εναντίον του ίδιου του τού εαυτού. (9, σελ. 15) Η επιθετικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή του αγώνα, της φοβέρας, της επίθεσης και της καταστρεπτικότητας. Συχνά συνοδεύεται από σοβαρή διαταραχή των προσωπικών σχέσεων.

Όσον αφορά τώρα τα αίτια της εφηβικής επιθετικότητας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όσο υπάρχουν λόγοι επιθετικότητας των μεγάλων (γονέων και παιδαγωγών) προς τα παιδιά, άλλο τόσο υπάρχουν και λόγοι επιθετικότητας των παιδιών με ανάλογα αίτια.

Έτσι, ένα σημαντικό αίτιο αποτελεί αυτή η ίδια επιθετικότητα των γονέων ή δασκάλων προς αυτά. Η συνεχής προσπάθεια επιβολής προς αυτά γεννά τους λόγους αντιδραστικότητας των νεωτέρων. Οι επιθετικές τάσεις εκδηλώνονται και γενικεύονται, όταν πλέον η συνεργασία νεώτερων και ενηλίκων παύει να ισχύει καθώς οι τελευταίο επιθυμούν να διαμορφώσουν διαφορετικά τη ζωή τους από αυτή των ενηλίκων. Συγκρούσεις βέβαια μπορεί να προκληθούν όχι μόνο ανάμεσα σε παιδιά και γονείς αλλά ακόμα και σε μαθητές και δασκάλους, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίοι δεν ικανοποιούν επιθυμίες των νεωτέρων που αντίκεινται στην κοινή λογική ή προσπαθούν αυταρχικά να επιβάλλουν θεσμοθετημένες διαδικασίες.

Η άμιλλα επίσης, μεταξύ των μαθητών, μπορεί να εξελιχθεί σε ανταγωνισμό με αντιπάθειες,

⁴⁸ Βουϊδάσκη Κ. Βασίλη. *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*, ό.π., σελ. 22, 23, 50, 51.

φθόνους, συγκρούσεις και να αποτελέσει ένα ακόμη αίτιο επιθετικότητας. Έτσι, φιλικές σχέσεις μεταβάλλονται σε πεδία διαμάχης. Στο συναγωνισμό αυτό θα πρέπει να προστεθεί και η σωματική διάπλαση, υπεροχή και δύναμη, που μπορεί να προκαλέσει αφορμή για επιθετικές καταστάσεις.

Τα μέσα ενημέρωσης επιπλέον, συμπεριλαμβανομένων του Διαδικτύου και της κινητής τηλεφωνίας, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες επιθετικότητας. Ιδιαίτερα η τηλεόραση, μέσα από την πολυδιάστατη βία που προβάλλει μέσω των εμπορικών της συμφερόντων, δημιουργεί πρότυπα επιθετικότητας.⁴⁹

IV. ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΑΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ Ή ΤΙΜΩΡΙΑ ;

Η ανεκτικότητα σύμφωνα με τους ερευνητές, φαίνεται να έχει ένα γενικό αντιανασταλτικό αποτέλεσμα στις δραστηριότητες των παιδιών, που κυρίως απειλούνται ή τιμωρούνται. Δεν προκύπτει όμως σοβαρός λόγος να υποτεθεί ότι μία τέτοια αντιμετώπιση αποτελεί ιδιαίτερο ενισχυτή στην επιθετικότητα.

Εφόσον με την τιμωρία προς το παιδί δίνεται περισσότερη προσοχή στις ανάρμοστες πράξεις του, τότε και αυτό συμπεριφέρεται πολύ διαφορετικά καθώς όλοι οι ανεπιθύμητοι τρόποι συμπεριφοράς του ενισχύονται. Επιπρόσθετα, το παιδί με την τιμωρία νιώθει ανασφάλεια, περισσότερο απωθημένο και τραυματισμένο ψυχικά, γιατί πάσχει από μία άλλη ματαίωση, πράγμα που το οδηγεί σε συνεχή επιθετικότητα. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ποινής – επιθετικότητας.

Παρόμοια με την οικογένεια, και στο σχολείο η στάση του παιδιού επηρεάζεται αρνητικά όταν οι δάσκαλοι εφαρμόζουν σειρά τιμωρητικών μέτρων όπως είναι η κακή βαθμολογία, οι προσβολές, εργασίες για τιμωρία, ειρωνικές παρατηρήσεις και άλλα χωρίς λογική βάση και συζήτηση δικαιολόγησης αυτών των μέτρων. Έτσι, η τιμωρία φαίνεται να εμποδίζει προσωρινά μορφές επιθετικότητας, ωστόσο όμως αναπτύσσει αυξανόμενη εχθρότητα και επιθετικά ξεσπάσματα σε διαφορετικό ίσως τόπο και χρόνο. Αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης φαίνεται να είναι αυτός που βασίζεται περισσότερο σε μορφές ελέγχου παρά σε τιμωρία. Ούτε η επιβολή δύναμης, αλλά ούτε και η υπερβολική διαλλακτικότητα μπορούν να φέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Γι αυτό και όσο αυξάνεται η πίεση προς το παιδί αυξάνεται και η επαναστατικότητα και η παρακοή του. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι απαραίτητο να εξετάζεται κατά πόσο μία τέτοια αντιμετώπιση εξυπηρετεί το συμφέρον του παιδιού ή το συμφέρον της εξουσίας παιδαγωγού ή γονέα. Η ισχύς δηλαδή που αυτόματα του δίνει μέσα στην οικογένεια ή την τάξη, μπορεί να τον παρασύρει σε κατάχρηση εξουσίας.⁵⁰

⁴⁹ Βουιδάσκη Κ. Βασίλη. *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*, ό.π., σελ. 89, 120 – 124.

⁵⁰ Βουιδάσκη Κ. Βασίλη. *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*, ό.π., σελ. 95 – 100, 107.

Καθώς η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο σταθμό ανατροφής του ανθρώπου που θα εξελιχθεί σε έφηβο, υποστηρίζεται ότι εάν η επιθετικότητα ελεγχθεί από αυτό τον χώρο, δεν θα προχωρήσει στο σχολικό περιβάλλον.⁵¹ Έτσι, ο ρόλος των γονέων μπορεί να είναι αποφασιστικός στη στήριξή τους προς το παιδί, καθώς και στη συνεπή συμπεριφορά και έλεγχο των δραστηριοτήτων του παιδιού.⁵²

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, οργανωμένες παιδαγωγικές τεχνικές μπορούν να εστιάζονται σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και εμπιστοσύνης για τον μαθητή. Αυτές οι τεχνικές θα προάγουν τη σχολική επίδοση, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και την ενίσχυση κοινωνικών, διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.⁵³ Η έγκαιρη διάγνωση παραβατικής συμπεριφοράς απαιτεί επιπλέον βοήθεια στην ηλικία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθούν η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του εφήβου, η εξωτερίκευση εκεί που πρέπει των προβλημάτων και συναισθημάτων του, η αλληλεγγύη στις σχέσεις του με τους άλλους, η κατανόηση της χρησιμότητας ηθικών αξιών σε μία ουσιαστική κοινωνικοποίηση εν αντιθέσει με πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς που προβάλλονται από τηλεόραση και διαδίκτυο.

Δ. BULLYING

I. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Διεθνώς, συνδεδεμένο με τη σχολική και κοινοτική βία, αποτελεί ανησυχητικό φαινόμενο αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με σοβαρές επιπτώσεις για αρκετούς μαθητές σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λόγω της επαναληπτικής του φύσης, ο εκφοβισμός αποτελεί μία άσχημη μορφή θυματοποίησης (victimization), διαφορετικής από άλλες μορφές μεταξύ συνομηλίκων. Μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός ή ψυχολογικός. Αποτελεί στοιχείο «κύκλου βίας», καθώς ξεκινάει από το Δημοτικό, συνεχίζει στις πρώτες τάξεις στην επόμενη βαθμίδα και εξελίσσεται αργότερα σε παρενόχληση και βία στις διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις. Όσα παιδιά πέφτουν θύματα ενός τέτοιου φαινομένου, κινδυνεύουν να υποστούν σωματική βλάβη, ψυχολογικά προβλήματα, κοινωνική απόρριψη και απομόνωση ή να καταστούν θύματα διάδοσης κακόβουλων φημών, λεκτικών επιθέσεων και ταπείνωσης. Ακραία εκδήλωση απόγνωσης αποτελεί και η αυτοκτονία. Κύρια χαρακτηριστικά του, όπως αυτά διατυπώνονται για πρώτη φορά το 1978, αποτελούν: η επαναλαμβανόμενη εκδήλωση αρνητικής ή μοχθηρής συμπεριφοράς, η πρόθεσή της να προκαλέσει βλάβη ή ψυχική οδύνη και η ανισορροπία δύναμης ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος και έμμεσος: στον πρώτο έχουμε ορατές βλάβες σε σωματικό

⁵¹ Νόβα – Καλτσούνη Χριστίνα. *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2005, σελ. 129.

⁵² Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*, ό.π., σελ. 125.

⁵³ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός*, ό.π., σελ. 132.

επίπεδο. Στον έμμεσο έχουμε χαρακτηριστικά ύπουλα και δυσδιάκριτα: ενδεχόμενα περιλαμβάνουν χειραγώγηση και καταστροφή φιλικών σχέσεων, περιθωριοποίηση, απομόνωση κάποιου κλπ. Χρειάζεται προσεκτική μελέτη συμπεριφοράς ώστε να αποκλειστούν μορφές που δεν αποτελούν εκφοβισμό. Έτσι λοιπόν, για παράδειγμα, δεν αποτελούν μορφές εκφοβισμού διάφορα εγκλήματα, καθώς εκεί χρησιμοποιούνται φονικά αντικείμενα. Ούτε επίσης αποτελούν εκφοβισμό εικόνες παιδιών που παίζουν και μερικές φορές τα πειράγματα και η σωματική πάλη φαίνονται σκληρά για τους ενήλικες. Τέτοια φαινόμενα ενδέχεται να αποτελούν πιθανά παραπτώματα, αφού και στα πλαίσια παιχνιδιού εντάσσονται και δεν παρουσιάζουν επανάληψη και κακία μεθοδευμένη. Τυχόν εφησυχασμός επίσης (ότι δεν συμβαίνουν τέτοια φαινόμενα στους δικούς μας σχολικούς χώρους) ή άλλες λανθασμένες αντιλήψεις που ενοχοποιούν το θύμα (οφείλει ο καθένας να αντιστέκεται μόνος του για να δυναμώσει το χαρακτήρα του, ή να ωριμάσει ώστε να μην τον κοροϊδεύουν οι άλλοι) συχνά μπορεί να επιδεινώσει την οποιαδήποτε κατάσταση χωρίς να επιλύει το πρόβλημα.

II. ΘΥΜΑΤΑ – ΘΥΤΕΣ – ΘΕΑΤΕΣ

Τα θύματα του εκφοβισμού φαίνεται να προέρχονται από οικογένειες με υπερπροστατευτικούς γονείς ή και με φαινόμενα κακοποίησης. Μία τέτοια κατάσταση που κληρονομείται από το σπίτι, οδηγεί τα παιδιά σε ανασφάλεια όταν βγαίνουν στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (ένα από τα οποία αποτελεί και το σχολικό), σε άγχος, σε έλλειψη αποφασιστικότητας και διεκδίκησης δικαιωμάτων. Η καταστροφική αυτή πορεία οδηγεί σε: χαμηλό ηθικό και έντονη απόγνωση ως φυγοπονία, σωματικές παθήσεις (πονοκέφαλοι, πόνοι στο στομάχι), χαμηλή σχολική επίδοση, σκέψεις απελπισίας, αυξημένη κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό.

Οι θύτες προέρχονται από οικογένειες με απεριόριστη ελευθερία, συχνή χρήση τιμωρίας, χωρίς γονεϊκή ζεστασιά και ενασχόληση, με άμεση συνέπεια και τα παιδιά, στερούμενα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, να εκπαιδεύονται από νωρίς στη χρήση επιθετικότητας σωματικής ως τρόπου επίλυσης προβλημάτων. Η δημοφιλία τους στους συνομηλίκους έχει αντιφάσεις: ενδέχεται να είναι πολύ αντιπαθείς έως πολύ συμπαθείς σε ηγετικές θέσεις, προφανώς και λόγω ανωριμότητας των οπαδών και λόγω παρόμοιας αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς. Παρουσιάζουν επίσης σταδιακά, δυσπροσαρμοστική κοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα, βία, υπερβολική χρήση αλκοόλ και ουσιών. Η σχολική επίδοση και προσαρμογή τους κρίνεται ανεπαρκής, γι αυτό και με τη σειρά τους παρουσιάζουν δυσαρέσκεια προς αυτό το χώρο.⁵⁴

Πέρα από το θύτη και το θύμα, στο γεγονός περιλαμβάνονται και «θεατές» που μπορούν να ταξινομηθούν: σε όσους βοηθούν το θύτη, σε όσους του παρέχουν θετική ανατροφοδότηση ενισχυτικά, σε όσους παρακολουθούν παθητικά και αποστασιοποιημένοι από το επεισόδιο και σε

⁵⁴ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός*, ό.π., σελ. 162 – 165, 183 – 185, 192, 193, 198, 199.

όσους επιχειρούν παρέμβαση υπέρ του θύματος.

III. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ψυχοσωματικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων στους μαθητές, είναι πολύ σημαντικός. Θετικές σχέσεις με τους μαθητές επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα για μάθηση, την κοινωνικοποίηση των μαθητών στη μικρή κοινωνία του σχολείου, τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού. Ψυχική αποξένωση για μαθητές, μπορεί να προέλθει μέσα από εκφοβιστικές ή βίαιες συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς (μέσω απειλών, ειρωνίας, προσβολής δημόσιας, κλπ.). Σχολεία που μπορεί να παρατηρούνται συχνότερα φαινόμενα εκφοβισμού είναι όσα βρίσκονται σε οικονομικά ασθενέστερες περιοχές, με υψηλότερα ποσοστά μονογονεϊκών οικογενειών, όσα νοσούν σε αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση, όσα βιώνουν αρνητικό κλίμα, όσα δεν εντάσσουν και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε πολιτικές αντιμετώπισης βίας.

IV. ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το Διαδίκτυο εντάσσεται στον ονομαζόμενο «Κυβερνοχώρο», ως σύνολο ηλεκτρονικών κόσμων, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε αλληλεπίδραση μέσω ηλεκτρονικής διασύνδεσής τους. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του είναι η ανεξαρτησία της επικοινωνίας από την υλική υπόσταση του προσώπου. Στο χώρο αυτό η ελευθερία είναι μεγαλύτερη καθώς οι κανόνες είναι λιγότεροι και με δυσκολία επιβολής. Επομένως το περιβάλλον αυτό προσφέρεται για παραβατική ή και εγκληματική συμπεριφορά. Δεν είναι λοιπόν καθόλου δύσκολη η μεταφορά ενός εκφοβισμού σε πραγματικές συνθήκες, όπως αυτές του σχολείου, στο χώρο των νέων τεχνολογιών. Το φαινόμενο αυτό, που ονομάζεται πλέον «κυβερνοεκφοβισμός» (cyberbullying), απασχολεί και προβληματίζει εκπαιδευτικούς και γονείς, ταλανίζοντας και πάλι θύματα αυτού του χώρου. Έτσι, με τη χρήση του Διαδικτύου, κινητών τηλεφώνων ή άλλων συσκευών, γίνεται προσπάθεια πρόκλησης βλάβης και δημιουργίας προβλημάτων σε συγκεκριμένα άτομα.

Μορφές τέτοιου είδους ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχουν αναπτυχθεί πολλές:

Διαδικτυακή παρακολούθηση ώστε να φοβηθεί ή να εξαναγκαστεί σε κάτι το θύμα, σπύλωση και δυσφήμιση, αποκλεισμός κάποιου από ηλεκτρονική συζήτηση ομάδας, βιντεοσκοπήση με κινητό και συνεργούς που προσβάλλουν και σωματικά το θύμα, υποκλοπή και χρήση προσωπικού λογαριασμού, εμπαιγμός και εξαπάτηση με απόσπαση εμπιστευτικών πληροφοριών.⁵⁵

Ο συμβατικός με τον ψηφιακό εκφοβισμό μοιάζουν στα δύο από τα τρία κύρια χαρακτηριστικά του εκφοβισμού: και οι δύο έχουν επαναληπτικότητα συμπεριφοράς και πρόθεση πρόκλησης

⁵⁵ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός*, ό.π., σελ. 177, 178, 186, 188, 189, 207, 208, 210, 211.

βλάβης ή ψυχικής οδύνης. Βασική διαφορά του ψηφιακού αποτελεί το γεγονός ότι είναι έμμεσος εκφοβισμός. Επίσης, σε αυτόν δεν είναι απαραίτητη η ανισορροπία δύναμης και ισχύος ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Η υπεροχή του θύτη μπορεί να είναι και ανύπαρκτη, βασισμένη στην ανωνυμία του, με μόνο του όπλο ένα κινητό ή υπολογιστή. Διαφορά επίσης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι και η διαρκής παρουσία του όποτε γίνεται χρήση της τεχνολογίας από το θύμα, κάτι που δεν συμβαίνει με τον συμβατικό όπου το πρόβλημα παρουσιάζεται μόνο σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, π.χ. στο σχολικό περιβάλλον.

Οι επιπτώσεις του ψηφιακού συγκλίνουν με αυτές του συμβατικού εκφοβισμού: μοιάζουν με χιονοστιβάδα που μπορεί να συμπαρασύρει τη σχολική κοινότητα, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ψυχική υγεία των νεαρότερων μελών της κοινωνίας (των παιδιών) κλονίζεται, εισέρχεται το άγχος, η κατάθλιψη, η σχολική ανασφάλεια και φοβία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπονομεύοντας την μελλοντική πορεία και ωριμότητα του ατόμου.

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές οφείλουν να ενημερωθούν σχετικά με την προσπάθεια του σχολείου για αντιμετώπιση του προβλήματος στην οποία και αυτοί θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς. Εάν το κλίμα του σχολείου βοηθήσει έτσι ώστε να βγαίνουν στην επιφάνεια τέτοια φαινόμενα και να αντιμετωπίζονται με αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα, τότε και οι μαθητές θα έχουν το πλεονέκτημα της ασφάλειας μέσα σε αυτό το χώρο. Η ψυχοσυναισθηματική επαφή και συνεργασία μαθητή και δασκάλου θα ξεριζώσει την επικίνδυνη μοναχική αντιμετώπιση του προβλήματος από το θύμα και θα δημιουργήσει θεμέλια ασφάλειας και προόδου των μαθητών, καθώς και περιορισμό αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορούν να εφαρμοστούν στρατηγικές πρόληψης του εκφοβισμού όπως: αναστοχαστική πρακτική (ανάλυση και επαναπροσδιορισμό δράσεων εκπαιδευτικών σχετικά με αντιμετώπιση προβλημάτων), διαδραστικές πρακτικές (ως εσωτερικές δραστηριότητες στην τάξη προς συνειδητοποίηση του προβλήματος από τους μαθητές), διάθεση τακτικού χρόνου (π.χ. 15 έως 30 λεπτά κάθε εβδομάδα) για τη διαχείριση του προβλήματος, συνεργατική μάθηση, χρήση κοινωνιομετρίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτικές συμπαράστασης και αλληλοϋποστήριξης από τους συμμαθητές.⁵⁶

2. ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Μια πλήρης μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς οφείλει να περιλαμβάνει τους αιτιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά που εξετάζεται ή ενισχύουν συμπεριφορές που ήδη υπάρχουν. Για τον προσδιορισμό των παραγόντων αυτών,

καθώς και τη μελέτη και την ερμηνεία τους έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες⁵⁷. Οι θεωρίες αυτές εκφράζουν δύο κύριες κατευθύνσεις: την ψυχοδυναμική κατεύθυνση, κατά την οποία η διαταραχή μιας συμπεριφοράς οφείλεται σε ενδοψυχικές συγκρούσεις, οι οποίες δημιουργούν τραυματικές εμπειρίες στα παιδιά κατά τη νηπιακή ηλικία (Freud) και τη συμπεριφοριστική κατεύθυνση κατά την οποία η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στις συγκρούσεις των παιδιών με το περιβάλλον (Watson). Η μελέτη των περιπτώσεων και η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι η αλήθεια δεν είναι ούτε με τη μία ούτε με την άλλη πλευρά μόνο. Στην πραγματικότητα υπάρχουν συμπεριφορές που οι αιτίες επισημαίνονται στο ίδιο το παιδί με εσωτερικά οργανικά αίτια (γνωστική προσέγγιση) και στις σχέσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους (οικοσυστημική προσέγγιση) οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον⁵⁸.

2.1 Ενδογενείς παράγοντες

2.1.1 Σωματικές αναπηρίες

Είναι προφανές ότι αναπηρίες αυτές καθ' αυτές δεν αποτελούν πάντοτε αιτίες πρόκλησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η επίδραση των σωματικών αναπηριών στα προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα: των πιέσεων και των ματαιώσεων που συχνά δέχεται το παιδί με σωματικές αναπηρίες, όταν προσπαθεί να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα και να ικανοποιεί τις καθημερινές κοινωνικοσυναισθηματικές του ανάγκες⁵⁹. Για παράδειγμα, το παιδί που δε βλέπει ή δεν ακούει ή είναι καθηλωμένο σε αναπηρικό αμαξίδιο, δέχεται πιέσεις και δημιουργεί αισθήματα αποτυχίας και ματαιώσεων, όχι γιατί δε βλέπει ή δεν ακούει κτλ., αλλά γιατί, λόγω της αναπηρίας του, συναντά πρακτικές δυσκολίες και εμπόδια στην καθημερινή του ζωή και στην ικανοποίηση των κοινωνικών και των συναισθηματικών του αναγκών. Οι πιέσεις αυτές μπορούν να αποφευχθούν αν η πολιτεία και η κοινωνία παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες τα αντισταθμιστικά μέτρα και τις διευκολύνσεις που χρειάζονται, ώστε να αίρονται τόσο τα εμπόδια και οι δυσκολίες που η σωματική αναπηρία ή ανεπάρκεια δημιουργούν, όσο και η κοινωνικοσυναισθηματική καταπίεση που βιώνει καθημερινά, λόγω της κοινωνικής απόρριψης, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας μας.

Η απάντηση στο ερώτημα ποιος παράγοντας ενέχεται περισσότερο ή λιγότερο στην πρόκληση προβλημάτων συμπεριφοράς, δεν είναι εύκολη. Ωστόσο, σήμερα τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες έχουν διαθέσιμα αντισταθμιστικά και υποβοηθητικά τεχνικά και μηχανικά μέσα,

⁵⁶ Εύη Μακρή – Μπότσαρη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός*, σελ. 215, 216, 229, 268, 23 – 244.

⁵⁷ Κυρίδης, Α. (1999) Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και πράξη. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

⁵⁸ Χρηστάκης, Κ. (2001).ό.π.

⁵⁹ Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression hypothesis, Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

κατορθώνουν να υπερβαίνουν τις σωματικές τους ανεπάρκειες, να διαμορφώνουν θετική αυτοεικόνα και να αναπτύσσουν επίσης θετικό αυτοσυναίσθημα. Συνεπώς, πρέπει να εξεταστεί η υπόθεση ότι μάλλον η κοινωνία έχει μεγαλύτερη ευθύνη στις περιπτώσεις αυτές⁶⁰.

2.1.2 Αναπτυξιακού/γνωστικοί παράγοντες

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι το επίπεδο σκέψης και συλλογισμού των μαθητών. Στη δεκαετία του 1960 ο Piaget υποστήριξε ότι, ενώ η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως συνεχής, υπάρχουν ωστόσο ευδιάκριτα στάδια στο συνεχές αυτό και σε καθένα από αυτά η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί πολύπλοκες ιδέες και να λύνει προβλήματα παρουσιάζει ουσιαστική διαφοροποίηση⁶¹.

Ειδικότερα, ο Piaget υποστηρίζει ότι ως την ηλικία των 12 χρόνων το παιδί δυσκολεύεται να χειριστεί ορισμένες αφηρημένες ιδέες. Γύρω στην ηλικία των 12 χρόνων, το φυσιολογικά ανεπτυγμένο παιδί μεταβαίνει από το στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών σε αυτό των τυπικών διεργασιών και γίνεται όλο και πιο ικανό να χειριστεί υποθέσεις και έννοιες, ακόμη και αν δεν διαθέτει τη συγκεκριμένη εμπειρία των ιδιοτήτων και των στοιχείων που περιέχουν. Έτσι το παιδί αρχίζει να είναι σε θέση να αντιληφθεί ένα όλο και μεγαλύτερο φάσμα εννοιών που σχετίζονται με κρίσεις, εκτιμήσεις και διακρίσεις. Όταν έχει περάσει πια το παιδί στο στάδιο των τυπικών διεργασιών (γεγονός που γίνεται βαθμιαία και με συχνές επιστροφές στο προηγούμενο στάδιο σκέψης), μειώνεται πλέον η ανάγκη να προσεγγίζει τις νέες ιδέες μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση⁶² και τη δραστηριότητα, αφού μπορεί τώρα να συλλάβει ευκολότερα από πριν τις

⁶⁰ Χρηστάκης, Κ.,(2001). ό.π.

⁶¹ Flavell, J.H. (19852) Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

⁶² Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Θεωρεί τον άνθρωπο ως έναν «επεξεργαστή πληροφοριών» και τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις.

Κατά τον Bruner υπάρχουν τρεις βασικές διαδικασίες, οι οποίες λειτουργούν σχεδόν ταυτόχρονα στην πράξη της μάθησης:

- ανακάλυψη των νέων γνώσεων - εννοιών
 - μετασχηματισμός των γνώσεων και ενσωμάτωση σε προηγούμενες (σ' αυτή τη φάση η διαδικασία μάθησης ονομάζεται γενικευμένη μάθηση)
 - αξιολόγηση, εκτίμηση - έλεγχος γνώσεων (Κολιάδης, 1997, Μπασέτας, 2002)
- Οι πληροφορίες κατά τον Bruner αναπαρίστανται με τρεις τρόπους:
- Έμπρακτες αναπαραστάσεις (σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων, την κίνηση και την άμεση πράξη και ισχύει στα παιδιά μέχρι πέντε χρόνων.)
 - Εικονικές αναπαραστάσεις (σχετίζονται με την οπτική αντίληψη, όπου δημιουργείται ένα εικονικό εσωτερικό αντίγραφο του εξωτερικού κόσμου, με βάση το οποίο μπορούν να γίνουν κάποιες αφαιρετικές σκέψεις και μπορούν να το εφαρμόσουν τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου)
 - Συμβολικές αναπαραστάσεις(είναι η αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών).

Και τα τρία αυτά στάδια συνυπάρχουν σε όλες τις ηλικίες, απλά κάθε φορά χρησιμοποιούνται περισσότερο ή λιγότερο. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανακαλυπτική μάθηση είναι η ετοιμότητα (να θέλει κάποιος να μάθει), τα κίνητρα (η περιέργεια, η επιθυμία καταξίωσης, η αμοιβαιότητα και επιθυμία συνεργασίας με τους άλλους) η δομή της ίδιας της γνώσης που αν είναι κατάλληλη προσλαμβάνεται ευκολότερα, καθώς και το γενικότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου.

παρουσιάσεις και τις εξηγήσεις του δασκάλου. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που, πολύ πριν επισημάνει ο Piaget τι ακριβώς συμβαίνει αναπτυξιακά στη σκέψη του μαθητή, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε την τάση να είναι πιο τυπική και ακαδημαϊκή στην προσέγγιση της διδακτέας ύλης από ότι η πρωτοβάθμια⁶³.

