



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
ΚΡΗΤΗΣ»**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΤΖΙΡΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

Α.Μ.Φ.: 25282

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ: ΑΝΤΩΝΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΜΑΪΟΣ, 2011

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έναυσμα για την εργασία αυτή αποτέλεσε ο προβληματισμός γύρω από την επίδραση που μπορεί να έχει το οικογενειακό περιβάλλον στη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου από τους έφηβους μαθητές. Το γεγονός ότι το επιθετικό πνεύμα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στα σχολεία μας αποτελεί σήμερα μια πραγματικότητα που τείνει να πάρει επικίνδυνες διαστάσεις, μας ώθησε στο να πραγματοποιήσουμε αυτή την έρευνα, με την ελπίδα ότι μπορούμε μέσα από τη μελέτη του φαινομένου να οδηγηθούμε στην πληρέστερη κατανόησή του, προκειμένου να είμαστε σε θέση να αντιμετωπίσουμε παρόμοιες συμπεριφορές στους σχολικούς χώρους, ή – κυρίως – να προλάβουμε την εκδήλωσή τους, πριν αποτελέσουν πρόβλημα για τα σχολεία με σοβαρές συνέπειες για τα θύματα, τους θύτες και την κοινωνία ολόκληρη. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε σχολικό περιβάλλον της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης και το δείγμα μας αποτελούσαν μαθητές από ένα Γυμνάσιο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο του κέντρου της πόλης.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι το επιθετικό οικογενειακό περιβάλλον, οδηγεί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τους έφηβους στο σχολείο, τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τους εκπαιδευτικούς. Επίσης σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι για το θέμα που διαπραγματευτήκαμε, η θέση που παίρνει το οικογενειακό περιβάλλον για το ζήτημα της επιθετικότητας και οι προτροπές που ρητά ή έμπρακτα εισηγείται προς το παιδί.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα, θα λέγαμε για το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας ότι αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα, αφού οι παράγοντες που το επηρεάζουν δεν μπορούν να εξεταστούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από τις άλλες μεταβλητές που συναπαρτίζουν το όλο ζήτημα. Με αυτά τα δεδομένα, επιτακτική φαίνεται η ανάγκη για πολύπλευρη δράση και συνεργασία των εμπλεκόμενων θεσμών και παραγόντων, για επιτυχημένη πρόληψη ή/και αντιμετώπιση του προβλήματος.

SUMMARY

The motive for this project constituted was the question concerning the effect that the family environment might have on the formation of aggressive behaviour, which is manifested in the school area by teenage students. The fact that the aggressiveness

in relationships between students in our schools constitutes today a reality which tends to take on a dangerous dimension, has urged us to realize this research, with the hope that we can, through the study of this phenomenon to be directed to its fullest understanding, so that we are in a position to face similar behaviours in schools-or mainly- to prevent their manifestation, before they are a problem for schools with serious consequences for the victims, persecutors and all of our society. Our research was conducted in a school environment in the city of Iraklion, Crete and our sample was made up of students from one Junior High School and one Vocational High School, located in the centre of the city.

The processing of the results shows that the aggressive family environment leads to the manifestation of aggressive behaviour from teenagers at school, not only towards students but also towards schoolteachers. Also a significant factor seems to be, for the subject that we negotiated, the position that the family environment takes as far as the matter of aggressiveness and the prompting that expressly or practically are introduced to the child.

Summarizing the findings, we could say about the issue of school aggressiveness that it comprises a complex problem, since the factors that affect it cannot be examined autonomously and independently from the other variants that comprise the entire issue. With these data, the need for multi-sided action seem compelling and cooperation of the engaged institutions and factors for successful prevention and/or confrontation of the problem.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 2 |
| SUMMARY..... | 2 |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | 4 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| 1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... | 11 |
| ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ..... | 11 |
| 1.Ι ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ..... | 11 |
| 1.ΙΙ. ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ..... | 14 |
| 1.ΙΙ.α. Εφηβεία..... | 14 |
| 1.ΙΙ.β. Επιθετικότητα..... | 15 |
| Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια της επιθετικότητας..... | 19 |
| Θεωρίες απόδοσης της επιθετικότητας σε βιολογικούς παράγοντες..... | 19 |
| Θεωρίες απόδοσης της επιθετικότητας σε πολιτιστικούς παράγοντες..... | 20 |
| 1.ΙΙ.γ. Σχολική επιθετικότητα..... | 24 |
| 1.ΙΙ.δ. Οικογενειακό περιβάλλον..... | 26 |
| 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... | 29 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 29 |
| 2.Ι. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΑΝ ΧΩΡΟΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ..... | 29 |
| 2.Ι.α. Η εικόνα του φαινομένου στην Ελλάδα | 29 |
| 2.Ι.β. Έρευνες στον ελληνικό χώρο..... | 29 |
| 2.Ι.γ. Μορφές επιθετικότητας στο χώρο του Σχολείου..... | 41 |
| 2.Ι.γ.1. Η λεκτική επιθετικότητα..... | 41 |
| 2.Ι.γ.2. Σχολικός εκφοβισμός (bullying) | 41 |
| 2.ΙΙ. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ..... | 43 |

| | |
|--|------------|
| 2.ΙΙ.α. Η οικογένεια σαν φορέας κοινωνικοποίησης..... | 43 |
| 2.ΙΙ.β. Ο έφηβος και η οικογένειά του..... | 47 |
| 2.ΙΙ.β.1 Αλλαγές στη συμπεριφορά του εφήβου απέναντι στην οικογένεια..... | 47 |
| 2.ΙΙ.β.2. Η κρίση των γονιών..... | 48 |
| 2.ΙΙ.β.3. Αιτίες έντασης ανάμεσα στον έφηβο και τους γονείς..... | 48 |
| 2.ΙΙ.β.4. Οι ανάγκες του αποχωρισμού και της εξάρτησης..... | 49 |
| 2.ΙΙ.β.5. Η αξία του διαλόγου ανάμεσα στον έφηβο και τους γονείς..... | 50 |
| 2.ΙΙ.β.6. Τα προβλήματα στο διάλογο..... | 52 |
| 2.ΙΙ.γ. Μορφές επιθετικότητας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον..... | 53 |
| 2.ΙΙ.γ.1. Η κακοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον..... | 54 |
| 2.ΙΙ.γ.2. Η παραμέληση των παιδιών σαν μορφή παιδικής κακοποίησης..... | 57 |
| 2.ΙΙ.γ.3. Η σωματική τιμωρία των παιδιών σαν μορφή επιθετικής συμπεριφοράς..... | 59 |
| 2.ΙΙ.δ. Συνέπειες από τη σωματική κακοποίηση των εφήβων..... | 65 |
| 2.ΙΙ.ε. Επιθετικότητα εφήβων προς γονείς..... | 68 |
| 2.ΙΙ.στ. Οι οριζόντιες μορφές της επιθετικότητας στην οικογένεια | 69 |
| 2.ΙΙ.ζ. Επιθετική συμπεριφορά και κοινωνική θέση..... | 75 |
| 2.ΙΙ.η. Το νομικό πλαίσιο για την ενδοοικογενειακή βία..... | 77 |
| 2.ΙΙΙ. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ..... | 80 |
| 2.ΙΙΙ.α. Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς..... | 80 |
| 2.ΙΙΙ.β. Η συμβολή της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας στη δημιουργία επιθετικού πνεύματος..... | 84 |
| 2.ΙΙΙ.γ. Η ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος των μονογονεϊκών οικογενειών..... | 86 |
| 2.ΙΙΙ.δ. Σχέση οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολείου..... | 92 |
| Προβλήματα στα πλαίσια της συνεργασίας γονέων - σχολείου..... | 94 |
| 2.ΙΙΙ.ε. Ο ρόλος του σχολείου στην ενδοοικογενειακή βία κατά το νόμο..... | 96 |
| Επίλογος..... | 98 |
| 30 ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... | 100 |

| | |
|--|-----|
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 100 |
| 3.Ι. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 100 |
| 3.Ι.α. Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 100 |
| 3.Ι.α.1. Σκοπός της έρευνας..... | 100 |
| 3.Ι.α.2. Στόχοι της έρευνας..... | 101 |
| 3.Ι.β. Ερευνητικά ερωτήματα - Υποθέσεις της έρευνας..... | 102 |
| 3.Ι.γ. Το δείγμα της έρευνας..... | 102 |
| 3.Ι.γ.1. Κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών (άξονας Α) | 104 |
| 3.ΙΙ. Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων..... | 108 |
| 3.ΙΙΙ. Χρόνος υλοποίηση της έρευνας-συλλογή δεδομένων..... | 113 |
| 3.ΙV. Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων..... | 113 |
| 3.ΙV. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων..... | 113 |
| 3.ΙV.α. Οι μεταβλητές –παράγοντες της έρευνας..... | 114 |
| 3.ΙV.β. Κωδικοποίηση των απαντήσεων..... | 117 |
| 4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... | 118 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... | 118 |
| Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας..... | 118 |
| 4.Ι. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... | 118 |
| 4.Ι.α. Ποσοστά και πίνακες των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο των αξόνων Β,Γ,Δ | 118 |
| 4.Ι.β. Συσχετίσεις μεταβλητών ερευνητικών ερωτημάτων | 121 |
| 4.Ι.β.1. Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταβλητών | 121 |
| 4.Ι.β.2. Συνάφεια μεταβλητών (παραγόντων) με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου..... | 123 |
| Επίδραση της σχέσης οικογένειας και σχολείου στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου..... | 124 |
| Επίδραση της θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου ;στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου..... | 126 |
| 5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... | 127 |

| | |
|--|-----|
| 5.I. ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 127 |
| 5.I.α. Σχολιασμός των τοποθετήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις της έρευνας..... | 127 |
| 5.I.β. Συσχετίσεις μεταβλητών ερευνητικών ερωτημάτων..... | 132 |
| 5.II. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 135 |
| 5.II.α. Συμπεράσματα..... | 135 |
| 5.II.β. Προτάσεις..... | 137 |
| 5.III. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ..... | 145 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι..... | 147 |
| ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΑΣ | 147 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ..... | 158 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 185 |
| ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 195 |
| ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ..... | 200 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ..... | 205 |

Εισαγωγή

Η επιθετική συμπεριφορά μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία συναντούμε στις κοινωνικές δομές σήμερα και έχουμε τη δυνατότητα να την διακρίνουμε καθημερινά τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όσο και στις σχέσεις μεταξύ οργανωμένων ομάδων και κρατών. Η παρουσία τέτοιων μορφών συμπεριφοράς αποτελεί σημαντικό πρόβλημα τόσο για τις αρχές της Πολιτείας, όσο και για τα ίδια τα άτομα της κοινωνίας που αναγκάζονται να ζουν μέσα σε συνθήκες φόβου και απειλής.

Δεν θα χαρακτηρίζαμε την επιθετικότητα σαν γνώρισμα αποκλειστικά της εποχής μας και δεν θεωρούμε ότι οι προγενέστερες εποχές αποτελούσαν κοινωνίες απαλλαγμένες από το επιθετικό πνεύμα. Αντίθετα η ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας στιγματίζεται από βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές, τις οποίες δυστυχώς η πρόοδος που σημείωσε ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν μπόρεσε να προλάβει και να αποσοβήσει.

Με δεδομένη λοιπόν την ύπαρξη του επιθετικού πνεύματος σε όλο το εύρος του κοινωνικού πλαισίου, θεωρούμε γεγονός πέρα από κάθε αμφισβήτηση την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και στους χώρους της οικογένειας και του σχολείου. Και αυτό συμβαίνει γιατί ανάμεσα στους θεσμούς της κοινωνίας δεν υπάρχουν στεγανά τα οποία να απομονώνουν τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά και τις αντικοινωνικές συμπεριφορές σε συγκεκριμένα πλαίσια και με αυτό τον τρόπο να επιτυγχάνεται η ομαλή συμβίωση στον υπόλοιπο κοινωνικό χώρο.

Είναι χαρακτηριστικό κάθε κοινωνίας να προσπαθεί να κρατά σε ανεκτό επίπεδο ελέγχου την επιθετικότητα κυρίως των νέων μελών της, προκειμένου να διατηρεί την κοινωνική της συνοχή. Για τον Parsons άλλωστε, η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, δεν είναι παρά ο έλεγχος των δραστηριοτήτων των μελών του συστήματος ή της ομάδας για να αποφεύγονται οι έντονες και ανεπιθύμητες συγκρούσεις μεταξύ τους (Parsons, 1977). Σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία ή αποτυχία της κοινωνίας σε αυτό το στόχο, εξαρτάται από τη λειτουργία της οικογένειας και του σχολείου - δύο

πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης – που στόχο έχουν να κάνουν το νέο μέλος κοινωνό των ανθρωπιστικών αξιών του περιβάλλοντος και να το εντάξουν στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Οι έρευνες που έχουν γίνει σε πολλές χώρες πάνω στη συχνότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικές, αφού δείχνουν όχι μόνο την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων αλλά και την τάση τους να παίρνουν πιο σκληρές και βίαιες μορφές. Ανάλογα είναι τα δεδομένα που παρουσιάζονται και στη χώρα μας. Άλλωστε το γεγονός ότι συνειδητοποίησε η Ελληνική Πολιτεία τα προβλήματα που δημιουργεί η ύπαρξη βίαιου και επιθετικού πνεύματος ανάμεσα στα μέλη των οικογενειών, την οδήγησε στο να τροποποιήσει τη νομοθεσία στοχεύοντας στην προστασία των ατόμων που κινδυνεύουν να γίνουν θύματα ανάλογης συμπεριφοράς μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Αντίστοιχα και στο χώρο της εκπαίδευσης, η εμφάνιση συστηματικής επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών και άλλων αντικοινωνικών εκδηλώσεων στους χώρους των σχολείων, οδήγησε όσους ασχολούνται με τα δρώμενα στο χώρο της εκπαίδευσης να δουν με τη δέουσα σοβαρότητα το φαινόμενο, να το τοποθετήσουν μέσα στα πλαίσια που ορίζουν οι ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες της χώρας μας και να συμβάλλουν κατά το δυνατόν στην αντιμετώπισή του.

Το σημείο στο οποίο στοχεύει η παρούσα εργασία είναι να διερευνήσει κατά πόσο εντοπίζεται επιθετική συμπεριφορά στους θεσμούς του σχολείου και της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας ενδιαφέρεται να εντοπίσει την ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς του εφήβου μαθητή στο χώρο του σχολείου και κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον είναι παράγοντας υποβοηθητικός ή αποτρεπτικός στη δημιουργία και συντήρηση αυτής της συμπεριφοράς.

Ο έντονος προβληματισμός που έχει δημιουργηθεί στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και φυσικά στους ίδιους τους μαθητές για τα φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, στάθηκε το πιο σημαντικό από τα στοιχεία πάνω στα οποία βασίστηκε η επιλογή του θέματος της εργασίας. Μέσα από μακρόχρονη υπηρεσία στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορέσαμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος του προβλήματος, την εξέλιξή του και τις συνέπειες που επιφέρει τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά κυρίως στη ζωή των μαθητών που θυματοποιούνται από την εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς.

Πέρα όμως από τη μελέτη του φαινομένου και την προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον, φιλοδοξούμε, ύστερα από την ενασχόληση με το θέμα, να είμαστε σε θέση να συμβάλλουμε κατά το δυνατόν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα είναι περισσότερο φιλικό και οικείο προς το μαθητή.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος γίνεται η θεωρητική τεκμηρίωση των όρων μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε το πλαίσιο μεθοδολογίας σύμφωνα με το οποίο έγινε η έρευνά μας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα στατιστικά ευρήματα και η επεξεργασία τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με ερμηνείες και συμπεράσματα των δεδομένων καθώς και με υποδείξεις για περαιτέρω έρευνα.

Οφείλω στο σημείο αυτό να ευχαριστήσω όσους στήριξαν αυτή μου την προσπάθεια, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τόσο τον Διευθυντή του 2ου Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης, όσο και τον Διευθυντή του 6ου ΕΠΑ.Λ. της ίδιας πόλης, για την αμέριστη συμπαράσταση στην εργασία αυτή, καθώς και τους καθηγητές των σχολείων οι οποίοι υποστήριξαν θερμά την ιδέα της εκπόνησης της έρευνας και συνέδραμαν σε μεγάλο βαθμό στην πραγματοποίησή της. Φυσικά ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω και στους μαθητές των σχολείων οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, για την ιδιαίτερη σοβαρότητα και υπευθυνότητα με την οποία αντιμετώπισαν την έρευνά μας και συμμετείχαν σε αυτή.

Τέλος, ευχαριστώ τον καθηγητή μου κ. Ιωάννη Αντωνάκη για την πολύτιμη υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Επιθετικότητα και βία υπάρχουν σήμερα παντού: στην οικογένεια, στο σχολείο, στον αθλητισμό, στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, στις διεθνείς σχέσεις, στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, σε σημείο που να φαντάζει πως η κοινωνία και η ανθρωπότητα παράγει τη βία που της χρειάζεται. Η οικογένεια και το σχολείο με τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο αναλαμβάνουν την αποστολή όχι μόνο να μειώσουν τις επιθετικές αντιδράσεις των μελών τους, αλλά και να δώσουν στο κοινωνικό σύνολο ανθρώπους πράους, ειρηνικούς και με λιγότερη επιθετικότητα (Βουϊδάσκη, 1999). Τούτο όμως δεν είναι καθόλου μια εύκολη υπόθεση. Στην οικογένεια και στο σχολείο το παιδί είναι αναγκασμένο να αποδεχθεί όλες τις πολιτιστικές νόρμες και αξίες της ομάδας και μάλιστα αντίθετα από τις δικές του κληρονομικές τάσεις.

Σ' όλα αυτά, που συνιστούν μια συγκαλυμμένη επιθετική συμπεριφορά, το παιδί αντιδρά στην αρχή ενστικτωδώς και στη συνέχεια συνειδητά και με αντιεπιθετικότητα. Η αδυναμία του ατόμου να κοινωνικοποιηθεί αλλά και της ομάδας να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα - για ορισμένα άτομα - την αντίδρασή τους, η οποία οδηγεί στην εκτροπή, την άρνηση, την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά.

Στα πλαίσια της οικογένειας η επιθετικότητα των γονέων προς τα παιδιά, οφείλεται σε κοινωνικο-ψυχολογικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά αίτια. Το μέγεθος της κατοικίας, οι συνθήκες διαβίωσης, η προσπάθεια εξισορρόπησης της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η αδυναμία των γονέων να πείσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να ενστερνιστούν τις παραδοσιακές αξίες, η ταύτιση των παιδιών με σύγχρονα πρότυπα, οι υποχρεώσεις

των γονέων στην εργασία, είναι λόγοι που δημιουργούν επιθετική συμπεριφορά (Βουϊδάσκη, 1999). Η επιθετική συμπεριφορά των γονέων, η συνεχής κηδεμόνευση και εξάρτηση, η ενοχλητική ανάμειξη στην προσωπική ζωή των παιδιών, η διεκδίκηση από μέρους των παιδιών των δικαιωμάτων τους, η διαφορά κοσμοθεωριακών αντιλήψεων, η διαφορά ηλικίας, δημιουργούν ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς ένα κενό διαπροσωπικής, πολιτισμικής και ιδεολογικής επικοινωνίας με αποτέλεσμα την επιθετικότητα και τη σύγκρουση, αλλά και την ωρίμανση και αυτόνομη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους.

Αλλά και μεταξύ των συζύγων υπάρχει αμφίδρομη επιθετικότητα. Η γυναίκα πολύ συχνά είναι θύτης και θύμα. Η ανδρική επιθετικότητα εδράζεται συνήθως σε κοινωνικά, οικονομικά, εργασιακά, συζυγικά, οικογενειακά ζητήματα, σε πολιτισμικές, ιδεολογικές και κοσμοθεωρικές διαφορές, σε αμφισβήτηση και απειλή του ανδρικού ρόλου. Η άσκηση ακόμη συζυγικής εξουσίας στα πρότυπα της πατριαρχικής ή και της μητριαρχικής δομικής βίας οικογένειας και κοινωνίας, τα φεμινιστικά κινήματα και η χειραφέτηση της γυναίκας, συμβάλλουν στη δημιουργία αντι-επιθετικότητας, όπως επίσης το βάρος του τρίπτυχου της γυναικείας απασχόλησης (μητρότητα – νοικοκυριό – εξωοικιακή εργασία), η ισχυρή προσωπικότητα της συζύγου και η παρουσία του «πατέρα – φάντασμα» γεννούν λεκτική και σωματική επιθετικότητα, με ολέθριες πολλές φορές συνέπειες για τα παιδιά (Βουϊδάσκη, 1999).

Πολύ συχνά επίσης ανάμεσα στα αδέρφια δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα επιθετικότητας. Η σύνθεση και το μέγεθος της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συζύγων και με τα παιδιά τους, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και προέλευση, η γέννηση ενός παιδιού, ο ανταγωνισμός για τη συμπάθεια και προτίμηση των γονιών, η ανάληψη του ρόλου του πατέρα και της μητέρας από τα μεγαλύτερα, ο συνδυασμός αυταρχικής αγωγής και διαπροσωπικών διενέξεων ανάμεσα στα παιδιά, είναι αιτίες δημιουργίας επιθετικότητας τόσο των μεγαλύτερων αδερφών όσο και των γονέων σε βάρος των μικρότερων παιδιών (Βουϊδάσκη, 1999).

Στο χώρο του σχολείου, η διάψευση των προσδοκιών του δασκάλου για τους μαθητές του, οι δυσκολίες μαθησιακής διαδικασίας, η αμφισβήτηση του ρόλου του από ορισμένα παιδιά, η αυταρχική αγωγή του εκπαιδευτικού καθώς και το αναλυτικό

πρόγραμμα και η σχέση του με τις ανάγκες του παιδιού – μαθητή, πολύ συχνά δημιουργούν ή ενισχύουν την επιθετικότητά του προς τους μαθητές του.

Αλλά και η επιθετικότητα των μαθητών προς το δάσκαλό τους έχει τις ρίζες της στην εξουσία του δασκάλου, στην αδυναμία ή και στην άρνηση του μαθητή να πειθαρχήσει και να αποδεχθεί τη σχολική κουλτούρα, στην αγνόηση της προσωπικότητας του παιδιού κατά την αξιολόγηση, στην απονομή στερεοτύπων και ετικετών, στη διάψευση των προσδοκιών των παιδιών για το δάσκαλό τους και στην ίδια την επιθετικότητα του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε να δώσουμε ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί στη σημασία της λεκτικής επιθετικότητας, η οποία είναι καταστρεπτική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, όταν έχουμε σαν παραλήπτη τα μικρά παιδιά, που όχι μόνο δεν μπορούν να κρίνουν, αλλά και να αντισταθούν στην κρίση ή κατηγορία που τα εντάσσουν γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι ενήλικοι.

Η μίμηση εξάλλου γονεϊκών και διδασκαλικών προτύπων, ο ανταγωνισμός, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση, όπως επίσης και η κατηγοριοποίηση είναι σημαντικές αιτίες για τη δημιουργία αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά (Βουϊδάσκης, 1999).

Το κοινωνικό φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων στο χώρο του σχολείου και γενικά η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στο διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες και φυσικά οι ερευνητικές δραστηριότητες που ασχολήθηκαν με το πρόβλημα αυξήθηκαν εντυπωσιακά (Olweus, 2009). Η αρνητική επιρροή που ασκεί στη διαδικασία της μάθησης και οι πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις που έχει στο σχολικό χώρο και στην ευρύτερη κοινότητα, έκαναν όχι μόνο την ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και την πολιτική ηγεσία σε πολλές χώρες να ασχοληθούν διεξοδικά με το θέμα και να κινηθούν στη διερεύνηση επιμέρους δράσεων και προγραμμάτων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στον περιορισμό και γιατί όχι, στην εξάλειψη του φαινομένου. Η σχολική επιθετικότητα είναι μια διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων, με σοβαρές συνέπειες για τους μαθητές - θύματα όσο και για τους μαθητές – θύτες. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων υφίστανται τις συνέπειες του φαινομένου, αφού σε πολλές περιπτώσεις γίνονται οι στόχοι των μαθητών και το μέσο εκτόνωσης των επιθετικών διαθέσεών τους. Η έκθεση σε ένα τέτοιο

περιβάλλον μπορεί να επιφέρει σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και έντονο άγχος στους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου.

Πολλές μελέτες και έρευνες έχουν ασχοληθεί με το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και μέσα από τις εργασίες αυτές φαίνεται η στενή σχέση που έχει η επιθετικότητα που εμφανίζουν τα παιδιά με τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει η οικογένειά τους και με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγάλωσαν και συνεχίζουν να ζουν. Μέσα από δισταμένες απόψεις και πολλές φορές αντικρουόμενες θεωρίες, οι ερευνητές προσπαθούν να βρουν τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων και να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα ώστε να προτείνουν αξιόπιστες προτάσεις προς την εκπαιδευτική κοινότητα για την αντιμετώπιση του φαινομένου της επιθετικότητας.

Αυτές τις απόψεις για την επιθετικότητα, αλλά και θέματα που αφορούν την διασαφήνιση των κυριότερων όρων που αφορούν την εργασία μας παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

1.Π. ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

1.Π.α. Εφηβεία

Η εφηβική ηλικία αποτελεί ένα εξελικτικό στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλες και έντονες αλλαγές σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών: σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό. Βασικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης στο στάδιο αυτό είναι η διαδικασία σχηματισμού της ταυτότητας των παιδιών, που σχετίζεται με τη βαθμιαία αποσύνδεσή τους από την οικογένεια και την προσπάθειά τους για προοδευτική κατάκτηση της αυτονομίας τους στο συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της συμπεριφοράς και στον τομέα της διαμόρφωσης ηθικών αξιών. Γίνεται λοιπόν εύκολα κατανοητός ο σημαντικότερος ρόλος που διαδραματίζει η περίοδος αυτή της ζωής του ανθρώπου, για την εξέλιξή του και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του.

Αν θέλαμε να ορίσουμε την έννοια της εφηβικής ηλικίας θα λέγαμε ότι είναι «η τελευταία φάση της ανάπτυξης, το τελευταίο στάδιο στην πορεία του ατόμου προς την ωριμότητα. Καλύπτει τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην ώριμη

ηλικία και αποτελεί τη φάση της ζωής κατά την οποία πραγματοποιείται το πέρασμα του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενήλικου, με την υπευθυνότητα και την αυτοδιαχείριση» (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο Tucker ορίζει την εφηβεία σαν «μια εκτεταμένη χρονική περίοδο κατά την οποία λαμβάνουν χώρα πολλές και σημαντικές βιοσωματικές, νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Η οικογένεια και η κοινωνία σηματοδοτούν τις αλλαγές αυτές με το να αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι στο κάθε άτομο, προσδοκώντας συχνά πολλά πράγματα από αυτό» (Tucker, 1999).

Ο χρονικός προσδιορισμός της διάρκειας της εφηβείας αποτελεί δύσκολο έργο λόγω των ιδιαιτεροτήτων των δύο φύλων αλλά και των διαφορών που παρουσιάζονται μέσα στις ομάδες των αρρένων και των θηλέων. Ο Παρασκευόπουλος (1985) σαν αφετηρία λαμβάνει «το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο γίνεται ικανό για αναπαραγωγή και ως πέρας το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο θεωρείται έτοιμο να αναλάβει το ρόλο του ενήλικου», αλλά παράλληλα αναφέρει τις δυσχέρειες που υπάρχουν στην προσπάθεια για ακριβή προσδιορισμό της έναρξης και λήξης της εφηβείας. Οι δυσκολίες στην λήξη της εφηβείας οφείλονται στις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την εφηβεία οι διάφορες κοινωνίες. Οι διαφορές αυτές έχουν σχέση με την εποχή στην οποία αναφερόμαστε, το είδος της δομής της κοινωνίας (αστική, γεωργική) κ.ά.

1.11.β. Επιθετικότητα

Η επιθετικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο πρόβλημα και για το λόγο αυτό στη βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς ορισμούς που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο προκαλείται, τις συνέπειές της ή το πολιτιστικό της υπόβαθρο. Δε θα αποτελούσε δε υπερβολή να πούμε ότι οι γνώμες για την επιθετικότητα είναι τόσες πολλές, όσοι σχεδόν και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα. Ορισμένοι ερευνητές (π.χ. ο Werbig) προτείνουν να μη χρησιμοποιείται καν ως επιστημονικός όρος και να γίνεται μια περιγραφή της συμπεριφοράς στην οποία να επισημαίνεται κατά πόσο υπάρχει ηθελημένη αρνητική και καταστροφική διάθεση ή λανθάνουσα αρνητική στάση (Παπαδόπουλος, 1999).

Αν εξετάσουμε ετυμολογικά τον όρο “aggression” (επιθετικότητα) προέρχεται από το λατινικό ρήμα “ad-gredior” που σημαίνει «προσέρχομαι βαδίζοντας». Το ρήμα όμως

σε ιδιαίτερη εννοιολογική συνάφεια σημαίνει «πλησιάζω κάποιο πρόσωπο ή πράγμα με ορισμένο σκοπό». Αυτό το πλησίασμα μπορεί να είναι ειρηνικό, μπορεί όμως να είναι και εχθρικό και τότε έχει τη σημασία του «επιτίθεμαι, εισβάλλω». Στη σημασία των όρων “aggressio, aggressus”, υπερτερεί το εχθρικό στοιχείο. Στην καθημερινή χρήση, στον όρο «επιθετικότητα» εννοιολογικά υποχωρεί το ειρηνικό και φιλικό στοιχείο και επικρατεί περισσότερο το νόημα μιας εχθρικής επιθετικής πράξης εναντίον ενός προσώπου, ζώου, ή ενός αντικειμένου (Βουϊδάσκης, 1986).

Επιθετικότητα είναι εκείνη η δύναμη μέσα μας που δίνει ώθηση και ζωντάνια στις πράξεις μας. Η επιθετικότητα δεν είναι πάντα κακή στη φύση της και καταστρεπτική. Μπορεί να είναι χρήσιμη και υγιής. Μας κεντρίζει να ξεπεράσουμε δυσκολίες και να πολεμήσουμε ενάντια σε επικίνδυνες και δυσάρεστες καταστάσεις. Στις καλύτερες περιπτώσεις μας ωθεί στην επίδειξη πρωτοβουλίας, επιχειρηματικού πνεύματος και υγιούς συναγωνισμού. Ο επιστήμονας που προσπαθεί να κατανικήσει την αρρώστια και ο πολιτικός που μάχεται ενάντια στη φτώχεια και την αδικία είναι επιθετικοί με ένα κοινωνικά ωφέλιμο τρόπο. Κάθε βήμα που κάνει το παιδί για να απελευθερώσει τον εαυτό του από την εξάρτηση από τους γονείς του, για να σταθεί στα δικά του πόδια, είναι μια έκφραση υγιούς και επιθυμητής επιθετικότητας. Υπό ορισμένες συνθήκες θεωρεί κανείς ότι το φυσιολογικό άτομο θα αντιδράσει με επιθετικότητα και θεωρεί την έλλειψη επιθετικότητας ως ένδειξη ψυχοπαθολογίας (Νέστορος, 1999).

Η επιθετικότητα όμως έχει και το εχθρικό και καταστρεπτικό πρόσωπο, που αποτελεί την ανεπιθύμητη όψη της επιθετικότητας. «Η βία – λέει ο καθηγητής της Ψυχιατρικής Θ. Τζαβάρας – είναι μια από τις πιθανές εκφράσεις της επιθετικότητας. Θυμίζω πως η επιθετικότητα είναι μια δύναμη που διαθέτει κάθε ζωντανός οργανισμός, αλλά και που έχει πολλές επενδύσεις και χαρακτηριστικά» (Τζαβάρας, 2008). Αυτή είναι η μορφή της επιθετικότητας με την οποία θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία και είναι γνωστή και με τους ορισμούς: εχθρική επιθετικότητα ή εχθρότητα.

Για να φανεί καλύτερα ο προβληματισμός γύρω από τον καθορισμό της έννοιας της επιθετικότητας, αναφέρουμε στο σημείο αυτό δύο διαφορετικές διατυπώσεις του ίδιου ορισμού: Ο H. Selg (1978) στην προσπάθειά του να προσεγγίσει την έννοια της επιθετικότητας, την ορίζει σαν ένα επιβλαβή ερεθισμό που κατευθύνεται εναντίον

ενός οργανισμού ή του δικού του υποκατάστατου. Μια παρόμοια προσπάθεια καθορισμού της έννοιας της επιθετικότητας κάνει ο J. Schott (1978) ως εξής: «Η έννοια “επιθετικότητα” αποδίδεται σε μια πράξη, της οποίας άμεσος σκοπός από τη σκοπιά του προσώπου που δρα, είναι να προξενήσει βλάβη ή πόνο». Όπως φαίνεται, στον πρώτο δεν είναι εμφανή τα κριτήρια της σκοπιμότητας, ενώ ο δεύτερος ορισμός έχει νόημα για εκείνα τα άτομα, στα οποία αναζητείται η σκοπιμότητα (Βουϊδάσκης, 1986).