Από την άποψη του ελέγχου της τάξης, ιδιαίτερα σε ομάδες μικτής ικανότητας, ο σημαντικός παράγοντας είναι ότι μπορεί ο δάσκαλος να έχει να κάνει με παιδιά διαφορετικών αναπτυξιακών επιπέδων. Σε μια πρώτη γυμνασίου, για παράδειγμα, θα υπάρχουν παιδιά που έχουν ήδη περάσει στο στάδιο των τυπικών διεργασιών και είναι επομένως ικανά να συλλάβουν εύκολα αρκετές αφηρημένες έννοιες και άλλα που θα βρίσκονται ακόμη στο στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών και δυσκολεύονται να συλλάβουν τις έννοιες αυτές. Έτσι, αν ο δάσκαλος λειτουργήσει στο αφηρημένο επίπεδο, τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν σημαντικό μέρος του μαθήματος, με συνέπεια να πλήττουν και να αρχίζουν τις αταξίες. Εάν όμως ο δάσκαλος εργαστεί με ολόκληρη την τάξη στο επίπεδο των συγκεκριμένων διεργασιών, τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν ήδη περάσει στις τυπικές διεργασίες θα βρουν ίσως την εργασία υπερβολικά απλοϊκή με αποτέλεσμα να γίνουν αυτά απειλή για τον έλεγχο της τάξης. Το πρόβλημα αυτό βέβαια δεν αφορά αποκλειστικά και μόνον την πρώτη γυμνασίου, καθώς ορισμένα παιδιά μπορεί να μη φθάσουν ποτέ στις τυπικές διεργασίες και να δυσκολεύονται έτσι σε όλη τη σχολική ζωή τους να προσεγγίσουν οτιδήποτε ξεπερνά τα πολύ απλά αφηρημένα επίπεδα, ενώ άλλα παιδιά, ιδιαίτερα τα πιο ικανά, μπορεί να κατακτήσουν τις τυπικές διεργασίες ενώ βρίσκονται ακόμη στο δημοτικό και να βρουν επομένως ότι η ύλη στο σχολείο τους δεν τους προσφέρει αρκετά ερεθίσματα. Για τους σκοπούς του καλού ελέγχου της τάξης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει πάντοτε υπόψη του το επίπεδο λειτουργίας της σκέψης του παιδιού και να είναι έτοιμος να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις τρέχουσες δυνατότητες του παιδιού⁶⁴.

2.1.3 Συναισθηματικοί παράγοντες

Οι συναισθηματικοί παράγοντες (αυτοί που συνδέονται με τις συγκινήσεις και την προσωπικότητα) αποτελούν δυναμικά ισχυρές επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά της τάξης⁶⁵. Υπάρχουν σημαντικές μεταβλητές προσωπικότητας που μπορεί να παίξουν ρόλο σ' αυτά που διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Έτσι, πολλές μελέτες συνδέουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του^{66, 67, 68}.

⁶³Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

⁶⁴ Fondana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα : Σαββάλας

⁶⁵ Παπαθεμελής Γ. (2000) Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. Το σχολείο και το σπίτι, 421, 49-55.

⁶⁶ Andersson, H.W. & Sommerfelt, K. (1999). Infant temperament factors as predictors of problem behavior and I.Q. at age 5 years, Interactional effects of biological and social risk factors. *Child Study Journal*, 29, 207-226.

Ο όρος ιδιοσυγκρασία, αναφέρεται στα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως είναι η ήρεμη ή ενθουσιώδης αντιμετώπιση των γεγονότων, η προσαρμοστικότητα σε κοινωνικές ή ψυχικές μεταβολές, ο βαθμός ψυχραιμίας ή πανικού που εμφανίζει όταν αντιμετωπίζει επισφαλείς και δύσκολες καταστάσεις, ένα συγκεκριμένο επίπεδο ενεργητικότητας κ.α.^{69, 70}. Ένα παιδί με την τάση να ενθουσιάζεται, να εκνευρίζεται, να ανησυχεί, είναι φανερό πως θα βιώσει τα γεγονότα της ζωής διαφορετικά από το ήρεμο και ατάραχο παιδί.

Μία άλλη σημαντική μεταβλητή της προσωπικότητας είναι η εσωστρέφεια και η εξωστρέφεια. Σε ότι αφορά την τάξη, τα εξωστρεφή παιδιά τείνουν εξ ορισμού να προτιμούν ένα περιβάλλον με πολλή κοινωνική αλληλεπίδραση και δραστηριότητα και ανέχονται υψηλά επίπεδα θορύβου και διάσπασης χωρίς να ενοχλούνται στη μάθηση τους. Εύκολα όμως πλήττον μέσα σε μια τακτική και δομημένη τάξη που δεν επιτρέπει πολλά απρόοπτα, και όπου ο δάσκαλος απαιτεί αθόρυβες και στατικές συνθήκες εργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, νωχελικά από το ήσυχο περιβάλλον και τον υπερβολικό τονισμό της ατομικής μελέτης, να εκδηλώσουν διασπαστική και προκλητική συμπεριφορά εξαιτίας του εκνευρισμού και της ανάγκης να εισάγουν μια ποικιλία, στη διαδικασία. Στο άλλο άκρο της διάστασης, τα εσωστρεφή παιδιά μπορεί να εκλάβουν ένα πολύ ζωηρό και δραστήριο περιβάλλον εργασίας, με συνεχείς διακοπές και νέες εμπειρίες ως διασπαστικό, αφού τείνουν να προτιμούν μια τάξη που επιτρέπει την ατομική εργασία και τους δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν περισσότερο στις σκέψεις τους και στο άμεσο μαθησιακό τους έργο. Για το λόγο αυτό, μπορεί να εμφανίσουν ξαφνικά συγκινησιακά ξεσπάσματα μέσα σε μια πολύ ζωηρή και έντονα αλληλεπιδραστική τάξη, μην αντέχοντας τα επίπεδα διέγερσης που τους προκαλεί. Ή μπορεί να αντιδράσουν δύστροπα και αρνητικά όταν κληθούν να λάβουν μέρος σε συλλογικές δραστηριότητες ή να συνεργαστούν στενά με άλλους. Εύκολα μπορεί να διαπιστώσει λοιπόν κανείς ότι, όπως οι ενήλικοι, έτσι και τα παιδιά διαφέρουν ως προς το είδος του πλαισίου που προτιμούν για την εργασία τους. Δεδομένου ότι η τάξη δεν μπορεί να προσφέρει μια ποικιλία τέτοιων πλαισίων και ότι έτσι κι αλλιώς ο δάσκαλος θα επιβάλλει το πλαίσιο που προτιμά ο ίδιος, κάποια παιδιά θα το βρουν μονότονο και πληκτικό, ενώ άλλα θα το βρουν παρεμβατικό⁷¹.

⁶⁷ Bender, W.N.,(1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11-18.

⁶⁸ Fagan, J. (1990).The interaction between child sex and temperament in predicting *behavior problems of preschool age children*. *Early Child Development and Care*, 59, 1-9

⁶⁹ Fagan, J. (1990). ό.π

⁷⁰ Lask, B., (1985). Children's problems. London, Martin Dunitz Ltd.

⁷¹ Fondana, D., (1996). ό.π.

2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

2.2.1 Οικογένεια

Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης και τα χαρακτηριστικά της επιδρούν αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική διαστρωμάτωση εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές. Η διαμονή (πόλη-επαρχία) της οικογένειας, παρά τις έντονες τάσεις εξομοίωσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζει επίσης την κοινωνικοποίηση.⁷²

Οι σχετικές με την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας θεωρίες της δεκαετίας του '50 και '60 αντιλαμβάνονται την κοινωνικοποίηση ως διαφοροποιημένη κατά κοινωνικό στρώμα διαδικασία και αναφέρονται συνήθως σε ένα πρότυπο κοινωνικής διαστρωμάτωσης που απαρτίζεται από «ανώτερα», «μεσαία» και «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα. Οι διαφορές στην κοινωνικοποίηση που παρατηρούνται μεταξύ χαμηλότερων και μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δε συνίστανται απλά στη μετάδοση διαφορετικών προτύπων συμπεριφοράς ή τη σφυρηλάτηση διαφορετικής συνείδησης, αλλά προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό ολόκληρη την πορεία του ατόμου, μέχρι και την επαγγελματική του ένταξη.

Η προσέγγιση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης με βάση τη θέση που κατέχει η οικογένεια στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, χαρακτηρίστηκε από τις νεότερες θεωρήσεις του θέματος ως απλοποίηση και ανεπίτρεπτη γενίκευση.

Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, η σύνδεση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας με την κοινωνική καταγωγή της οικογένειας είχε ως συνέπεια να περιοριστεί η παρατήρηση σε ορισμένες μόνο πτυχές του φαινομένου, όπως η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα, η σχολική επίδοση του παιδιού κλπ., αφήνοντας έξω από το οπτικό της πεδίο το σύστημα σχέσεων αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται μέσα σε κάθε οικογένεια.

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις εγκαταλείπεται αυτό το διχοτομικό υπόδειγμα μελέτης (ανώτερα-χαμηλότερα στρώματα) και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα συμβάντα της καθημερινής ζωής της οικογένειας και ειδικότερα στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και χειρίζονται την πραγματικότητα με την οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή⁷³.

Τα χαρακτηριστικά της οικογενειακής δομής, ειδικότερα η λεγόμενη «λειτουργική»⁷⁴ ή «δομική αποδιοργάνωση»⁷⁵, θεωρούνται ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση του ατόμου και ότι η «λειτουργική» μορφή αποδιοργάνωσης έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες απ' ό,τι η «δομική».

⁷² Λαμπροπούλου, Έ. (1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*, Αθήνα: Παπαζήσης

⁷³ Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα: Gutenberg.

⁷⁴ «Λειτουργική» αποδιοργάνωση αποτελεί η διαταραχή στο «συναισθηματικό κλίμα» της οικογένειας

⁷⁵ «Δομική» αποδιοργάνωση συνιστά η έλλειψη ενός μέλους της οικογένειας λόγω θανάτου, διαζυγίου ή χωριστής διαβίωσης. Δομική αποδιοργάνωση θεωρείται, επίσης, ότι υπάρχει όταν δεν υφίσταται νόμιμος γάμος.

Άλλωστε έρευνες αναφέρουν παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις συζύγων, περιορισμένες επιλύσεις, μικρή συναισθηματικότητα, να εμφανίζουν διαταραγμένες συμπεριφορές.⁷⁶

Σήμερα, όμως, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση τόσο των δομικών όσο και των λειτουργικών οικογενειακών χαρακτηριστικών (με σημαντικότερα την οικογενειακή ατμόσφαιρα, τις οικογενειακές σχέσεις και τις γονεϊκές πρακτικές ανατροφής των παιδιών) σε συνδυασμό με τη θέση της οικογένειας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την επίδραση που ασκείται σε αυτή από τους διάφορους εξωγενείς παράγοντες δημιουργούν τη βάση για την κατανόηση και την ερμηνεία της νεανικής παραβατικότητας⁷⁷.

Μια παράμετρος η οποία βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό και την έκταση των επιπτώσεων που έχει η ατελής οικογενειακή δομή στον ψυχισμό και στη μελλοντική συμπεριφορά που θα εμφανίσει το παιδί, είναι η ηλικία στην οποία βρίσκεται κατά τη φάση της γονεϊκής απώλειας. Υποστηρίζεται ότι τα αποτελέσματα είναι πιο έντονα στα νεότερα παιδιά, για τα οποία ο γονεϊκός δεσμός είναι εξαιρετικά σημαντικός, τόσο ως προς τη θεμελίωση της κοινωνικής τους ταυτότητας όσο και ως προς την ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων τους, γεγονός το οποίο επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το χωρισμό των γονιών τους⁷⁸.

Μια πρώτη ερμηνευτική διάσταση της σύνδεσης των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής με τη νεανική παραβατικότητα, δίνεται μέσω των θεωριών του κοινωνικού ελέγχου με αντιπροσωπευτικότερες τη θεωρία των δεσμών που ανέπτυξε ο Hirschi (1969) και τη θεωρία των γονεϊκών ελέγχων που ανέπτυξε ο Nye (1958)⁷⁹.

Ο Hirschi θεώρησε ότι το συστατικό στοιχείο του δεσμού το οποίο καταδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο το βαθμό σύνδεσης των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής με τη νεανική παραβατικότητα είναι η προσκόλληση, ενώ ο Nye διατύπωσε την έννοια της ελλιπούς γονικής επίβλεψης, παραθέτοντας τον έμμεσο και άμεσο τύπο γονεϊκού ελέγχου.

Ο **άμεσος γονεϊκός έλεγχος** αποτελεί μια μορφή εξωτερικού ελέγχου, η οποία ασκείται μέσω των περιορισμών και των τιμωριών. Οι γονείς, δηλαδή, ελέγχουν με άμεσο τρόπο τα παιδιά τους ασκώντας ελεγκτικές επεμβάσεις πάνω στον ωράριο των εξόδων τους, στους φίλους τους και στις διάφορες ασχολίες ή δραστηριότητές τους.

Υπόσχονται και υλοποιούν επίσης την τιμωρία ή την ανταμοιβή ανάλογα με την απόκλιση ή τη συμμόρφωση που επιδεικνύουν αντίστοιχα τα παιδιά τους. Ο **έμμεσος γονεϊκός έλεγχος** αντανακλά το βαθμό εσωτερίκευσης των κανόνων και των αξιών που έχει ενστερνιστεί το άτομο δια μέσου της

⁷⁶ Webster- Stratton and Hamahd, (1997). Στο Κουρκούτας, Η., (2007).

⁷⁷ Κατσιγάρκη, Ε. (2004). Οικογένεια και Παραβατικότητα, Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα.

⁷⁸ Κατσιγάρκη, Ε. (2004). ό.π.

⁷⁹ Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*, Berkeley: University of California Press,

Nye, F. I. (1958). *Family relationships and delinquent behavior*, New York: Wiley, σύμφωνα με Κατσιγάρκη,

διαπαιδαγώγησης που δέχθηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο έμμεσος γονεϊκός έλεγχος ταυτίζεται με την ψυχολογική παρουσία του γονέα, η οποία υφίσταται δια μέσου του συναισθηματικού δεσμού που βιώνει το άτομο με τους γονείς του, καθώς και με τα άλλα μη-παραβατικά ενήλικα άτομα. Αυτός ο δεσμός έχει την ιδιότητα να λειτουργεί με τρόπο ελεγκτικό στη συμπεριφορά του παιδιού⁸⁰.

Μια άλλη θεωρία-εκτός από αυτές του κοινωνικού ελέγχου-η οποία μελέτησε τη σχέση μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής και της νεανικής παραβατικότητας είναι αυτή της κοινωνικής μάθησης. Οι οπαδοί της θεωρίας παίρνουν σαν αφετηρία το ότι οι γονείς στο πλαίσιο άσκησης του γονεϊκού τους ρόλου είναι τα κύρια πρόσωπα τα οποία αποφασίζουν για το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Χορηγώντας αμοιβές ή τιμωρίες προσπαθούν να ενδυναμώσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και να αποδυναμώσουν τις ανεπιθύμητες. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο R. Sears⁸¹ υποστήριξε ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου αποτελεί προϊόν των εμπειριών της μάθησης. Επικέντρωσε το ενδιαφέρον της μελέτης του στην εξέταση των διεργασιών βάσει των οποίων τα παιδιά εσωτερικεύουν τις αξίες και τις νόρμες⁸² του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν και κατέδειξε ότι τα παιδιά αφομοιώνουν τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Εκτός όμως από τον ιδιαίτερο ρόλο των γονέων στην όλη διεργασία, ο Sears επισήμανε τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής συμπεριφοράς που είτε διευκόλυναν είτε εμπόδιζαν τις διεργασίες εσωτερίκευσης και κατ' επέκταση την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι χαρακτηριστικά, όπως η γονεϊκή ζεστασιά, η αυτοεκτίμηση του γονέα, η προσαρμογή των γονέων στο θεσμό του γάμου, η υποκειμενική αντίληψη της επάρκειας του γονέα ως προς την ανατροφή του παιδιού, οι προσωπικές σχέσεις των γονέων και οι τεχνικές πειθαρχίας είναι πρωταρχικής σημασίας για την κατανόηση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ατόμου.

Προσπαθώντας ειδικότερα να αναλύσει τους μηχανισμούς παραγωγής της επιθετικότητας, απέδωσε την εκδήλωσή της μεταξύ άλλων στην αίσθηση ματαιώσης και στη δευτερογενή ενίσχυση. Αναλυτικότερα ο Sears υποστήριξε ότι οι επιθετικές αντιδράσεις που καταφέρνουν να

E. (2004).

⁸⁰ ό.π. σύμφωνα με Κατσιγάρκη, Ε. (2004).

⁸¹ Sears, R. R., Whiting, J. W., Nowlis, H. & Sears, P. S. (1953). «Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children», *Genetic Psychology Monographs*, 47, 135-234, σύμφωνα με Κατσιγάρκη, Ε. (2004).

⁸² Οι νόρμες, ως εσωτερικοί κανόνες συμπεριφοράς, σχηματίζουν ένα πλαίσιο αναφοράς που κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου. Η απόκτηση των νορμών έχει μια διανοητική και μία συναισθηματική πλευρά. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η έμφαση αποδίδεται συχνά στη μία πλευρά και άλλες φορές πάλι στην άλλη. Η διανοητική όψη απαιτεί μια ικανότητα σύγκρισης και εκτίμησης διαφόρων εκδοχών συμπεριφοράς. Σχετικά με τη συναισθηματική όψη, όσο πιο συναισθηματικά ελκυστικές είναι οι νόρμες, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να τύχουν υιοθέτησης. Κατά συνέπεια η μεταβίβαση των νορμών μέσα στο πλαίσιο του περιβάλλοντος του ατόμου σηματοδοτεί ότι αυτό υιοθετεί τις νόρμες του περιβάλλοντος από άτομα με τα οποία είναι συνδεδεμένο συναισθηματικά (σύμφωνα με Κατσιγάρκη, Ε. (2004).

απομακρύνουν την πηγή ματαίωσης, θα ενισχυθούν και επομένως η επιθετικότητα θα αυξηθεί αντί να μειωθεί, προσδίνοντας στην επιθετικότητα ιδιότητες δευτερογενούς ενίσχυσης⁸³.

Ο Bandura⁸⁴, αντικαθιστώντας τα ψυχαναλυτικά μοντέλα των μέχρι τότε ερευνητών, χρησιμοποίησε το ρόλο των γνωστικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών που μεσολαβούν στη διαδικασία εκμάθησης της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα άτομα κατά την παιδική τους ηλικία, σε συνάρτηση με την προσωπική μαθησιακή εμπειρία, μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός προτύπου και ακολούθως με μίμηση της ίδιας συμπεριφοράς. Η αυτορρύθμιση αποτελεί κεντρική έννοια στο έργο του Bandura αλλά και μια έννοια θεμελιώδη για τη θεωρία της μάθησης συνολικά. Σε ό,τι αφορά στη νεανική παραβατικότητα, οι Bandura και Walters⁸⁵ υποστήριξαν ότι τα παραβατικά αγόρια είχαν χαμηλό αίσθημα αυτεπάρκειας, το οποίο προέρχονταν από την έλλειψη επικοινωνίας, το αίσθημα απόρριψης και την τιμωρία που είχαν λάβει από τους γονείς τους. Η αυτεπάρκεια, η οποία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας της αυτορρύθμισης, προέρχεται από το ιστορικό των επιτυχιών που έχει το παιδί σε ένα τομέα και ενισχύεται μέσω της παρατήρησης των όσων μπορούν να επιτύχουν τα άλλα άτομα του κοινωνικού του περιγύρου, καθώς και από την εκτίμηση που τρέφει το άτομο για τη δική του δυνατότητα αυτορρύθμισης. Η αίσθηση αυτή ενδυναμώνεται όταν οι γονείς επικοινωνούν με το παιδί ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες του, παρέχοντας-παράλληλα-το ανάλογο περιβάλλον, το οποίο του δίνει τη δυνατότητα αντίληψης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς του⁸⁶.

Μια παραλλαγή των θεωριών της κοινωνικής εκμάθησης αποτελεί η «θεωρία των επιδόσεων» του G. Patterson,⁸⁷ και των συνεργατών του, η οποία αναφέρει ότι η πρόωμη και χρόνια αντικοινωνική συμπεριφορά είναι συνέπεια των καταπιεστικών και λανθασμένων γονεϊκών πρακτικών. Σύμφωνα με αυτήν, η επιθετική συμπεριφορά αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή των παιδιών που εκτίθενται στον παραπάνω κύκλο των καταπιεστικών συμπεριφορών και εκτείνεται, καθώς αυτά μεγαλώνουν, σε άλλα πλαίσια εκτός της οικογενειακής ζωής. Από αυτή την άποψη, η επιθετική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλέγματος. Καθώς ο φαύλος κύκλος των καταπιεστικών συμπεριφορών μέσα στην οικογένεια επαναλαμβάνεται, η επιθετικότητα γίνεται ένας τρόπος για να αποφεύγονται ή να ελέγχονται μη αποδεκτές ενέργειες. Με τον καιρό, τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού-καταπιεστική συμπεριφορά, κλιμάκωση του θυμού, αναζωπύρωση και τέλος, αρνητικά αποτελέσματα-

⁸³ Sears, κ. ά. όπ. π. σύμφωνα με Κατσιγαράκη, Ε. (2004).

⁸⁴ Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Bandura, A. (1989). «Social cognitive theory», *Annals of Child Development*, 6, 1-60, σύμφωνα με Κατσιγαράκη, Ε. (2004).

⁸⁵ Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*, New York: Ronald Press, σύμφωνα με Κατσιγαράκη, Ε. (2004).

⁸⁶ ό.π. σύμφωνα με Κατσιγαράκη, Ε. (2004).

⁸⁷ Φαρσεδάκης, Ι. Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

διαμορφώνουν τα μοντέλα εργασίας των σχέσεων στον κόσμο του παιδιού. Σύμφωνα με αυτά, το παιδί περιμένει τιμωρίες, σύγκρουση και απόρριψη στις σχέσεις του, αντιμετωπίζοντας τον κόσμο με καχυποψία. Τα παραπάνω μεταφέρονται στο σχολείο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπου το παιδί αντιμετωπίζεται ως «προβληματικό» από το δάσκαλο και απορρίπτεται από τους συνομηλίκους, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα υπάρχοντα μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου του⁸⁸.

Χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως είναι ο γονεϊκός έλεγχος, η γονεϊκή εμπλοκή και η οργάνωση του νοικοκυριού, είναι πιθανόν να παρέχουν σημαντικές πηγές προστασίας και για τα κορίτσια και για τα αγόρια. Ο γονεϊκός έλεγχος και η εμπλοκή είναι στοιχεία του συμμετοχικού ή συλλογικού στυλ διαπαιδαγώγησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, δημοκρατικότητα και έλεγχο. Αυτό το στυλ διαπαιδαγώγησης σχετίζεται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών. Ο γονεϊκός έλεγχος και η επίβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια πρακτική ανατροφής η οποία προάγει τον αυτοέλεγχο στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι πιθανόν να προστατεύει ενάντια στη συμμετοχή σε αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς, ευνοώντας τον αυτοπειθαρχία και μειώνοντας τις ευκαιρίες για συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες. Η γονεϊκή εμπλοκή αντανακλά τις συνειδητές προσπάθειες των γονέων να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά τους σύμφωνα με κοινωνικά αποδεκτές αξίες και κανόνες⁸⁹.

Η προστατευτική λειτουργία είναι πιθανόν να προέρχεται από τον ισχυρό συναισθηματικό δεσμό μεταξύ γονέα και παιδιού. Τα παιδιά που αισθάνονται ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται και συμμετέχουν στη ζωή τους είναι περισσότερο ευαίσθητα στη γνώμη των γονέων τους και στις αντιδράσεις τους. Σύμφωνα και με τη θεωρία των κοινωνικών δεσμών του Hirschi, αυτά τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανόν να απογοητεύσουν ή να αποξενώσουν τους γονείς τους με τη συμμετοχή τους σε αποκλίνουσες και αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι ανήλικοι που έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με τους γονείς τους είναι περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές κοινωνικές επιρροές⁹⁰.

Η γονεϊκή αδιαφορία μαθαίνει τα παιδιά μέσω της ενεργούς εξάρτησης ότι ο μόνος τρόπος προσέλκυσης της προσοχής των άλλων είναι το διάρκεια και η ένταση της παρενόχλησης. Η προσοχή των ενηλίκων είναι απαραίτητη για τα παιδιά, όχι μόνο γιατί μέσω αυτής επιτυγχάνουν την ικανοποίηση των βιολογικών τους αναγκών, αλλά και γιατί χάρη σ' αυτή νιώθουν ότι είναι

⁸⁸ Η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σημαντικά στη ζωή της κοινότητας του σχολείου προκύπτει από τις κοινωνικές/συναισθηματικές τους δυνατότητες. Η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το έργο των θεωρητικών της προσκόλλησης παρέχει σημαντική απόδειξη να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μοναδικά μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου βασισμένα στις προηγούμενες εμπειρίες των σχέσεών τους με τους ενήλικες, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη και τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών (Bowlby 1982).

⁸⁹ Ο.π σύμφωνα με Φαρσεδάκη, Ι. Ι. (2005).

⁹⁰ Ο.π σύμφωνα με Φαρσεδάκη, Ι. (2005).

σημαντικά και τροφοδοτούν την αυτοεκτίμηση τους⁹¹. Γι' αυτό, όσο και αν η προσοχή που εκμαιεύουν ενοχλώντας είναι μια οργισμένη προσοχή, είναι πιο ευπρόσδεκτη από την αδιαφορία. Έτσι μέσω αυτής της ενίσχυσης η παρενοχλητική συμπεριφορά τους γίνεται αναπόσπαστο μέρος του συμπεριφορικού ρεπερτορίου τους. Τα παιδιά αυτά στο σχολείο ενδέχεται να διαπιστώσουν ότι, υστερώντας για διάφορους λόγους στο επίπεδο των επιδόσεων, λαμβάνουν λιγότερη διδασκαλική επιδοκιμασία και έπαινο από παιδιά πιο ευνοημένων οικογενειών, γεγονός που ενισχύει την πεποίθησή τους ότι ο μόνος τρόπος να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων είναι να τους κάνουν τη ζωή δύσκολη⁹².

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει μια σημαντική σχέση μεταξύ των παρακάτω παιδαγωγικών συμπεριφορών των γονέων και στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών.⁹³

1) Η προσοχή των γονέων απέναντι στο παιδί είναι φοβερά ελλιπής: οι γονείς δεν γνωρίζουν ούτε πού ούτε με ποιον βρίσκεται το παιδί τους, όταν βρίσκεται έξω από το σπίτι. Επιπλέον, είναι αδιάφοροι, απρόσεκτοι και αμελείς.

2) Η παιδαγωγική δράση των γονέων, και ιδιαίτερα τα πειθαρχικά μέτρα, διακρίνονται από χαλαρότητα, παραμέληση και αστάθεια. Οι γονείς δεν φροντίζουν το παιδί ή η συμπεριφορά τους εναλλάσσεται απρόβλεπτα ανάμεσα σε υπερβολές επιείκειας και υπερβολές αυστηρότητας.