Ο Herbert (1998) αναγνωρίζει την επιθετικότητα, ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από τη βρεφική ηλικία ως θυμός. Ωστόσο καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν οι εκδηλώσεις της επιθετικότητας διαφοροποιούνται. Η συχνότητα, η ένταση, ο αριθμός, η διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς και η αίσθηση που αφήνει στον επιτιθέμενο αλλά και στον αποδέκτη της, προσδιορίζουν και την αναγκαιότητα παρέμβασης από πλευράς των ενηλίκων.

Από τους Parke & Slaby (1983) ως επιθετικότητα ορίζεται μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει κάποιον από πρόθεση. Το στοιχείο της πρόθεσης διαφοροποιεί ποιοτικά την έννοια της επιθετικότητας. Επικεντρωνόμενοι στο χώρο του σχολείου, διαπιστώνουμε ότι ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στην επιθετικότητα μεταξύ των συνομηλίκων μαθητών, ενώ άλλου τύπου επιθετικότητα μεταξύ ενηλίκων ή μεταξύ ενηλίκων και παιδιών δεν έχει διερευνηθεί στον ίδιο βαθμό

Σύμφωνα με τον F. Merz (1965), η επιθετικότητα περιλαμβάνει εκείνους τους τρόπους συμπεριφοράς, με τους οποίους στοχεύεται η άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου και τις περισσότερες φορές ενός συντρόφου του είδους.

Ο J. Dollard κ.α. (1970) δίνουν τον ακόλουθο ορισμό: «Με τον όρο επιθετικότητα χαρακτηρίζεται κάθε συμπεριφορά, της οποίας τελικός σκοπός (goal-response) είναι ο τραυματισμός του προσώπου, εναντίον του οποίου αυτή κατευθύνεται».

Ο J. Drever (1978) υποστηρίζει ότι επιθετικότητα είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας εχθρικής συμπεριφοράς (π.χ. επίθεσης) ενός ανθρώπου ή ατόμου (ακόμα και στα ζώα). Συχνά επίσης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας αντίθετης συμπεριφοράς ή ακόμα μιας λιγότερο ή περισσότερο εχθρικής διάθεσης εναντίον των συνανθρώπων.

Ο E. FÜRTRATT (1972) εννοεί όλους αυτούς τους τρόπους συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων που προκαλούν βλάβη στους άλλους, τους βάζουν σε αγωνία ή τους υποτάσσουν με τη βία.

Γενικά βλέπουμε ότι συναντούμε πλήθος απόψεων για τον ορισμό της επιθετικότητας, στις οποίες όμως βρίσκεται η κοινωνική αναφορά στην πρώτη γραμμή ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που η επιθετικότητα κατευθύνεται όχι μόνο εναντίον προσώπων αλλά και εναντίον αντικειμένων, που βρίσκονται στο στενότερο ή το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον κάθε ζωντανού οργανισμού, ανθρώπου ή ζώου. (Βουϊδάσκης, 1987). Επίσης μπορούμε να πούμε ότι ο όρος επιθετικότητα αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα πράξεων οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, τη σοβαρότητα και την επιλογή του θύματος. Μεταξύ των πολλών εκδηλώσεων της επιθετικότητας περιλαμβάνονται η λεκτική επιθετικότητα, η σωματική επιθετικότητα, ο εσκεμμένος αποκλεισμός του θύματος από το σύνολο, που είναι ένα είδος έμμεσης επιθετικότητας, καθώς και διάφορες μορφές βίας, όπως κλοπή, βιασμός και ανθρωποκτονία (Loeber & Hay, 1997). *Γενικά ως ανθρώπινη επιθετικότητα ορίζεται κάθε συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται από άτομο το οποίο υπερέχει σε δύναμη, κατά άλλου ατόμου, με άμεση πρόθεση την πρόκληση βλάβης. Επιπλέον ο δράστης πρέπει να πιστεύει ότι η συμπεριφορά θα επιφέρει βλάβη στο στόχο και ότι ο στόχος θα επιδιώξει να αποφύγει τη συμπεριφορά (Geen, 2001).* Ο τελευταίος αυτός ορισμός θεωρούμε ότι είναι από τις πλέον επιτυχημένες προσπάθειες καθορισμού της έννοιας της επιθετικότητας και εκφράζει πληρέστερα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την επιθετικότητα στην παρούσα εργασία.

Στο χώρο της σύγχρονης έρευνας και ιδιαίτερα στο χώρο της Ηθολογίας, γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην επιθετικότητα και την επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την διάκριση αυτή, η **«επιθετικότητα»** αναφέρεται στους ενδογενείς αιτιακούς παράγοντες και τους μηχανισμούς που προδιαθέτουν έναν οργανισμό σε βίαιη δράση απέναντι σε μέλη ίδιου ή διαφορετικού είδους. Η **«επιθετική συμπεριφορά»** περιορίζεται σε συγκεκριμένες εκδηλώσεις (απειλή, θυμός, ανταγωνισμός και ενδεχομένως βίαιη επίθεση). Η επιθετική συμπεριφορά δεν αποτελεί ένα μοναδικό και ενιαίο φαινόμενο, αλλά περιλαμβάνει ένα πολύ ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται τόσο ως προς τα διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούνται σε διαφορετικές περιστάσεις όσο και ως προς τα ενδογενή ή εξωγενή

αίτια που πυροδοτούν αυτές τις εκδηλώσεις. Το μοναδικό κριτήριο που διαθέτουμε για την ανίχνευση της επιθετικότητας ενός οργανισμού είναι η επιθετική συμπεριφορά που αυτός εκδηλώνει σε διάφορες περιστάσεις. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά το ανθρώπινο είδος, η διαπίστωση της επιθετικότητας δεν είναι αποκλειστικά συμπεριφοριστική. Δηλαδή, η ανθρώπινη επιθετικότητα δεν εξωτερικεύεται πάντα μέσω μιας συγκεκριμένης επιθετικής ή βίαιης σωματικής συμπεριφοράς (Μανουσέλης, 2010).

Η επιθετικότητα δεν είναι σχεδόν ποτέ μια αυθαίρετη ή παράλογη αντίδραση, αλλά η απάντηση του οργανισμού σε κάποια εξωτερικά ερεθίσματα. Αυτά ανάλογα με την ένταση ή τη σπουδαιότητά τους προκαλούν την ενεργοποίηση ή την καταστολή των ενδογενών επιθετικών μηχανισμών. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να αφήσουμε έξω από τους παράγοντες που αφορούν την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς το περιβάλλον. Έτσι διαμορφώνεται η άποψη ότι η εκδήλωση κάθε επιθετικής συμπεριφοράς σε περίπλοκα κοινωνικά ζώα, όπως ο άνθρωπος, προϋποθέτει, και κυρίως εξαρτάται, εκτός από τα γονίδια και τον εγκέφαλο, και από το περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν καθορίζει η επιθετικότητα τις κοινωνικές συγκρούσεις, αλλά αντίθετα, το κοινωνικό περιβάλλον και οι κοινωνικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό είναι αυτά που ρυθμίζουν την έκφραση της επιθετικότητας (Μανουσέλης, 2010).

- **Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια της επιθετικότητας**

Όπως έχουμε πλήθος ορισμών που αφορούν την έννοια της επιθετικότητας, ανάλογα και οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουν την ερμηνεία του φαινομένου οι ερευνητές παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Μπορούμε να διακρίνουμε δυο μεγάλες γενικές κατηγορίες προσεγγίσεων: I. αυτήν που αναφέρεται σε **βιολογικούς παράγοντες** και II. αυτή που ανάγει την επιθετικότητα σε **πολιτιστικούς παράγοντες**.

- **Θεωρίες απόδοσης της επιθετικότητας σε βιολογικούς παράγοντες**

Την **πρώτη κατηγορία**, αυτή που ανάγει την επιθετικότητα σε έμφυτα βιολογικά στοιχεία, αποτελούν οι θεωρίες του **Freud** και του **Adler** που βλέπουν την επιθετικότητα σαν ορμή, όπου με τον όρο **ορμές** νοούνται οι τρόποι συμπεριφοράς που κατευθύνονται σε κάποιο σκοπό και παρορμούν ή ενεργοποιούν τον οργανισμό

να ικανοποιήσει μια ανάγκη (Drever, 1978) και οι θεωρίες του **Eibl-Eibesfeld**, του **K. Lorenz** κ.ά. που την θεωρούν σαν ένστικτο, όπως ονομάζουμε τους «έμφυτους, κληρονομικούς και ειδικούς για το είδος τρόπους συμπεριφοράς που εξαρτούνται από τους ερεθισμούς» (Selg, 1978). Ο Lorenz συγκεκριμένα, ξεκίνησε με πορίσματα που έβγαλε για τα ζώα, τα οποία μετέφερε στην περιοχή της ανθρώπινης δραστηριότητας και έχει την άποψη ότι ο άνθρωπος λόγω της προόδου του πολιτισμού αναγκάζεται να απωθεί τις επιθετικές ορμές, πράγμα που του δημιουργεί πολλά και σοβαρά προβλήματα. Η κριτική εναντίον της θεωρίας του Lorenz αφορά το γεγονός ότι τα πειράματά του έγιναν σε ζώα και επομένως δεν μπορεί να διατυπώνονται γενικεύσεις που να αναφέρονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η Α. Χέλερ αναφερόμενη στις θεωρίες που προσπαθούν να προσεγγίσουν την γένεση της παρόρμησης της επιθετικότητας, τις κατηγοριοποιεί σε δύο ομάδες: η πρώτη ομάδα έχει την άποψη ότι το επιθετικό ένστικτο του ανθρώπου έχει τις ρίζες του στη ζωώδη του καταγωγή: ένα από τα πιο βασικά ένστικτα των πιο αναπτυγμένων ειδών είναι το ένστικτο της επιθετικότητας, που μένει αμετάβλητο ακόμα και στο «κοινωνικοποιημένο ζώο», τον άνθρωπο. Κατά τη δεύτερη άποψη το επιθετικό ένστικτο είναι μια ορμή ειδικά ανθρώπινη, και η επιθετικότητα στο εσωτερικό του είδους είναι ένα χαρακτηριστικό αποκλειστικά ανθρώπινο. Αυτές οι δύο βασικές τάσεις δεν ξεχωρίζουν ωστόσο καθαρά, γιατί ο αριθμός των ενδιάμεσων θεωριών είναι αρκετά υψηλός (Α. Χέλερ, 1981).

- **Θεωρίες απόδοσης της επιθετικότητας σε πολιτιστικούς παράγοντες**

Η **δεύτερη κατηγορία** των προσεγγίσεων ανάγει την επιθετικότητα σε πολιτιστικούς παράγοντες και θεωρεί τόσο την επιθετικότητα όσο και τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς επίκτητα και διδακτέα. Ανατρέχοντας στην ελληνική σκέψη της αρχαιότητας μπορούμε να δούμε ανάλογες αντιλήψεις στα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Συγκεκριμένα ο Αριστοτέλης αναφέρει για ότι οι άνθρωποι γίνονται αγαθοί «*οι μεν φύσει οι δε ήθει οι δε διδαχή*», για να καταλήξει ο ίδιος στο τέλος να αποκλείσει και τη φύση, η οποία δεν εξαρτάται από εμάς, και τη διδαχή (=τον λόγο), που δεν φέρνει αποτέλεσμα σε όλους, και να τονίσει τη σημασία που έχει να «*καλλιεργηθεί*» *τοις ήθεσι*, με σύστημα δηλαδή και υπομονή, η ψυχή του νέου, όπως καλλιεργείται η γη «*που θα θρέψει το σπόρο*».

Στη σύγχρονη εποχή οι *J. Dollard, N.E. Miller κ.ά. (1970)* θεωρούν την επιθετικότητα σαν αντίδραση σε ματαιώσεις. Τέλος, οι *A. Bandura και R. Walter (1959)* πιστεύουν ότι η μάθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

i. Όσον αφορά τη θεωρία της επιθετικότητας *σαν αντίδραση σε ματαιώσεις*, αυτή σημαίνει ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι πάντα ένα επακόλουθο της αποστέρησης και οι αποστερήσεις οδηγούν πάντα σε μια μορφή επιθετικότητας. Με την έννοια της ματαίωσης εννοείται η άρνηση, απάρνηση ή απογοήτευση και σημαίνει την παρεμπόδιση πρωταρχικών ανθρώπινων ορμών.

Η θεωρία αυτή πιστεύει ότι ο άνθρωπος από τη αρχή της ζωής του βιώνει ματαιώσεις, αφού η ίδια η γέννησή του αποτελεί μια ματαίωση, με την μετάβασή του από το σίγουρο προγεννητικό περιβάλλον σε ένα δυσανάλογο ή και αντίθετο περιβάλλον. Στη συνέχεια ματαιώσεις βιώνουν τα παιδιά και οι νέοι μέσα και έξω από την οικογένεια, αφού πρέπει να προσαρμόζονται σ' εκείνους τους τρόπους συμπεριφοράς, που υπάρχουν στην κοινωνία που ζουν και έρχονται σε σύγκρουση με τις ανάγκες τους. Η επιθετικότητα μπορεί να μειωθεί με την προσφορά εναλλακτικών μορφών ικανοποίησης ή με το να αντιμετωπίζονται με κατανόηση οι ματαιώσεις τους. Ένα παράδειγμα αποτελεί η σεξουαλική ορμή των νέων που προσκρούει σε αναστολές που οφείλονται στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Έχει διαπιστωθεί ότι σε κοινωνίες όπου δεν επιβάλλονται σεξουαλικοί περιορισμοί, παρατηρείται κατά τον Dollard κ.ά. (1970), ισχυρή τάση για μείωση της επιθετικότητας. (Βουϊδάσκis, 1987).

Μια κριτική θεώρηση αυτής της θέσης δείχνει ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τον εμπειρικό και πειραματικό έλεγχο, γιατί κάθε επιθετικότητα δε σχετίζεται με μια αποστέρηση (π.χ. ο επιτιθέμενος μισθοφόρος στρατιώτης), και κάθε αποστέρηση δεν οδηγεί σε επιθετικότητα. Έτσι τροποποιήθηκε η θέση αυτή κατά τούτο: στη θεώρηση ότι η αποστέρηση προκαλεί αντιδράσεις, από τις οποίες μια είναι η πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς. Αλλά και πάλι μπορούμε να πούμε ότι δεν ισχύει για όλες τις επιθετικές συμπεριφορές. (Παπαδόπουλος, 1999).

ii. Η θεωρία της «μάθησης με ταύτιση» που διατυπώθηκε από τον A. Bandura και R. Walters, έδειξε τη μεγάλη σημασία του προτύπου και υποδείγματος, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα της επιθετικής και στηρίζεται σε μια σειρά από πειράματα.

Θεωρούν ότι στον παρατηρητή ενός επιθετικού προτύπου μπορεί να δημιουργηθούν τρεις πιθανές επιδράσεις: **α.** να αποκτήσει ένα εντελώς νέο πρότυπο συμπεριφοράς, **β.** να ενισχυθούν πρότυπα που προϋπήρχαν ή είχαν ανασταλεί και **γ.** να γίνει επαναφορά παρόμοιας αντίδρασης που είχε μαθευτεί προηγουμένως.

Τα πειράματα που πραγματοποίησαν, αλλά και τα αποτελέσματα πολιτισμικών και ανθρωπολογικών ερευνών δείχνουν ότι η άποψη για τη φυσική επιθετική τάση των ανθρώπων ανατρέπεται, αφού βρέθηκαν πολιτισμοί χωρίς επιθετική συμπεριφορά και με απουσία από το λεξιλόγιό τους εκφράσεων για πολέμους και υβριστικές λέξεις. (π.χ. η φυλή των Arapesh και οι Γροιλανδοί Εσκιμώοι).

Ο Bandura (1977) συμπεραίνει ότι οι διάφοροι σύνθετοι τρόποι συμπεριφοράς ενός προτύπου σε μια δεδομένη κατάσταση όχι μόνο γίνονται αντιληπτοί αλλά και αποθηκεύονται, και σε όμοιες ή παρόμοιες καταστάσεις εφαρμόζονται. Φαίνεται μάλιστα ότι ανακύπτουν διαδικασίες διοχέτευσης και παραμερισμού τυχόν υπάρχουσών αναστολών. Μια πειραματική διαπίστωση επίσης είναι ότι τα παιδιά μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά ατόμων που εντυπωσιάζουν για την επιτυχία τους και που αμείβονται για την επιθετικότητά τους και την αυθαιρεσία τους.

Φαίνεται δηλαδή από τις διαπιστώσεις αυτές ότι επιθετικά μοντέλα παρέχουν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς με τις ανάλογες νοητικές συνδέσεις προσδοκιών για επιτυχία. Αποτελούν δε μια ισχυρή παρόρμηση για άμεση επιθετική συμπεριφορά.

Παρά την επιτυχημένη της συμβολή στην μελέτη του φαινομένου της επιθετικότητας, η πειραματική ψυχολογία της μάθησης, παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι επικεντρώνεται σε μια ειδική συμπεριφορά, χωρίς να κάνει αναφορά στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν τα φαινόμενα. Παραγνωρίζει το γεγονός ότι άτομα μη επιθετικά σε κανονικές συνθήκες, μπορούν σε άλλες κοινωνικές συνθήκες να αποδειχθούν ιδιαίτερα επιθετικά. Επίσης εκτός από τους κοινωνικούς παράγοντες επιδρούν στο άτομο και άλλοι ατομικοί ψυχολογικοί παράγοντες όπως η ηλικία, η κατάσταση υγείας, η σωματική δύναμη, η νοημοσύνη κ.ά. Άρα η επιθετικότητα μπορεί να νοηθεί πιο σωστά όταν εκληφθεί σαν «αντίδραση σε αρνητικές, αντίξοες για το άτομο που την παρουσιάζει συνθήκες του περιβάλλοντος και ότι είναι παρατηρημένη, εκμαθημένη συμπεριφορά». (Παπαδόπουλος, 1999).

Όπως και κάθε άλλη συμπεριφορά δεν μπορεί να έχει μονόπλευρη αιτία και συσχέτιση.

Στη σύγχρονη έρευνα συνεχίζονται οι προσπάθειες ώστε να δοθεί η σωστή απάντηση για το ρόλο του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των στάσεων του νέου ατόμου. Πριν από λίγα χρόνια μια διαπολιτισμική μελέτη που δημοσιεύτηκε στην επιθεώρηση Science συμπέρανε ότι μεγάλο μέρος της ανθρώπινης ηθικής πηγάζει από το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ανατρέφονται οι άνθρωποι και όχι από έμφυτες ικανότητες. Συγχρόνως, όμως, οι άνθρωποι έχουν μια κάποια αίσθηση περί σωστού και λάθους. Και οι επιστήμονες ξέρουν ότι κάποια συναισθήματα συμπόνιας αναδύονται νωρίς και παγκοσμίως στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Δεν πρόκειται ακριβώς για ηθικές έννοιες, αλλά σίγουρα μοιάζουν με τέτοιες. Μέσα σε πειραματικό περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι τα μωρά προτιμούν τον καλό και εκδηλώνουν αποστροφή για τον κακό ήρωα των πειραμάτων. Κάποιοι λόγιοι πιστεύουν ότι και μόνο η ύπαρξη μιας έμφυτης αίσθησης περί ηθικής στον άνθρωπο έχει βαθύτατες προεκτάσεις. Το 1869, Άλφρεντ Ράσελ Ουόλας – που μαζί με το Δαρβίνο ανακάλυψαν τη φυσική επιλογή των ειδών – έγραφε ότι κάποιες ανθρώπινες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων και των «υψηλότερων ηθικών», εμφανίζονται σαφώς πιο «μεστές» από όσο θα περίμενε κανείς από ένα προϊόν απλής βιολογικής εξέλιξης. Παρότι πολλές ηθικές επιλογές μας δεν σχετίζονται καθόλου με την κάλυψη καμιάς ανάγκης επιβίωσης – γεγονός που για κάποιους στοχαστές υποδηλώνει σαφώς «τη φωνή του Θεού μέσα στις ψυχές μας» -, η εξελικτική ψυχολογία δίνει μια ενδιαφέρουσα εξήγηση: λέγοντας ότι ένα βιολογικό χαρακτηριστικό εξελίσσεται για έναν συγκεκριμένο σκοπό, δεν σημαίνει πως το χαρακτηριστικό αυτό λειτουργεί πάντα «εδώ και τώρα» προς αυτόν το σκοπό. Η παρόρμησή μας να συμπεριφερόμαστε με αλληλεγγύη στους άλλους για παράδειγμα, μπορεί και να εξελίχθηκε εξαιτίας του αναπαραγωγικού πλεονεκτήματος που μας δίνει μια τέτοια συμπεριφορά σε ορισμένες συνθήκες. Μολαταύτα, η ηθική του σύγχρονου ανθρώπου πραγματικά ξεπερνάει όλα όσα μας έχει δωρίσει η εξέλιξη. Και οι ηθικές μας πράξεις συχνά δεν έχουν καμιά προφανή σχέση με την αναπαραγωγική επιτυχία μας – αλλά ούτε και μοιάζουν με τυχαία υποπροϊόντα εξελικτικής προσαρμογής. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αλήθεια είναι ότι η πλευρά της ηθικής που τόσο θαυμάζουμε – δηλαδή η γενική και πανανθρώπινη ισχύς της – είναι προϊόν του

πολιτισμού και όχι της βιολογίας. Άρα ο βιολόγος Ρίτσαρντ Ντόουκινς είχε δίκιο όταν έλεγε: «Λάβετε υπόψη ότι, αν επιθυμείτε, όπως κι εγώ, να χτίσετε μια κοινωνία όπου βασιλεύει η γενναιόδωρη και ανιδιοτελής συνεργασία με στόχο το κοινό καλό, μην περιμένετε και πολλή βοήθεια από τη φύση και τη βιολογία». Και καταλήγουν οι ερευνητές ότι η ηθική, εγκολπώνει τη βιολογία, την κουλτούρα, το ένστικτο, την ανακάλυψη, την επινόηση. Τα μωρά διαθέτουν κάποιες ηθικές βάσεις – την ικανότητα και τη διάθεση να κρίνουν τις πράξεις των άλλων, μια κάποια αίσθηση περί δικαίου, ενστικτώδεις αντιδράσεις απέναντι στον αλτρουισμό ή στη μοχθηρία. Και ανεξάρτητα από το πόσο έξυπνοι είμαστε, αν δεν εκκινούσαμε με αυτό τον βασικό εξοπλισμό, δεν θα ήμασταν τίποτα περισσότερο από αμοραλιστικά όργανα που κυνηγούν ανελέητα το προσωπικό του συμφέρον. Μέσα όμως από την έλλογη ενόραση του ανθρώπου, αυτές οι τρομερά περιορισμένες δυνατότητές μας ως μωρών οδηγούν τελικά σε μια πραγματικά καθολική και ανιδιοτελή ηθική, που τόσο επιζητά το ανθρώπινο είδος (P. Bloom, 2010).

1.Π.γ. Σχολική επιθετικότητα

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να διακρίνει κάθε τομέα της δραστηριότητας του ατόμου, όπως είδαμε παραπάνω. Με αυτά τα δεδομένα είναι αναμενόμενο η επιθετική συμπεριφορά να εντοπίζεται τόσο στις σχέσεις των μελών της οικογένειας όσο και στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Για την επιθετικότητα που εμφανίζεται στο χώρο του σχολείου επικρατεί ο όρος **σχολική επιθετικότητα** (*School Bullying*) (Καλλιώτης, 2010) και κατά τον Dan Olweus – ένα από τους σπουδαιότερους ερευνητές του φαινομένου – εκδηλώνεται «όταν ένας μαθητής είναι εκτεθειμένος κατ’ επανάληψη και για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες του συμμαθητή του» (Olweus, 1993). Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε τη δυσκολία στην μετάφραση των όρων και την εννοιολογική απόδοση, αφού ο όρος “**bullying**” συναντάται επίσης με την έννοια του εκφοβισμού. Η μεταφράστρια του έργου του D. Olweus “Bullying at School: what we know and what we can do”, Έφη Μαρκοζάνε σημειώνει: *Ο όρος «bullying» αποτελεί αναμφίβολα ένα δυσμετάφραστο όρο. Στην ελληνική γλώσσα το νόημα του όρου αυτού εκφράζουν τα ουσιαστικά «επιθετικότητα» ή «βία», και τα χαρακτηριστικά «νταής», «τσαμπουκάς», «μάγκας». Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης ή της ψυχολογίας ο όρος δεν έχει ακόμα σταθερή εμφάνιση. Αυτοί που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι οι όροι «εκφοβισμός» ή και «επιθετικότητα», οι οποίοι όμως δεν ξέρω αν εκφράζουν με*

σαφήνεια το ειδικό βάρος της λέξης. Στην προσπάθεια μετάφρασης αυτού του βιβλίου, γίνεται μια εναλλαγή των ελληνικών λέξεων προκειμένου να καλυφθεί σφαιρικά η σημασία του «bullying» (Ε. Μαρκοζάνα, 2009).

Σύμφωνα με την Besag (1989) η σχολική επιθετικότητα είναι συχνά μια διάθεση παρά μια δράση. Γι' αυτό το λόγο λέει πως είναι «ένα πολυδιάστατο πρόβλημα» που έχει τις ρίζες του σε πολλές αλληλένδετες διαδικασίες όπως είναι το ταμπεραμέντο, η κοινωνική συμπεριφορά, η φυσιολογική εξέλιξη, το επίπεδο επικοινωνίας, το επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοεμπιστοσύνης του παιδιού. **Ορίζει δε, τη σχολική επιθετικότητα σαν «επαναλαμβανόμενη επίθεση – φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική – από εκείνους που είναι σε θέση ισχύος σε εκείνους που είναι αδύναμοι να αντισταθούν, με την πρόθεση να προξενήσουν δυστυχία για το δικό τους καλό και για τη δική τους ευχαρίστηση».** Η διαφορά της από τον Olweus είναι ότι δίνει έμφαση στον ηθικό χαρακτήρα της πράξης, η επιθετικότητα είναι προσχεδιασμένη. (Καλλιώτης, 2010). Έχουμε την εντύπωση ότι αυτός ο ορισμός της επιθετικότητας διακρίνεται από σαφήνεια και πληρότητα και με αυτή την προσέγγιση του όρου θα κινηθούμε στη μεθοδολογία μας.

Ο Farrington (1993) προτείνει ένα γενικό ορισμό της σχολικής επιθετικότητας (bullying) συνδυάζοντας τις ερμηνείες διαφορετικών ερευνητών σε μια προσπάθεια ενός καθολικού και κοινά αποδεκτού ορισμού λέγοντας ότι: «Η σχολική επιθετικότητα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία: 1) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή. 2) Πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα. 3) περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο. 4) Δεν προκαλείται από το θύμα. 5) Επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική διάρκεια». (Καλλιώτης, 2010).

Ο καθηγητής Ψυχιατρικής Θ. Τζαβάρας (2008) αναφέρει ότι «το σχολείο είναι μεταξύ άλλων, ο χώρος όπου ο νέος μαθαίνει να ρυθμίζει με κανόνες την επιθετικότητά του στο πλαίσιο της ομαδοποίησης. Κάθε φορά που ξεφεύγει προς τη βία, σημαίνει ότι δεν έχουν λειτουργήσει οι κανόνες συμβολοποίησης. Δεν είναι ότι πρέπει να είμαστε ήπιοι, αρκεί να νοηματοδοτούμε στους μαθητές τις απαγορεύσεις. Αυτή είναι η έννοια της αγωγής».

Η Αρτινοπούλου (2008) μεταφράζει τον όρο “bullying” με τη λέξη εκφοβισμό και αναφέρει ότι περιλαμβάνει όχι μόνο περιστατικά βίας αλλά και το πείραγμα, τη

λεκτική κακοποίηση και άλλες μορφές βίας στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές. Αναφέρεται δε στη δυσκολία στη μετάφρασή του όρου και αναφέρει σαν όρους που επικρατούν στην έρευνα για αποκλίνουσες συμπεριφορές στους σχολικούς χώρους της Ελλάδας τους: «σχολική βία» και «παραβατικότητα ανηλίκων». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η Σκουμπουρδή, που μεταφράζει τη λέξη “bullying” με τις έννοιες κακοποίηση ή θυματοποίηση και αναφέρεται και στην πλειάδα νέων όρων που αναδείχθηκε μετά το 1990 όπως bullies, bully-victims κ.ά. (Σκουμπουρδή, 2009). Ορισμένες φορές, πρέπει να σημειώσουμε επίσης, συναντούμε σε αναφορές σχετικές με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό τον όρο mobbing (από το αγγλικό mob=όχλος, σπείρα, συμμορία) και αποδίδεται στα ελληνικά ως ηθική παρενόχληση, η οποία λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο και αφορά ενήλικες, ενώ το bullying (από το αγγλικό bully =τρομοκρατώ, εκβιάζω, κακοποιώ) αποδίδεται στα ελληνικά ως εκφοβισμός (Αντωνοπούλου, 2008).

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, νομίζουμε ότι γίνονται φανερές οι δυσκολίες όσον αφορά τον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς και της ασάφειας που διακρίνει τη μετάφραση του επικρατέστερου στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα όρου bullying, καθώς και των όρων εκφοβισμός, θυματοποίηση και βίαιη συμπεριφορά. Εκείνο που μπορούμε να πούμε είναι ότι η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο αφορά ένα σύνολο στάσεων και ενεργειών που η σκοπιμότητά τους εντοπίζεται στην προσπάθεια πρόκλησης δυσάρεστων συνεπειών ή συναισθημάτων στον αντίπαλο που θεωρείται στόχος. Μπορεί δε να στρέφονται είτε κατά συγκεκριμένων προσώπων – στόχων (συμμαθητές, καθηγητές, προσωπικό του σχολείου), είτε αντικειμένων και υλικού του σχολικού περιβάλλοντος με τη μορφή του βανδαλισμού. Με την έννοια αυτή, πρακτικές εκφοβισμού συμμαθητών, βίαιων επεισοδίων, βανδαλισμοί, λεκτική και ψυχολογική βία και άλλες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς μπορούμε να πούμε ότι είναι χαρακτηριστικά και εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους του εφήβου. Και ασφαλώς *ο αγγλικός όρος bullying με την έννοια του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, αποτελεί μια διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων.*

1.Π.δ. Οικογενειακό περιβάλλον

Αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε τον όρο «οικογένεια», θα δούμε ότι είναι κάτι που μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την πλευρά στην οποία

δίνεται έμφαση κάθε φορά. Από νομική άποψη, οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους λόγω γάμου, γέννησης ή υιοθεσίας (Aldous, 1978). Ένας ορισμός που δίνει έμφαση περισσότερο στον ψυχολογικό χαρακτήρα του θεσμού είναι αυτός που ορίζει την οικογένεια σαν «μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή διαδρομή, βιώνουν μαζί την τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης» (Kramer, 1980) στο (Γεωργίου, 2000).

Πρέπει δε να σημειωθεί, ότι σήμερα λέγοντας οικογένεια, δεν εννοούμε μόνο τη συνηθισμένη μορφή της πυρηνικής οικογένειας, των συζύγων, δηλαδή, που μαζί μεγαλώνουν τα παιδιά τους, με ή χωρίς τη βοήθεια των παππούδων. Στη σύγχρονη κοινωνία έχουν δημιουργηθεί νέα παράλληλα σχήματα οικογένειας, που θεωρούνται πλέον κοινωνικά αποδεκτά, και που εμφανίζονται – κυρίως- στα μεγάλα αστικά κέντρα. Έτσι, έχουμε οικογένειες ζευγαριών εκτός γάμου, με ή χωρίς παιδιά, διευρυμένες οικογένειες διαζευγμένων γονέων που έχουν αποκτήσει άλλα παιδιά από το δεύτερο γάμο τους και οικογένειες που αποτελούνται από ένα μόνο γονέα, άγαμο ή διαζευγμένο, το παιδί ή τα παιδιά του, τους παππούδες ή τις γιαγιάδες.

Όταν δε αναφερόμαστε στα προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς που αφορούν το χώρο της οικογένειας, συνήθως μιλάμε για ενδοοικογενειακή βία ή γονική επιθετικότητα και εννοούμε τις συμπεριφορές ή ενέργειες που γίνονται μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος και στόχο έχουν τα άλλα μέλη της οικογένειας και γενικά τα πρόσωπα και το περιβάλλον που ορίζουν το οικογενειακό πλαίσιο. Τέτοια επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι: ο θυμός, η οργή, ο φόβος, η απόρριψη, η υποτίμηση, η ειρωνεία, η σωματική και σεξουαλική κακοποίηση, οι απειλές, ο εκφοβισμός, οι σωματικές τιμωρίες, η ψυχολογική βία κ.ά. Συνήθως προέρχεται από τους γονείς και αποδέκτες είναι τα νεαρά μέλη της οικογένειας, αλλά δεν λείπουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιθετικότητα εκδηλώνεται προς τα ηλικιωμένα μέλη, μεταξύ των συζύγων ή μεταξύ των αδελφών που ζουν μέσα στην οικογένεια.