3) Το παιδί έχει απορριφθεί από τους γονείς.

4) Το ίδιο το παιδί συνδέεται ελάχιστα με τους γονείς του.

Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν διαπιστώσει μια βαθύτερη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της οικογενειακής δομής και στην αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Υποστηρίχτηκε ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με διαρκείς συγκρούσεις και εντάσεις, που τους λείπει η οικογενειακή αγάπη και υποστήριξη οδηγούνται συχνότερα στην παραβατική συμπεριφορά και αργότερα στο έγκλημα.

Παλιότερα, η άποψη αυτή για την επιρροή της οικογένειας κυριαρχούσε. Με την πάροδο του χρόνου το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε κυρίως στη σχέση ανάμεσα στη σωματική, ψυχική και σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού⁹⁴ και στην αποκλίνουσα συμπεριφορά⁹⁵.

Οι θεωρήσεις που τονίζουν τη συσχέτιση μεταξύ κακοποίησης-παραμέλησης και εμφάνισης

⁹¹ Κυρίδης, Α. (1999) Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

⁹² Fondana, D.(1996). ο.π.

⁹³ Cusson, M. (2002). Σύγχρονη Εγκληματολογία, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

⁹⁴ Η σωματική κακοποίηση ορίζεται ως η ηθελημένη μη τυχαία χρήση βίας που έχει σαν σκοπό να προκαλέσει πόνο, τραύματα ή ακόμη και να θανατώσει το θύμα. Η σεξουαλική κακοποίηση, αν και προσβάλλει όπως και η σωματική τόσο την ψυχή όσο και το σώμα του παιδιού, διαφοροποιείται εξαιτίας της αιμομικτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και παιδιού (σύμφωνα με Κατσιγαράκη, Ε. (2004). Συναισθηματική κακοποίηση είναι η συστηματική ψυχολογική κακομεταχείριση ενός παιδιού που επηρεάζει ή/και αναστέλλει τη φυσιολογική ψυχική του ανάπτυξη. Η παραμέληση μπορεί να είναι σωματική και συναισθηματική. Αφορά κυρίως στη στέρηση φροντίδας που θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική ανάπτυξη ή ακόμα και τη ζωή του παιδιού (Γεωργούλας, Σ. (2000). Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.).

⁹⁵ Λαμπροπούλου, Έ. (1994). ό.π.

μελλοντικής παραβατικής συμπεριφοράς παραπέμπουν σε δύο οπτικές του προβλήματος. Η πρώτη οπτική αφορά στις άμεσες συνέπειες της ενέργειας της κακοποίησης-παραμέλησης στο παιδί. Όπως σημειώνεται, τα παιδιά που κακοποιούνται και παραμελούνται παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς. Σε αυτές περιλαμβάνονται προβλήματα στην άρθρωση, μαθησιακές δυσκολίες και διανοητική καθυστέρηση.

Επιπλέον, ως συμπτώματα αντιδράσεων ενός κακοποιημένου παιδιού αναφέρονται η δυσκολία να επενδύει στις σχέσεις με τους ενήλικες, η προσκόλληση σε άγνωστα άτομα, η εξαιρετικά χαμηλή αυτοεκτίμηση, το έκδηλο άγχος, οι δυσκολίες στις συναναστροφές με συνομηλίκους ή ενήλικους και η παλινδρομική συμπεριφορά.

Η δεύτερη οπτική αφορά στις μακροχρόνιες συνέπειες μιας παιδικής κακοποίησης ή παραμέλησης⁹⁶. Στο πλαίσιο αυτό θα αναφερθούμε και στη δημιουργία φαινομένων, όπως είναι η «αντιστροφή των ρόλων: από θύμα-δράστης» καθώς και η διαγενεακή μεταβίβαση του εν λόγω μοντέλου «αγωγής» στη νέα οικογένεια. Σε ένα πρώτο στάδιο, το θύμα μέσω της διαγωγής του μπορεί να προβεί σε πράξεις καταστροφικές για το ίδιο. Στη συνέχεια, το κακοποιημένο παιδί αναπτύσσει σταδιακά ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα οποία δικαιολογούν το ευμετάβλητο της συμπεριφοράς του και την εναλλασσόμενη υιοθέτηση των ρόλων του θύματος και του δράστη. Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών κατατάσσονται η αστάθεια στις αποφάσεις και τις ενέργειες, η οξυθυμία, ο μιμητισμός, καθώς και η έλλειψη έντονων αναστολών. Ένας πρόσθετος παράγοντας, ο οποίος ενεργεί αποφασιστικά στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς και συνακόλουθα στην ανάληψη του ρόλου του δράστη, είναι και η επιθυμία εκ μέρους του παιδιού για επενέργεια στο περιβάλλον⁹⁷.

Τα σχετικά ευρήματα μαρτυρούν ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο, στο οποίο δημιουργούνται οι ευνοϊκές συνθήκες για την εμφάνιση άγχους μεγάλης έντασης, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη μοναδικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος ως συστήματος μεταβίβασης μοντέλων βίας και επιθετικότητας στα νεαρά μέλη του. Έτσι, τα άτομα τα οποία προέρχονται από ένα τέτοιο διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον και καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα νέο, δημιουργημένο από τα ίδια, φέρουν μαζί τους μια βεβαρημένη κληρονομιά. Υπάρχει, δηλαδή, η πιθανότητα της μεταβίβασης των προτύπων της βίας που ένιωσαν τα ίδια στο περιβάλλον τους και στη μελλοντική οικογένεια. Και αυτό γιατί η άσκηση βίας έχει συνδεθεί στο υποσυνείδητό τους με την κατοχή εξουσίας⁹⁸.

Παραπάνω τονίστηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς του οικογενειακού περιβάλλοντος και του παιδιού. Είναι, όμως, πιθανόν να παρουσιαστούν διαφοροποιήσεις μέσα

⁹⁶ Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁹⁷ Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *ό.π.*

⁹⁸ Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *ό.π.*

στην ίδια οικογένεια, καθόσον η πρόβλεψη για τη συμπεριφορά του παιδιού δε βασίζεται μόνο στις αλληλεπιδράσεις της οικογένειας. Ο κόσμος έξω από αυτήν, και ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον και οι ομάδες των συνομηλίκων, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και τη συμπεριφορά του.⁹⁹

Οικογένεια και έφηβοι

Η οικογένεια το οικογενειακό καθώς και οι συγκρούσεις των συζύγων και οι ψυχικές διαταραχές σε παιδική ηλικία συσχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς στην εφηβεία (Fiese, Wilder and Biccham 2000, Manghan 2001, Rutter, Hammen and Burge, 1998)

Άλλες έρευνες συνδέουν την υπερκινητικότητα, την επιθετικότητα και αντίδραση που εμφανίζουν οι έφηβοι, στο αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνουν καθώς και στη σκληρή πειθαρχία και τιμωρία που επικρατεί στο σπίτι τους.

Σε έρευνες αναφέρονται παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις συζύγων, χαμηλή, περιορισμένες επιλύσεις, μικρή συναισθηματικότητα, εμφανίζουν διαταραγμένες συμπεριφορές (Webster-Stratton and Hamahd, 1997)

Επίσης έφηβοι ή ενήλικες με βίαιη συμπεριφορά εμφάνιση εσωτερικευμένων ή και εξωτερικευμένων προβλημάτων όπου οι συζυγικές συγκρούσεις, ή βία των γονιών σε αυτά. Ιδιαίτερα οι έφηβοι που τους κακομεταχειρίστηκαν στην οικογένειά τους ή και κακοποιήθηκαν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας (Conger et al, 2000, Peled, 1998).

Εφηβεία – Συνομήλικοι

Στην εφηβεία λαμβάνει χώρα η δεύτερη διαδικασία του αποχωρισμού-εξατομίκευσης, όπου οι έφηβοι τείνουν να απομακρυνθούν και να αποχωρισθούν από τους γονείς, αρχίζουν να αυτονομούνται και να ανεξαρτοποιούνται.

Στην ηλικία αυτή οι έφηβοι αρχίζουν να περνούν λιγότερο χρόνο με τους γονείς τους και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο με τους συνομήλικους τους. Στη φάση αυτή της εφηβείας οι συνομήλικοι καταλαμβάνουν μια σημαντική και ξεχωριστή θέση σε σχέση με τους γονείς¹⁰⁰.

Αρχικά οι έφηβοι αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου όμως σταδιακά χτίζουν και αναπτύσσουν σχέσεις και δεσμούς με άτομα του αντίθετου φύλου. Οι έφηβοι επιλέγουν συνομήλικους που έχουν παρόμοιο τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς, στάσεις και ταυτοτήτων.

Έρευνες αναφέρουν ότι οι έφηβοι επηρεάζονται περισσότερο από τις στάσεις και σκέψεις των

⁹⁹ Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2002). «Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth», *Psychology in the Schools*, 39 (5), 551.

¹⁰⁰ Helsen, M., Vollenberg, W., & Meeus, W. (2000). “Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence”. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, pp. 319-335

συνομήλικων τους παρά από τις αντίστοιχες της οικογένειας τους.

Σε θέματα σημαντικά οι έφηβοι εναρμονίζονται με τις απόψεις των γονιών τους, ενώ σε θέματα απλά της καθημερινότητας όπως τρόπος ντυσίματος, τρόπος διασκέδασης και άλλα επηρεάζονται από τους συνομήλικους τους¹⁰¹. Όμως η καθημερινότητα, τα προβλήματα της και οι συγκρούσεις έχουν σημαντικές συνέπειες και επιπτώσεις για τον έφηβο.

Οι έφηβοι αρχίζουν να αναζητούν στήριγμα, συμβουλή και συμπαράσταση στους φίλους, αναζητούν όμως και την συναισθηματική στήριξη και συμβουλή των γονιών τους.

Όταν οι οικογένειες είναι συναισθηματικά συνδεδεμένες και επικρατεί ζεστό οικογενειακό κλίμα και δημοκρατικός τρόπος αντιμετώπισης των εφήβων, οι έφηβοι επηρεάζονται λιγότερο από τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν από τους συνομήλικους τους.

Οι συνομήλικοι μπορεί να επηρεάσουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο ένα έφηβο. Υπάρχουν παράγοντες που επιτρέπουν ή αποτρέπουν την εμφάνιση προβλημάτων τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Έφηβοι με καλές σχολικές επιδόσεις, υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοαξιολόγησης, με θετικές στάσεις ζωής και με διαμόρφωση ισχυρής ταυτότητας καθώς και με την γονική στήριξη προστατεύονται από την εκδήλωση προβλημάτων στην εφηβεία. Αντίθετα έφηβοι χωρίς συναισθηματική στήριξη από τους γονείς, με έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς καθώς και μεγαλωμένοι με αυταρχικό τρόπο διαπαιδαγώγησης είναι πιο ευάλωτοι στην εμφάνιση προβλημάτων.

Έφηβοι που αναγνωρίζονται από τους συνομήλικους τους και είναι δημοφιλείς και έχουν φίλους είναι περισσότερο ευφείς και ευχάριστοι.

Επιπλέον έρευνες αναφέρουν ότι έφηβοι που είναι αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους αποκτούν με τους καθηγητές μεγαλύτερη ευχέρεια και οικειότητα και έχουν τη στήριξη τους¹⁰².

Μοντέλα Σχέσεων Γονέων -Εφήβων – Συνομηλίκων

Αναφέρονται τρία μοντέλα που σχετίζονται με τις σχέσεις εφήβων, γονέων και συνομηλίκων. Το αντισταθμιστικό, το ενισχυτικό και το ανεξάρτητο μοντέλο, τα οποία βέβαια δεν έχουν τεκμηριωθεί γιατί χρησιμοποιούνται κάθε φορά άλλοι τρόποι και άλλα ψυχομετρικά μέσα στις έρευνες που διεξάγονται.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές όταν οι έφηβοι έχουν χαλαρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς ψάχνουν, αναζητούν και αντισταθμίζουν ισχυρούς δεσμούς με τους συνομήλικους,

¹⁰¹ Herbert, M. (1999). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας (Στ' έκδοση) (Επιμέλεια έκδοσης Α.Καλατζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁰² Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν., (1992) «ΙΚανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και πρωτοετών φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 20-21, 99-115

αναζητώντας με αυτό τον τρόπο την έλλειψη στήριξης των γονέων τους (αντισταθμιστικό μοντέλο).

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στη θεωρία της προσκόλλησης. Σύμφωνα με αυτή το είδος των σχέσεων, της προσκόλλησης των εφήβων με τους γονείς προσδιορίζει και τις σχέσεις και την προσκόλληση με τους συνομήλικους τους. Όσο πιο έντονη και δυνατή είναι η προσκόλληση των εφήβων με τους γονείς και όσο μεγαλύτερη είναι η στήριξη των γονέων προς τους εφήβους τόσο έντονη είναι και η δυνατότητα του εφήβου να ανακτήσει σχέση με τους συνομήλικους.

Όταν υπάρχει έλλειψη γονικής στήριξης των εφήβων δεν μπορεί να αντισταθμιστεί από τη στήριξη των συνομηλίκων τους διότι οι έφηβοι αυτοί δεν έχουν αντιληφθεί το μέγεθος της βοήθειας που μπορεί να έχουν από τους άλλους στην επίλυση των προβλημάτων τους και των αναζητήσεων τους (ενισχυτικό μοντέλο).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν το ανεξάρτητο μοντέλο αναφέροντας ότι γονείς και συνομήλικοι είναι εντελώς διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς και οι συνομήλικοι στιγματίζουν διαφορετικούς τομείς στη ζωή του εφήβου και έχουν τη δική τους συμμετοχή στην κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των εφήβων.

Κοινωνικοί κανόνες και αξίες

Η κοινωνία διέπεται από ένα σύνολο αξιών και κανόνων .ώστε να λειτουργεί εύρυθμα και αρμονικά.

Με αυτό τον τρόπο καθορίζεται τι είναι επιτρεπτό και αποδεκτό ή τι απαγορεύεται, βοηθώντας τα μέλη να συμβιώνουν και να συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Οι αξίες είναι οι προδιαγραφές που θέτει μια κοινωνία σε έννοιες κοινωνικής συμπεριφοράς π.χ. σέβομαι τον πλησίον μου, σέβομαι τους ηλικιωμένους, αγαπώ την πατρίδα μου ή εκφράζουν στόχους που θέτουν τα μέλη μιας κοινωνίας π.χ. να περάσω στο Πανεπιστήμιο, να αγοράσω ένα σπίτι κ. λ. π.

Οι αξίες ενσωματώνονται στην προσωπικότητα κάθε ατόμου , αφού αφομοιωθούν κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης του ατόμου, και γίνονται ο φάρος του ατόμου , γίνονται ορόσημο όσον αφορά τις στάσεις, τις απόψεις , τις προτιμήσεις, τις πράξεις του.

Όμως οι αξίες αυτές δεν είναι ίδιες σε όλες τις εποχές αλλά και ίδιες για όλες τις κοινωνικές ομάδες

Οι κανόνες οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκτιμηθεί και θα διακυμανθεί η αξία.

Ανάλογα με την οργάνωση , την λειτουργία και την διάθρωση της κοινωνίας και τα κριτήρια που έχει θεσπίσει στις αξίες και στους κανόνες μπορεί μια πράξη να χαρακτηριστεί επιτρεπτή ή μη επιτρεπτή και να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά αποκλίνουσα ή όχι.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να αφορά απόκλιση ή παραβίαση από τους νόμους και τους γραπτούς κανόνες και να έχουμε εγκλήματα ή να αφορά απόκλιση από άτυπους κανόνες.

Η απόκλιση συμπεριφοράς των εφήβων μπορεί να είναι αδικαιολόγητη συμπεριφορά, αδικαιολόγητη απουσία, φυγή από το σχολείο όπου δεν παραβιάζονται οι νόμοι. Αλλά μπορεί να υπάρχει παράβαση των νόμων, οπότε έχουμε την παραβατικότητα, την εγκληματικότητα των νόμων π.χ. κλοπή, απειλή.

2.2.2 Σχολείο

Σε ορισμένες κοινωνίες, η κοινωνικοποίηση συντελείται ακόμη μέσα στην οικογένεια και στην ομάδα. Στις σύγχρονες όμως κοινωνίες αυτή πραγματοποιείται κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός από την πνευματική του κατάρτιση, το άτομο στο σχολείο μαθαίνει να αυτοπειθαρχεί, να θέτει στόχους, να τους εκπληρώνει, να συνεργάζεται και να συναγωνίζεται¹⁰³.

Ο Parsons¹⁰⁴ παρατηρεί σχετικά: Το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Επιπλέον, κατατάσσει σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες αλλά κατακτώνται.

Το σχολείο μεταδίδει επίσης στα παιδιά σύνολα προσδοκιών στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν όταν μεγαλώσουν. Προσανατολίζονται επαγγελματικά και προετοιμάζονται για τους διάφορους ρόλους. Στο σχολείο μαθαίνουν για τα δικαιώματα και τα καθήκοντά τους ως πολίτες και τους καλλιεργείται το αίσθημα της ευθύνης που υπέχουν ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο φορέα κοινωνικοποίησης, αλλά και θεσμό κοινωνικού ελέγχου.

Απόδειξη γι' αυτό αποτελούν οι διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες καθορίζουν τη θέση του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα, τη συνεργασία των σχολείων με τις δικαστικές αρχές, με φορείς Πρόνοιας, κλπ.¹⁰⁵

Παρατηρώντας κανείς τη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση του σχολείου ως θεσμού κοινωνικοποίησης, διαπιστώνει ότι μέχρι τη δεκαετία του '70 η έρευνα έστρεψε αρχικά την προσοχή της στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και ειδικότερα στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τις οποίες η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν κατάφερε πλήρως να εξαλείψει¹⁰⁶. Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στο εσωτερικό του σχολείου και ερευνά θέματα που αναφέρονται στην καθημερινή σχολική ζωή, όπως οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές, η κατά φύλο κοινωνικοποίηση στο σχολείο και, τέλος, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

¹⁰³ Λαμπροπούλου, Έ. (1994). ό.π.

¹⁰⁴ Parsons, T. (1959). «The school as a social system: some of its functions in American society», Harvard Educational Review, 4, σύμφωνα με Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

¹⁰⁵ Λαμπροπούλου, Έ. (1994). ό.π.

¹⁰⁶ Λαμπροπούλου, Έ. (1994). ό.π.

Στις νεότερες προσεγγίσεις της σχολικής κοινωνικοποίησης δίδεται περισσότερο έμφαση στα συμβάντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικότερα στη σχολική ζωή, ενώ παράγοντες που βρίσκονται έξω από το σχολείο και έχουν σφραγίσει τις προϋποθέσεις και συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί φθάνει στο σχολείο αποσιωπώνται ή εξετάζονται στο περιθώριο αυτών των προσεγγίσεων¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Οι διαφοροποιημένες θεωρήσεις που έχουν αναπτυχθεί στο εσωτερικό της Κοινωνιολογίας διαμορφώνουν τις παρακάτω επιστημολογικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας:

1. Ο Δομολειτουργισμός

Στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού ο εκπαιδευτικός θεσμός κατέχει κεντρική θέση και αναδεικνύονται οι δύο βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης: α) η κοινωνικοποίηση και β) η επιλογή. Οι θεωρητικοί του δομολειτουργισμού θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή-αναπαραγωγή των απαραίτητων γνώσεων, καθώς και στη διαίωξη των βασικών κοινωνικών κανόνων και αξιών, οι οποίες επιβάλλουν και διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική σταθερότητα.

2. Οι δομικές συγκρουσιακές προσεγγίσεις με κυρίαρχες τις θεωρίες :1) του κριτικού μαρξισμού και της αντίστασης, οι οποίες, αναγνωρίζοντας διακριτό ρόλο στο εποικοδόμημα και στην ανθρώπινη δράση (Gramsci, Freire, Apple, Giroux, Willis, Habermas κλπ.), θα συμπεριληφθούν στο πλαίσιο των συνδυαστικών προσεγγίσεων και της αναπαραγωγής, οι οποίες υιοθετούν τη δομική συγκρουσιακή θεώρηση και την περισσότερο νετερμινιστική αντίληψη του επιστημονικού μαρξισμού. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής και, επομένως, της ταξικής δομής.

3. Η Φαινομενολογία

Σύμφωνα με τον A. Schutz, η φαινομενολογική κοινωνιολογία οφείλει να μελετήσει τις επιπτώσεις που προκαλούν οι δεδομένες τυποποιήσεις και κατηγοριοποιήσεις της κοινωνικής εμπειρίας, οι οποίες ωστόσο μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα νοήματα που οι δρώντες δίνουν στη δράση τους.

Ο Roger Dale, αξιοποιώντας τη φαινομενολογική ανάλυση του Schutz, αναλύει τον εκπαιδευτικό θεσμό και τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διαπιστώσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την κατάσταση, αφού, σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, πραγματικότητα είναι ό,τι οι άνθρωποι ορίζουν ως πραγματικότητα.

4. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης της οποίας βασικός θεμελιωτής είναι ο George Mead.

Ο Mead στο γνωστό του έργο *Mind, Self and Society* παρουσίασε τον άνθρωπο σαν δημιουργό και δημιουργήμα του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά δεν είναι ούτε απόρροια ελεύθερης επιλογής της βούλησης του υποκειμένου ούτε τυφλή αντίδραση στο εξωτερικό ερέθισμα. Είναι προϊόν

αλληλεπίδρασης των όρων του κοινωνικού περιβάλλοντος και του τρόπου με το οποίο το υποκείμενο θα τους προσλάβει και θα τους ερμηνεύσει.

5. Διαπροσωπικές σχέσεις και εκπαίδευση

Ο D. Hargreaves, έχοντας σημείο αναφοράς τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, αρχίζει τη διερεύνησή του δίνοντας έμφαση στην έννοια «εαυτός».

6. Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις

Οι θεωρητικοί των συνδυαστικών προσεγγίσεων χωρίς να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι οι θεωρούμενες δεδομένες και σταθερές κοινωνικές δομές ρυθμίζουν και επιβάλλουν συμπεριφορές, αναγνωρίζουν ότι τα δρώντα υποκείμενα ερμηνεύουν ή μπορούν να ερμηνεύσουν δημιουργικά τα νοήματα και να συμβάλουν στον επανακαθορισμό τους.

7. Οι θεωρίες της αντίστασης στην εκπαίδευση

Βασικοί εκπρόσωποι της αντίστασης της αντίστασης θεωρούνται οι P. Willis, M. Apple και H. Giroux, οι οποίοι, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της ανθρώπινης βούλησης και της ανθρώπινης δράσης, επιχειρούν να εισχωρήσουν στο «μαύρο κουτί» (όπως αποκαλείται η σχολική τάξη) και να αναδείξουν τις δυναμικές και τις «αντιστάσεις» που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του. Παράλληλα, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνικής οργάνωσης, μελετούν τις θέσεις και τις

αντιπαραθέσεις των διαπλεκόμενων συμφερόντων και στρατηγικών, που εκδηλώνονται στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης.

8. Βεμπεριανές απόψεις για την εκπαίδευση

Ο Randall Collins, αξιοποιώντας το εννοιολογικό σύστημα του Weber, θεωρεί ότι η εκπαίδευση τροφοδοτεί τις συγκρούσεις ανάμεσα στις ομάδες, οι οποίες επιδιώκουν κυριαρχία, οικονομικά πλεονεκτήματα και γόητρο.

9. Η συνδυαστική προσέγγιση του Bernstein

Ο Bernstein θα αναπτύξει μια συνδυαστική θεώρηση, η οποία στηρίζεται στις έννοιες του κώδικα και του συμβολικού ελέγχου. Κώδικες είναι οι διακριτοί τρόποι, με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Παράλληλα, θεωρεί ότι οι κώδικες έχουν τη βάση τους στις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και στην αντίστοιχη κοινωνική διαίρεση εργασίας. Στην εννοιολογική κατασκευή του Bernstein οι κώδικες περιγράφονται με σκοπό να αναδείξουν και να συγκεκριμενοποιήσουν όψεις της εκπαιδευτικής ανισότητας. (σύμφωνα με Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002).

2.2.2.1 Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου

Το σχολείο είναι ένα σύνθετο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, φυσικό, τεχνικό), μέσα στο οποίο ο μαθητής περνά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, συμμετέχοντας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Για να είναι, όμως, γόνιμη και επωφελής η σχολική φοίτηση και να επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ο σκοπός του σχολείου, είναι απαραίτητο ο μαθητής και το σχολικό περιβάλλον να βρίσκονται σε αρμονική σχέση και αλληλεπίδραση. Σε περίπτωση, όμως, που το σχολικό περιβάλλον δεν ικανοποιεί τον μαθητή και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές του ανάγκες, λόγω δυσμενών συνθηκών που σχετίζονται με την εργασία, συνεργασία και ζωή στο σχολείο γενικά και στην σχολική τάξη ιδιαίτερα, τότε επέρχεται διάσπαση της ψυχικής σχέσης μαθητή και σχολείου και απωθητική στάση του μαθητή απέναντι σ' αυτό, με τα συνακόλουθα προβλήματα επίδοσης και συμπεριφοράς¹⁰⁸.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων επιβεβαιώνει ότι η οργάνωση, η τακτική και οι πρακτικές του κάθε σχολείου επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών. Η κλασική έρευνα του Rutter (1979) δείχνει ότι ανεξάρτητα από το περιβάλλον προέλευσης του παιδιού, το ίδιο το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον σημαντικό παράγοντα-κλειδί που θα καθορίσει αν ορισμένοι μαθητές θα γίνουν διασπαστικοί και μη συνεργάσιμοι ή όχι. Ωστόσο, η φύση των σχολικών κανόνων, το σύστημα των κυρώσεων και των ποινών, το ευπρόσιτο ή όχι του εκπαιδευτικού προσωπικού, το δίκτυο καθοδηγητικής φροντίδας, το ηγετικό ύφος που υιοθετούν οι διοικούντες, η στάση απέναντι στα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα των παιδιών καθώς και η γενική φιλοσοφία και το ήθος του σχολείου δείχνουν να επηρεάζουν σημαντικά τις αντιδράσεις των παιδιών¹⁰⁹.

Το σχολείο που ευαισθητοποιείται στις ανάγκες των μαθητών ατομικά και λειτουργεί με έναν τρόπο στοργικό, επικοινωνιακό και θετικό, θα αντιμετωπίσει κατά κανόνα λιγότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από εκείνο που υιοθετεί μια στάση τιμωρητική και λιγότερο επικεντρωμένη στον μαθητή¹¹⁰.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά, αλλά και στην επίδοση των μαθητών παίζει ο δομημένος χώρος του σχολείου. Το κτίριο και οι αίθουσες διδασκαλίας ανάλογα με το μέγεθος και την πυκνότητα συνύπαρξης μαθητών (πολλοί μαθητές σε μια αίθουσα), οι ειδικοί χώροι για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (π.χ. εργαστήριο χημείας, αίθουσα εκδηλώσεων, γυμναστήριο), το μεγάλο ή το μικρό προαύλιο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να παίξουν, να αλληλεπιδράσουν και

¹⁰⁸ Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.

¹⁰⁹ Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf (Eds) *Primary prevention of Psychopathology: Vol 3. Social Competence in Children*. Hanover, NH: University Press of New England, 49-74.

να αθληθούν, προδιαθέτουν, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και την επίδοση των μαθητών και προκαλούν συχνά τις ανάλογες αντιδράσεις¹¹¹.