Τόσο το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και ο χώρος του σχολείου μπορούν να γίνουν δημιουργικά πεδία για το νέο μέλος της κοινωνίας, που περιμένει από τους δύο αυτούς θεσμούς να πάρει τα εφόδια και τα στοιχεία για την πληρέστερη και ομαλότερη κοινωνικοποίησή του. Το αν θα μπορέσουν να διαδραματίσουν τον

κατάλληλο ρόλο τους εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνει τις δομές τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη τους. Η ύπαρξη επιθετικού πνεύματος και στα δύο συστήματα, αποτελεί ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχία του σκοπού τους. Στην παρούσα εργασία πραγματευόμαστε την σχέση που μπορεί να έχει η επιθετικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών στο σχολικό χώρο.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΑΝ ΧΩΡΟΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

2.1.α. Η εικόνα του φαινομένου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το φαινόμενο του επιθετικότητας στο σχολείο και της ενδοσχολικής βίας γενικότερα έχει αρχίσει να γίνεται αντικείμενο προσοχής, συζήτησης και μελέτης από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Αναγνωρίζεται σαν κοινωνικό πρόβλημα και έχει απασχολήσει ακόμα και την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Ελληνικής Βουλής το 2007, χωρίς όμως μέχρι σήμερα να αναληφθούν οργανωμένες δράσεις και να εφαρμοστούν προγράμματα για την πρόληψή του σε εθνικό επίπεδο. Τόσο πρόσφατες έρευνες σε εθνικό επίπεδο (τις οποίες παραθέτουμε παρακάτω), όσο και αναφορές του Π.Ο.Υ. (Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας), έχουν αναδείξει την αύξηση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας στη χώρα μας. (Τσιάντης, 2009).

2.1.β. Έρευνες στον ελληνικό χώρο

1. Όσον αφορά τις σχετικές μελέτες που αφορούν την εκδήλωση της σχολικής επιθετικότητας και της βίας στο χώρο του σχολείου στη χώρα μας, μπορούμε να πούμε ότι είναι περιορισμένες, σε σχέση με τις αντίστοιχες στο διεθνή χώρο. Πιο συγκεκριμένα, η Αρτινοπούλου (2003), Artinopoulou, (2001), έχει ασχοληθεί με τη σχολική βία και αναφέρει ποσοστά περιπτώσεων σχολικής βίας στα ελληνικά σχολεία. Παρατηρεί πως το πρόβλημα δεν είναι εκτεταμένο όσο σε άλλες χώρες της Ευρώπης ή στις ΗΠΑ (Αρτινοπούλου, 2003), παρ' όλα αυτά, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών όλων των ηλικιών αναφέρει πως έχει δεχτεί επίθεση από κάποιο συμμαθητή του.

2. Έρευνα (1995), (Φακιολάς, Αρμενάκης) σε μαθητές από την περιοχή της Αθήνας έδειξε:

- 60% των μαθητών έχει εμπλακεί έστω και σπάνια σε κάποιου είδους σύγκρουση
- 11% των μαθητών έχει χρησιμοποιήσει λεκτική βία πολλές φορές
- 6% του δείγματος έχει συμμετάσχει σε βίαιες συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα πολλές φορές
- 3% έχει συμμετάσχει σε συγκρούσεις μόνο με χτυπήματα

3. Έρευνα (1996), (Γκότοβος), σε περιορισμένο δείγμα μαθητών προέκυψε ότι:

- Πάνω από το 40% των μαθητών απάντησε ότι παρατηρείται αύξηση της βίας στα σχολεία του
- 1 στους 4 μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας στο σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο προς το σπίτι ή και αντίστροφα
- Το 35% εκτιμά ότι πρέπει οι μαθητές να μάθουν να προστατεύονται από τη βία, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα άμυνας
- Πάνω από το 50% των μαθητών ομολογεί ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά λεκτικής, σωματικής βίας και βανδαλισμού.

4. Έρευνα (2000), (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς), σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών έδειξε:

- 29,4% των μαθητών έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές
- 23,2% είχαν συμμετάσχει σε βίαια γεγονότα
- 11,6% έχουν πέσει θύμα βίαιων συμπεριφορών
- Από το 23,2% (που συμμετείχαν σε βίαια γεγονότα), το 36,5% των αγοριών συμμετείχε σε συγκρούσεις με βίαια χτυπήματα, ενώ τα κορίτσια συμμετείχαν σε ποσοστό 10,4%.

5. Έρευνα (2000), (Χατζή, Χουντουμάδη, Πατεράκη), σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων έδειξε:

- 14,7% υπήρξε θύμα εκφοβισμού
- 6,24% υπήρξε θύτης
- 4,8% υπήρξε θύμα και θύτης
- Ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία
- Μορφές εκφοβισμού ήταν: 42,5% βρισιές, κοροϊδίες
- Τα αγόρια είναι περισσότερα (σε ποσοστό 34% έναντι 22,83% των κοριτσιών που έχουν υποστεί σωματική βία.
- Τα κορίτσια είναι περισσότερα στην κατηγορία ατόμων που έχουν υποστεί λεκτική βία (38%) έναντι των αγοριών (25,3%).
- Οι αντιδράσεις των εμπλεκόμενων σε ενδοσχολική βία είναι: τα θύματα λένε ότι αγνοούμε τους δράστες σε ποσοστό 43,37% και οι θύτες λένε ότι εκδικούνται σε ποσοστό 32,7%.

6. Έρευνα (2001),(UNICEF) σε έλληνες μαθητές 9-17 ετών έδειξε:

- 69% αισθάνονται ευχαριστημένα σε γενικές γραμμές. Κανένα δεν αισθάνεται ποτέ ή σχεδόν ποτέ ευχαριστημένο

Τα βασικότερα πράγματα που ευχαριστούν τα ελληνόπουλα είναι:

- Το να είναι με φίλους (52%)
- Το να είναι με την οικογένεια (42%)
- Το να βρίσκονται στο σχολείο (37%)
- Το να διασκεδάζουν – να έχουν ελεύθερο χρόνο (30%)
- Το 50% δυσαρεστείται με την παραμονή του στο σχολείο.

- Οι τιμωρίες και η έλλειψη ελευθερίας δυσαρεστεί τα παιδιά σε ποσοστό 35%

- Το κυριότερο πράγμα που προβληματίζει τα παιδιά είναι το σχολείο (61%) και ακολουθεί η οικογένεια (21%).

Αν του δινόταν η ευκαιρία να πουν στους δασκάλους αυτά που πραγματικά σκέφτονται θα συζητούσαν:

- 28% πως να βελτιωθούν οι σχέσεις δασκάλων – μαθητών
- 15% αναζήτηση καλύτερων μεθόδων διδασκαλίας
- 10% θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη, εγκαταστάσεις και οργάνωση
- 45% γνωρίζει παιδιά που έχουν καπνίσει
- 5% γνωρίζει αλκοολικούς στην ηλικία τους
- 3% γνωρίζει άτομα με προβλήματα εθισμού με παράνομες ναρκωτικές ουσίες

Σχετικά με τις οικογένειές τους

- 61% αισθάνεται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται γενικά υπόψη στο σπίτι τους.
- 28% θα ήθελε να είχε μεγαλύτερο ρόλο σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο
- 72% δηλώνουν ότι η καλή συμπεριφορά εκ μέρους των παιδιών αντιμετωπίζεται από τους γονείς με εκδηλώσεις τρυφερότητας και στοργής
- 4% δηλώνουν ότι σε ανάλογες περιπτώσεις οι γονείς σιωπούν και αδιαφορούν
- Η κακή συμπεριφορά του 59% αντιμετωπίζεται με κατανόηση και του 50% ή θυμό του 50%
- Τα παιδιά στην Ελλάδα αισθάνονται ευτυχισμένα στις οικογένειές τους και περιγράφουν τις σχέσεις τους με τους γονείς τους ως πολύ καλές, με

αγάπη, φροντίδα και υψηλό βαθμό επικοινωνίας και κατανόησης. Τα 2/3 από αυτά δεν θα άλλαζαν τίποτα στις σχέσεις αυτές, αλλά ένα ποσοστό 39% ανέφερε επιθετική συμπεριφορά στο σπίτι, κυρίως φωνές του ενός προς τον άλλο.

- Οι σημαντικότερες αξίες που οι ελληνικές οικογένειες διδάσκουν στα παιδιά τους είναι οι καλές σχέσεις /αλληλοσεβασμός (75%), ακολουθούμενες από την τιμιότητα (46%).

Τα παιδιά και η βία

- 14% λένε ότι έχουν φίλους ή συγγενείς που υπήρξαν θύματα βίας.
- 61% αναφέρει πλήρη απουσία βίας στο σπίτι
- 1% αναφέρει άσκηση σωματικής βίας. Το ποσοστό των παιδιών που αναφέρουν ότι έχουν και αυτά πέσει θύματα βίας είναι περίπου στο μισό από το μέσο όρο όλων των χωρών της Δ. Ευρώπης που συμπεριλαμβάνει η έρευνα.
- Η Ελλάδα είναι η χώρα με το μικρότερο αριθμό παιδιών που αναφέρουν βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά στο σπίτι (39% έναντι ενός μέσου όρου 54%).
- Μαζί με την Ιταλία, η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό μη-εργαζόμενων παιδιών (94% έναντι ενός μέσου όρου 85%).
- Παρά τις καλές σχέσεις με τους γονείς και τους δασκάλους, παρουσιάζει τα μεγαλύτερα ποσοστά έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους ενήλικες (21% έναντι ενός μέσου όρου 7%).
- Σε σχέση με τα ναρκωτικά, μόνο 3% αναφέρει ότι έχουν συνομηλίκους τους που έχουν δοκιμάσει εισπνεόμενες ουσίες και 5% παράνομα ναρκωτικά, ενώ ο μέσος όρος είναι 10% και 14% αντίστοιχα στις υπόλοιπες χώρες.
- Τα παιδιά στην Ελλάδα, (το 2001), θεωρούσαν ότι η ζωή τους θα είναι πολύ καλύτερη στο μέλλον σε ποσοστό 22%, ή απλά καλύτερη(48%) από ότι είναι των γονέων τους σήμερα.

7. Έρευνα (2001), (Boulton και συνεργάτες) σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης αστικής περιοχής της Αθήνας έδειξε:

- Σε ποσοστό 79% περιπτώσεις λεκτικής βίας
- 67,6% περιπτώσεις σωματικής βίας
- 45% περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού και συναισθηματικής βίας
- Τα ποσοστά των μαθητών – θυτών ήταν υψηλά, (περίπου 75% για περιπτώσεις λεκτικής και σωματικής βίας) και μικρότερα για περιπτώσεις συναισθηματικής βίας (48%)

8. Έρευνα (2006), (ΕΚΚΕ), σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας συχρότητας εμφάνισης θυματοποίησης

Πίνακας 1

| ΕΙΔΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ | ΣΥΝΟΛΟ | ΛΥΚΕΙΟ/ΤΕΕ | ΓΥΜΝΑΣΙΟ |
|--|--------|------------|----------|
| Με έχουν κατηγορήσει σε καθηγητές/συμμαθητές | 18% | 9,7% | 11,5% |
| Με έχουν κοροϊδέψει/βρίσει | 46,8% | 28,2% | 43% |
| Με έχουν απειλήσει | 14,2% | 4,6% | 13,2% |
| Έχουν καταστρέψει δικά μου αντικείμενα | 14,5% | 4,3% | 14,6% |
| Με έχουν χτυπήσει | 25,5% | 3,3% | 17% |
| Με αποφεύγουν | 16,6% | 14,5% | 13,8% |

Πίνακας εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών

Πίνακας 2

| ΕΙΔΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ | ΣΥΝΟΛΟ | ΛΥΚΕΙΟ/ΤΕΕ | ΓΥΜΝΑΣΙΟ |
|--|--------|------------|----------|
| Τα έχω κατηγορήσει σε καθηγητές/συμμαθητές | 8,4% | 4,1% | 11% |
| Τα έχω κοροϊδέψει/βρίσει | 22% | 23,2% | 25,3% |
| Τα έχω απειλήσει | 4,8% | 4,8% | 5,3% |
| Έχω καταστρέψει δικά τους αντικείμενα | 3% | 3,3% | 3,4% |
| Τα έχω χτυπήσει | 12,3% | 8% | 14% |
| Τα αποφεύγω | 16,3% | 20% | 17% |

Έχουν δει αυτή τη χρονιά να προκαλούν φθορές σκόπιμα στο χώρο του σχολείου, σε αντικείμενα που δεν τους ανήκουν:

Πίνακας 3

| | Λύκειο/ΤΕΕ | Γυμνάσιο | Δημοτικό |
|--------------------|------------|----------|----------|
| Πολύ συχνά ή συχνά | 48% | 48% | 34% |
| Ποτέ | 18,6% | 22% | 36,4% |

Έχουν δει να χτυπούν κάποιο άλλο (μονόπλευρη δράση)

Πίνακας 4

| | Λύκειο/ΤΕΕ | Γυμνάσιο | Δημοτικό |
|---------------------|------------|----------|----------|
| Γενικά (οπουδήποτε) | 69,5% | 86,8% | 88,7% |
| Στο σχολείο | 58,8% | 75% | 77,4% |
| Στη γειτονιά | 31% | 37% | 28,1% |

Έχουν δει παιδιά να απειλούν/φοβερίζουν κάποιο άλλο:

Πίνακας 5

| | Λύκειο/ΤΕΕ | Γυμνάσιο | Δημοτικό |
|---------------------|------------|----------|----------|
| Γενικά (οπουδήποτε) | 52,4% | 54,3% | 53,4% |
| Στο σχολείο | 42,2% | 43,7% | 41% |
| Στη γειτονιά | 28,8% | 26,5% | 21,3% |

9. Έρευνα, (2008) της Σαπουνά (Sapouna, 2008), σε μαθητές και μαθήτριες από 10 έως 14 ετών σε δημόσια δημοτικά και γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, συνηγορεί ότι η συχνότητα του εκφοβισμού στην Ελλάδα δεν είναι τόσο μεγάλη όσο στην Αγγλία, την Ιταλία και την Πορτογαλία, αλλά βρήκε ότι:

Το 8,2% ήταν θύματα

Το 5,8% ήταν θύτες και

1,1% ήταν θύτες/θύματα

10. Ενδιαφέροντα στοιχεία παίρνουμε επίσης από τις έρευνες για το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος και του διδακτικού προσωπικού στο πρόβλημα της επιθετικότητας. Έτσι παρατηρείται ότι το ¼ των μαθητών και μαθητριών που θυματοποιούνται δεν το λένε σε κανέναν, ούτε σε γονέα ούτε σε δάσκαλο (Houndoumadi & Pateraki, 2001. Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Το 40% των θυμάτων και μια μικρή μερίδα (19,6%) θυτών/θυμάτων το αναφέρουν στους γονείς τους (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Μάλιστα πολύ περισσότερο τα κορίτσια συζητούν με τους γονείς τους σχετικά με τη θυματοποίησή τους από τα αγόρια (Houndoumadi & Pateraki, 2001. Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Ένα στα δύο παιδιά εκμυστηρεύεται τον εκφοβισμό που υφίσταται σε κάποια φίλη/φίλο (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Τα αγόρια αν αποφασίσουν να μιλήσουν σε κάποιον για τις προσωπικές επιθέσεις που δέχονται, εμπιστεύονται συνήθως ενήλικες από το χώρο του σχολείου, αλλά όχι εκπαιδευτικούς (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Επίσης τα παιδιά δηλώνουν (κυρίως τα αγόρια) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν σχεδόν ποτέ ή παρεμβαίνουν σπάνια σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερο ότι οι οικείοι τους δεν αναφέρουν στο σχολείο τον εκφοβισμό που υφίστανται τα παιδιά τους. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς

θύτες αναφέρουν ότι ούτε οι καθηγητές (σε ποσοστό 60,7%) ούτε η οικογένειά τους (σε ποσοστό 54%) τους έχουν κάνει παρατήρηση για τη συμπεριφορά τους. Αλλά και η πλειονότητα των γονέων (68%) δε συνεργάζεται με το σχολείο ώστε να προσπαθήσουν από κοινού να καταστείλουν το φαινόμενο (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Στην έρευνα αυτή μάλιστα, το 1/3 των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες γενικά δεν κάνουν συστηματικές προσπάθειες να σταματήσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Από την πλευρά των μαθητών φαίνεται οι δάσκαλο να μην έχουν επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

11. Μεγάλη έρευνα (2005), του τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. με επικεφαλής την καθηγήτρια Β. Δεληγιάννη – Κουμιτζή με θέμα την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, σε δείγμα από 3.769 μαθητές από όλη την Ελλάδα, έδειξαν ότι: το 10%-13% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υποστεί κάποια στιγμή στο σχολική τους ζωή εκφοβισμό από άλλους συμμαθητές τους και ένας στους δέκα μαθητές έχουν εκφοβίσει συμμαθητές τους. Κατά γεωγραφική περιοχή τα μεγαλύτερα κρούσματα βίας εμφανίζονται: α. στην Κρήτη 80,0%, Θεσσαλονίκη 77,5%, Αθήνα 71,8%, Θεσσαλία και Ήπειρος 58,4%, Μακεδονία και Θράκη 55,9% και Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησος 44,1%.