Όσον αφορά το μέγεθος των σχολείων, τα αποτελέσματα για τη συμπεριφορά των μαθητών είναι αντιφατικά. Σε κάποιες μελέτες^{112, 113} έχει παρατηρηθεί σημαντική συσχέτιση μεταξύ μεγέθους και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ σε άλλες δε διαπιστώνονται τέτοιες συσχετίσεις¹¹⁴.

2.2.2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Αρκετές φορές, το αναλυτικό πρόγραμμα ευθύνεται εν μέρει για ορισμένα από τα προβλήματα ελέγχου της τάξης που συναντά ο εκπαιδευτικός. Οσάκις τα παιδιά αισθάνονται ότι η διδασκόμενη ύλη είναι ενδιαφέρουσα και ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις ανάγκες τους, είναι πολύ λιγότερες οι πιθανότητες να εμφανιστεί η πλήξη και η απογοήτευση που οδηγούν σε διασπαστικές συμπεριφορές και στην ανάπτυξη συναισθημάτων αγανάκτησης και εχθρότητας προς το σχολείο. Ενδιαφέρον και ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εκείνο που διδάσκει στους μαθητές πληροφορίες και τις δεξιότητες, απαραίτητες για να καταλάβουν τον εαυτό τους και τους άλλους και που δεν τα προετοιμάζει μόνο για ένα επάγγελμα, αλλά και τα βοηθάει να καλλιεργήσουν την ψυχική τους υγεία και αρμονία¹¹⁵.

Ένα βασικό πρόβλημα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε στους τομείς του που καθορίζονται από το υπουργείο είτε σε αυτούς που παραμένουν στη διάκριση του σχολείου, είναι ότι πολλές φορές παραμένει προσανατολισμένο, τόσο στο επίπεδο των μαθημάτων που προσφέρει όσο και στο επίπεδο της ύλης αυτών των μαθημάτων, προς τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σταδιοδρομίες. Έτσι η χρησιμότητα της διδασκόμενης ύλης σχετίζεται συχνά με τις περαιτέρω σπουδές των μαθητών και λιγότερο με την καλλιέργεια δεξιοτήτων με πρακτική και άμεση αξία. Υπάρχουν ιστορικοί λόγοι που εξηγούν το γεγονός αυτό, δεδομένου ότι αρχικά ο ρόλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος ήταν ακριβώς να στοχεύουν στην ακαδημαϊκή και την επαγγελματική ζωή, δυστυχώς όμως πολύ λίγοι αμφισβήτησαν αυτόν τον τρόπο σκέψης όταν η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική. Το αποτέλεσμα ήταν να υιοθετηθούν συχνά μετριασμένες εκδοχές των κλασικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά,

¹¹⁰ Kauffman, J.,M. (2000), ό.π.

¹¹¹ Παπαγεωργίου, Γ. (1998) Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 51, 408-409.

¹¹² Stromquist, N. & Vigil, J.D. (1996) Violated in Schools in the United States of America: Trends, causes and responses. *Prospects*. XXVI, No, 2 June, 361-382.

¹¹³ Helman, D.A. & Beaton, S. (1986) The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 23(2), 102-127.

¹¹⁴ Pablant, P. & Baxter, J.C. (1996) Environmental correlates of school vandalism. In, A.P. Goldstein (Ed.), *The psychology of vandalism*. New York and London: Plenum Press.

ανεξάρτητα από τις πραγματικές ανάγκες¹¹⁶.

Η εισαγωγή μαθημάτων πιο προσανατολισμένων στα επαγγέλματα και τις πρακτικές δεξιότητες της ζωής, καθώς και η εγκατάλειψη ορισμένων από τα πιο παραδοσιακά μαθήματα, θα περιόριζε σημαντικά τις συνθήκες που προκαλούν την απάθεια και την κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Μερικά παιδιά ενδιαφέρονται για ακαδημαϊκές σπουδές, άλλα όμως όχι, ενώ και οι δύο ομάδες παιδιών έχουν ισότιμο δικαίωμα σε ένα σχολείο όπου οι διαφορές αυτές αναγνωρίζονται, γίνονται αποδεκτές και λαμβάνουν ανταπόκριση. Ακόμη και στην περίπτωση του πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένου παιδιού θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αυτοτελή αξία αυτού που του προσφέρεται. Από τη στιγμή όμως που κάποιες όψεις του αναλυτικού προγράμματος αδικούν ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, προς όφελος των οποίων έχει θεωρητικά σχεδιαστεί, είναι σχεδόν αναπόφευκτο να δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν προβλήματα ανίας, απάθειας και διατάραξης, ιδίως καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αρχίζουν να διαπιστώνουν τη μικρή χρησιμότητα που τους προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων¹¹⁷.

Δεν είναι περίεργο, κατόπιν τούτου, ότι αρκετά παιδιά περατώνουν τη σχολική τους σταδιοδρομία νιώθοντας πως η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων δεν αντισταθμίζεται από τον χρόνο που αφιέρωσαν. Ούτε είναι περίεργο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως το έργο της δημιουργίας ενδιαφερόντων και κινήτρων στα παιδιά είναι επίπονο, με ελάχιστες απτές επαγγελματικές αμοιβές των προσπαθειών τους. Εξάλλου, η ικανότητα του δασκάλου να κεντρίσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών είναι η κυριότερη στρατηγική που διαθέτει προκειμένου να κρατήσει σε ικανοποιητικά επίπεδα τον έλεγχο της τάξης και αυτό προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα να ανταποκριθεί στις κατευθύνσεις που μπορεί συχνά να επιθυμούν τα παιδιά να δώσουν στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός που υποχρεώνεται να μείνει προσηλωμένος στο πρόγραμμα της διδακτέας ύλης, δεν μπορεί να έχει αυτήν τη διαθεσιμότητα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα πρέπει ο δάσκαλος να παρεκκλίνει από το κύριο στόχο του μαθήματος κάθε φορά που επιθυμούν τα παιδιά να κάνουν μια παρέκβαση, αλλά ότι θα πρέπει απλά να αντιμετωπίζει το μάθημα ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά, ο δάσκαλος και το μάθημα διαδραματίζουν ο καθένας τον ρόλο του¹¹⁸.

¹¹⁵ Fontana, D.,(1996). ό.π.

¹¹⁶ Κασσωτάκης, Μ., (2004). Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη-Παγανού (επιμ.), Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Φ.Π.Ψ, 21-60.

¹¹⁷ Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας (τομ. Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

¹¹⁸ Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα και προοπτικές. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

2.2.2.3 Σχολική επίδοση

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, όλες οι σχετικές με την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών μελέτες διαπιστώνουν μια στενή σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραβατικής συμπεριφοράς. Τα χαρακτηριστικά των παραβατικών μαθητών θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: η σχολική τους επίδοση είναι αισθητά χαμηλότερη από των μη παραβατικών, απουσιάζουν συχνά αδικαιολόγητα από το σχολείο, δείχνουν ανάρμοστη συμπεριφορά, έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Γενικά, θεωρείται, πως η σχολική αποτυχία πρέπει να εκλαμβάνεται ως σύμπτωμα για εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο Kaiser ερμηνεύει αυτή την αποτυχία ως σύμπτωμα κακής προσαρμογής, ακριβώς όπως και την αποκλίνουσα συμπεριφορά¹¹⁹.

Σε συγκριτική έρευνα των Glueck παρουσιάζονται οι πρώτες προσπάθειες να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Διπλάσιοι παραβατικοί ανήλικοι απ' ό,τι μη παραβατικοί διαπιστώθηκε πως βρίσκονταν τουλάχιστον δύο τάξεις χαμηλότερα από εκείνη, στην οποία, με βάση την ηλικία τους, θα έπρεπε να βρίσκονται¹²⁰. Μη συστηματική παρακολούθηση (αδικαιολόγητες απουσίες) και χαμηλή σχολική επίδοση ήταν επίσης ένα χαρακτηριστικό των παραβατικών ανηλίκων. Μόνο στο 10% των μαθητών αυτών διαπιστώθηκε μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο, έναντι 65,6% των μη παραβατικών, ενώ ένα ποσοστό 43% θα επιθυμούσαν να διακόψουν τη φοίτηση (μη παραβατικοί 6,5 %) ¹²¹.

Γενικά, η συμπεριφορά των παραβατικών χαρακτηριζόταν από κακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αδικαιολόγητες απουσίες, απείθαρχη συμπεριφορά, ψέματα, κάπνισμα, κλοπές κ.λπ.)¹²². Στις ίδιες διαπιστώσεις οδήγησε και στη Γερμανία η έρευνα του G. Kaiser, ο οποίος διαπίστωσε μια υστέρηση των παραβατικών στη σχολική επίδοση, στη σκέψη και γενικά στις ικανότητες τους¹²³.

Ο Hirshi, σε μια έρευνα σκοτεινού αριθμού¹²⁴, κατέληξε στο συμπέρασμα πως όσο καλύτερη σχολική επίδοση παρουσίαζε ένας μαθητής, τόσο μικρότερο κίνδυνο διέτρεχε να παρανομήσει. Μαθητές που αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως «καλό μαθητή» έδειχναν να βαρύνονται λιγότερο με παραβατική συμπεριφορά, σε σύγκριση με όσους είχαν αυτοχαρακτηριστεί ως «αδύνατοι μαθητές»¹²⁵. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που είχαν διαπράξει κάποιο αδίκημα δήλωσαν ότι δε συμπαθούσαν το σχολείο ή ότι τους ήταν αδιάφορο ή ακόμη πως δεν τους

¹¹⁹ Kaiser, G., (1973). *Jugendrecht und Jugendkriminalitdt*, Winheim, Basel.

¹²⁰ Glueck, S. - Glueck, E.,(1968). *Delinquents and Nondelinquents in Perspective*, Cambrigde (Mass.), σ. 31.

¹²¹ Glueck, S. - Glueck, E.,(1968). ό.π.

¹²² Glueck, S. - Glueck, E.,(1968). ό.π.

¹²³ kaiser, G., (1959). *Randalierende Jugend*, Heidelberg.

¹²⁴ Νόβα – Καλτούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg

¹²⁵ Νόβα – Καλτούνη, Χ. (2005) ό.π.

ενδιέφερε η γνώμη του εκπαιδευτικού¹²⁶.

Ο συσχετισμός αυτός μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραβατικής συμπεριφοράς δεν παρατηρήθηκε στα κορίτσια, τα οποία, σύμφωνα με έρευνα του Gold, δεν οδηγούνται σε παραβατική συμπεριφορά, παρά τη χαμηλή τους σχολική επίδοση¹²⁷.

Ως προς τα αγόρια, ο Gold διαπίστωσε πως η χαμηλή σχολική επίδοση αποκτά άλλη διάσταση όταν αυτή συσχετιστεί με τις παρέες των ομηλικών. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και παραβατικούς φίλους παρουσίαζαν μεγαλύτερη επιβάρυνση με παραβατική συμπεριφορά από «αδύνατους» μαθητές, των οποίων όμως οι παρέες δεν ήταν παραβατικές¹²⁸. Αυτό οδήγησε τον Gold στο συμπέρασμα πως η παραβατική συμπεριφορά των ομηλικών επηρεάζει περισσότερο αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή απ' ό,τι η χαμηλή σχολική επίδοση και η αρνητική στάση του απέναντι στο σχολείο¹²⁹.

Τα αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον γίνονται αισθητά και αξιολογούνται για πρώτη φορά επίσημα όταν το παιδί έλθει σε επαφή με το δεύτερο σημαντικό θεσμό κοινωνικοποίησης, το σχολείο. Τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων «μεταφέρουν το οικογενειακό στίγμα στο σχολείο»¹³⁰ και οδηγούνται σε μεγαλύτερη ανασφάλεια στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του· στις απαιτήσεις ενός σχολείου, που τόσο τα προγράμματα διδασκαλίας όσο και το περιεχόμενο της «διδασκτέας ύλης» ανταποκρίνονται, όπως έχει επισημανθεί, στις αξίες και τα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Οι αδυναμίες στο γραπτό και προφορικό λόγο αυτών των παιδιών, η έλλειψη κινήτρων για μάθηση και επίτευγμα, καθώς και η αδυναμία τους να συγκεντρωθούν και να παρακολουθήσουν το μάθημα, χαρακτηρίζονται εύκολα ως αδιαφορία και έλλειψη προσαρμογής. Με τα κριτήρια των μεσαίων στρωμάτων, τα παιδιά αυτά υποβάλλονται σε tests νοημοσύνης για να διαπιστωθεί η «μειωμένη νοητική ικανότητα», χωρίς ωστόσο να λαμβάνεται υπόψη η θέση του Bernstein πως η νοημοσύνη επηρεάζεται από τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος¹³¹, δηλαδή από τους όρους ζωής του υποκειμένου.

Το σχολείο, όπως αυτό είναι οργανωμένο και λειτουργεί, δεν αποτελεί το χώρο όπου το παιδί των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων θα μπορέσει να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες. Αποτελεί περισσότερο ένα μηχανισμό κοινωνικής διαλογής, προσδιορίζοντας στον καθένα το χώρο στον οποίο ανήκει, τη θέση που θα πρέπει αργότερα να αναζητήσει στην οικονομική και κοινωνική

¹²⁶ Νόβα – Καλτούνη, Χ. (2005) ό.π.

¹²⁷ Gold, M. and Mann, D.W. (1982). Alternative schools for troublesome secondary students. *Urban Review*. 14: 305-316.

¹²⁸ Για τη σημασία των συναναστροφών βλ. F. KOENIG, R., *Kriminalsoziologie*, Wiesbaden, 1979, pp. 395-399.

¹²⁹ Νόβα – Καλτούνη, Χ. (2005) ό.π.

¹³⁰ Parsons, T., (1975). *Gesellschaften*, Frankfurt-M..

¹³¹ Bernstein, B., (1959). «Sozialkulturelle Determinanten des Lebens», *tedx*. 4, pp. 52-79.

ιεραρχία¹³².

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς συχνά συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση αν και η κατεύθυνση της σχέσης είναι δύσκολο να εντοπιστεί¹³³.

Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαπροσωπικά προβλήματα¹³⁴ και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες¹³⁵.

2.2.2.4 Προσωπικότητα καθηγητή

Πολλά εξαρτώνται από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα εκείνων που κατέχουν πιο υπεύθυνες θέσεις, όπως είναι ο διευθυντής και οι υποδιευθυντές και οι σύμβουλοι τμημάτων. Αν τα άτομα που κατέχουν αυτές τις καίριες θέσεις είναι ικανά να διατηρούν καλές σχέσεις με τα παιδιά και προσφέρουν στους συναδέλφους τους μια αξιόπιστη και ενωτική ηγεσία, υπάρχουν πολλές πιθανότητες να λειτουργήσει με επιτυχία το σχολείο, ακόμη κι αν διαφέρει σε θέματα λεπτομέρειας από ένα εξίσου επιτυχημένο σχολείο¹³⁶.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορές στις ατομικές τους αντιδράσεις εξαρτώμενες από το εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου εργάζονται. Οπότε, ένας εξωστρεφής εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει απολύτως άνετα σε ένα θορυβώδες περιβάλλον, ενώ ένας εσωστρεφής μπορεί να προτιμά έναν περίγυρο πιο ήσυχο και ήρεμο. Σε άλλες περιπτώσεις, ένας εσωστρεφής εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο με εξωστρεφείς συναδέλφους συχνά καταλήγει να βιώνει σαν ανεπάρκεια την ανάγκη ήρεμων συνθηκών εργασίας, ενώ ένας εξωστρεφής σε ένα σχολείο στελεχωμένο κυρίως με εσωστρεφείς καταλήγει συχνά να νιώθει θορυβώδης, αδέξιος και πηγή εκνευρισμού για τους συναδέλφους του.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δυσκολεύεται να εφαρμόσει αυτό που ο ίδιος θεωρεί καλή διοίκηση της τάξης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας, ενώ ένας άλλος μπορεί να αισθανθεί ότι το περιβάλλον αυτό ευνοεί καλύτερα τις επαγγελματικές του δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν μέσα σε ένα κτίριο ή μια τάξη που θεωρούν ακατάλληλα ενδέχεται να διαπιστώσουν ότι η πίεση που τους ασκείται μπορεί να τους κάνει ευέξαπτους απέναντι στα παιδιά, πράγμα που τα ωθεί να αγανακτούν και αυτά με τη σειρά τους και να γίνονται λιγότερο συνεργάσιμα με τον εκπαιδευτικό. Έτσι πέραν του προβλήματος που δημιουργεί το εργασιακό περιβάλλον φθείρονται και οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή. Δεν είναι

¹³² Bernfeld, S.,(1981).Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt-M.,σ. 27 35.

¹³³ Lindsey et al., 1985 Lindsey, J. D., Daniels, V. I. & Rutledge, D. D. (1985). The learning disabilities and juvenile delinquency link : A major concern for professional. *High School Journal*, 69(2), 126-131.

¹³⁴ Cornwall, A. & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.

¹³⁵ Νόβα – Καλτούνη, Χ. (2005) ό.π.

¹³⁶ Schneider, B. (1993) Children's Social Competence in Context: the Contributions of Family, School and Culture.

περίεργο, κατόπιν τούτου να εμφανίζονται προβλήματα διοίκησης και ελέγχου ή να βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί το έργο τους ιδιαίτερα στρεσογόνο¹³⁷.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της αυτοπαρουσίασης του εκπαιδευτικού είναι σημαντικά για τον έλεγχο της τάξης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατηρούν χωρίς κόπο τον έλεγχο της τάξης χάριν στις προσωπικές τους ιδιότητες ως άτομα, ενώ άλλοι αγωνίζονται σκληρά για να ξεπεράσουν μειονεξίες που πηγάζουν από τους ίδιους μάλλον παρά από το υλικό που διαθέτουν ή τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζουν. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί στοχοποιούνται ως υποψήφια θύματα στις σχέσεις τους με τα παιδιά, στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχει μεγάλο περιθώριο να εντοπίσουν ποιο ακριβώς στοιχείο της προσωπικότητας τους πυροδοτεί τον χειρότερο εαυτό των παιδιών. Μπορεί, για παράδειγμα, να εκδηλώνεται στα ορατά σωματικά χαρακτηριστικά, όπως είναι μια εξαιρετική βραδύτητα ή δισταγμός στην ομιλία, μια αοριστία στη διατύπωση των θεμάτων και τις επεξηγήσεις, κάποιιοι ενοχλητικές συνήθειες, ή ακόμη και ένα εμφανές άγχος, μια έλλειψη αυτοπεποίθησης, μια δειλία. Τα παιδιά όλων των επιπέδων έχουν το χάρισμα να εντοπίζουν τις ανεπάρκειες του δασκάλου και να τις χρησιμοποιούν είτε για να κάνουν πιο διασκεδαστικό το μάθημα είτε για να αποδείξουν τη δύναμη που μπορούν να ασκήσουν οι μαθητές πάνω στους εκπροσώπους της εξουσίας.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι, επίσης, η φωνή και ο λόγος του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει ιδιαίτερω τον τόνο, το ύφος, την ένταση και το λόγο του, καθότι τόσο η χαμηλή, η υψηλή και η μονότονη φωνή, καθιστούν δύσκολη και αναποτελεσματική την επικοινωνία με τους μαθητές αλλά και οι μεγάλης διάρκειας παύσεις, όπως «εεε» και «ααα», πιθανό να τους διασκεδάζουν¹³⁸.

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέουν τα προβλήματα των παιδιών με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και άλλους εξωσχολικούς παράγοντες. Μόνο όταν αδυνατούν να τα ερμηνεύσουν, στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες σχετικούς με το σχολείο και τον δάσκαλο, όπως είναι για παράδειγμα το στυλ της διδασκαλίας¹³⁹. Ο Hargreaves¹⁴⁰ σε μια έκθεση του, αφού αποκαλύπτει πολλά από τα παραπάνω, παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά που έχουν προβλήματα προσαρμογής και απωθούνται ή «αυτοεξορίζονται» από την ομάδα και τις δραστηριότητες της τάξης τους.

Από τη δεκαετία του 1970, μετά τις εργασίες των νεοσυμπεριφοριστών¹⁴¹, καθώς και την εργασία του Gordon¹⁴², τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία που έχει η στάση του εκπαιδευτικού προς

New York: Pergamon Press.

¹³⁷ Fontana, D., (1996). ό.π.

¹³⁸ Fontana, D., (1996). ό.π.

¹³⁹ McNamara, S & Moreton, G. (1999) *Changing behavior*. London: David Fulton Publishers

¹⁴⁰ Hargreaves, A. (1988) Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 211-231.

¹⁴¹ Bandura, A. (1997) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

¹⁴² Gordon, T. (1977) *Teacher effectiveness training*. U.S.A: Random House Audiobooks

τους μαθητές, τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

2.2.2.5 Οργάνωση της τάξης

Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί νοητά ένα χώρο των μαθητών, όπου αλληλεπιδρούν και συμβιώνουν με άλλους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο συνωστισμός μαθητών που συχνά συναντάμε στις σχολικές αίθουσες, έχει επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία και γενικά στην προσωπικότητα τους, καθώς ο προσωπικός – ζωτικός χώρος που τους περιβάλλει γίνεται ασφυκτικός¹⁴³. Επίσης, η Μιχαηλίδου–Παπαδάκη¹⁴⁴ σημειώνει ότι το περιοριστικό περιβάλλον για μεγάλο διάστημα προκαλεί υπερδιέγερση και διαταραχές στον ψυχισμό και στη συμπεριφορά. Η ίδια θέλοντας να δείξει τη σημασία της διάταξης των καθισμάτων επισημαίνει ότι στους εκπαιδευτικούς χώρους, οι καρέκλες θα πρέπει να διατάσσονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον τύπο του μαθήματος που εξελίσσεται. Όταν χρειάζεται συζήτηση, συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων, απαιτείται κυκλική ή ημικυκλική διάταξη στο χώρο, η οποία δημιουργεί αισθήματα ισότητας και ενότητας, ενώ στην παραδοσιακή διδασκαλία, τα θρανία μπορούν να είναι στραμμένα προς την έδρα.

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που οι εγκαταστάσεις είναι ιδανικές, ο δάσκαλος συχνά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον εαυτό του, αν δεν φροντίσει να υπάρχει διαθέσιμος ο απαραίτητος εξοπλισμός, να μη συγκρούονται οι δραστηριότητες που διεξάγονται στη μια γωνιά της αίθουσας με αυτές που γίνονται στην άλλη και να γνωρίζουν τα παιδιά μερικούς απλούς και λογικούς κανόνες που διευκολύνουν τη εργασία όλων, ιδιαίτερα όταν επιδίδονται σε πειραματικές τεχνικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. φυσική, χειροτεχνία, σωματική αγωγή, μαθήματα θεάτρου και ζωγραφικής)¹⁴⁵.

2.2.2.6 Σχεδιασμός του μαθήματος και μέθοδοι διδασκαλίας

Πέρα από την επίδραση που ασκεί πάνω στον έλεγχο της τάξης η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η πρακτική οργάνωση της τάξης (η εγκατάσταση των μαθητών στις θέσεις τους, η εξασφάλιση των βασικών βιβλίων και εξοπλισμού κ.λπ.), υπάρχουν και άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο της τάξης. Ένα απ' αυτά είναι και ο τρόπος που διευθύνεται η τάξη και εφαρμόζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια συχνά δημιουργούνται προβλήματα όταν τα παιδιά πρέπει να περάσουν υποχρεωτικά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ανεξάρτητα από το πότε θα συμβεί αυτό. Στη

¹⁴³ Hall, E.T. (1963) A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.

¹⁴⁴ Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1996) Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁴⁵ Fontana, D., (1996). ό.π.

μέση εκπαίδευση το πρόβλημα επιτείνεται ακόμη περισσότερο καθότι τα παιδιά πρέπει να μετακινηθούν από τη μια αίθουσα στην άλλη και να προσαρμοστούν σε έναν νέο εκπαιδευτικό. Γενικά και στα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να στρέψουν τη σκέψη τους από το ένα είδος μαθήματος σε κάτι εντελώς διαφορετικό. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά όταν καλούνται να περάσουν από ένα σωματικά ενεργητικό μάθημα, όπως είναι η φυσική αγωγή, σε ένα καθιστικό μάθημα, όπως είναι η γλώσσα, για το οποίο απαιτείται μεγάλη αυτοσυγκέντρωση. Μπορεί όμως να συμβεί το ίδιο και όταν τα παιδιά περνούν από ένα δημοφιλές μάθημα σε ένα που δεν είναι και τόσο αρεστό ή από ένα μάθημα ανοιχτού τύπου, όπως είναι η τέχνη, σε ένα πιο συγκλίνον, όπως είναι τα μαθηματικά. Αναπόφευκτα θα επακολουθήσει κάποια νευρική κατάσταση, με τον εκπαιδευτικό να χάνει την υπομονή του και να απαιτεί την προσοχή και την προσήλωση, ενώ τα παιδιά αντιδρούν και ζητούν λιγότερο συμβατικά πράγματα. Όμως, ένας προσεκτικός σχεδιασμός του ωρολογίου προγράμματος μπορεί συχνά να αποφύγει την απότομη μετάβαση ανάμεσα σε δύο πολύ άσχετες δραστηριότητες, αν και μια τέτοια προσπάθεια σε ένα μεγάλο δευτεροβάθμιο σχολείο μπορεί να φέρει τους υπεύθυνους για την κατάσταση του στα πρόθυρα νευρικής κατάρρευσης. Από την άλλη πλευρά βέβαια, δεν είναι επιθυμητό να επιβάλουμε στα παιδιά μια παρατεταμένη διαδοχή πολύ απαιτητικών, από διανοητική άποψη, μαθημάτων.

Αντίστοιχης σπουδαιότητας είναι ο σχεδιασμός και ο τρόπος παρουσίασης των διαφόρων δραστηριοτήτων του κάθε μαθήματος. Είναι σημαντικό κάθε μάθημα να σχεδιάζεται, έτσι ώστε όχι μόνο οι μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη να μην είναι απότομες και πολύ συχνές, αλλά και να εισάγουν ταυτόχρονα μια εύστοχη και ευπρόσδεκτη ποικιλία. Μια παρατεταμένη περίοδος διδασκαλικής ομιλίας, για παράδειγμα, που ακολουθείται από μια περίοδο πυρετώδους πρακτικής δραστηριότητας, θα προκαλέσει πιθανότατα έναν βαθμό οχλαγωγίας στη δεύτερη φάση. Κατά ανάλογο τρόπο, ένα μάθημα που δεν περιλαμβάνει παρά μόνον ομιλία του δασκάλου θα προκαλέσει κάποια μορφή διατάραξης του εκ μέρους των μαθητών. Το καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο μάθημα, πρέπει συμπεριλαμβάνει στην αρχή του τον τρόπο παρουσίασης της νέας διδακτικής ενότητας και στο τέλος του τον τρόπο ολοκλήρωσης καθώς και τον μηχανισμό της μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Αυτή η μετάβαση όπως και η περίοδος της αρχής και του τέλους του μαθήματος είναι δυνητικά δύσκολες στιγμές κατά τις οποίες η ικανότητα του δασκάλου να χειριστεί και να διευθύνει τις μαθησιακές διαδικασίες δοκιμάζεται ιδιαίτερα. Άλλωστε, αποτελεσματικός δάσκαλος θεωρείται εκείνος που αξιοποιώντας τα επιστημονικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, αποσαφηνίζει εκ των προτέρων στους μαθητές σε κάθε διδακτική ώρα τους μαθησιακούς στόχους για να εποπτεύει τα τεκταινόμενα και να επισημαίνει άμεσα οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις διατυπωμένες οδηγίες του¹⁴⁶.