12. Επίσης ενδιαφέρον έχει και η έρευνα που διενήργησε το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με επιστημονική υπεύθυνο την καθηγήτρια Αναστασία – Βαλεντίνη Ρήγα, (2006), στην οποία πήραν μέρος 305 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου από την Κρήτη. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμάς διότι μέσα από ευρήματά της φαίνεται άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στις οικογενειακές σχέσεις και στην επιθετικότητα των μαθητών και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την συμμετοχή των μαθητών σε συμμορία. Από εκείνους που λένε ότι οι ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι «πολύ καλές», το 8% δηλώνει ότι συμμετείχε κάποτε σε συμμορία. Το ποσοστό τριπλασιάζεται (24,1%) όταν οι σχέσεις είναι μέτριες και εξακοντίζεται στο 100% όταν οι σχέσεις είναι «όχι και τόσο καλές». Αντίστοιχα κλιμακώνονται οι θετικές απαντήσεις στην ερώτηση εάν κάποτε κατέστρεψαν σκόπιμα ένα αντικείμενο (από το 18,5% στο 50%) και εάν έχουν συμπεριφερθεί βίαια στο χώρο του σχολείου (από το 28,5% στο 50%). Επίσης όσον αφορά τα ενδιαφέροντα - στα οποία έχει καθήκον η οικογένεια να στρέψει την προσοχή τους – προκύπτει ότι όσοι δηλώνουν ότι δεν

έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα απαντούν σε ποσοστό 100% ότι συμμετείχαν κάποτε ή ότι θα ήθελαν να ενταχθούν σε συμμορίες ανηλίκων. Σχετικά μεγάλο (31,7%) εμφανίζεται και το ποσοστό των μαθητών που λένε ότι το σχολείο και η εκπαίδευση οδηγούν τα παιδιά σε βίαιη συμπεριφορά είτε γιατί τα παιδιά καταπιέζονται και ξεσπούν (30,5%), είτε γιατί οι καθηγητές τα προσβάλλουν (22,9%), είτε γιατί παρασύρονται από άλλα παιδιά (29,5%) και δεν τους αρέσει το σχολείο (4,8%). Οι προτάσεις τους επίσης έχουν ενδιαφέρον για τη μείωση της βίας, όπου το 21,6% μιλά για τον έλεγχο της οικογένειας, το 17,57% για καλλιέργεια πνεύματος, το 16,55% για ανάπτυξη άλλων ενδιαφερόντων, ενώ 10,47% ζητά να υπάρχουν ψυχολόγοι στα σχολεία. Ποσοστό κάτω του 4% συγκεντρώνουν οι απαντήσεις που μιλούν για πιθανή συμβολή της Αστυνομίας, του κράτους των Μ.Μ.Ε. και της Εκκλησίας.

13. Η έρευνα που έχει γίνει στη χώρα μας και πλησιάζει το ερευνητικό μας αντικείμενο είναι αυτή των **Smith, Nika & Papisideri (2004)**, στην οποία συμμετείχαν μαθητές και οι γονείς τους, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγια σχετικά με τη βία, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις απόψεις τους για τη βία, αλλά και την σωματική τιμωρία. Συγκεκριμένα πήραν μέρος 279 γονείς και παιδιά από 98 οικογένειες της Αθήνας και η ηλικία των παιδιών κυμάνθηκε ανάμεσα στα 10 και 18 έτη με μέσο όρο ηλικίας τα 14 έτη. Από την έρευνα προέκυψε σημαντική σχέση μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και την τιμωρία τους (σωματική) από τους γονείς τους στο σπίτι. Η συμπεριφορά των θυτών στο σχολικό περιβάλλον συσχετίστηκε με την πλειοψηφία των μέτρων που παίρνουν τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες στο οικογενειακό περιβάλλον και η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών συσχετίστηκε με τη συχνότητα και την αυστηρότητα αυτών των μέτρων. Περισσότερο φάνηκε να επηρεάζονται τα αγόρια από τα κορίτσια, ενώ δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις με τη θυματοποίηση του παιδιού στο σχολείο. Μέσα από τους συσχετισμούς φαίνεται ότι το παιδί διαμορφώνει στάσεις που έχουν σχέση περισσότερο με τη συμπεριφορά του πατέρα παρά της μητέρας. Πιο συχνή τιμωρία και ιδίως χτυπήματα, σημαίνει και πιο βίαιη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Οι συσχετισμοί αυτοί δεν είναι τόσο σημαντικοί στα κορίτσια και αυτό ίσως να οφείλεται κατά τους ερευνητές στη φύση των αγοριών στα οποία η επιθετικότητα εκδηλώνεται διαφορετικά. Στα κορίτσια η επίδραση από τη σωματική κακοποίηση των γονέων είναι λιγότερη, παρά την επίδρασή της στην αντίληψη που διαμορφώνουν αυτά για τον εκφοβισμό. Μάλιστα η σωματική τιμωρία από τον πατέρα είναι πιο

σημαντική στην επίδραση για τον σχηματισμό άποψης για τον εκφοβισμό, αλλά η συμπεριφορά της μητέρας επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά στο να συμπεριφερθούν σαν θύτες. Ίσως αναφέρουν οι ερευνητές επειδή για τα αγόρια ο πατέρας είναι το μοντέλο συμπεριφοράς, ενώ της μητέρας η συμπεριφορά έχει περισσότερη επίδραση στην εκδήλωση συμπεριφοράς στην καθημερινότητα. Όσον αφορά τους γενετικούς παράγοντες, γίνεται αποδεκτό ότι οι γενετικοί παράγοντες και το γονικό περιβάλλον μπορεί να αλληλεπιδρούν στη δημιουργία συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Μάλιστα αναφέρεται σχετική έρευνα των Caspi et al. (2002), στην οποία φάνηκε ότι τα αγόρια που ήταν σοβαρά κακοποιημένα στην παιδική τους ηλικία, είχαν την τάση να δείξουν επιθετική συμπεριφορά σαν ενήλικες. Οι προηγούμενες ελληνικές μελέτες περιορίστηκαν στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, ενώ η μελέτη των Smith et al. (2004) προσπάθησε να λάβει υπόψη της τις όποιες οικογενειακές εμπειρίες των μαθητών.

14. Έρευνα της κοινωνιολόγου Μ. Παναγιωτάκη (2011) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης, η οποία έγινε σε επίπεδο Κρήτης και σε 160 παιδιά επαρχιακού σχολείου, έδειξε ότι τα μισά από αυτά είχαν υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού, ενώ όπως αναφέρει άλλη έρευνα που έλαβε υπόψη της τον παράγοντα οικογένεια που έγινε στην περιοχή του νομού Ηρακλείου - όπου πραγματοποιήσαμε και εμείς την έρευνά μας - έδειξε ότι ο τύπος του γονέα έχει κάποια σχέση. Φάνηκε από την έρευνα ότι τα παιδιά των υπερπροστατευτικών μαμάδων τείνουν να θυματοποιούνται στο σχολείο, ενώ τα παιδιά των πολύ αυστηρών μπαμπάδων τείνουν «να... δραστηριοποιούνται».

15. Πρόσφατη έρευνα που αφορά την παραβατικότητα των μαθητών στην Αθήνα (Μανουδάκη, 2000), έδειξε ότι το 7% των μαθητών του δείγματος ανήκε σε οργανωμένες ομάδες («συμμορίες») με συντονισμένη παραβατική δράση, ενώ το 48% ανέφερε ότι είχαν πέσει θύματα επιθέσεων από συνομηλίκους τους. Επίσης σε διαπολιτισμική έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1996), ένας στους τέσσερις μαθητές δηλώνει ότι έχει πέσει θύμα σωματικής βίας, ενώ περισσότεροι από το 35% των μαθητών δηλώνουν πως υπάρχει ανάγκη να καταφύγει κανείς μέσα στο σχολείο σε διάφορα μέσα άμυνας, και 15% από τους μαθητές αυτούς δήλωσαν ότι διαθέτουν τέτοια μέσα άμυνας. Σημαντική είναι και έρευνα του ΕΠΙΨΥ, ανάμεσα σε εντεκάχρονους και δεκατριάχρονους μαθητές όσον αφορά τα ποσοστά

θυματοποίησης που έδειξε 34% για τους πρώτους και 39% για τους δεύτερους (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι από τις ελληνικές έρευνες απουσιάζουν δεδομένα που αφορούν μικρότερα αστικά κέντρα εκτός της πρωτεύουσας. Στις έρευνες αναδεικνύεται αφενός το πρόβλημα της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, αφετέρου η σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογένεια» στην επιθετική συμπεριφορά του μαθητή (Δημάκος, 2010).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν πως τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στις διαδικασίες θυματοποίησης – ως δράστες ή/και θύματα επιθετικών ενεργειών – από τα κορίτσια ανεξάρτητα από την ηλικία (Boulton & Underwood, 1992) ενώ άλλες, πως δεν υπάρχει συστηματική διαφορά φύλου στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου (Andreou, 2000, Hoover και συν., 1993; Perry και συν., 1988; Slee, 1993). Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών υπάρχουν, επίσης μελέτες που δεν διαπιστώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά (Hoover και συν., 1993, Moran και συν., 1993, Olweus, 1978, Perry και συν., 1988; Slee, 1993) και άλλες που υποστηρίζουν την μείωση των περιστατικών θυματοποίησης σε μεγαλύτερες ηλικίες (Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 1991, Whitney & Smith, 1993).

Όσον αφορά την ερμηνεία των ευρημάτων που σχετίζονται με το φύλο, το γεγονός ότι το είδος των διαδικασιών θυματοποίησης διαφέρει ανάλογα με το φύλο του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητο. Τα αγόρια υφίστανται κυρίως ανοικτές σωματικές επιθέσεις και απειλές, ενώ τα κορίτσια πέφτουν θύματα λεκτικών και έμμεσων μορφών παρενόχλησης (π.χ. πειράγματα, κουτσομπολιό, αποκλεισμός από την ομάδα των συνομηθικών - Hoover και συν., 1993, Whitney & Smith, 1993) οι οποίες είναι δύσκολο όχι μόνο να εντοπιστούν και να καταγραφούν από κάποιο ανεξάρτητο παρατηρητή αλλά και να γίνουν αποδεκτές από τα ίδια τα παιδιά και τον κοινωνικό του περίγυρο ως ενέργειες θυματοποίησης. Τέλος, υπάρχει συμφωνία πως αγόρια και κορίτσια ανεξάρτητα από την ηλικία τους έχουν την ίδια πιθανότητα να θυματοποιηθούν σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο (Schuster, 1996, Whitney & Smith, 1993).

Όσον αφορά του παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εκδήλωση του φαινομένου της επιθετικότητας, μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζονται από

ποικιλία. Οι μαθητές – θήτες συχνά έχουν αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο (Baker, 1998), ενώ δεν απουσιάζουν και τα προβλήματα στο σπίτι και την οικογένεια του μαθητή (Bender, Schubert, & McLaughlin, 2001, Casella, 2002). Για την ακρίβεια, όπως παρατηρεί η Casella (2002), οι μαθητές αυτοί είναι αποξενωμένοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον και δεν έχουν κάποιο μηχανισμό στήριξης σε περίπτωση ανάγκης.

2.1.γ. Μορφές επιθετικότητας στο χώρο του Σχολείου

Η επιθετική συμπεριφορά του εφήβου στο χώρο του σχολείου αποτελεί μια μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία δεν έχει πάντα σχέση με την παράβαση κάποιου νομικού κανόνα. Και διευκρινίζουμε στο σημείο αυτό τους όρους απόκλιση και παραβατικότητα – όσον αφορά τους εφήβους – για την αποφυγή σύγχυσης. Ο όρος *απόκλιση ή παρέκκλιση* αναφέρεται γενικά σε μορφές συμπεριφοράς, που αν και δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, δεν συνιστούν όμως, οπωσδήποτε, παράβαση νομικού κανόνα, π.χ. αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, φυγή από το σπίτι, κ.λπ. Η *παραβατικότητα ή εγκληματικότητα* είναι και αυτή μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία όμως συνιστά και παράβαση νομικού κανόνα (κλοπή, απειλή κ.λπ.). (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

2.1.γ.1. Η λεκτική επιθετικότητα

Η επιθετικότητα που εκφράζεται με το λόγο, αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και αποσκοπεί στην πρόκληση ψυχικού πόνου προς το άλλο μέλος στο οποίο στρέφεται. Σαν μορφές λεκτικής συμπεριφοράς μπορούμε να θεωρήσουμε την πρόκληση για λογομαχία, τις ύβρεις, τις κατάρες, το σαρκασμό, την περιφρόνηση, την ειρωνεία, τα υπονοούμενα και τις ψευδείς διαδόσεις. Το αθώο πείραγμα ή το ανώδυνο επιφανειακά χιούμορ ερμηνεύεται σαν «μεταμφιεσμένες» μορφές επιθετικότητας.

2.1.γ.2. Σχολικός εκφοβισμός (bullying)

Ο εκφοβισμός ή θυματοποίηση μπορεί να οριστεί ως εξής: ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές (Olweus, 1986 και 1991). Με τον όρο αρνητικές ενέργειες νοούνται αυτές με τις οποίες κάποιος προκαλεί σκόπιμα ή αποπειράται να προκαλέσει βλάβη ή

ενόχληση σε κάποιο άλλο άτομο. Ο όρος «θυματοποίηση αποτελεί προσαρμογή του αγγλικού όρου “victimization”, ο οποίος αναφέρεται στις διαδικασίες εκφοβισμού (bullying), μιας συγκεκριμένης μορφής επιθετικής συμπεριφοράς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Olweus, 1984,1993). Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν όχι μόνο τα περιστατικά βίας που παρατηρούνται στο χώρο του σχολείου, αλλά και το πείραγμα, τη λεκτική κακοποίηση, την κοινωνική απομόνωση και άλλες τέτοιου είδους συμπεριφορές, που αποσκοπούν στην ταπείνωση, τον εξευτελισμό και την υποδούλωση του θύματος στις διαθέσεις και στην εξουσία του δράστη ή των δραστών, όταν πρόκειται για οργανωμένες ομάδες μαθητών (Smith & Sharp, 1994). Η κακοποίηση ή θυματοποίηση των παιδιών από άλλα παιδιά αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία με την λέξη “bullying” («νταηλίκι») αντί της λέξης abuse (κακοποίηση) (Σκουμπουρδή, 2009, σελ. 165). **Πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε, ότι άποψή μας είναι ότι δεν πρέπει να ταυτίζουμε απόλυτα τους όρους εκφοβισμός και επιθετικότητα, αφού ο σχολικός εκφοβισμός – bullying, είναι μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνεται και τοποθετείται στα πλαίσια της ενδοσχολικής βίας και αποτελεί όπως είναι φανερό μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία ταυτόχρονα διαφοροποιείται από τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.**

2.II. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

2.II.a. Η οικογένεια σαν φορέας κοινωνικοποίησης

Στην Ελλάδα, όπως και σε διεθνές επίπεδο, παρατηρήθηκε μια μετεξέλιξη της οικογένειας από την πολυάριθμη πατριαρχική στην ολιγομελή πυρηνική της μορφή, που συνοδεύτηκε από λειτουργική απώλεια ή κατ' άλλους από λειτουργική μετάθεση. Η οικογένεια δηλαδή αναγκάστηκε να παραδώσει σε άλλους θεσμούς, φορείς και ιδρύματα διάφορες λειτουργίες, που μέχρι την περίοδο της μετεξέλιξης αυτής ανήκαν αποκλειστικά στον κορμό της θεσμικής υπόστασής της. Παρά τη λειτουργική της απώλεια όμως η οικογένεια εξακολουθεί και σήμερα να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού, αφού μέσα σ' αυτήν συντελείται το κύριο μέρος της πρωτογενούς και ένα μεγάλο μέρος της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Έτσι μπορούμε να διαπιστώσουμε την καταλυτική επιρροή που μπορεί να ασκήσει το οικογενειακό περιβάλλον στο νέο μέλος της κοινωνίας για σειρά ζητημάτων που έχουν σχέση με τις επιλογές που θα πραγματοποιήσει τόσο σαν προστατευόμενο μέλος όσο και σαν ενήλικος. Τέτοιες επιλογές είναι η επιλογή των φίλων, το είδος του επαγγέλματος, τις στάσεις και τις αξίες που θα υποστηρίξει και γενικά τη στάση απέναντι στα άλλα μέλη της κοινωνίας. Αυτές οι επιλογές αποτελούν αυτό που αποκαλούμε κοινωνικό ρόλο του φύλου, δηλαδή τους τρόπους συμπεριφοράς, τα ενδιαφέροντα και τις υποχρεώσεις τις οποίες προδιαγράφει, χωριστά για τους άνδρες και τις γυναίκες, μια δεδομένη κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Turner, 1998). Μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας το παιδί παίρνει την ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου, που αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για το φύλο του και ποια συμπεριφορά είναι η αρμόζουσα για να σταθεί στο κοινωνικό σύνολο υιοθετώντας συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές.