Εύκολα λοιπόν διαπιστώνεται ότι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως κύρια

χαρακτηριστικά την ατομική προσπάθεια των παιδιών και την αυθεντία του εκπαιδευτικού έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν και με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αντίθετα, μέθοδοι, οι οποίες έχουν παιδοκεντρικό και συνεργατικό χαρακτήρα δεν ευνοούν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Fontana, D., (1996). ό.π.

¹⁴⁷ Χρηστάκης, Κ. (2001). ό.π.

**ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΑΤΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

1. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Σύμφωνα με τις θεωρίες του σχολικού κλίματος η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μοναδικό για κάθε σχολείο. Υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση ότι τα σχολεία έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, ακριβώς όπως και τα άτομα. Ο όρος σχολικό κλίμα είναι μια μάλλον ευρεία έννοια, η οποία περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερις διαστάσεις στο επίπεδο του σχολείου:

- τη **σχολική κουλτούρα** (school culture),
- την **οργανωτική δομή** (organizational structure),
- το **κοινωνικό περιβάλλον** (social milieu) και
- το **οικολογικό περιβάλλον** (ecological environment)¹⁴⁸.

Η **κουλτούρα του σχολείου** περιλαμβάνει τις άγραφες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν το στυλ της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών. Περιλαμβάνει παράγοντες όπως είναι οι τύποι της επικοινωνίας, οι κανόνες, οι ρόλοι, οι τύποι της προσαρμογής, οι αμοιβές και οι τιμωρίες. Η σχολική κουλτούρα συνήθως μετριέται εκτιμώντας και συνυπολογίζοντας ποικίλες στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, όσον αφορά στο σχολείο. Οι ειδικοί αναγνωρίζουν τη σχολική κουλτούρα ως το πιο καθοριστικό χαρακτηριστικό του σχολικού κλίματος.

Η **σχολική οργανωτική δομή** αναφέρεται στη συνολική διοικητική δομή, περικλείοντας τους συνήθεις τύπους λειτουργίας και κανόνες που διέπουν τις σχολικές πρακτικές, καθώς και μεταβλητές που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό του προγράμματος, την αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, τις πολιτικές της λήψης αποφάσεων, τις εγγραφές, το μέγεθος των τάξεων και τους πόρους. Αν θα θέλαμε να ξεχωρίσουμε κάποια στοιχεία πρόληψης, θα τα διαχωρίζαμε:

α) Σε επίπεδο τάξης

Δεν προκαλούμε τη βία

Μία γενική στάση στη σχέση με τον μαθητή και την ομάδα της τάξης στηρίζεται κυρίως σε δύο αξίες, τον σεβασμό και την δικαιοσύνη, όπως εκφράζονται στην καθημερινή παιδαγωγική.

¹⁴⁸ Anderson 1982, σύμφωνα με Welsh, κ.ά. 2000: 243-283.

Σεβασμός στην εξωτερική εμφάνιση του εφήβου, του ρυθμού εργασίας του, της προσπάθειάς του. Αναζήτηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή στους ξεχωριστούς τομείς που μπορεί ο καθένας. Αποφυγή οποιασδήποτε εξευτελιστικής τιμωρίας. Διατήρηση ψυχραιμίας και αυτοελέγχου. Ξεκάθαρη δήλωση του τι δεν ανεχόμαστε και το τηρούμε. Διατήρηση ήρεμης ατμόσφαιρας και παιδαγωγικών τεχνικών. Ορθοφωνία προς έλεγχο φωνής.¹⁴⁹

Σταματούμε εξαρχής την ένταση

Γνώση διαχείρισης έντασης. Επαγρύπνηση στις αλλαγές συμπεριφοράς των εφήβων. Θορυβώδεις εκδηλώσεις, άκαιρες μετακινήσεις εντοπίζονται αμέσως και *έγκαιρα* (προτού πάρουν θέση οι υπόλοιποι μαθητές) και επισημαίνονται στους εμπλεκόμενους, με μια έκφραση του προσώπου, μια κατευναστική κίνηση, χωρίς να διακόπτεται αν είναι δυνατόν, ο ρυθμός του μαθήματος. Ο θυμός ως αντίδραση για ένα άδικο βαθμό μπορεί να διευθετηθεί προς συζήτηση μετά το τέλος του μαθήματος. Ο καβγάς μεταξύ μαθητών μπορεί να ισορροπήσει σε ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράσουν με λόγια τα παράπονά τους.

Δυνατότητα τιμωρίας

Η εφαρμογή μιας τιμωρίας είναι αυτό που δίνει πνοή στο απαγορευμένο. Για να λειτουργήσει παραδειγματικά, πρέπει να είναι ανάλογη με το σφάλμα και δίκαιη, δηλαδή να επιβάλλεται σε όλους και με την ίδια μορφή. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε σύγκρουση με τον μαθητή δεν μπορεί να τιμωρεί ενώ είναι μέρος του προβλήματος. Μπορεί όμως να επιβάλλει μια τιμωρία, υπενθυμίζοντας τι προβλέπει ο κανονισμός για τη συγκεκριμένη περίπτωση, χωρίς βέβαια χρήση βίας εναντίον της βίας. Η τιμωρία δεν μπορεί να χρησιμοποιείται εκδικητικά αλλά ως το τίμημα που έχει συμφωνηθεί να πληρώσει ο παραβάτης ώστε να επανενταχθεί στην κοινωνική ομάδα, απ' όπου εξορίστηκε εξαιτίας του λάθους του. Άρα, η τιμωρία είναι η επανόρθωση, δηλαδή η λήξη μιας σύγκρουσης που καθιστά δυνατή τη συμφιλίωση.

β) Σε επίπεδο σχολείου

Παροχή ασφάλειας

Η αλληλογνωριμία μαθητών – εκπαιδευτικών: βασική προϋπόθεση για οικοδόμηση ασφάλειας. Το σχολείο σε έναν αφιχθέντα εκπαιδευτικό, οφείλει να τον ενημερώνει για το περιβάλλον του σχολείου (γειτονιές), τους κανονισμούς του, τις αξίες του, τις προσδοκίες και τις ματαιώσεις. Παρόμοια, και για τους νέους μαθητές, επιβάλλεται η αναγκαιότητα να βρουν εκεί σημεία αναφοράς τους. Το έντυπο υλικό, ο εσωτερικός κανονισμός, η σήμανση του σχολείου, πολιτικές επικοινωνίας, εξυπηρετούν σε αυτό το στόχο.

¹⁴⁹ V. Courtecuisse, J. Fortin, A. Μπεζέ, J. Pain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, Επιμέλεια Λουκία Μπεζέ (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου...*, ό.π., σελ. 102, 103.

Καθιέρωση «αποφόρτισης έντασης»

Εξοπλισμός κατάλληλος στα σχολεία, μπορεί να αποφορτίζει την ένταση (ψυχολογική και μυϊκή) των παιδιών, ώστε να μην διοχετεύεται αυτή σε συμμαθητές τους, ώστε τέτοια επεισόδια να εξελίσσονται σε καβγάδες και επιθετικές πρακτικές βίας. Αθλητικές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να απορροφήσουν αρκετή από την ενέργεια των μαθητών.¹⁵⁰

Η **τρίτη διάσταση** του σχολικού κλίματος, το **κοινωνικό περιβάλλον**, αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (background) των μαθητών, των δασκάλων, της διοίκησης, περιλαμβάνοντας το φύλο, τη φυλή, τα εισοδήματα, την εμπειρία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η τελευταία διάσταση, το **οικολογικό περιβάλλον** του σχολείου, αναφέρεται στη φυσική θέση του σχολείου, περιλαμβάνοντας την ηλικία του, τη συνολική του έκταση, την κατάσταση του σχολείου, το φωτισμό, τα επίπεδα που είναι χτισμένο κλπ.¹⁵¹

Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά και η σχετική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει τα σπουδαιότερα από αυτά και τα έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς:

α) Συναισθηματικός τομέας: Υπάγονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη, η ικανοποίηση ή η αδιαφορία που προκαλεί στο μαθητή η εργασία.

β) Τομέας κοινωνικής οργάνωσης: Υπάγονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η ευνοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης.

γ) Τομέας εργασίας: Υπάγονται ο καθορισμός στόχων, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου, η ταχύτητα εργασίας και η αποδιοργάνωση¹⁵².

Έρευνες που αναφέρονται στο κλίμα της τάξης επισημαίνουν τη μεγάλη επίδραση που έχει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τόσο στον τομέα της σχολικής επίδοσης όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητες πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές και διακινδυνεύσεις του λάθους. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως

¹⁵⁰ V. Courtecuisse, J. Fortin, A. Μπεζέ, J. Pain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, Επιμέλεια Λουκία Μπεζέ (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου...*, ό.π., σελ. 103, 105 - 109.

¹⁵¹ Ματσαγγούρας, Η., (1999): 170-174. ό. π.

σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό, που εκφράζεται με το ενδιαφέρον, το φυσικό πλησίασμα και τις άτυπες επικοινωνίες, καθώς και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλο-μαθητικές και τις διαμαθητικές σχέσεις και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης¹⁵³.

Ομοίως, από τις έρευνες φαίνεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος και του τρόπου οργάνωσης του σχολείου παρά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων και προτείνεται η αλλαγή του κλίματος προς το θετικότερο, ως το πρώτο βήμα για τη βελτίωση τάξεων με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι ότι η αποκατάσταση του ψυχολογικού κλίματος εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζει άμεσα ο εκπαιδευτικός, όπως είναι το στυλ της δασκαλικής συμπεριφοράς του προς τους μαθητές, η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και η θεσμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της βελτίωσης του ψυχολογικού κλίματος ο εκπαιδευτικός έχει μια άριστη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης της τάξης του προς το επιθυμητό¹⁵⁴.

Πολλές έρευνες έστρεψαν την προσοχή τους στο κλίμα που δημιουργεί καθένα από τα τρία στυλ της δασκαλικής συμπεριφοράς, στο είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που στηρίζουν και στις επιπτώσεις που έχουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών¹⁵⁵. Πιο συγκεκριμένα, στο **αυταρχικό στυλ** επικρατεί ο λόγος του εκπαιδευτικού, που με αυταρχικό και απόλυτο τρόπο κατευθύνει όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Οι ποινές είναι κύριο μέσο επιβολής της δασκαλικής εξουσίας και η άκριτη υπακοή είναι η μέγιστη ηθική αρετή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές ανεύθυνα και ανώριμα άτομα που ρέπουν στην αταξία. Στο **συλλογικό ή συμμετοχικό στυλ** δασκαλικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός παραμένει η ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης, καθόσον οι ευθύνες για την αγωγή που έχει αναλάβει του υπαγορεύουν ρόλο παιδαγωγικής αυθεντίας, που σε καμιά περίπτωση, βέβαια, δεν ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξασφαλίσει την κατανόηση, τη συναίνεση και αποδοχή από πλευράς των μαθητών του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Η απειλή και ο χλευασμός δεν χρησιμοποιούνται, καθόσον οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτό το στυλ πιστεύουν στις εσωτερικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση.

Τέλος, στο **ελευθεριάζον στυλ** δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων και παραμένει μάλλον απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη. Τέτοιες περιπτώσεις,

¹⁵² Ματσαγγούρας, Η., (1999): 170-174. ό. π.

¹⁵³ Ματσαγγούρας, Η., (1999): 170-174. ό. π..

¹⁵⁴ Ματσαγγούρας, Η., (1999).ό. π.

¹⁵⁵ Ματσαγγούρας, Η., (1999).ό. π.

βέβαια, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί από πεποίθηση ενεργούν έτσι, σπάνια συναντά κανείς στην εκπαίδευση. Καταλήγουν, ίσως, σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να κατευθύνουν την τάξη¹⁵⁶.

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιλέγει το **συμμετοχικό στυλ δασκαλικής** συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που συμβάλλει θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων. Η υπεροχή του συμμετοχικού στυλ συμπεριφοράς στη μάθηση και την ανάπτυξη στηρίζεται έντονα και από τη νεο-βυγκοτσκιανή θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν πλούσια και ενεργό αλληλεπικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για να ανταλλάσσουν οπτικές γωνίες θεώρησης των πραγμάτων και να λαμβάνουν βοήθεια, πληροφορίες και επεξηγήσεις όταν τις έχουν ανάγκη¹⁵⁷.

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΜΑΘΗΤΗ

Η σχολική κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση, βασικός άξονας της οποίας είναι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή¹⁵⁸. Με τον όρο παιδαγωγική αλληλεπίδραση οριοθετείται εκείνη η κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία εκδηλώνεται στο πλαίσιο παιδαγωγικών σχέσεων. Στη σχολική πραγματικότητα η παιδαγωγική αλληλεπίδραση περιέχει όλες τις ενέργειες-λόγο και πράξη-των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι έννοια πολύ ευρύτερη από την έννοια της διδασκαλίας και συνιστάται τόσο από αυτά που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια αυτής όσο και από εκείνα έξω από τα στενά της όρια (π.χ. πρωινή συγκέντρωση, προσευχή, διάλειμμα, εκδρομή κλπ.). Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί η επικοινωνία που επιτυγχάνεται ανάμεσα σε αυτούς που μετέχουν στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. Ως διαδικασία σημασιοδοτημένη η επικοινωνία περικλείει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από τα σύμβολα. Οι μηχανισμοί αυτοί παρουσιάζουν μια πολυπλοκότητα που πολλές φορές δε γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες στις καθημερινές επικοινωνιακές διαδικασίες¹⁵⁹.

Η αλληλεπίδραση στην τάξη οργανώνεται με βάση ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες προσδιορίζονται γενικά από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, στρατηγικές διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, κατάρτιση εκπαιδευτικών κλπ.), το οποίο σύστημα με τη σειρά του συνδέεται με τη γενικότερη πολιτική, οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση. Οι αρχές αυτές είναι η *κυριαρχία*, η

¹⁵⁶ Ματσαγγούρας, Η., (1999) ό. π.

¹⁵⁷ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

¹⁵⁸ Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2002). ό.π.

¹⁵⁹ Γκότοβος, Α., (2002). ό.π.

οποία αναφέρεται στην κατανομή της εξουσίας, η *επίδοση*, η οποία αφορά στην οργάνωση παραγωγής έργου, την επιλογή και τον ανταγωνισμό των μαθητών και η *ιεραρχία*, η οποία αφορά την αξιολογική διαφοροποίηση (ταξινόμηση) των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η αρχή της κυριαρχίας αποκαλύπτει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια συμπληρωματική σχέση στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, αφού έχουμε ασύμμετρη κατανομή εξουσίας μεταξύ τους. Η θεσμικά κατοχυρωμένη παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται στη διάρκεια οργάνωσης της επικοινωνίας στην τάξη και συγκεκριμένα μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και τη διατήρηση και τον έλεγχο της πειθαρχίας στην αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, έχει την εντεταλμένη ευθύνη, αρμοδιότητα και δικαιοδοσία να οργανώνει, να θεσπίζει, να επιβάλλει και να επιβλέπει τρόπους, κανόνες, στάσεις, πρακτικές κλπ. που αφορούν στη συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική σχέση. Ο μαθητής βρίσκεται εγκλωβισμένος σ' ένα εξουσιαστικό πλαίσιο το οποίο διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως βασικός υπεύθυνος και αρμόδιος για την οργάνωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης στο σχολείο, φέρει καθοριστική ευθύνη για τη μορφή που εκλαμβάνει το περιεχόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή¹⁶⁰.

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον εκπαιδευτικό μπορεί να ασκήσει βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης, τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων, καθώς και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες ως πλαίσιο για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό- αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο-μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού¹⁶¹.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της προσκόλλησης μια ασφαλής σχέση με τον εκπαιδευτικό προάγει στο παιδί την ενεργητική εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και τη θετική επίδραση αυτού στο παιδί, καθώς και τις κοινωνικά επαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Για τα παιδιά με ιστορικό ανασφάλειας στη σχέση τους με τους γονείς τους οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται ευκαιρίες για την ανάδυση μια ασφαλούς εναλλακτικής σχέσης¹⁶². Επιπροσθέτως, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών νωρίς στο Δημοτικό σχολείο έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των μαθητών, ιδιαίτερα οι αρνητικές

¹⁶⁰ Κωνσταντίνου, Χ. (1997) Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα:εκδ. Gutenberg.

¹⁶¹ Hughes, et.al (1999) Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184..

¹⁶² Bowlby 1982. Bretherton (1985), σύμφωνα με Hughes, κ.ά. 1999: 173-184

πλευρές αυτών των σχέσεων¹⁶³.

Με βάση περασμένη δουλειά των R. Pianta και M. Steinberg¹⁶⁴ και άλλων, προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών: η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση.

Η εγγύτητα περιλαμβάνει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή και μπορεί να λειτουργεί ως υποστήριξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Η εξάρτηση αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές του παιδιού που είναι ενδεικτικές της υπερεμπιστοσύνης στο δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης. Οι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν επίσης διακρίνει μεταξύ της προσκόλλησης-που έχει θετικές αναπτυξιακές συνέπειες-και της έννοιας της εξάρτησης-που έχει αρνητικές συνυποδηλώσεις. Μια ξεχωριστή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να χαρακτηρίζεται ως υψηλά στενή χωρίς να είναι υψηλά εξαρτώμενη. Επιπλέον, είναι εύλογο ότι μερικά παιδιά θα μπορούσαν να είναι εξαρτημένα από τους δασκάλους τους χωρίς όμως να μοιράζονται μια στενή σχέση με αυτούς. Τέλος, οι συγκρουσιακές σχέσεις εκπαιδευτικού-παιδιού χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας.

Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης τονίζεται και από θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας. Ο L. Vygotsky τονίζει ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση, η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά. «Οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών»¹⁶⁵.

Οι θεωρητικοί των κινήτρων¹⁶⁶ ισχυρίζονται ότι η αντίληψη του μαθητή για τη σύνδεση με τους δασκάλους επηρεάζει τη δέσμευση του παιδιού με το σχολείο, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επίτευξη. Διάφοροι ερευνητές ανέφεραν ταυτόχρονες συσχετίσεις μεταξύ των αισθημάτων συμπάθειας από μέρους των μαθητών για τους δασκάλους τους, της στάσης τους απέναντι στο σχολείο και της ακαδημαϊκής κινητοποίησης.

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες¹⁶⁷ οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμμαθητών για το κάθε παιδί και επηρεάζουν, έτσι, τις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων. Οι συνομήλικοι παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής. Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι πρόωρες

¹⁶³ Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

¹⁶⁴ Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946

¹⁶⁵ Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998).ό.π.

¹⁶⁶ Connell & Wellborn 1991, Deci & Ryan (1985), σύμφωνα με Hughes, κ.ά. (1999).

¹⁶⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *the ecology of human development*. Harvard University Press

δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής.¹⁶⁸

2.2.1. Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα ανεξάρτητα από τη σχολική βαθμίδα, η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη και γενικά η παιδαγωγική αλληλεπίδραση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διάπλαση της προσωπικότητας του μαθητή, την κοινωνικοποίηση του και την εμφύσηση ιδεωδών αλληλεγγύης και συνεργασίας, που σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Άλλωστε ένας πολύ βασικός στόχος της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι να καταστεί ο μαθητής μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με ακαδημαϊκές γνώσεις και ψυχοπνευματική καλλιέργεια¹⁶⁹.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς επιδρούν με άμεσο και έμμεσο τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του μαθητή, διότι οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει διαπιστωθεί από μελέτες, αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές και το επίπεδο των σχέσεων τους αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος που συντελεί στην αποτελεσματική ή την αναποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί, ή ο έφηβος, μέσα από τις επαφές του με άλλους ανθρώπους, το ιδεολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται, ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, της συμπεριφοράς του και της στάσης ζωής που θα υιοθετήσει αργότερα. Η μετέπειτα κοινωνικότητα του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματα, τις αξίες και τις συμπεριφορές που δέχτηκε στα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των θεωριών μάθησης, οι εξωτερικοί παράγοντες, τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και η ιδιαιτερότητα κάθε κατάστασης, οδηγούν το παιδί ή τον έφηβο στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του σε αυτές (συμπεριφοριστική προσέγγιση)¹⁷⁰. Επομένως, και στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής, μπορεί να δέχεται θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα μέσα από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις, τα οποία, όπως υποστήριξε και ο Ραβλόν¹⁷¹ τα συνηθίζει και του προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις, ενεργοποιώντας έναν

¹⁶⁸ Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998).ό.π.

¹⁶⁹ Βλέπε σχετικά: Γκότοβος, Α. (1995) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: εκδ. Gutenberg και β) Μπίκος Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

¹⁷⁰ Σύμφωνα με τον John Watson το άτομο μαθαίνει συμπεριφορές και αντιδρά σε ορισμένα ερεθίσματα σύμφωνα με Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research* (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.

¹⁷¹ Ο Ivan Pavlov , μετά από πειράματα που έκανε σε σκύλους, υποστήριξε ότι ερεθίσματα στα οποία πριν είχαμε

αντανακλαστικό μηχανισμό.

Παρόμοια και ο Skinner¹⁷² υποστήριξε ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται και μέσα από τη μίμηση, η οποία ανατροφοδοτείται πολλές φορές, μέσα από τις γενικεύσεις, παίρνοντας την ποιότητα της ενδυνάμωσης.

Τον παραπάνω ισχυρισμό ενισχύουν οι Dollard και Miller¹⁷³, οι οποίοι θεώρησαν ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη μίμηση συμπεριφορών, συνεπώς οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών αποτελούν πρότυπο προς μίμηση των μαθητών και συντελούν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για τη διάχυση ιδεών και συμπεριφορών συνεργασίας, αλτρουισμού και αλληλοβοήθειας, για την επίτευξη όλων των εκπαιδευτικών στόχων που καθιστούν αποτελεσματική τη σχολική μονάδα και κοινωνικοπολιτική οντότητα τον μαθητή.

Συμπερασματικά, σε μία σχολική μονάδα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν τις «εμπειρίες» από τις οποίες οι μαθητές θα επηρεαστούν για να διαμορφώσουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και συμπεριφορές.

3. Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

Η πειθαρχία στο σχολείο, ως έννοια και πρακτική, δεν είχε πάντα την ίδια σημασιодότηση. Η αγωγή στο πέρασμα του χρόνου απέκτησε διαφορετικές έννοιες και ακολουθήθηκαν διαφορετικές πρακτικές κατά τις διαδικασίες της. Κάθε φορά, η έννοια της αγωγής αντικατόπτριζε τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και τις ηθικές και πνευματικές αξίες της εποχής και του κοινωνικού συστήματος που ελάμβανε χώρα¹⁷⁴.

Οι διαφορετικές σημασίες που έχουν αποδοθεί στον όρο **σχολική πειθαρχία** μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

1) Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνουν τη διαλεκτική τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

2) Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης.

3) Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως μηχανισμό για την εξασφάλιση και εδραίωση των σχολικών και των ευρύτερων εξουσιαστικών δομών. Κατά τον τρόπο αυτό η σχολική πειθαρχία συνδέεται με τους μηχανισμούς διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας¹⁷⁵.

ουδέτερες αντιδράσεις τα συνηθίζουμε και μας προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις, στο: Pervin & John, (1997): 300-305.

¹⁷² Slavin, R., (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο

¹⁷³ Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). Personality: Theory and research (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.

¹⁷⁴ Κυρίδης, Α. (1999). ό.π.

¹⁷⁵ Κυρίδης, Α. (1999). ό.π.

Κατά τον Α. Καψάλη¹⁷⁶ με τον όρο πειθαρχία νοείται η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και τη βοηθούν να πετύχει τους σκοπούς της. Ο W. Doyle¹⁷⁷ σημειώνει πως πειθαρχία στην τάξη σημαίνει εντός λογικών πλαισίων να ακολουθούν οι μαθητές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης κατά τρόπο σύμφωνο με τις διαμορφωμένες αποδεκτές εκπαιδευτικές συνισταμένες. Έτσι, η πειθαρχία συνδέεται με το σεβασμό των μαθητών στις διαδικασίες της τάξης και τη συμμετοχή τους σε αυτές, ακολουθώντας τις συγκεκριμένες πρακτικές που ορίζει το σχολείο ή η τάξη.

Ο Η. Fend¹⁷⁸, αν και θεωρεί την πειθαρχία ως αναγκαία, επισημαίνει τον κίνδυνο να μετατραπεί η πειθαρχηση σε αυτοσκοπό. Κατά τον Fend, οι απαιτήσεις για πειθαρχία είναι αναγκαίες, διότι σταθεροποιούν το σχολείο ως θεσμό. Μπορεί, όμως, να οδηγήσουν και σε παρεμπόδιση της διαδικασίας μάθησης και να καταστούν έτσι δυσλειτουργικές, καθόσον το αρχικό μέσο μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σκοπό και οι αρχικοί σκοποί να περάσουν στο περιθώριο.

Ο όρος **πειθαρχία**, ως χαρακτηριστικό της μαθητικής συμπεριφοράς, σημαίνει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μέσα σε αποδεκτά όρια και με την αναμενόμενη σειρά δραστηριότητες που διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και τη διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται από τη μαθητική ομάδα στο χώρο της σχολικής αίθουσας. Η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης αποτελεί έκφραση αταξίας ή απειθαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο **αταξία** συχνότερα από κάθε άλλο συνώνυμο για να δηλώσουν κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας.¹⁷⁹

Η σχετική βιβλιογραφία καταγράφει τις πλέον συνηθισμένες μορφές μαθητικής αταξίας και τις κατατάσσει με βάση τη σοβαρότητα και τη φύση τους σε επιμέρους κατηγορίες, όπως προαναφέρθηκε (στην παρούσα εργασία). Οι περισσότερες και πλέον συνηθισμένες αταξίες¹⁸⁰ αποτελούν άλλοτε μεν αποτέλεσμα κοινωνικής άγνοιας και ανωριμότητας των μαθητών, άλλοτε έκφραση των εσωτερικών κρίσεων που βιώνουν οι μαθητές στη πορεία συγκρότησης της προσωπικότητάς τους και, άλλοτε αποτελεί αντίδραση των μαθητών στις κοινωνικές αντιφάσεις που βιώνουν και την ψυχολογική πίεση που υφίστανται, καταστάσεις που δε βοηθούν στην ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών. Έτσι, ανάλογα με την αιτία, την ηλικία και το πλαίσιο η μαθητική αταξία καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς, που αρχίζει από την πρωινή αργοπορία και την απροσεξία στο μάθημα και φθάνει μέχρι τη λεκτική και σωματική βία και, σε

¹⁷⁶ Στο Κυρίδης, Α. (1999). ό.π.

¹⁷⁷ Doyle, W. (1985) Classroom organization and management. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: Macmillan

¹⁷⁸ Fend (1977), ό.π.

¹⁷⁹ Ματσαγγούρας, Η., (1999).ό.π.

¹⁸⁰ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

μερικές περιπτώσεις, σε τέλεση πράξεων που εμπίπτουν στο χώρο του ποινικού δικαίου¹⁸¹.

Η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει μια απενοχοποιητική θεώρηση, που αντιλαμβάνεται τις αταξίες και τις απειθαρχίες ως οργανικό μέρος της μιας και ενιαίας συμπεριφοράς του μαθητή. Αναλυτικότερα, η σύγχρονη αντίληψη θεωρεί ότι ο μαθητής για να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτός τη βιώνει και την αποτιμά, επιστρατεύει όλες τις διαθέσιμες μορφές συμπεριφοράς που κρίνει πρόσφορες για την περίπτωση. Στη ρίζα, λοιπόν, της μαθητικής παρεκτροπής υπάρχει ένα πλέγμα ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγεί το μαθητή σε αναποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς.

Η νέα προοπτική θεώρησης της μαθητικής συμπεριφοράς υλοποιείται με τρεις κυρίως τρόπους:

- α.** με τη συστηματική διδασκαλία των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς,
- β.** με τη διατύπωση από πλευράς του εκπαιδευτικού θετικών προσδοκιών, και
- γ.** με την ανατροφοδότηση των θετικών μορφών συμπεριφοράς.¹⁸²

Αυτό που το σχολείο θεωρεί επιθυμητή συμπεριφορά είναι ένα είδος κοινωνικής μάθησης το οποίο ο μαθητής αποκτά σταδιακά. Το σχολείο πρέπει να διδάξει την επιθυμητή συμπεριφορά με συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες, όπως ακριβώς κάνει και με τα γνωστικά αντικείμενα. Η πειθαρχία, ως κατάσταση πραγμάτων και συμπεριφοράς, δεν είναι σε καμία περίπτωση δεδομένη συνθήκη, αλλά αποτελεί διδακτικό ζητούμενο για την εξασφάλιση του οποίου πρέπει να συντρέξουν πολλοί παράγοντες, όπως: η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, τα πρώτα μηνύματα στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, η ποιότητα του μαθήματος, κ.ά.

Η νέα θεώρηση της μαθητικής συμπεριφοράς ανατρέπει την αναλογία ποινών-αμοιβών υπέρ των αμοιβών, γεγονός που έχει, μεταξύ των άλλων, θετική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η ποιότητα των σχέσεων αυτών δίνει νέα διάσταση στο κοινωνικοποιητικό έργο του σχολείου. Ένα ακόμα στοιχείο της νέας θεώρησης είναι ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα οικοσύστημα.

Απόρροια αυτής της αντίληψης είναι ότι για να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός την επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή μελετά συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα και Για να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του μαθητή δεν απευθύνεται μόνο σε αυτόν, αλλά παρεμβαίνει και στο οικοσύστημα και επιφέρει τις ανάλογες αλλαγές¹⁸³.

¹⁸¹ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

¹⁸² Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

¹⁸³ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ο.π.

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ

Η πρώτη επαφή ενός εκπαιδευτικού με μια τάξη, συμπεριλαμβάνει τον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της τάξης που θα αποτελέσουν το πλαίσιο λειτουργίας αυτής της ομάδας-κοινότητας και φυσικά θα τηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η θεσμοθέτηση τέτοιων κανόνων συνιστά τρόπο πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο¹⁸⁴.

Οι κανόνες αυτοί δεν πρέπει να είναι προκαθορισμένοι από τον εκπαιδευτικό, αλλά να συνδιαμορφώνονται μέσα στην τάξη, με άμεση, ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Η εμπλοκή των μαθητών στον καθορισμό των κανόνων ενισχύει τον βαθμό αποδοχής των κανόνων και την εσωτερική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών¹⁸⁵.

Μελέτες έδειξαν ότι, όταν υπάρχει εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση των κανόνων, βελτιώνεται θεαματικά η μαθητική τους συμπεριφορά¹⁸⁶.

Σύμφωνα με τον Cheung¹⁸⁷, οι κανόνες που δημιουργούν οι μαθητές είναι συχνά πιο αυστηροί από αυτούς που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές θέλουν να βρίσκονται σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον και επιθυμούν να γνωρίζουν τα όρια σχετικά με την συμπεριφορά τους στην τάξη.

Στην περίπτωση όμως, που οι κανόνες θεσπίζονται από εξωτερική πηγή ή (μόνο) από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής θεωρεί:

- τους κανόνες, ως ρυθμίσεις που δεν παίρνουν υπόψη τις ανάγκες του, οπότε η παράβαση είναι πολύ πιθανή και
- ότι οι κανόνες δεν είναι θεμιτοί, συνεπώς η τήρησή τους δεν είναι αναγκαστικά ηθική πράξη.

Αναφορικά με τον μαθητή, οι κανόνες μπορούν να αναφέρονται: α) στο συγκεκριμένο ρόλο του ως μαθητή και β) στην οργάνωση της καθημερινής μαθητικής δράσης¹⁸⁸.

Αναλυτικά υπάρχουν τουλάχιστον οι παρακάτω περιοχές στις οποίες μπορούν να αναφέρονται τέτοιοι κανόνες:

- 1) η διατήρηση της θέσης στην τάξη,
- 2) η αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων,
- 3) η διατήρηση μίας εστίας επικοινωνίας και η αποφυγή παράλληλης επικοινωνίας,
- 4) η εξασφάλιση υπακοής σε διάφορες άλλες εντολές του εκπαιδευτικού και

¹⁸⁴ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ο.π.

¹⁸⁵ Edwards, C.H. (1997). Classroom Discipline and Management, Colombus: Merrill

¹⁸⁶ Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998). Comprehensive Classroom Management, London: Allyn and Bacon

¹⁸⁷ Cheung T.E.Y. (2002). The voice of teachers in a changing Hong Kong society: The study of the effectiveness of a school guidance programme for teacher development. Ph.D. Thesis, School of Education, Faculty of education, Australian Catholic University

¹⁸⁸ Γκότοβος, Α., (2002). ό.π.

5) η εξασφάλιση αυτονομίας συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Για την σύνταξη όμως ενός καταλόγου κανόνων είναι απαραίτητος ο καθορισμός ορισμένων κριτηρίων. Αυτά σύμφωνα με τον Θ. Τριλιανό¹⁸⁹ είναι η σχετικότητα, που σημαίνει ότι ο κατάλογος είναι δυνατόν να μεταβληθεί όταν αλλάξουν οι περιστάσεις μέσα στην τάξη, η σημαντικότητα, η οποία φανερώνει ότι οι κανόνες έχουν κάποιο νόημα και σημασία για τους μαθητές, και η θετικότητα, που δείχνει ότι οι κανόνες πρέπει να διατυπώνονται σε καταφατική και όχι σε αρνητική μορφή, επειδή η άρνηση ασκεί μια ανασταλτική επίδραση στη συμπεριφορά, ενώ η κατάφαση οδηγεί προς την επίτευξη του σκοπού.

Οι κανόνες συμπεριφοράς έχουν πολλαπλή χρησιμότητα ως προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης των προϋποθέσεων για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και για τους ευρύτερους στόχους του σχολείου, όπως η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η υιοθέτησή τους:

1. Θέτει τα όρια δραστηριοποίησης και αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής ομάδας.
2. Εντείνει τη συνοχή της ομάδας, λόγω του ότι οι κανόνες αναφέρονται σε όλα τα μέλη της
3. Αναγνωρίζει εξουσιαστικό ρόλο στον ή στους θεσμοθέτες των κανόνων.
4. Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα και την αίσθηση του δικαίου, όταν καθορίζονται εξ' αρχής τα πλαίσια συμπεριφοράς.
5. Εκλογικεύεται η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας και το σύστημα επιβολής ποινών.
6. Κάνει τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ισότιμα παρά τις άλλες διαφορές τους, λόγω του ότι υπόκεινται ανεξαιρέτως στο ίδιο σύστημα κανόνων.
7. Διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και διαφυλάσσεται η αποτελεσματικότητά της¹⁹⁰ και δημιουργείται, έτσι, συλλογική ευθύνη για τη διαφύλαξη και την τήρησή τους.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το παιδαγωγικό συμβόλαιο αποτελεί

- το σύνολο των συμπεριφορών, μεθόδων και συνηθειών του εκπαιδευτικού που αναμένονται από το μαθητή και
- των συμπεριφορών του μαθητή που αναμένονται από τον εκπαιδευτικό¹⁹¹.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, που έχουν χρησιμοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα για χρόνια, δηλώνουν ότι έχουν ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας στις τάξεις τους. Θεωρούν δε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι αποτελεσματική επειδή η ευθύνη για τη δημιουργία και την τήρηση των κανόνων περνάει από τον εκπαιδευτικό στους ίδιους τους μαθητές. Οι τελευταίοι αισθάνονται ότι τους ανατίθεται μια σοβαρή ευθύνη, ένας υπολογίσιμος ρόλος, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί τους υπολογίζουν, με την έννοια ότι εκχωρούν σε αυτούς τη ρύθμιση του τρόπου με τον οποίο θα διαχειριστούν την εξουσία που θεσμικά διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη.

¹⁸⁹ Στο Κυρίδης, Α. (1999). ό.π. 86-88

¹⁹⁰ Κυρίδης, Α. (1999). ό.π. 86-88.

¹⁹¹ Brousseau, G. (1980). L' échec et le contract, Recherches, 41.

Οι μαθητές δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται απλώς για την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, αλλά τους δίνουν χώρο και τρόπο να παίξουν έναν δημιουργικό και υπεύθυνο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.¹⁹²

5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η προσαρμογή είναι μια συνεχής διαδικασία εκτίμησης, επανεκτίμησης, εναρμονισμού, αυτοπροσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού της θέσης και της συμπεριφοράς του ατόμου ανάλογα προς ενδογενείς ανάγκες αλλά και εξωγενείς απαιτήσεις του περιβάλλοντος – τείνει δε να αφορά, τόσο τη βιολογική, όσο και την κοινωνική διάσταση του ατόμου.

Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ως μια πολυδιάστατη διεργασία που ορίζεται από την επιτυχή ανταπόκριση των παιδιών στις ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές απαιτήσεις του σχολείου¹⁹³ (Perry & Weinstein, 1998).

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η σχολική προσαρμογή προκύπτει ως συνάρτηση της αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, των χαρακτηριστικών του σχολείου και της τάξης που υποδέχεται το παιδί καθώς και του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού.

Είναι γεγονός ότι το παιδί, τόσο στο δημοτικό σχολείο, όσο και στο γυμνάσιο, αλλά και στο λύκειο αργότερα, για να αντιμετωπίσει ενδεχόμενες συγκρούσεις και εντάσεις και να προσαρμοσθεί προς τον εαυτό του, τους μαθητές και τους δασκάλους, καθώς και προς τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, έχει ανάγκη από βοήθεια. Το είδος και το μέγεθος της βοήθειας ποικίλλουν ανάλογα με τη φύση του παιδιού και των συνθηκών εκδήλωσης της συμπεριφοράς του. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν τη βοήθεια αυτή, για να εξασφαλίσουν στα παιδιά ομαλή προσαρμογή απέναντι στον εαυτό τους, στους συμμαθητές τους και στις συνθήκες του περιβάλλοντός τους. Τα παιδιά που έχουν προσαρμοσθεί ομαλά, εμφανίζουν ευδιαθεσία για κοινωνική συναλλαγή και συνεργατικότητα και έχουν απελευθερωθεί από ανιθυμίες, παράλογους φόβους και συναισθήματα ανασφάλειας και νευρικότητας.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και σε σχέσεων αποτελεί προϋπόθεση πραγματοποίησης προγραμμάτων που προσεγγίζουν μέσα από συγκεκριμένες ασκήσεις διαφορετικές καταστάσεις ή πράξεις βίας (όπως ο καβγάς, οι ύβρεις, η κλοπή, η περιφρόνηση, ο ρατσισμός κλπ.).

Απαιτείται αφενός ο έλεγχος των παιδαγωγικών τεχνικών που μαθαίνονται και αξιολογούνται σωστά, πριν ο εκπαιδευτικός αφηθεί να δουλέψει μόνος του και αφετέρου, μια αξιολόγηση

¹⁹² Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 1992 (27), (65-90)

¹⁹³ Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). *The social context of early schooling and children's school*.

περισσότερο προσωπική της ικανότητας αντιμετώπισης ιδιαίτερων συμπεριφορών. Η βασική εκπαίδευση, πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός απ' τις θεωρητικές γνώσεις των συμπεριφορών που μπορεί να θέσουν προβλήματα, και μια πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση καταστάσεων, έτσι ώστε ο καθένας να αναλύει τις αντιδράσεις του απέναντι σε διαφορετικά είδη προβλημάτων, να κατανοεί το μηχανισμό τους και να προετοιμάζεται τελικά να τις μεταβάλλει.

Ο στόχος διαρκούς κατάρτισης είναι να μεταδώσει στον μελλοντικό δάσκαλο εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να χειριστεί την ανομοιομορφία των σχολικών επιπέδων και συμπεριφορών, να δουλέψει με μαθητές ενός κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου διαφορετικού από το δικό του. Έτσι, θα γνωρίζει τις ελλείψεις και τον πλούτο τους, θα καταστεί ικανός να αποκωδικοποιεί γλώσσα και στάσεις, να κατευθύνει εντάσεις και να εκτρέπει την λανθάνουσα επιθετικότητα.¹⁹⁴

Από τα παραπάνω συνάγεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βοηθού – καθοδηγητή των μαθητών του για ομαλή προσαρμογή των τελευταίων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως “η καθοδήγηση δίνεται οποτεδήποτε, οπουδήποτε, οπωσδήποτε και σ’ οποιονδήποτε έχει ανάγκη” για να διατηρείται η ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητες και τις δεξιότητές του μαθητή και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος¹⁹⁵.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός πρέπει να επιδιώκει να ανιχνεύει τόσο τις ανάγκες των παιδιών, γιατί με αυτές συνδέονται οι δυσκολίες προσαρμογής τους, όσο και να δημιουργεί στην τάξη την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε να αμβλύνονται οι δυσμενείς επιδράσεις που ασκούν στο πρόγραμμα, η διαδικασία τη διδασκαλίας και η σχολική ζωή στα παιδιά.. Όταν ο εκπαιδευτικός εκτελεί την εργασία του και ρυθμίζει τη σχολική ζωή ώστε οι μαθητές να συναντούν όσο το δυνατό λιγότερες δυσκολίες, τότε δε θα παρουσιαστούν δυσκολίες προσαρμογής στα παιδιά, που θα οφείλονται στη σχολική εργασία¹⁹⁶ (Garner, 1999). Προέχει, δηλαδή, η αυτοσυνείδησή του ως λειτουργού, και η επίγνωση των στάσεών του ως ατόμου και ως επαγγελματία ως προς την πιθανή διαχείριση προβλημάτων παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που δημιουργούν στα παιδιά προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, εστιάζονται στην μετάβαση από το σχολείο της Πρωτοβάθμιας στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οικογενειακούς παράγοντες (η περιρρέουσα οικογενειακή ατμόσφαιρα), στους κοινωνικούς παράγοντες (κοινωνική διαστρωμάτωση, το μορφωτικό επίπεδο, αρμονική ζωή) και σε άλλες σημαντικές συνιστώσες (ατυχήματα, ασθένειες, απώλεια προσφιλών προσώπων) και επιδρούν, ώστε να μη μπορεί το παιδί να προσαρμοσθεί στο σχολείο και να ελλοχεύει ο κίνδυνος στιγματισμού της συμπεριφοράς του ως προβληματική. Μια άλλη, σπάνια

¹⁹⁴ V. Courtecuisse, J. Fortin, A. Μπεζέ, J. Pain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, ό.π., σελ. 109 – 112.

¹⁹⁵ Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

¹⁹⁶ Garner, 1999

αιτία, που προκαλεί δυσκολίες προσαρμογής, είναι η ανώτερη ή ανώτατη ευφυΐα των μαθητών. Όταν φοιτούν σε κοινό σχολείο, βρίσκονται σε συνθήκες απρόσφορες, επειδή η νοημοσύνη τους είναι κατά πολύ ανώτερη από των περισσότερων συμμαθητών τους. Έτσι, η συνήθης μαθησιακή διαδικασία ή τα διάφορα γνωστικά προβλήματα στην τάξη συνιστούν για αυτούς εύκολα γεγονότα, με αποτέλεσμα τον πνευματικό τους αποχωρισμό από τα κατώτερης ευφυΐας παιδιά και τον χαρακτηρισμό τους ως “ατίθασων” και “εγωιστών”. Αρκετά ευφυή παιδιά θεωρούνται από τους δασκάλους τους ως δυσπροσάρμοστα και προβληματικά¹⁹⁷ (Kirk , 1973).

Ακόμη μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής μπορούν να χαρακτηριστούν εκείνοι που δείχνουν συμπτώματα συναισθηματικής αστάθειας και έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση προκειμένου να πετύχουν την προσωπική, κοινωνική ή σχολική προσαρμογή. Οι μαθητές αυτοί που χρειάζονται ειδική μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζονται από αισθήματα ανασφάλειας και αποτυχίας στις προσωπικές τους σχέσεις. Πολλές φορές εκδηλώνουν γνωστική αδυναμία στις απαιτήσεις των μαθημάτων και έλλειψη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές συνοδευόμενες από διασπαστικές συμπεριφορές¹⁹⁸.

6. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Goffman¹⁹⁹, προσπαθώντας να ορίσει τον όρο «στίγμα» ξεκινάει από την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Εντάσσοντας το άτομο σε μια ορισμένη κατηγορία, εγείρουμε αυτόματα συγκεκριμένες αξιώσεις ή ενεργοποιούμε συγκεκριμένες προσδοκίες που σχετίζονται με την κατηγορία στην οποία το κατατάξαμε. Υπάρχει περίπτωση κάποιος να μην εκπληρώνει τις αξιώσεις που συνεπάγεται η κατάταξή του σε μια ορισμένη κατηγορία. Ένα άτομο θεωρείται στιγματισμένο όταν από τη σκοπιά του παρατηρητή φαίνεται ότι είναι κατά μειωτικό τρόπο διαφορετικό από τα άλλα άτομα της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Από την τελευταία παρατήρηση φαίνεται καθαρά ότι το στίγμα δεν είναι θέμα εσωτερικής υφής του χαρακτηριστικού το οποίο θεωρείται μειωτικό, αφού μόνο μέσα από κοινωνικές σχέσεις εγείρονται αξιώσεις που μπορούν ή δεν μπορούν να εκπληρωθούν.

Σύμφωνα με τη θεωρία του χαρακτηρισμού, η μελέτη των αποκλινόντων ατόμων δεν πρέπει να αρχίζει από τον εντοπισμό των κανόνων, τους οποίους οι αποκλίνοντες δεν τηρούν, αλλά από τη συμπεριφορά των «κανονικών» στους αποκλίνοντες. Εφαρμόζοντας την παραπάνω αρχή στο σχολείο είναι δυνατόν να μελετήσουμε τη διαδικασία γένεσης ενός «προβληματικού» μαθητή και

¹⁹⁷ Kirk Samuel, (1973), *Εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών*, μτφ. Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα.

¹⁹⁸ Wise & Upton, 1998 Wise, S. & Upton, G., (1998). Journal article citation: Emotional and Behavioural Difficulties, 3(3), pp.3-12. Publisher: Taylor and Francis

¹⁹⁹ Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of a spoiled identity*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, σύμφωνα με Γκότοβο 2002: 118.

συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σ' αυτή²⁰⁰.

Το σημερινό σχολείο απόλυτα προσαρμοσμένο στη λογική των επιδόσεων, είναι οργανωμένο και λειτουργεί ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε κοινωνικές διαστρωματώσεις, καθώς και τις κοινωνικές, μαθησιακές και ατομικές ανάγκες ή προϋποθέσεις των μαθητών. Έτσι, η σχολική ζωή και ιδιαίτερα η διδακτική διαδικασία καθιστά αναγκαία τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων (μαθητών, εκπαιδευτικών κλπ.) με διαφορετική κοινωνικοποιητική υποδομή.

Μια τέτοια κατάσταση είναι πολύ πιθανόν να δημιουργεί σε μερικούς μαθητές ευνοϊκές προϋποθέσεις για σχολική επιτυχία ενώ σε κάποιους άλλους να δημιουργεί εμπόδια. Έτσι, μαθητές τους οποίους η πολιτισμική τους υποδομή δεν τους βοηθάει να διαγνώσουν και να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, καθώς επίσης και να επηρεάσουν προς όφελός τους τις θετικές διακρίσεις και τα πλεονεκτήματα που μεταχειρίζεται το σχολείο, εμφανίζονται εκτεθειμένοι και είναι πολύ πιθανόν να εμπλακούν σε μια διαδικασία που καθιερώνει μια μόνιμη αρνητική παιδαγωγική σχέση με αρκετά επιβαρυντικές επιπτώσεις γι' αυτούς.

Γενικά, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η υπόσταση, οι διαδικασίες και οι λειτουργίες του σχολείου είναι συχνά τέτοιες, που είναι πολύ πιθανόν μερικοί μαθητές να παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση ή στην κοινωνική τους συμπεριφορά²⁰¹.

Πάντοτε, λοιπόν, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι με τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις στάσεις ή άλλες εκδηλώσεις τους προσβάλλουν ή δεν εκπληρώνουν περιστασιακά ή διαχρονικά την προσδοκία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται απ' αυτόν αρνητικά.

Η διαδικασία αυτή σε γενικές γραμμές είναι η ακόλουθη:

- Οι βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή συντελούν ώστε αυτός να προβαίνει σε μια πράξη, να τηρεί μια συγκεκριμένη στάση, να πετυχαίνει μια επίδοση, να εμφανίζει ένα γνώρισμα.
- Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη συγκεκριμένη πράξη, στάση κλπ. ως μη αποδεκτή, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό και τη μεταχείριση του μαθητή ως αποκλίνοντα.
- Ο μαθητής, στην περίπτωση που αντιμετωπίζεται αρνητικά, αντιδρά εκ νέου κι έτσι διαμορφώνεται ένα αρνητικά προσδιορισμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Η αρνητική αντιμετώπιση ενός μαθητή από τον εκπαιδευτικό σηματοδοτεί μια κατάσταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης αρνητικού χαρακτήρα, στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες:

- τη διαδικασία του ορισμού της καταγραφής και

²⁰⁰ Γκότοβος, Α., (2002), ό.π.: 120.

²⁰¹ Δήμου, Γ. Η. (2003). Απόκλιση-Στιγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg

➤ τη διαδικασία της μεταχείρισης.

Η διαδικασία της καταγραφής αναφέρεται στον ορισμό, την ταξινόμηση και την κατάταξη ενός μαθητή στους αποκλίνοντες. Η διαδικασία της μεταχείρισης αφορά στα αρνητικά μέτρα που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός περίγυρος για την αντιμετώπιση της απόκλισης και του αποκλίνοντα. Στο πλαίσιο του αντιδρασιακού παραδείγματος, οι δύο αυτές επιμέρους διαδικασίες αποδίδονται με τον όρο «στιγματισμός»²⁰².

Θα μπορούσαμε να δεχτούμε ότι οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο και στην τάξη είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο.

Θεωρούμε, λοιπόν, ως δεδομένο ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές σε κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής, τουλάχιστον ευκαιριακά, έχουν γίνει αποδέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να έχουν και ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις εκτός από αυτές που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη περίσταση και τη δεδομένη στιγμή. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κάθε εύστοχος, και πολύ περισσότερο άστοχος, ευκαιριακός χαρακτηρισμός του δασκάλου μπορεί να προσδιορίζει μια σταθερή αρνητική κατάσταση της προσωπικότητας του μαθητή ούτε ότι η απόδοση μιας αρνητικής ετικέτας σε μια αρχική φάση θα μπορούσε να ασκήσει σημαντικές και μακροχρόνιες επιδράσεις, οι οποίες θα ανάγκαζαν το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου.

Κάθε ευκαιριακός χαρακτηρισμός μπορεί υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αποτελέσει την αφετηρία για την καθιέρωση μιας μόνιμης αρνητικά προσδιορισμένης επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με αποφασιστικά επιβαρυντικές επιπτώσεις για τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή. Είναι, δηλαδή, πολύ πιθανόν ο ευκαιριακός χαρακτηρισμός να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και να δρομολογηθεί έτσι μια εξέλιξη, που μπορεί να αναγκάσει το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες, μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, με τρόπο που ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο²⁰³.

Ο D. Hargreaves²⁰⁴ εξετάζει τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν το μαθητή στην αποδοχή του χαρακτηρισμού (της ετικέτας):

1. Η συχνότητα με την οποία γίνεται ένας χαρακτηρισμός. Αν π.χ. ο εκπαιδευτικός αποκαλέσει σε μια ή δύο περιπτώσεις ένα μαθητή «ταραχοποιό», αυτός, συνήθως, δεν αποδέχεται το χαρακτηρισμό ως μέρος της ταυτότητάς του, ακόμα και αν θεωρήσει ότι ο δάσκαλός του είχε δίκιο στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Όμως, αν ο χαρακτηρισμός αυτός επαναλαμβάνεται πολύ συχνά, τότε αρχίζουν να

²⁰² Δήμου, Γ. Η. (2003). ό.π.

²⁰³ Δήμου, Γ. Η. (2003). ό.π..

²⁰⁴ Hargreaves, D. (1976). «Reactions to labeling». Στο Hammersley, M. & Woods, P. (επιμ.), *The process of schooling: A sociological reader*, London: Routledge & Kegan Paul, σύμφωνα με Λάμνια 2001: 227-229.

δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την αποδοχή της ετικέτας και από τον ίδιο το μαθητή.

2. Το κύρος του προσώπου που κάνει το χαρακτηρισμό και πόσο σπουδαίο το θεωρεί ο μαθητής. Η βαρύτητα που αποδίδει ο μαθητής στη γνώμη του δασκάλου του, τον οποίο συνήθως θεωρεί σπουδαίο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποδοχή της ορθότητας κάποιου χαρακτηρισμού. Υπάρχουν, βέβαια, πολλές περιπτώσεις όπου οι χαρακτηρισμοί του δασκάλου μπορεί να οδηγήσουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή και στην υπέρβαση του προβλήματος.

Σύμφωνα με τον Hargreaves, αυτό συμβαίνει κυρίως με μαθητές των μεσαίων κοινωνικών ομάδων, αφού τα παιδιά αυτά, κατά κανόνα, έχουν ανεβασμένο το αυτοσυναισθημά τους και, ταυτόχρονα, απολαμβάνουν και τη στήριξη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

3. Η συμφωνία πολλών άλλων με τον αποδιδόμενο χαρακτηρισμό. Αν ένας και μόνο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζει «προβληματικό» κάποιον μαθητή, ενώ οι άλλοι συνάδελφοί του δεν συμμερίζονται την άποψή του, εκείνο που επιτυγχάνει είναι να αμφισβητηθεί η δική του ικανότητα, παρά να χαρακτηριστεί αποκλίνων ο μαθητής.

Αντίθετα, αν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κάποιος μαθητής είναι «προβληματικός», τότε η ετικέτα επικολλάται. Ο Hargreaves θεωρεί ότι οι συζητήσεις που γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία «συναινέσεων» για τους αποκλίνοντες μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η συμφωνία πολλών εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων του σχολείου για το χαρακτηρισμό κάποιου μαθητή ως αποκλίνοντος μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή της ετικέτας από τον ίδιο το μαθητή.