Η αγάπη, η φροντίδα και το αίσθημα ασφάλειας θεωρούνται ανέκαθεν αυτονόητα αγαθά που πρέπει να απολαμβάνει κάθε παιδί στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Από αυτή εξαρτάται η υγιής ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ικανότητα για φροντίδα και ανταπόκριση στη στοργή και, με τον καιρό, η δυνατότητα

εξέλιξης του ατόμου σε τρυφερό και φιλόστοργο γονέα. Η ανάγκη αυτή καλύπτεται όταν το παιδί, από τη γέννησή του και μετά, βιώνει μια διαρκή, ασφαλή, τρυφερή σχέση – πρώτα με τη μητέρα, ύστερα με τον πατέρα του και, τέλος μ' ένα ολοένα διευρυνόμενο κύκλο ενηλίκων και συνομηλίκων. Η ασφάλεια που παρέχει ένα οικείο περιβάλλον και μια γνωστή καθημερινότητα δημιουργούν μια αίσθηση συνέχειας και προβλεψιμότητας σε έναν κόσμο όπου το παιδί πρέπει να συμβιβαστεί με πολλά καινούρια πράγματα, τα οποία μεταβάλλονται διαρκώς. Επίσης, μια σταθερή οικογένεια του προσφέρει την αίσθηση της προσωπικής συνέχειας, ότι έχει δηλαδή παρελθόν και μέλλον, και μια συνεπή και σταθερή προσωπικότητα (Pringle, 1985).

Μέσα στα πλαίσια της οικογένειας συντελείται η αρχική μάθηση που αφορά τις τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως να μπορούν να αναγνωρίζουν ορθά τα συναισθήματά τους και αυτά των άλλων, να αντιλαμβάνονται τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθηματικών καταστάσεων, να αντιλαμβάνονται πώς θα αντιδράσουν κατάλληλα απέναντι στα συναισθήματα των άλλων και γενικά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Η μάθηση αυτή συντελείται μέσω διαφόρων μηχανισμών μάθησης, που είναι: α. η κοινωνική ενίσχυση, δηλαδή το γεγονός ότι οι γονείς με τη θερμότητά τους συμπάρασταση ενισχύουν θετικά την αντίστοιχη συμπεριφορά του παιδιού τους μέσα από το παιχνίδι ή τις άλλες δραστηριότητες, β. η μάθηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπου, όπου το πρότυπο εδώ είναι οι γονείς και γ. η άμεση διδασκαλία και καθοδήγηση από τους γονείς, η οποία περιλαμβάνει οργάνωση καταστάσεων και δραστηριοτήτων στις οποίες οι ίδιοι οι γονείς φέρνουν το παιδί τους σε επαφή με άλλα παιδιά, την παροχή συμβουλών όταν εμφανίζονται διλήμματα κ.λπ. (Γαλανάκη, 2003).

Στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, χαρακτηρίσαμε στην προηγούμενη ενότητα το οικογενειακό περιβάλλον, σαν πρωταρχικό παράγοντα, το οποίο παράλληλα με το σχολείο συμβάλλει καθοριστικά στο να αποκτήσει το παιδί εκείνα τα εφόδια, που θα το βοηθήσουν να γίνει αποδεκτό μέλος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, μαθαίνοντας τις αξίες, τα πιστεύω, τα ήθη και τους αποδεκτούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Και λέγοντας **αξίες** εννοούμε τις αντιλήψεις που επικρατούν στην σε μια κοινωνία γύρω από ορισμένα θέματα και οι οποίες αποτελούν προδιαγραφές κοινωνικής συμπεριφοράς (αγάπη προς τον πλησίον, τιμή, υπόληψη, πατριωτισμός, αυτοθυσία, εργατικότητα) ή εκφράζουν επιθυμητές καταστάσεις (στόχους), που το κοινωνικό υποκείμενο προσπαθεί να φτάσει, π.χ. καλύτερες συνθήκες ζωής,

απόκτηση ανώτερης κοινωνικής θέσης κ.λπ. Οι αξίες αφομοιώνονται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ενσωματώνονται στη συνείδηση της εξελισσόμενης προσωπικότητας και αποτελούν «πυξίδα» στις αντιλήψεις, στις στάσεις, στις προτιμήσεις, στους προσανατολισμούς και στις πράξεις του ατόμου (Rudolph, 1959). Οι **κοινωνικοί κανόνες** είναι οι ρυθμίσεις εκείνες που μαζί με τις αξίες συναποτελούν το γενικό πλαίσιο ρύθμισης της συμπεριφοράς. Είναι περισσότερο συγκεκριμένες και δεσμευτικές για τα άτομα και το περιεχόμενό τους επηρεάζεται αποφασιστικά από την αξία ή τις αξίες στις οποίες αναφέρονται. (Blake & Davis, 1964) στο (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

Στα πλαίσια της σημερινής πυρηνικής οικογένειας οι ειδικοί διαπιστώνουν ότι οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων και παιδιών έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση των νέων. Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από δύο κυρίως διαστάσεις: 1. Συναισθηματική, που κυμαίνεται από την αγάπη ως την εχθρότητα, δηλαδή οι γονείς μπορεί να αποδέχονται το παιδί και να το περιβάλλουν με αγάπη ή να τηρούν απέναντί του αρνητική, ψυχρή και απορριπτική στάση και 2. Ελέγχου, που αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν στο παιδί τους τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει. Έτσι η διάσταση αυτή μπορεί να κυμαίνεται από τον απόλυτο έλεγχο ως την αυτόνομη συμπεριφορά του παιδιού (Νημά, 1996).

Από τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι δύο αυτές διαστάσεις, καθορίζεται η συμπεριφορά των γονέων και διαμορφώνονται οι σχέσεις με το παιδί. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι:

I. αγάπη – έλεγχος

II. Αγάπη – αυτονομία

III. Εχθρότητα – έλεγχος

III. Εχθρότητα – αυτονομία

Στην πρώτη κατηγορία αυτής της αγάπης – ελέγχου, ανήκουν οι υπερπροστατευτικοί γονείς και η ψυχοκοινωνική αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από στοργική διάθεση, αποδοχή του παιδιού και τους περιορισμούς που θέτουν οι γονείς στη συμπεριφορά του. Χαρακτηριστικό στην περίπτωση αυτή είναι η θετική στάση

απέναντι στο παιδί, με ταυτόχρονη όμως εμφάνιση φραγμών στις προθέσεις του για αυτενέργεια και σε κάθε δραστηριότητά του. Παρά την καλή πρόθεση των γονέων έχει δειχθεί (Manning κ. συν., 1978), ότι γονείς που ασκούσαν στα παιδιά υπερβολικό έλεγχο ή ήταν υπερπροστατευτικοί βρέθηκαν να ενοχλούν άλλα παιδιά πιο συχνά στο σχολείο (Smith κ. ά., 1999). Επίσης μπορεί να οδηγηθούν στη θέση του θύματος στο χώρο του σχολείου, αφού όπως έχει δείξει ο Olweus (1973a και 1978), υπάρχουν στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα αγόρια θύματα διατηρούσαν στενότερο δεσμό και πιο θετικές σχέσεις με τους γονείς τους, ιδιαίτερα με τη μητέρα τους, απ' ό,τι τα υπόλοιπα αγόρια. Αυτή η στενή σχέση ενίοτε εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως υπερπροστατευτική από την πλευρά της μητέρας. Συμπεραίνουμε λογικά ότι παρόμοιες τάσεις υπερπροστασίας αποτελούν τόσο αίτιο όσο και συνέπεια του εκφοβισμού (Olweus, 2009).

Στην κατηγορία της αγάπης – αυτονομίας, ανήκουν οι δημοκρατικοί γονείς, που συνδυάζουν τα θετικότερα στοιχεία: την αγάπη με την ελευθερία. Η ελευθερία όμως δεν ασυδοσία σε αυτή τη σχέση. Οι γονείς παραχωρούν στα παιδιά την απαιτούμενη ελευθερία και τα υποβοηθούν, ώστε να ικανοποιούν αυτά από μόνα τους τις ανάγκες τους και να οδηγηθούν τελικά στην αυτάρκεια, την αυτοτέλεια και την αυτονομία.

Στην τρίτη κατηγορία της εχθρότητας – ελέγχου ανήκουν οι αυταρχικοί γονείς, οι οποίοι διακρίνονται για την αρνητική στάση απέναντι στο παιδί. Απορρίπτουν δηλαδή το παιδί και στρέφονται προς αυτό με έλλειψη στοργής και ψυχρότητα.

Στην κατηγορία της εχθρότητας – αυτονομίας ανήκουν οι φλεγματικοί γονείς, που τους χαρακτηρίζει η άρνηση και η απόρριψη του παιδιού. Η απορριπτική αυτή στάση πηγάζει από ψυχρή αδιαφορία και απραξία (Πυργιωτάκης, 1989).

Κάθε μια από τις παραπάνω διαστάσεις επιδρά διαφορετικά και έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το γεγονός ότι παίζουν ένα από τους σημαντικότερους ρόλους στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος καταλυτική για την ζωή του ατόμου, όχι μόνο κατά την εφηβική ηλικία, αλλά και αργότερα σαν ενήλικα.

2.Π.β. Ο έφηβος και η οικογένειά του

2.Π.β.1 Αλλαγές στη συμπεριφορά του εφήβου απέναντι στην οικογένεια

Οι μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν στην εφηβική ηλικία, σηματοδοτούν και αλλαγές στον τρόπο αντίληψης και αντιμετώπισης του οικογενειακού περιβάλλοντος από τον έφηβο. Κατά την περίοδο αυτή συμβαίνει μια ανοικοδόμηση της σχέσης εφήβου και οικογένειας, η οποία συνδέεται με μια διπλή πρόκληση: αφενός με την αναγκαιότητα του αποχωρισμού και την απειλή του αφανισμού, και αφετέρου με την κατάκτηση της αυτονομίας και την ενδεχόμενη απειλή της κατάθλιψης. Πρέπει να γίνει σαφές όμως ότι αυτονομία δεν σημαίνει ανεξαρτησία και ότι στο πλαίσιο της αυτονομίας υπάρχει η αναγνώριση των ορίων. Μέσα από την ανάγκη του αποχωρισμού, ο έφηβος αναζητά και επιθυμεί να δοκιμάσει τα «όριά» του, τα σωματικά του όρια (μέσα από τις φυσιολογικές του ανάγκες) καθώς και τα πνευματικά και κοινωνικά του όρια. Έχει ανάγκη να ξεφύγει από την φαντασιωτική εξιδανίκευση των γονιών του. Το γεγονός αυτό αντιπροσωπεύει μια συμβολική πράξη την οποία θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε «γονεϊκό φόνο». Όπως έχει διευκρινίσει εδώ και καιρό ο Winnicott, το να μεγαλώνει κανείς είναι μια επιθετική πράξη, εφόσον σε κάθε εφηβεία υπάρχει και ένας «φόνος», ο φόνος των γονιών (Braconnier – Marcelli, 2002).

Η αλλαγή στη συμπεριφορά του εφήβου απέναντι στους γονείς του είναι εμφανέστατη την περίοδο αυτή και η διαφορά φαίνεται από τη σύγκριση με τη συμπεριφορά της παιδικής ηλικίας. Ενώ στην παιδική ηλικία η παρουσία των γονιών αποτελούσε πηγή ανακούφισης, ηρεμίας και ασφάλειας για το μικρό παιδί, η ίδια η παρουσία των γονιών κατά την εφηβεία ενδέχεται να καταστεί πηγή έντασης, διέγερσης και δυσφορίας. Βασική αιτία αυτής της δυσφορίας και της έντασης στις σχέσεις γονέων – εφήβου είναι η ανάγκη που νιώθει ο έφηβος να διαφοροποιηθεί από τους γονείς του, αλλά οι ταυτίσεις του ως μελλοντικού ενήλικα δεν μπορούν να αποκτήσουν μια σταθερή υπαρξιακή έννοια παρά μόνο αν εγγραφούν στο πλαίσιο της οικογενειακής σειράς. Ο έφηβος δηλαδή νιώθει την ανάγκη να αποχωριστεί εκείνους με τους οποίους ταυτόχρονα έχει ανάγκη να ταυτιστεί.

2.Π.β.2. Η κρίση των γονιών

Από την άλλη πλευρά και οι γονείς αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα από την εξέλιξη της «κρίσης» αυτής και παρά την ικανοποίηση που νιώθουν που ο έφηβός τους αυτονομείται και εισχωρεί στον κόσμο των ενηλίκων, αισθάνονται διαφορούμενα συναισθήματα, τα οποία προκαλούν αυτό που ονομάζεται «κρίση των γονιών». Αυτή προκαλείται εξαιτίας των πολλαπλών απωλειών που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν, όσο και λόγω της έντασης που επικρατεί στο επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα σε δύο ενήλικες που ανήκουν σε διαφορετικές γενιές. Οι γονείς όχι μόνο δεν είναι αδιάφοροι στον αγώνα του εφήβου να βρει λύση στα προβλήματά του, αλλά και οι ίδιοι περνούν από τη δοκιμασία της αμφισβήτησης, καθώς αναβιώνουν κάποιες παλιές συγκρούσεις που έχουν ξεχαστεί, επειδή νιώθουν να ξυπνούν μέσα τους νέες απαιτήσεις απέναντι στους εφήβους. Για ορισμένα ζευγάρια, για ορισμένους ενήλικες που αντιμετωπίζουν αυτή την κρίση του μεσήλικα, η σύγκρουση με τον έφηβο ενδέχεται να πάρει τη θέση μιας λανθάνουσας σύγκρουσης μέσα στο ζευγάρι, ή ακόμα και να αφυπνίσει μια συζυγική σύγκρουση.

2.Π.β.3. Αιτίες έντασης ανάμεσα στον έφηβο και τους γονείς

Τα προβλήματα που δημιουργούν την ένταση χαρακτηρίζονται από ποικιλία και εξαρτώνται από την ιδιοσυγκρασία του εφήβου και της οικογένειας, την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική κατάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, τις αξίες και την κουλτούρα του κοινωνικού πλαισίου και άλλους. Οι περισσότεροι έφηβοι δεν επιθυμούν να τους μεταχειρίζονται οι άλλοι σαν να είναι μικρά παιδιά. Έχουν ανάγκη από κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας και συχνά θέλουν να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένταση στο σπίτι για θέματα όπως το ντύσιμο, οι ώρες του ύπνου και η επιστροφή στο σπίτι αργά. Τέτοιου είδους θέματα διευθετούνται, αλλά δημιουργούνται έντονες συγκρούσεις γύρω από αυτά. (Tucker, 1999). Τα θέματα όμως που συχνότερα αποτελούν αφορμή συγκρούσεων μπορούμε να πούμε ότι σχετίζονται:

α. με τα σώμα του εφήβου και την ελευθερία που έχει αυτός να διαχειρίζεται την εικόνα του κατά το δοκούν. Συγκρούσεις ενδεχομένως εστιάζονται σε θέματα όπως το ντύσιμο, το χτένισμα, τον τρόπο συμπεριφοράς, κοσμήματα που χρησιμοποιούν οι έφηβοι (σκουλαρίκια κυρίως και διάφορα εμβλήματα). Ο έφηβος που παρατηρεί το σώμα του να αλλάζει εντυπωσιακά, θα προσπαθήσει με τον καιρό να το οικειοποιηθεί

και να διώξει την αντίληψη που είχε ότι αυτό το παράξενο γι' αυτόν αντικείμενο που ανήκει περισσότερο στους γονείς του παρά στον ίδιο. Η σχέση που έχει ο έφηβος με αυτό το σώμα, αποδεικνύει και το είδος της σχέσης που έχει με τους γονείς του.

β. Άλλο θέμα που μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις είναι ο χώρος που ζει και κινείται ο έφηβος. Η ερμητικά κλειστή πόρτα είναι συνηθισμένη τακτική του εφήβου καθώς θέλει πολλές φορές να μονοπωλεί τον χώρο του όπως και άλλους κοινόχρηστους χώρους του σπιτιού, όπως το μπάνιο. Επίσης οι θόρυβοι είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του εφήβου, όπως η δυνατή μουσική που πολλές φορές δημιουργεί πρόβλημα στα άλλα μέλη της οικογένειας.

γ. Τέλος η διαχείριση του χρόνου του εφήβου είναι συνηθισμένο σημείο τριβής ανάμεσα σ' αυτόν και τους γονείς του. Η ώρα που θα βγει για ψυχαγωγία, η ώρα που θα γυρίσει, ο χρόνος απουσίας του, ο χρόνος που θα μελετήσει και άλλα θέματα που αφορούν την αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου τους, πολλές φορές φέρνουν αντιμέτωπο τον έφηβο με τους γονείς του και δημιουργούν τις συνθήκες να εκδηλωθούν οι διαφορές των απόψεών τους.