4. Η δημοσιοποίηση του χαρακτηρισμού ενός μαθητή. Αν ο μαθητής γίνει αποδέκτης χαρακτηρισμών μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο, π.χ. μπροστά σε όλους τους μαθητές της τάξης ή σε μια σχολική γιορτή, η ψυχολογική πίεση που θα αισθανθεί θα είναι πολύ μεγαλύτερη, απ' ό,τι αν ο χαρακτηρισμός αποδιδόταν σε μια ιδιωτική συζήτηση με το δάσκαλό του. Ο Hargreaves αξιοποιεί και τις απόψεις τόσο του H. Garfinkel²⁰⁵, σύμφωνα με τις οποίες, ο δημόσιος χαρακτηρισμός έχει τη μορφή μιας «τελετής εξευτελισμού» του μαθητή που μπορεί να τον τραυματίσει ανεπανόρθωτα, όσο και του Woods²⁰⁶, ο οποίος μελετά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας κοινωνικό έλεγχο, αποκαλύπτουν δημόσια αδυναμίες και αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών²⁰⁷.

Από τη στιγμή που ένας μαθητής δεχτεί μια αρνητική ετικέτα, ουσιαστικά εισάγεται σ' έναν νέο ρόλο και συγκεκριμένα σ' εκείνον του αποκλίνοντα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αποκτάει ένα νέο στοιχείο που δηλώνει ότι αυτός είναι κάπως διαφορετικός από τους άλλους και συνεπώς χρειάζεται

²⁰⁵ Garfinkel, H. (1956). «Conditions of successful degradation ceremonies», *American Journal of Sociology*, 61, 420-424, σύμφωνα με Λάμνια Κ., (2001). ό.π.

²⁰⁶ Woods, P. (1975). «'Showing them up' in secondary school». Στο Chanan, G. & Delamond, S. (επιμ.), *Forties of classroom research*, Slough, σύμφωνα με Λάμνια, Κ., (2001). ό.π..

²⁰⁷ Λάμνιας, Κ., (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις, Αθήνα, Μεταίχμιο.

«ειδική» μεταχείριση. Η εισαγωγή του μαθητή σ' έναν αρνητικό ρόλο χαρακτηρίζεται από επιδράσεις οι οποίες συμβαίνουν σε τρία επίπεδα και τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν ένα ενιαίο υποκειμενικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο ο μαθητής βλέπει τον εαυτό του, αντιλαμβάνεται την κατάστασή του, κατανοεί και βιώνει τον κοινωνικό του περίγυρο:

➤ Αρχικά στο «στιγματισμένο» μαθητή καταγράφεται ένα σημαντικό στοιχείο-αυτός είναι πλέον ένας αποκλίνων μαθητής-το οποίο του προσδίδει μια ιδιαίτερη ποιότητα στην ταυτότητά του. Δεν είναι πλέον ένας «κοινός» μαθητής αλλά ένας «κακός», «τεμπέλης», «επιθετικός», κλπ. μαθητής, ο οποίος λαμβάνει διαφορετική μεταχείριση και χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση.

➤ Η ειδική μεταχείριση προφανώς παραπέμπει στην αλλαγή της κοινωνικής θέσης του μαθητή. Η ειδική μεταχείριση συμβάλλει στη δημοσιοποίηση και τη διαμόρφωση ανάλογης στάσης από τον κοινωνικό του περίγυρο. Αντί ενός θετικού κλίματος, ο μαθητής αναγκάζεται να βιώνει μια διαφοροποιημένη, αρνητικά προσδιορισμένη επικοινωνία από τον κοινωνικό του περίγυρο, η οποία όλο και περισσότερο τον αναγκάζει να προσαρμόζει τη ζωή και τη δράση του στα καινούρια δεδομένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στενεύουν τα περιθώρια και η πιθανότητα απεγκλωβισμού του.

➤ Το γεγονός ότι ένας μαθητής θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως αποκλίνων, έχει συνέπειες για τη σχολική του, τουλάχιστον, σταδιοδρομία. Το θεσπισμένο και εθιμοτυπικό σύστημα πληροφόρησης του σχολείου συντελεί ώστε η αποκλίνουσα ταυτότητα του μαθητή να καταγράφεται και ν' αποκτάει διαχρονική ισχύ. Κάθε φορά η θέση και η δράση του μαθητή εξαρτώνται αποφασιστικά από αυτό που έκανε ή ήταν στο παρελθόν. Είναι πολύ πιθανόν ότι ο αποκλίνων μαθητής και στο μέλλον θα θεωρείται ως τέτοιος και θα αξιολογείται με βάση αυτό το στοιχείο. Όλες οι ενέργειες και οι επιδόσεις που δε συμφωνούν με τον αποκλίνοντα ρόλο του-προσπάθεια απεγκλωβισμού-θα τελούν υπό αίρεση ή θα εκλαμβάνονται ως εξαίρεση. Δύσκολα, δηλαδή, ανατρέπεται μια προϋπάρχουσα αρνητική αντίληψη. Είναι πολύ πιθανόν, λοιπόν, η κατεύθυνση της σχολικής καριέρας ενός μαθητή να προσδιοριστεί αποφασιστικά από το είδος και την ποιότητα της απόκλισης, σε σημείο μάλιστα που να επηρεάζει πολλές φορές την επαγγελματική αλλά και κοινωνική του σταδιοδρομία²⁰⁸.

Ο Hargreaves επιχειρεί να μελετήσει και τις συνέπειες της επικόλλησης της κοινωνικής ετικέτας. Έτσι, στην ίδια γραμμή με τον Lemert, υποστηρίζει ότι στην περίπτωση τελικής αποδοχής της ετικέτας, ο μαθητής οδηγείται στην ονομαζόμενη «δευτερεύουσα απόκλιση» με πολύ σοβαρές συνέπειες για τον ίδιο. Αυτή δεν αφήνει στο μαθητή πολλά περιθώρια αποκατάστασης. Αντίθετα, στην περίπτωση της πρωτογενούς απόκλισης υπάρχουν περιθώρια για αποκατάσταση ή ομαλοποίηση ή ουδετεροποίηση, όπως την ονομάζει ο Hargreaves. Στην περίπτωση, όμως, της δευτερογενούς απόκλισης, η απόκλιση διευρύνεται και τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται. Στην

περίπτωση αυτή ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα» και βρίσκεται κάτω από διαρκή επιτήρηση. Παράλληλα, στην καλύτερη περίπτωση, αισθάνεται αδικημένος, και, συνήθως, αποδέχεται και ο ίδιος ότι δεν είναι ικανός ή φυσιολογικός. Ακόμη και όταν η συμπεριφορά του είναι «κανονική», κανείς δεν τη θεωρεί τέτοια και με την πρώτη ευκαιρία επαναλαμβάνονται οι δημόσιοι χαρακτηρισμοί. Οι ταπεινώσεις και οι εξευτελισμοί αναγκάζουν το αποκλίνον άτομο να ενταχθεί σε κάποια τυπική ομάδα αποκλινόντων, όπου λειτουργεί η υποστήριξη των ομοίων και δίνονται λύσεις σε πολλά από τα προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό μονιμοποιούνται τα προβλήματα και ολοκληρώνεται η ονομαζόμενη «δευτερογενής απόκλιση»²⁰⁹.

Παρόμοια ο Merton²¹⁰, διερευνώντας την υπόθεση της συσχέτισης των επιδράσεων των προβλέψεων τρίτων ατόμων στη συμπεριφορά ατόμων που βρίσκονται σε θέση εξάρτησης και της πιθανότητας εμφάνισης της προβλεπόμενης συμπεριφοράς όχι λόγω μιας πραγματικής προδιάθεσης των τελευταίων, αλλά λόγω μάλλον της υποβολής τους στην ισχύ των πρώτων, διαπίστωσε ότι το φαινόμενο αυτό τείνει να παρατηρείται ιδίως στη συμπεριφορά των ενηλικιωμένων ατόμων, που εξαρτώνται από σημαντικούς άλλους του περιβάλλοντός τους όταν ήσαν σε νεαρή ηλικία, με την εξάρτηση να επιτείνεται από την τυχόν ισχυρή προσωπικότητα εκείνων των ενηλίκων. Το ψυχογονικό αυτό φαινόμενο, που ο Merton ονόμασε αυτο-εκπληρούμενη προφητεία, περιγράφει τον «αρχικά λανθασμένο ορισμό της κατάστασης που προκαλεί μια νέα συμπεριφορά, η οποία τελικά κάνει την αρχικά λανθασμένη αντίληψη να επαληθευτεί».

Συγκεκριμένα, ο Merton υποστηρίζει ότι το φαινόμενο της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας συντελείται σε πέντε βήματα :

1. Στην αρχή ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει προβλέψεις.
2. Βασιζόμενος σε αυτές τις προβλέψεις, ο εκπαιδευτικός ενεργεί με διαφορετικό τρόπο.
3. Η μεταχείριση του εκπαιδευτικού απευθύνεται σε κάθε μαθητή, για το ποια συμπεριφορά και ποια επιτεύγματα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιμένει από το μαθητή.
4. Εάν αυτή η μεταχείριση είναι σταθερή, τείνει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα του μαθητή.
5. Με τον καιρό, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα του μαθητή θα προσαρμοστούν πιο πολύ και πιο κοντά, σε ό, τι ο εκπαιδευτικός περιμένει από αυτόν.

Σύμφωνα με τουλάχιστον την εμπειρική παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί τείνουν πράγματι να διαμορφώνουν προβλέψεις συνήθως από την πρώτη κιόλας ημέρα λειτουργίας του σχολείου. Εάν οι πρώτες εντυπώσεις είναι και οι τελειωτικές, τότε μερικοί μαθητές είναι σε πλεονεκτική θέση, ενώ κάποιοι άλλοι σε μειονεκτική θέση.

²⁰⁸ Δήμου, Γ. Η. (2003). ό.π.

²⁰⁹ Λάμνιας, Κ., (2001). ό.π.

²¹⁰ Λάμνιας, Κ., (2001). ό.π.

Έρευνα, που έγινε για την επαλήθευση αυτής της εμπειρικής διαπίστωσης σχετικά με την αυτο-εκπληρούμενη προφητεία²¹¹, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν προβλέψεις και δίνουν ‘ταμπέλες’ στους μαθητές, βασιζόμενοι σε χαρακτηριστικά όπως ο σωματότυπος, το γένος, η εθνικότητα, το όνομα και το επίθετο, η διάλεκτος, και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του κάθε μαθητή. Όταν ο μαθητής χαρακτηριστεί με μια τέτοια ‘ταμπέλα’, αυτή επηρεάζει το πώς ενεργεί και αντιδρά ο εκπαιδευτικός απέναντι σε αυτό το μαθητή.

Η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία λειτουργεί αμφίδρομα. Όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαμορφώνουν προβλέψεις για τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν προβλέψεις για τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά, εάν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν την επιρρέπειά τους σε αρνητικούς χαρακτηρισμούς της συμπεριφοράς των μαθητών μπορούν να συμπεριφέρονται ενισχυτικά προς την καλλιέργεια των επιθυμητών επιδόσεων των μαθητών ακόμη και εάν δεν είναι σίγουροι για την καταβαλλόμενη προσπάθεια του μαθητή να βελτιώσει τη συμπεριφορά του.

7. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Περισσότεροι από το 80% των μαθητών ενός τεχνικού λυκείου, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τη βία, απάντησαν ότι αποτελεί το καλύτερο μέσο για να αποκτήσουμε αυτό που επιθυμούμε. Οι μισοί από τους μαθητές δήλωσαν ότι δεν μετανιώνουν καθόλου που χρησιμοποιούν βία, κάτι το οποίο θεωρούν εξάλλου προτέρημα, καθότι συνώνυμο της δύναμης. Για τα τρία τέταρτα των μαθητών, η προσβολή, η ύβρις που θίγει κάποιον συμμαθητή ή καθηγητή, δεν αποτελούν μορφές βίας. Αυτή η εικόνα, που κερδίζεται με τη δύναμη της γροθιάς, προσδίδει στους εφήβους κύρος και ενισχύεται από τις συμπεριφορές που συναντούν στον περίγυρό τους, στην οικογένεια, στη γειτονιά, καθώς επίσης και στις ταινίες που επιλέγουν στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση.

Η βία που εισάγεται στο σχολείο, είναι επίσης βία που αισθάνονται και υφίστανται οι μαθητές. Βία και κάθε μορφής κακοποίηση στον οικογενειακό χώρο, που θα οδηγήσουν μερικούς σε εντυπωσιακές αντιδράσεις, δυσανάλογες προς τις παρατηρήσεις ενός συμμαθητή ή ενός δασκάλου. Βία που μετατίθεται, χωρίς εμφανή λόγο, εναντίον ζώων και πιο αδύναμων ανθρώπων. Βία που τα θύματα την υφίστανται εν πλήρη σιωπή: απόσπαση χρημάτων με τη βία στο δρόμο για το σχολείο και που οδηγεί μερικούς μαθητές, από τη μια μέρα στην άλλη, χωρίς να δίνουν εξηγήσεις, να πάνε να πηγαίνουν σε ορισμένα μαθήματα, να αρνούνται να πάνε σχολείο και μερικές φορές να κλέβουν ή να αυτοκτονούν.

Βία που εισάγεται στο σχολείο, όπως η λεκτική και σωματική επιθετικότητα των γονιών και των «μεγάλων αδελφών» εναντίον διδασκόντων και διευθυντών. Αυτή η αλληλέγγυα με τον τιμωρημένο μαθητή βία εκφράζει, ακριβώς, το χάσμα που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του σχολείου

²¹¹ Good, T. & Brophy, J. (1990) *Educational Psychology*. New York: Longman.

και ενός μέρους της κοινωνίας. Αυτές οι εκδηλώσεις εκφράζουν ακόμη, την απογοήτευση και τη μνησικακία απέναντι σε ένα θεσμό που αρκετοί πίστευαν ότι θα πρόσφερε στο παιδί τους καλύτερες κοινωνικές συνθήκες από τις δικές τους και, κυρίως, τη δυνατότητα ανεύρεσης μιας δουλειάς. Συχνά συμβαίνει οι διδάσκοντες να μην μένουν στην ίδια γειτονιά του σχολείου και συνεπακόλουθα να μην γνωρίζουν τα τοπικά ήθη και έθιμα καθώς και τις οικονομικές συνθήκες. Οι προκαταλήψεις, μαζί με αναμνήσεις κακές ορισμένων μιας δύσκολης σχολικής ζωής, προστίθενται στις φήμες και διογκώνουν το άγχος, τους φόβους και τις αρνητικές κρίσεις.²¹²

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και οι βασικοί στόχοι της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών είναι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι ακόλουθοι:

- Οι στόχοι και οι προδοκίες για την απόδοση και την επιτυχία των μαθητών δηλώνονται με τρόπο σαφή και κατανοητό για το μαθητή.
- Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης πρέπει να εστιάζεται στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και τις δυσκολίες προσαρμογής κάποιων παιδιών.
- Το θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον να αντανακλά την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι στη διάθεση των μαθητών, χωρίς να καταλύονται τα όρια και οι διαφορές.
- Υπάρχει κατάλληλη αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών και των απαιτήσεων και των στόχων που τίθενται μέσα στις τάξεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Συχνά οι κοινωνικές πιέσεις -που εκφράζονται π.χ. μέσω των προσδοκιών και των γονικών πιέσεων- μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνουν να έχουν αυξημένες απαιτήσεις ή να γίνονται πιο αυστηροί και γνωσιοκεντρικοί στη διδασκαλία τους, εγκαταλείποντας άλλες χρήσιμες παιδαγωγικές αρχές και στάσεις -π.χ. επικοινωνία με τους μαθητές, εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου για προσωπικά/ κοινωνικά θέματα, κ.ο.κ.
- Τα μαθήματα παρουσιάζονται με σαφήνεια, και ακολουθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.
- Υπάρχει μαθησιακή υποστήριξη και εξατομικευμένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, όταν αυτό είναι απαραίτητο, και γίνεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής να μην απορρίπτεται και να μην αποκλείεται, άμεσα ή έμμεσα, είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές του με την ανοχή του εκπαιδευτικού.
- Δίνονται πολλές και επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.
- Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί ενεργά την πρόοδο και τις ικανότητες των μαθητών.

²¹² V. Courtecuisse, J. Fortin, A. Μπεζέ, J. Pain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, ό.π., σελ. 94 – 96

➤ Η απόδοση των μαθητών αξιολογείται κατάλληλα και συχνά, χωρίς να συγχέεται με επικρίσεις και αρνητικές στάσεις απέναντί τους (διαχωρισμοί της απόδοσης από τη συνολική προσωπικότητα του μαθητή).

➤ Γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας, συζήτησης και επεξεργασίας θέματα που σχετίζονται με τις αρχές της ψυχικής υγείας²¹³, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, των σχέσεων μέσα στην οικογένεια κ.ο.κ.

➤ Το θέμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος της σχολικής πρακτικής [εκπαίδευση στις διαπροσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες]²¹⁴.

➤ Χρησιμοποιούνται συνομήλικου/μαθητές για την υποστήριξη και την επίτευξη άλλων παιδαγωγικών ή ψυχοπαιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων στις οποίες παίρνουν μέρος και παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα²¹⁵. Χρησιμοποιούνται και ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, ομάδες αυτοέκφρασης, ομάδες συνεργασίας και επικοινωνίας) για την υποστήριξη και την ενίσχυση της συνοχής της τάξης και των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, και κυρίως για την ενσωμάτωση και την αποδοχή παιδιών με «προβληματικές» συμπεριφορές²¹⁶.

Υπάρχει επαφή με την οικογένεια και το σύμβουλο για την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και των προσωπικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του παιδιού²¹⁷.

Όλα αυτά προϋποθέτουν μια σαφή διάθεση του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν τις καταστάσεις κρίσης, αλλά και μια γενικότερη φιλοσοφία και «κουλτούρα» του σχολείου η οποία ενσωματώνει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα λειτουργίας στοιχειωδών υποδομών και υπηρεσιών (π.χ. ύπαρξη συμβούλων, αλλά και γονέων που θέλουν να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες], καθώς επίσης τη συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου²¹⁸. Σε όλες τις περιπτώσεις, για να είναι εφικτή και αποτελεσματική η εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, απαιτείται επίσης η ύπαρξη τάξεων με μικρό αριθμό μαθητών, αλλά και παιδιά τα οποία δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς που να emπίπτουν σε ακραίες παθολογικές ή ψυχιατρικές περιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν εξειδικευμένες ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις²¹⁹.

²¹³ Algozzine, B. & Ysseldyke, J.(1992). Στο Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²¹⁴ Algozzine, B. & Ysseldyke, J.(1992). Στο Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²¹⁵ Algozzine & Ysseldyke, 1992

²¹⁶ McClelland, Morrison & Holmes, (2000).

²¹⁷ Cole, (2003). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²¹⁸ Weare, (2000), (2005). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²¹⁹ Tolbin & Spague, (2000). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ:

ΚΑΝΟΝΕΣ – ΚΥΡΩΣΕΙΣ

Οι Galloway και οι συνεργάτες του (1982) ορίζουν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών ως συμπεριφορά που ενοχλεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και η οποία μπορεί να θεωρηθεί από αυτούς προβληματική και ακατάλληλη. Αυτή η έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών τονίζει τις αποκλίσεις που συμβαίνουν σε κάτι που θεωρείται ως ενοχλητικό. Επομένως, εάν οι εκπαιδευτικοί ορίσουν το πρόβλημα της συμπεριφοράς διαφορετικά, θα προσπαθήσουν να μεταχειριστούν αυτή τη συμπεριφορά και με διαφορετικό τρόπο.

Δεν ανήκουν όμως όλες οι ενοχλητικές συμπεριφορές στην κατηγορία των ήπιων, ή ακόμη και των μέτριων, συμπεριφορών. Υπάρχουν ακόμη πιο σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις θέτουν την ενσωμάτωση υπό αμφισβήτηση. Ο Robertson (1989) κατηγοριοποιεί τις συμπεριφορές αυτές σε τρεις ομάδες:

1. Τις συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τα ενδιαφέροντα ή και τα συμφέροντα του ίδιου του μαθητή, π.χ. θέτουν σε κίνδυνο την υγεία του ή την ασφάλειά του.
2. Τις συμπεριφορές που εναντιώνονται στα ενδιαφέροντα του σχολείου, π.χ. αμφισβητούν τη εξουσία του ενήλικα και το ρόλο του ενήλικα.
3. Τις συμπεριφορές που αντιβαίνουν στα ενδιαφέροντα ή και τα συμφέροντα των άλλων μαθητών, π.χ. αποσπούν την προσοχή των μαθητών από τη σχολική εργασία τους.

Ο τρόπος αντιμετώπισης των πρακτικών προβλημάτων στην τάξη ενδιαφέρει ιδιαίτερα από παιδαγωγικής πλευράς για δύο λόγους: α) καθορίζει το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στην τάξη και β) γίνεται ο ίδιος περιεχόμενο διαπαιδαγώγησης.

Βασική θέση των περισσότερων σύγχρονων παιδαγωγών είναι ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις οργανωτικές παρεμβάσεις του αποβλέπει σε δύο σκοπούς.

Ο πρώτος σκοπός είναι άμεσος και αφορά στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της προβληματικής συμπεριφοράς με αναπτυξιακό τρόπο²²⁰ και στην εξασφάλιση της τάξης, που είναι αναγκαία για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την ασφαλή συνύπαρξη των μελών της σχολικής τάξης.

Ο δεύτερος σκοπός είναι απώτερος και αφορά στην ανάπτυξη της κοινωνικο-ηθικής αυτονομίας

²²⁰ Ως αναπτυξιακή αντιμετώπιση χαρακτηρίζονται όλες τις προσεγγίσεις που βοηθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει την αναποτελεσματικότητα και την προβληματικότητα της συμπεριφοράς του και τον στηρίζουν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων μορφών συμπεριφοράς και ως κατασταλτική αντιμετώπιση θεωρούνται όλες τις τιμωρητικές τεχνικές που περιορίζουν το σύμπτωμα χωρίς να θεραπεύουν την αιτία που το προκαλεί (Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.).

των παιδιών και τον εκδημοκρατισμό τους. Απόρροια της παραπάνω θέσης είναι η εφαρμογή δύο βασικών αρχών για την αντιμετώπιση των αταξιών: πρώτον, της ελάχιστης παρέμβασης και, δεύτερον, της προοδευτικής παρέμβασης²²¹.

Οι μικρο-αταξίες των μαθητών αντιμετωπίζονται επιτυχημένα με απλές παρεμβάσεις χωρίς ιδιαίτερη αναζήτηση βαθύτερων αιτιών, καθόσον οφείλονται στο γεγονός ότι ένας σχετικά μεγάλος αριθμός αναπτυσσόμενων ατόμων, όπως είναι οι μαθητές, με ατελείς ακόμα τις κοινωνικές δεξιότητες συνυπάρχουν και καλούνται να λειτουργήσουν συντονισμένα για την επίτευξη των κοινών στόχων της διδασκαλίας. Οι σοβαρότερες και επίμονες, όμως, παρεκτροπές δεν είναι επιφανειακής αιτιολογίας και η αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να είναι περιστασιακή αλλά πρέπει να είναι αποτέλεσμα μελετημένης παρέμβασης, που βασίζεται σε θεωρητικές παραδοχές και υλοποιείται με την εφαρμογή συγκεκριμένων αρχών και πρακτικών. Το πρώτο και σημαντικότερο βήμα είναι η αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς, που έχουν να κάνουν συνήθως με τις ανάγκες του μαθητή, τη μη κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων και τις συνθήκες της σχολικής τάξης.

Για την αντιμετώπιση των επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς που ξεπερνούν την ένταση και τη διάρκεια της μικροαταξίας, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιβολή **κυρώσεων**, οι οποίες στη λογική του σύγχρονου σχολείου έχουν παιδαγωγικό σκοπό και όχι εξιλεωτικό. Εφαρμόζοντας την αρχή της προοδευτικότητας, διακρίνουμε τρεις κατηγορίες κυρώσεων: α) κυρώσεις που βασίζονται στις φυσικές συνέπειες της πράξης, β) κυρώσεις που βασίζονται στις λογικές συνέπειες της πράξης και γ) κυρώσεις που βασίζονται στην άσκηση της δασκαλικής εξουσίας, που περιλαμβάνει νομοθετικές, δικαστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες.

Φυσικές είναι οι συνέπειες που εισπράττει ο μαθητής ως συνεπακόλουθο της συμπεριφοράς του. Σε αντίθεση με τις φυσικές συνέπειες, που προκύπτουν χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, οι λογικές συνέπειες δεν επέρχονται με φυσικό τρόπο ως αποτέλεσμα της παράβασης αλλά διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η λογική συσχέτιση μεταξύ παράβασης και των συνεπειών που θα υποστεί ο μαθητής. Με την τεχνική των λογικών συνεπειών ο μαθητής καλείται, ανάλογα με την περίπτωση: α) να αποκαταστήσει φθορές και ακαταστασίες που προκάλεσε, β) να στερηθεί προνομίων λόγω κακής χρήσης υλικών και γ) να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς, προκειμένου να γίνει αποδεκτός στην κοινή ζωή της τάξης. Πριν από τη επιβολή των λογικών συνεπειών επιβάλλεται παιδαγωγικά ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίσει στο μαθητή τις συμφωνηθείσες κυρώσεις και να του ζητήσει να επανέλθει σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Έτσι, ο μαθητής έχει περιθώρια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του και δε βιώνει ως εκδικητική τιμωρία τις κυρώσεις που θα

²²¹ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

δεχθεί, σε περίπτωση που εμείνει στη συμπεριφορά του²²².

Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί η Τρίτη κατηγορία κυρώσεων που δεν έχουν καμιά σχέση με την πράξη, αλλά επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό δυνάμει της θεσμικής εξουσίας που κατέχει. Οι κυρώσεις της κατηγορίας αυτής είναι γνωστές ως **ποινές** και συνίστανται σε παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού που προκαλούν ψυχική ή σωματική οδύνη και αποβλέπουν στην αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Οι τελευταίες δεν έχουν κανένα είδος εσωτερικής σύνδεσης με τις μαθητικές αταξίες αλλά επιλέγονται και επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό. Το στοιχείο του δυσάρεστου βιώματος υπάρχει και στις φυσικές και λογικές συνέπειες, όπως υπάρχει και στις ποινές. Στην περίπτωση των φυσικών και λογικών συνεπειών, όμως, το στοιχείο αυτό επέρχεται με φυσικό τρόπο μετά την πράξη ή αιτιολογείται λογικά και στηρίζεται από το πλαίσιο κανονισμών της σχολικής τάξης. Αντίθετα, στις ποινές το περιεχόμενο της οδυνηρής εμπειρίας, η έντασή της και η διάρκειά της εξαρτώνται από την κρίση του εκπαιδευτικού.

Οι ποινές, ανάλογα με τη φύση τους, διακρίνονται σε σωματικές²²³ και σε ψυχολογικές ποινές. Οι σωματικές ποινές προκαλούν κόπωση, όπως είναι, για παράδειγμα, η ορθοστασία και η επιπλέον σχολική εργασία ή σωματικό πόνο. Οι σωματικοί πόνοι αρχίζουν με το απλό τράβηγμα του αυτιού και φτάνουν μέχρι το συστηματικό ραβδισμό, που ήταν στην ημερήσια διάταξη του παραδοσιακού σχολείου. Οι ψυχολογικές ποινές συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική απομόνωση και τη συναισθηματική αποστέρηση. Κατά την κοινωνική απομόνωση, ο εκπαιδευτικός απομακρύνει από το θρανίο του, από τη μαθητική ομάδα ή ακόμα και από την τάξη τον άτακτο μαθητή. Τέλος, κατά τη συναισθηματική αποστέρηση ο εκπαιδευτικός κρατά μια αποστασιοποιημένη στάση για να δηλώσει τη δυσαρέσκειά του και την αποδοκιμασία της συμπεριφοράς του μαθητή. Η συναισθηματική αποστέρηση βασίζεται στην ψυχολογική ανάγκη του παιδιού για αποδοχή και αναγνώριση κυρίως από πρόσωπα κύρους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί²²⁴.

Παρά το γεγονός ότι κάποιοι θεωρούν αναγκαία και παιδαγωγικά χρήσιμη την επιβολή ποινών στη σχολική τάξη, η πλειονότητα των σύγχρονων παιδαγωγών θεωρούν τις ποινές όχι μόνο λειτουργικά αναποτελεσματικές αλλά και παιδαγωγικά απαράδεκτες. Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και ως έσχατο μέσο κάποιοι μιχελβιοριστικής κατεύθυνσης ψυχολόγοι και παιδαγωγοί δέχονται τη λελογισμένη χρήση τους. Οι σωματικές ποινές απορρίπτονται από τη σύγχρονη παιδαγωγική και απαγορεύονται από τη σχολική νομοθεσία, καθόσον αναιρούν τον αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου²²⁵.

²²² Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π.

²²³ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π

²²⁴ Ματσαγγούρας, Η., (1999). ό.π

²²⁵ Οι κυριότεροι λόγοι που η σύγχρονη βιβλιογραφία επικαλείται για να αντικρούσει τη χρήση των ποινών είναι: 1. Νέες αντιλήψεις για τη φύση του παιδιού, 2. Οι ποινές καταστέλλουν το σύμπτωμα, αλλά δεν αναπτύσσουν το άτομο,

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθούμε στην επίδραση της ποινής και στο επίπεδο της ταυτότητας του μαθητή. Ξεκινώντας από το θεμελιώδες γεγονός της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με πρόσωπο, το υποκείμενο παρουσιάζει μια συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού του ερμηνεύοντας τους διάφορους ρόλους που αντιστοιχούν στην περίσταση²²⁶. Η εικόνα που επιθυμεί το άτομο να προβάλλει στους άλλους σχετίζεται άμεσα με τη γενική εκτίμηση που τρέφει για τον εαυτό του και την αντίληψη που έχει γι' αυτόν. Το σχολείο είναι ο χώρος που ο μαθητής παρουσιάζει συστηματικά «εντυώσεις» του εαυτού του. Ένας κίνδυνος τον οποίο αντιμετωπίζει καθημερινά ο μαθητής αναφέρεται στην αποτυχία του να παρουσιάσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του. Η αποτυχία προβολής μιας θετικής εικόνας του «εγώ» λειτουργεί ακυρωτικά ως προς την εκτίμηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του σχετικά με μια συγκεκριμένη περιοχή. Ακόμα μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος όταν η αρνητική επίδραση δεν αναφέρεται πια σε μια περιοχή, αλλά περιλαμβάνει ολόκληρο το άτομο, την αυτοεκτίμησή του σφαιρικά.

Οι ποινές μπορεί να αποτελέσουν την κατεξοχήν περιοχή προέλευσης αυτού του κινδύνου και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις να προκαλέσουν σοβαρότατο πλήγμα στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Οι βασικότερες από τις προϋποθέσεις είναι οι παρακάτω:

- Η εντύπωση που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή περιλαμβάνει πολλές περιοχές της ταυτότητάς του ή και ολόκληρη την προσωπικότητά του,
- Αυτό γίνεται συστηματικά και σχετικά συχνά,
- Ο μαθητής δεν είναι σε θέση να αμυνθεί αντιπαραθέτοντας στην εντύπωση που έχει ο δάσκαλος γι' αυτόν μια διαφορετική,
- Στοιχεία μιας θετικής εικόνας που ενδεχόμενα παρουσιάζει ο μαθητής στην τάξη, δεν ερμηνεύονται από τον εκπαιδευτικό ως στοιχεία που έρχονται σε αντίθεση με την εντύπωση που έχει διαμορφώσει για τον μαθητή.²²⁷

2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες προτείνεται συχνά μια σειρά στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να οικοδομηθεί στο παιδί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό αλλά και μια αίσθηση αυτοελέγχου και αποτελεσματικότητας, στο βαθμό που αυτοί οι μαθητές δεν νιώθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά

3. Οι ποινές προωθούν στρεβλές μορφές κοινωνικοποίησης, 4. Οι ποινές αναιρούν τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, 5. Οι ποινές έχουν αρνητικές παρενέργειες, που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά των μαθητών, 6. Οι ποινές δημιουργούν στους μαθητές συναισθήματα ενοχής και εξιλέωσης και όχι συναισθήματα ευθύνης και 7. Οι ποινές υπηρετούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή (βλ. Ματσαγγούρας, Η., (1999).

²²⁶ Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*, New York: Anchor Books, σύμφωνα με Γκότοβο, Α., (2002).

²²⁷ Γκότοβος, Α., (2002). ό.π.

τους και είναι αποκλεισμένοι από τις μαθησιακές επιτυχίες²²⁸. Τα παιδιά αυτά που συνήθως κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα, θυμό και τάσεις εκδίκησης μπορεί να ενσωματωθούν και να πετύχουν κοινωνικούς στόχους, όταν ο εκπαιδευτικός τους αναγνωρίσει κάποια αξία και τους προτείνει ένα νέο μοντέλο ταύτισης, το οποίο υποβοηθά στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του²²⁹.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται η ευκαιρία στο «προβληματικό» παιδί να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της σχολικής ζωής (π.χ. αποδοχή από τους συμμαθητές του, αποδοχή από άλλους ενηλίκους, από το άλλο φύλο κ.λπ.), από τις οποίες το απέκλειαν αυτόματα η επιθετικότητα και η αντιδραστικότητα στη συμπεριφορά του²³⁰ (Webster-Stratton, 1999). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η αποδοχή των συμμαθητών βοηθά πολλά από αυτά τα παιδιά που είχαν αρνητική πορεία στο σχολείο να αρχίσουν να αναζητούν θετικές ταυτίσεις με αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα, κάτι που στο παρελθόν δεν ήταν εφικτό.

Συνεπώς, η αλλαγή της στάσης των συμμαθητών μέσω της θετικής και υποστηρικτικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει πολύ θετικά οφέλη για το αυτοσυναίσθημα και τα κίνητρα ενσωμάτωσης του «προβληματικού» παιδιού στην τάξη (Webster-Stratton, 1999). Κυρίως το βοηθά να απεγκλωβιστεί από μια αρνητική ταυτότητα, στην οποία συχνά αυτή η κατηγορία παιδιών «ήταν παγιδευμένη».

Η χρήση των «συμπεριφορικών» τεχνικών - παρόλο που υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι παράγουν μόνο βραχυπρόθεσμες αλλαγές - φαίνεται να είναι απαραίτητη και συχνά επιτυχής για παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές²³¹, εφόσον τους προσφέρονται συγχρόνως εναλλακτικοί τρόποι συμπεριφοράς, τους οποίους μπορούν να μιμηθούν ή να αναπαραγάγουν²³².

Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες παραμέτρους:

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

²²⁸ Keller & Tapasak, (1997)· Striepling, (1997). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²²⁹ Webster-Stratton, (1999). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁰ Webster-Stratton, (1999) Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³¹ Pelham, Wheler & Chronis, (1998) Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³² Webster-Stratton, (1999). ό.π.

- δ. Πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών. (Η ενίσχυση του παιδιού δεν σημαίνει ακύρωση του ελέγχου της συμπεριφοράς του και μη επιβολή ορίων).
- ε. θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς ως βασικό στοιχείο της δυναμικής της τάξης.
- στ. Οργανωμένη και δομημένη διαχείριση της δυναμικής της τάξης, συνδυασμένη με ευέλικτες στάσεις και στρατηγικές (στάσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τις θετικές αυθόρμητες πρωτοβουλίες των μαθητών, αλλά και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, τη χρήση χιούμορ κ.ο.κ.).
- ζ. θετική αναγνώριση παρά σωφρονιστική/τιμωρητική διάθεση και διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα αλλά και με αποφασιστικό τρόπο.
- η. Εμπλοκή ενηλίκων ή ειδικών στο σχολείο που μπορούν να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, και να απαλλάξουν τον εκπαιδευτικό τη τάξης εν μέρει από το βάρος της διαχείρισης των συγκεκριμένων προβλημάτων²³³ (Miller,2003).
- θ. Παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις (που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού και όχι μόνο την εξωτερική του συμπεριφορά), εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς.

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

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης που φαίνονται να σημειώνουν επιτυχία είναι, με βάση ερευνητικά δεδομένα, αυτές που προωθούν δυναμικές στρατηγικές, εστιάζονται κυρίως στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και σε ομαδικές παρεμβάσεις, και συνδυάζουν ελκυστικές διδακτικές τεχνικές με ανάλογη οργανωμένη πλαισίωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ερευνών δείχνει ότι με το να δίνονται συστηματικά ευκαιρίες στα παιδιά για μαθησιακή υποστήριξη και με το να αλλάξει ο τρόπος επιβράβευσής τους μέσα στην τάξη (επιβράβευση για τις θετικές προσπάθειες του, υπευθυνοποίηση του παιδιού μέσα από πρωτοβουλίες που του δίνονται, ενίσχυση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ενίσχυση της θετικής εικόνας του παιδιού απέναντι στους συμμαθητές τους, κ.λπ.) προάγεται σημαντικά η ακαδημαϊκή

επιτυχία των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, και παράλληλα φαίνεται να ενισχύεται ο δεσμός του παιδιού με τη σχολική πραγματικότητα .

Άλλωστε, όπως τονίστηκε -στην ενότητα «σχολική επίδοση» της παρούσης εργασίας- η ακαδημαϊκή πρόοδος ενισχύει τους δεσμούς με το σχολείο, και απομειώνει συγχρόνως τις πιθανότητες να βιώσει το παιδί την απόρριψη από το σχολείο και τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς, μαθητές άλλων τάξεων κ.λπ.)²³⁴. Όταν το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς αποκλείεται ή απορρίπτεται με έμμεσους ή άμεσους τρόπους (π.χ. μέσα από συστηματικές τιμωρίες και αποβολές ή με το να μην του δίνονται οι ευκαιρίες να εξελίσσεται και να αλλάζει) από τις μαθησιακές διαδικασίες, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει στη συνέχεια απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο, αλλά και να απορρίψει τη διαδικασία της «γνώσης»²³⁵. Η απόρριψη αυτή μπορεί στην πορεία να γενικευτεί και να μετατραπεί σε απόρριψη της κοινωνίας. Οι κίνδυνοι μάλιστα για επιθετική απόρριψη της κοινωνίας αυξάνονται περισσότερο όταν το παιδί έχει βιώματα απόρριψης από την ίδια την οικογένεια ή βιώνει ακόμη σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

Συμπερασματικά, από το σύνολο των ερευνητικών στοιχείων προκύπτει ότι οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις και οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να φανούν αποτελεσματικές όταν στοχεύουν στην προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, και συνδυάζονται με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών που στοχεύουν στη μείωση των παρεκκλιουσών συμπεριφορών²³⁶.

Ειδικότερα, η συνδυασμένη εφαρμογή επιβολής ορίων και αρνητικών κυρώσεων, η προσεκτική καθοδήγηση και οι ενισχυτικές στάσεις είναι απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές στη συνολική συμπεριφορά των μαθητών με αντικοινωνικές τάσεις²³⁷.

Όλες οι πρακτικές και οι επιμέρους στρατηγικές πρέπει σε κάθε περίπτωση να βασίζονται σε μια σχέση εμπιστοσύνης και γνήσιας επαφής μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, για να φανούν αποτελεσματικές²³⁸. Ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να εγκαταστήσει μια ανάλογη σχέση, τα συναισθήματα του, οι διαθέσεις του, οι συνειδητές ή ασυνείδητες στάσεις του, η σωματική και η μη λεκτική επικοινωνία με το μαθητή μαρτυρούν την ύπαρξη ή μη ενός γνήσιου ενδιαφέροντος, που το παιδί φαίνεται να αντιλαμβάνεται στην πλειονότητα των περιπτώσεων²³⁹. Οπότε, η εποπτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε αυτές τις

²³³ Miller,(2003). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁴ Roffey, (2002). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁵ Richman, Bowen & Wooley, (2004(. Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁶ Weare, 2000. Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁷ Loeber & Farrington, (2000(. Κουρκούτας, (2007).ο.π.

²³⁸ Miller,(2003). ό.π.

²³⁹ Monsen & Graham, (2002). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

περιπτώσεις είναι κεφαλαιώδους σημασίας, ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει τα αρνητικά ή τα ανασταλτικά συναισθήματα του (άγχος, φόβος, εκνευρισμός) απέναντι σε αυτά τα παιδιά και να λειτουργήσει με τρόπο θετικό, αποφασιστικό και γνήσιο²⁴⁰

Σχέσεις Διδασκόντων-Γονέων-Μαθητών

Οι επιθετικές συμπεριφορές και οι προβληματικές καταστάσεις χρειάζονται τη φροντίδα και τη συνεργασία όλων των διδασκόντων όπου με συζητήσεις, ανταλλαγές απόψεων και γνώσεων θα εκτιμήσουν και θα προσδιορίσουν τα προβλήματα.

Όμως σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων όπου με συχνές επισκέψεις στο σχολείο, συζητήσεις και εξωτερικεύσεις των ανησυχιών τους και των προβλημάτων των παιδιών τους θα επιτευχθεί ο περιορισμός των συγκρούσεων και των επιθετικών συμπεριφορών.

Οι έρευνες αναφέρουν ότι η θετική σχέση μαθητών, ενηλίκων και εκπαιδευτικών που είναι καλοπροαίρετοι να βοηθήσουν, να στηρίξουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές αντιμετωπίζει έγκαιρες καταστάσεις βίας.

Σχολικός Χώρος

Ο καθαρός και φροντισμένος χώρος δημιουργεί ασφάλεια και επηρεάζει τη τις τάσεις των εφήβων.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών που κατά τη διάρκεια της εφημερίας τους θα παρατηρήσουν και θα αντιληφθούν έγκαιρα ένα θέμα πριν πάρει προεκτάσεις θεωρείται απαραίτητη.

Συμπεριφορές μαθητών που προειδοποιούν για την εκδήλωση βίας

²⁴⁰ Fell, (2002). Κουρκούτας, (2007).ο.π.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πολλοί είναι οι παράγοντες κινδύνου που πυροδοτούν τις προβληματικές καταστάσεις και την προβληματική συμπεριφορά των εφήβων, τόσο προσωπικοί όσο και περιβαλλοντικοί.

Στους προσωπικούς υπάρχει γενετική ευαισθησία και συντελούν οι ψυχολογικοί παράγοντες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η υπερκινητικότητα, οι διάφορες δυσκολίες και η τάση επιθετικότητας από μικρή ηλικία. Αυτοί οι προσωπικοί παράγοντες μπορεί να επιδεινωθούν.

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να είναι η έλλειψη επαρκών ερεθισμάτων, η αυταρχική διαπαιδαγώγηση, γονείς που αδιαφορούν ή παραμελούν τα παιδιά τους, που εμφανίζουν ψυχολογικά και οικογενειακά προβλήματα, συζυγικά, απουσία πατέρα, τριγωνωποιήσεις, σκληρή τιμωρία, διαταραγμένη επικοινωνία, συζυγική ή οικογενειακή βία, κακοποίηση παιδιού κ.λ.π., μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά των εφήβων.

Πολλές φορές οι γονείς αδυνατούν να παραδεχθούν τα προβλήματα των παιδιών τους ώστε να αναζητούν βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό ή αδυνατούν να συνεργαστούν από με τους ειδικούς και απορρίπτουν τις συμβουλές και τις στρατηγικές που τους προτείνουν.

Τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, εμφανίζουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικά ή προβληματικά πρότυπα συμπεριφοράς, υιοθετούν ένα φτωχό και αντικοινωνικό λεξιλόγιο, και έχουν ελάχιστες διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον εμφανίζουν προβλήματα στην επίλυση διαπροσωπικών δυσκολιών και κάποιες φορές εμφανίζουν συναισθήματα αρνητικά και εκδικητικά.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένας πολύ σημαντικός τομέας της παιδαγωγικής και απασχολούν σχεδόν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς. Επηρεάζουν ολόκληρη την ψυχοσωματική κατάσταση των παιδιών και των νέων και έχουν αρνητικές παρενέργειες στην προσωπική, στην κοινωνική και στη σχολική τους ζωή. Οι παρενέργειες βέβαια δεν περιορίζονται μόνο στα ίδια τα παιδιά, αλλά επεκτείνονται και στα πρόσωπα του περιβάλλοντος τους, στο σχολείο και στο σπίτι. Συχνά διαταράσσουν την εργασία της τάξης ή ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και την οικογενειακή ζωή.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα πλέον αδικημένα παιδιά. Σχεδόν πάντοτε κακοποιούνται τόσο από το πρόβλημα τους όσο και από τις άστοχες παρεμβάσεις των προσώπων του περιβάλλοντος τους. Συχνά μπαίνουν στο περιθώριο της οικογένειας, του σχολείου και της γειτονιάς. Η παλιά αντίληψη ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου γενικά δεν αλλάζει, δεν άφησε περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς να ασχοληθούν συστηματικά με το πρόβλημα αυτό και να το αντιμετωπίσουν. Είναι γνωστό, ότι όταν οι εκπαιδευτικού αξιολογούν τους μαθητές τους αναφέρονται μόνο στην επίδοση που παρουσιάζουν στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι τις περισσότερες φορές, τα παιδιά με προβλήματα

συμπεριφοράς μένουν ανυποστήρικτα στο περιθώριο της τάξης ή της οικογένειας, ή αντιμετωπίζονται με ποινές και άλλα κατασταλτικά μέτρα, ενώ τα προβλήματά τους παραμένουν άλυτα

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να ξανασκεφτούμε σοβαρά το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της παραβατικότητας των μαθητών μέσα από ένα νέο πρίσμα που επικεντρώνεται στο όλο σύστημα και στην κάθε τάξη ξεχωριστά και θα απομακρύνεται από το ιατρικό μοντέλο, το οποίο πρεσβεύει ότι κάθε ψυχοπαθολογία βρίσκεται μέσα στο μαθητή. Θα πρέπει να δούμε το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών ευρύτερα και πιο σφαιρικά. Θα πρέπει να μελετήσουμε το περιβάλλον που εμφανίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές, να μελετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, να μελετήσουμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και τέλος να μελετήσουμε για να αναβαθμίσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας.

Αν μελετήσουμε συστηματικά όλους αυτούς τους παράγοντες, σίγουρα θα έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα για την κατανόηση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών ξεκινώντας από τις πιο ήπιες μορφές και μέχρι τις πιο ακραίες μορφές όπως επιθετικότητα, βία και παραβατικότητα. Εξαιτίας αυτού του βήματος, θα έχουμε περισσότερες πιθανότητες να αναλάβουμε αποτελεσματικές δράσεις για τη μείωση αυτών των φαινομένων στα σχολεία μας.

A. Ελληνόγλωσσα

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.

Αραβάνης, Γ. (2008). *Παιδαγωγικά και γενική μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Αρτινοπούλου Βάσω. *Βία στο Σχολείο (Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη)*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2001.

Βουϊδάσκη Κ. Βασίλη. *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*. Δεύτερη έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα, 1987.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν., (1992) «Ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και πρωτοετών φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 20-21, 99-115

Γκότοβος, Α. (1995) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Cusson, M. (2002). *Σύγχρονη Εγκληματολογία*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δήμου, Γ. Η. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (ΕΙΔΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Διεύθυνση έκδοσης: Αλίκη Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία. Συλλογικό έργο. Επιμέλεια: Ι. Ν. Νέστορος. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας (Στ' έκδοση)* (Επιμέλεια έκδοσης Α.Καλατζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1996). *Θεραπεία της συμπεριφοράς: Νεότερες εξελίξεις στην θεραπεία, έρευνα, εκπαίδευση*. Στο Φ. Τσαλίκου (Επιμ.), *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*, 80-93. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης

Καρλατήρα, Π. (2003). Διαγωγή Κοσμία οι Έλληνες μαθητές. *Εφημ. ΒΗΜΑ*, 09/02/03, Α40, σ.12

Κατσιγάρκη, Ε. (2004). *Οικογένεια και Παραβατικότητα*, Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα.

Κασσωτάκης, Μ., (2004). *Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής*

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη-Παγανού (επιμ.), Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Φ.Π.Ψ, 21-60.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας (τομ. Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα και προοπτικές. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Kirk Samuel, (1973), *Εκπαιδεύσεις των αποκλινόντων παιδιών*, μτφ. Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα.

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

Κουρκούτας, Η. (2001). Η ψυχολογία του εφήβου: Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυρίδης, Α. (1999) Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997) *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα:εκδ. Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ., (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Λαμπροπούλου, Έ. (1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*, Αθήνα: Παπαζήσης

Μακρή-Μπότσαρη (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μακρή – Μπότσαρη Εύη. *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2010.

Μαριδάκη–Κασσωτάκη, Α. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Σχολική Τάξη. Τόμος Α', Αθήνα,

Michael Cole, Sheila R. Cole. *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*. Γ' Τόμος, μετάφραση Μαρία Σόλμαν. Επιμέλεια Παναγιώτη Βορριά, Ζαΐρα Παπαληγούρα. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος. Αθήνα 2002.

Μπίκος Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005).Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.Αθήνα: Gutenberg, 2005.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998) Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 51, 408-409.

Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1996) Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαθεμελής Γ. (2000) Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. Το σχολείο και το σπίτι, 421, 49-55.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), Εξελικτική Ψυχολογία (Τόμος 4). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1974). Ψυχολογία των ατομικών διαφορών. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Φαρσεδάκης, Ι. Ι. (2005). Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Slavin, R., (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Fondana, D. (1996). Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς. Αθήνα : Σαββάλας

Χηνάς Παναγιώτης, Χρυσ αφίδης Κώστας. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, 2000.

Χρηστάκης, Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

V. Courtecuisse, J. Fortin, Α. Μπεζέ, J. Rain, J. Selosse, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού, Επιμέλεια Λουκία Μπεζέ (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου...* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

B. Ξενόγλωσση

Algozzine, B. & Ysseldyke, J.(1992). Strategies and tactics for effective instruction. Longmont, CO: Sopris West.

Andersson, H.W. & Sommerfelt, K. (1999). Infant temperament factors as predictors of problem behavior and I.Q. at age 5 years, Interactional effects of biological and social risk factors. *Child Study Journal*, 29, 207-226.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

Bandura, A. (1997) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bender, W.N.,(1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11-18.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression hypothesis, Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

- Bernfeld, S.,(1981).Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt-M.,σ. 27 35.
- Bernstein, B., (1959). «Sozialkulturelle Determinanten des Lebens», tedx. 4.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946
- Bronferbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Brousseau, G. (1980). *L' échec et le contract*, Recherches, 41.
- Cheung T.E.Y. (2002). *The voice of teachers in a changing Hong Kong society: The study of the effectiveness of a school guidance programme for teacher development*. Ph.D. Thesis, School of Education, Faculty of education, Australian Catholic University
- Cornwall, A. & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: A itical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.
- Doyle, W. (1985) Classroom organization and management. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: Macmillan
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom Discipline and Management*, Colombus: Merrill
- Erikson, E. (1968). *Childhood and Society*. New York: Norton
- Fagan, J. (1990).The interaction between child sex and temperament in predicting *behavior problems of preschool age children*. *Early Child Development and Care*, 59, 1-9
- Farrell, M. (2006) *Behavioural, emotional and social difficulties: Practical strategies*. London: Routledge
- Flavell, J.H. (19852) Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall
- Frale, D.E.S. (1997). “Gender, racial, ethnic, sexual, and classic identities”. *Annual Review of Psychology*, 48
- Glueck, S. - Glueck, E.,(1968). *Delinquents and Nondelinquents in Perspective*, Cambrigde (Mass.), σ. 31.
- Gold, M. and Mann, D.W. (1982). Alternative schools for troublesome secondary students. *Urban Review*. 14: 305-316.
- Good, T. & Brophy, J. (1990) *Educational Psychology*. New York: Longman.
- Gordon, T. (1977) *Teacher effectiveness training*. U.S.A: Random House Audiobooks 79.
- Hall, E.T. (1963) A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1026
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hargreaves, A. (1988) Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 211-231.
- Harter, S. (1990). “Self and identity development”. In S.S.Feldman & G.R.Elliott (Eds), *At the*

threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press

Helman, D.A. & Beaton, S. (1986) The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 23(2), 102-127.

Helsen, M., Vollenberg, W., & Meeus, W. (2000). "Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 29

Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall

Holzkamp, K. (1989). *Grundlegung der Psychologie*. Frankf./M.: Campus.

Hughes, et.al (1999) Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184..

Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive Classroom Management*, London: Allyn and Bacon

Lasseigne, M.W., (1975). "A study of peer and adult influence on moral beliefs of adolescents"

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 1992 (27), (65-90)

Kaiser, G., (1959) *Randalierende Jugend*, Heidelberg.

Kaiser, G., (1973). *Jugendrecht und Jugendkriminalitdt*, Winheim, Basel.

Kauffman, J.,M. (2000). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Columbus: Merill Prentice Hall.

Lask, B., (1985). *Children's problems*. London, Martin Dunitz Ltd.

Lindsey et al., 1985 Lindsey, J. D., Daniels, V. I. & Rutledge, D. D. (1985). The learning disabilities and juvenile delinquency link : A major concern for professional. *High School Journal*, 69(2), 126-131.

McNamara, S & Moreton, G. (1999) *Changing behavior*. London: David Fulton Publishers

Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2001) *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.

Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 28 (4): 467-478

Pablant, P. & Baxter, J.C. (1996) Environmental correlates of school vandalism. In, A.P. Goldstein (Ed.), *The psychology of vandalism*. New York and London: Plenum Press.

Parsons, T., (1975). *Gesellschaften*, Frankfurt-M.,.

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). *The social context of early schooling and children's school*.

Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research* (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.

Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2002). «Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth», *Psychology in the Schools*, 39 (5), 551.

Rosenberg, M. (1986) “Self-concept from the middle childhood through adolescence”. In J. Suls & A. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf (Eds) *Primary prevention of Psychopathology: Vol 3. Social Competence in Children*. Hanover, NH: University Press of New England, 49-74.

Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. (2002). *Child and adolescent psychiatry*, London, 4th ed., Modern approaches, pp. 399-420.

Schneider, B. (1993) *Children’s Social Competence in Context: the Contributions of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Steinberb, L. & Sheffield-Morris, A. (2001). “Adolecent development”. *Annual Review of Psychology*, 52.

Stromquist, N. & Vigil, J.D. (1996) *Violated in Schools in the United States of America: Trends, causes and responses*. *Prospects*. XXVI, No, 2 June, 361-382.

Wise, S. & Upton, G., (1998). *Journal article citation: Emotional and Behavioural Difficulties*, 3(3), pp.3-12. Publisher: Taylor and Francis.

Γ. Ηλεκτρονική

1. <http://www.paidorama.com/efibeia> (Προσβάσιμη στις 10 – 10 – 2014)

2. <https://sciencearchives.wordpress.com/tag/%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%B2%CE%B5%CE%AF%CE%B1/> (Προσβάσιμη στις 13 – 10 – 2014)

3. http://users.sch.gr/symfo/sholio/ekthesi/a_likiu/a03e.efivia.htm (Προσβάσιμη στις 5 - 10 – 2014)