2.Π.β.4. Οι ανάγκες του αποχωρισμού και της εξάρτησης

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρουσιάζεται έντονη η ανάγκη του αποχωρισμού, που θεωρείται μέρος της διεργασία που συντελείται την περίοδο αυτή. Ο αποχωρισμός είναι καταρχάς εσωτερικός. Σε μια πρώτη φάση χαρακτηρίζεται σαν ένα αίσθημα απογοήτευσης που νιώθει και εκδηλώνει ο έφηβος απέναντι στους γονείς του. Η διεργασία έχει να κάνει με την απομυθοποίηση των γονιών, την οποία πρέπει να φέρει σε πέρας ο έφηβος. Κατά την εφηβεία σταματά να εξιδανικεύει τους γονείς του και προκύπτει μια περίοδος όπου ο έφηβος δηλώνει την απογοήτευσή του, εκδηλώνοντας την άποψη ότι οι γονείς του δεν μπορούν να τον καταλάβουν, δεν τον κατανοούν και δεν υπάρχει ειλικρινής και γόνιμος διάλογος μεταξύ τους.

Όταν εκδηλώνεται αυτή η αδυναμία προσέγγισης του εφήβου με τους γονείς του, συνήθως στρέφεται αυτός στο ευρύτερο περιβάλλον του για να αναζητήσει άλλα πρόσωπα, τα οποία στην ουσία υποκαθιστούν τους γονείς του και με τα οποία συνδέεται. Ασφαλώς και υπάρχει στην περίπτωση αυτή ο κίνδυνος το άτομο αυτό εάν είναι ενήλικας, να καταχραστεί συναισθηματικά αυτή τη σχέση και να προσπαθήσει να κάνει πολιτική, θρησκευτική ή φιλοσοφική προπαγάνδα, με

αποδέκτη τον ανήλικο έφηβο. Για το λόγο αυτό θεωρείται πιο σίγουρη η λύση της σύνδεσης του έφηβου με τους συνομήλικούς του, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την ενδιάμεση εμπειρία μεταξύ του οικογενειακής ζωής της παιδικής ηλικίας και της συναισθηματικής ζωής του ενήλικα.

Παρά την εμφανέστατη προσπάθεια για αποχωρισμό, η ανάγκη για εξάρτηση κυρίως μεταξύ των 13-15 ετών είναι πολύ έντονη. Ακόμα και ο έλεγχος εκ μέρους της οικογένειας πολλές φορές είναι ζητούμενο από τους έφηβους, κάτι που το έδειξε έρευνα σε έφηβους που ερωτήθηκαν για την αξία της πειθαρχίας από την οικογένεια, στην οποία τα τρία τέταρτα απάντησαν ότι ενέκριναν τις μεθόδους πειθαρχίας των γονέων τους και πολλοί ανέφεραν τους γονείς τους ως πρότυπα, όταν ερωτήθηκαν ποια πρόσωπα θαύμαζαν περισσότερο (Tucker, 1999). Μέρος από τις συμπεριφορές του εφήβου, όπως η αντίθεσή του, ο θυμός, η άρνηση, θα πρέπει να τις εκλάβουμε σαν μια προσπάθεια να καταπολεμήσει αυτή την εξάρτηση και σαν φόβο υποταγής και παθητικότητας. Επίσης μπορεί να συμβεί και εξάρτηση ενός γονιού απέναντι στον έφηβο, στο πλαίσιο του φαινομένου που παραπάνω ονομάσαμε «κρίση γονιών». Έτσι ορισμένοι γονείς εναποθέτουν στο παιδί τους τις δικές τους προσδοκίες, τις ελπίδες και τις επιθυμίες τους, τις οποίες δεν κατάφεραν να εκπληρώσουν στην επαγγελματική, συζυγική, ερωτική τους ζωή κ.ά. Θα λέγαμε ότι πρόκειται για συναισθηματική εξάρτηση, που δημιουργεί πολλά προβλήματα τόσο στους εφήβους, όσο και στους ίδιους τους γονείς.

2.Π.β.5. Η αξία του διαλόγου ανάμεσα στον έφηβο και τους γονείς

Σαν αποτέλεσμα αυτών των συγκρούσεων έρχεται η δυσκολία διαλόγου ανάμεσα στους γονείς και στους εφήβους. Ο διάλογος αυτός είναι απαραίτητος αλλά σπάνια ικανοποιητικός. Μέσα από αυτόν τον διάλογο ικανοποιούνται ταυτόχρονα δύο αντιφατικές ανάγκες: αφενός η ανάγκη του εφήβου να προκαλέσει τους γονείς του, να επιβεβαιώσει τη διαφορά του, ανάγκη η οποία είναι περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή και αφετέρου η ανάγκη του να συνεχίσει να εξαρτάται από τους γονείς του, διατηρώντας αυτό το δεσμό, όπως άλλωστε αποδεικνύει η επιμονή του σε αυτόν το διάλογο, ακόμα κι αν αυτός ο διάλογος δεν έχει αποτέλεσμα και φανερώνει μια αμοιβαία έλλειψη κατανόησης.

Βασικό συστατικό του διαλόγου είναι η κατανόηση που πρέπει να υπάρχει στην εξέλιξη του διαλόγου. Ωστόσο το να κατανοεί κανείς προϋποθέτει επίσης και να

αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική και την ηθική παράμετρο. Ο έφηβος εναντιώνεται στα επιχειρήματα των γονιών του, αλλά είναι έκδηλη και η έντονη ανάγκη του για συναισθηματικό δεσμό. Ορισμένοι ψυχολόγοι διακρίνουν τρία είδη διαλόγου: α. το διάλογο που αφορά την πληροφόρηση και αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών και πρόκειται για ένα σχετικό ουδέτερο διάλογο, γύρω από ζητήματα δουλειάς. β. το διάλογο που αφορά την αλληλεπίδραση, και έχει σαν κύριο στόχο την ανταλλαγή συγκινήσεων, συναισθημάτων και πρόκειται για ζωντανό διάλογο. Και γ. το διάλογο που αφορά τη συναισθηματική κατανόηση, ο οποίος σχετίζεται με ένα διάλογο πληροφόρησης πάνω σε ένα διάλογο αλληλεπίδρασης, δηλαδή έχει να κάνει με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την κίνηση των συναισθημάτων και να την εκλαμβάνει την ώρα που προκύπτει.

Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ότι αποτελούν τον πρώτο στόχο για τους εφήβους. Συνήθως είναι ο πρώτος στόχος της επιθετικότητας που βιώνουν οι έφηβοι. Μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες των γονιών είναι να επιβιώσουν, μέσα σ' αυτή την επιθετική ένταση, δηλαδή να μην καταστραφούν και να μην υποχωρήσουν. Είναι εξίσου επικίνδυνο αν αδιαφορήσουν εντελώς, καθώς η αδιαφορία αντιπροσωπεύει μερικές φορές ένα αίσθημα παραίτησης ή εγκατάλειψης. Στην ουσία οι γονείς σε αυτή τη φάση πρέπει να είναι ικανοί να παραμείνουν ευαίσθητοι, να έχουν συναισθήματα και συγκινήσεις απέναντι στις συμπεριφορές του εφήβου, αλλά παράλληλα να έχουν την ικανότητα να συνεχίσουν να ενδιαφέρονται, να νοιάζονται και να μπορούν να απαγορεύουν κάποια πράγματα στο παιδί τους. Παράλληλα, πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι οι έφηβοι αντιδρούν στις υποδείξεις τους ακόμα και αν γνωρίζουν ότι αυτό που εισηγούνται οι γονείς τους είναι με καλή πρόθεση και κινείται στα πλαίσια της σωστής διαπαιδαγώγησης. Αυτό δεν αποτελεί σημείο των καιρών μας και δεν είναι σωστό να δαιμονοποιούμε την εποχή μας. Στην αρχαία Ελλάδα π.χ. παρατηρούμε τέτοιες συμπεριφορές γι' αυτό ο Αριστοφάνης στον «Πλούτο» αναφέρει: *«Σκέψασθαι δ' έστι μάλιστα από των παιδων' τους γαρ πατέρας φεύγουσι, φρονούντες άριστα αυτοίς. Ούτω διαγιγνώσκειν χαλεπόν πράγμ' εστί δίκαιον»* (Αριστοφάνης, Πλούτος, 575-580).

Ο διάλογος αποτελεί το κατεξοχήν «εργαλείο» για την διατήρηση της συνεργασίας στη σχέση γονέων – εφήβου και αποτελεί το μέσον για τον έλεγχο και την προστασία του εφήβου. Με δεδομένο ότι ο ρόλος των γονέων είναι κυρίως να προσέχουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται ο έφηβος, ώστε το περιβάλλον

αυτό να είναι το λιγότερο δυνατόν αφορμή τραυματικών εμπειριών. Η απουσία τέτοιου είδους προστασίας μπορεί να οδηγήσει τον έφηβο σε εκδηλώσεις απελπισίας, καθώς ενδέχεται να νιώσει συναισθήματα συναισθηματικής ένδειας. Την ίδια στιγμή που ο έφηβος δηλώνει με έμφαση την ανάγκη του για ανεξαρτησία, την επιθυμία του για αυτονομία, ταυτόχρονα έχει βαθιά την ανάγκη μέσα του για μόνιμη προστασία. Ο διάλογος στην περίπτωση αυτή είναι η λύση για να κρατήσει τις ισορροπίες και να δώσει λύση στα προβλήματα που δημιουργεί η ένταση και η διαφωνία.

Η απουσία διαλόγου ή η διαρκής αποφυγή του θα κάνει τον έφηβο να τη βιώσει σαν σημάδι αδιαφορίας και εγκατάλειψης. Το ιδανικό για να αποφύγει ο γονέας μια τέτοια δυσάρεστη εξέλιξη θα ήταν να υπάρχει κάποιο κοινό ενδιαφέρον και να το μοιράζεται με το παιδί του, ένα κοινό πάθος ή ένας κοινός σκοπός, όποια κι αν είναι η φύση αυτού του ενδιαφέροντος. Το να μπορεί κανείς να διατηρήσει έναν κοινό χώρο με τον έφηβο είναι πάρα πολύ θετικό και συχνά πολύ σημαντικό στοιχείο.

2.Π.β.6. Τα προβλήματα στο διάλογο

Για τους γονείς, ο διάλογος με το παιδί τους κατά την εφηβεία αντιμετωπίζει δυο προβλήματα. Από τη μια μεριά υπάρχει το πρόβλημα της γονεϊκής εξουσίας που ασκείται πάνω στα παιδιά και συνεχίζεται στους εφήβους με τις διαρκείς προσπάθειες συμβιβασμών και από τις δυο πλευρές. Από την άλλη υπάρχει το πρόβλημα της «κρίσης των γονιών», δηλαδή το σύνολο των συγκινησιακών και συναισθηματικών αντιδράσεων, καθώς και των αντιδράσεων στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης που η παρουσία, οι σκέψεις και οι πράξεις του εφήβου προκαλούν στον έναν ή στον άλλο γονιό. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει και το βαθμό ενδιαφέροντος των γονέων, αφού τις περισσότερες περιπτώσεις αυτό τους αγγίζει βαθιά.

Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, η αμφισβήτηση της γονεϊκής εξουσίας ήταν ιδέα που έβρισκε πρόσφορο έδαφος στη σκέψη των νέων της εποχής, πράγμα που σήμερα φαίνεται να μην ισχύει. Και παρά το γεγονός ότι συχνά οι έφηβοι δηλώνουν ότι οι αυταρχικές εκδηλώσεις των γονιών τους είναι αυθαίρετες, άχρηστες και αντιπροσωπεύουν μια ανούσια επιθυμία περιορισμού και καταδίωξης ίσως, η γονεϊκή εξουσία φαίνεται να γίνεται περισσότερο αποδεκτή σήμερα.

Για τους γονείς η άσκηση της εξουσίας αυτής είναι δυσκολότερη σήμερα εξαιτίας του γεγονότος ότι απουσιάζουν από την σύγχρονη κοινωνία έθιμα και κοινωνικοί

κώδικες αποδεκτοί από το σύνολο της κοινωνίας. Η παρουσία πολιτιστικών, κοινωνικών, πολιτικών και εθνικών ομάδων που αμφισβητούν μέρος από τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες, δυσκολεύει την παγίωση και την καθολική αποδοχή τέτοιων ρυθμιστικών θεσμών. Μια τέτοια εικόνα παρουσιάζει η σύγχρονη κοινωνία της δυτικής Ευρώπης, η οποία χαρακτηρίζεται από την μεγάλη ανεκτικότητα και την απουσία συγκεκριμένων κανόνων, τουλάχιστον όσον αφορά τη συμπεριφορά των ατόμων. Η κατάκτηση της ελευθερίας της καινοτομίας, όσο γοητευτική και αν εμφανίζεται, εμπεριέχει και ένα βαρύ τίμημα. Δεν υπάρχει πια η ασφάλεια που εγγυάται ένας νόμος, ένα έθιμο, ένας κοινωνικός κανόνας. Ο καθένας πρέπει να τα βγάλει πέρα μόνος του, με τα δικά του μέσα (Braconnier – Marcelli, 2002).

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες καλούνται οι γονείς να θέσουν τις αρχές της ελεύθερης και δημοκρατικής ανατροφής που θα χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από τον απαραίτητο έλεγχο και την επιβαλλόμενη πειθαρχία, που θα δείχνουν το ενδιαφέρον και τη στοργή προς το παιδί. Οι Loeber και Dishion (1984) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που ακολουθούσαν ασυνεπείς μεθόδους πειθαρχίας ή τεχνικές αποστροφής της, σε συνδυασμό με τη φυσική τιμωρία, ήταν πιο πιθανό να έχουν ένα παιδί επιθετικό απέναντι στα άλλα. Ο Dishion (1990) έδειξε ότι η αναποτελεσματική πειθαρχία των γονέων (μάλλον ο πλεονασμός κι όχι η έλλειψη ελέγχου από τους γονείς) οδηγεί στην αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες και έχουν για πρότυπα επιθετικές συμπεριφορές, σε συνδυασμό με την απουσία αποτελεσματικής πειθαρχίας και ίσως ελέγχου από τους γονείς, αναπτύσσουν αυτές τις συμπεριφορές και στη συνέχεια τις χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Η πλημμελής πειθαρχία από τους γονείς και οι πρακτικές ελέγχου θεωρείται ότι οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (π.χ. επιθετικότητα) και στη συνέχεια στην αποτυχία στο σχολείο και στην απόρριψη από τους φυσιολογικούς (μη παρεκκλίνοντες) συνομηλίκους (Smith κ. ά., 1999).

2.Π.γ. Μορφές επιθετικότητας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον

Μέσα στο χώρο της οικογένειας, όπως και στο χώρο του σχολείου, η επιθετικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή αγώνα, φοβέρας, βίας, επίθεσης ή καταστρεπτικότητας. Τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια είναι δυνατόν να εκδηλωθούν κάθετες και παράλληλες αμφιδρομικές μορφές επιθετικότητας. Μέσα

στην οικογένεια οι κάθετες μορφές μπορούν να πάρουν τη μορφή συγκρούσεων μεταξύ γονέων εναντίον παιδιών ή παιδιών εναντίον γονέων και οι οριζόντιες εκδηλώνονται μεταξύ των συζύγων ή μεταξύ των αδελφών. (Βουϊδάσκης, 1987). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η επιθετικότητα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος περιγράφονται παρακάτω.

2.Π.γ.1. Η κακοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον

Η κακοποίηση – παραμέληση παιδιών αναγνωρίστηκε σαν ιδιαίτερο φαινόμενο ανάμεσα σε περιστάσεις άσκησης βίας μόλις τις τελευταίες δεκαετίες και μέχρι σήμερα έχουν προστεθεί πολλές γνώσεις και δεδομένα για το φαινόμενο. Όσον αφορά τον ορισμό της κακοποίησης, χαρακτηριστικό είναι ότι οι διάφοροι ερευνητές ακολούθησαν διαφορετικούς ορισμούς ανάλογα με κοινωνικές, πολιτιστικές, ηθικές ή και προσωπικές τους αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να ξεκινούν και να καταλήγουν σε διαφορετικά σημεία. Ο παγκόσμιος οργανισμός Υγείας για να σταματήσει αυτή τη σύγχυση κατέληξε στον παρακάτω ορισμό:

«Η κακοποίηση ή κακομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη εν δυνάμει βλάβη που αφορά τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού, στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης» (W.H.O., 1999) στο (Νικολαΐδης, 2009).

Μερικά από τα φαινόμενα που μπορούν να χαρακτηριστούν σαν κακοποίηση του παιδιού είναι: η σωματική κακοποίηση, παραμέληση, υπολειπόμενη ανάπτυξη μη-οργανικής αιτιολογίας – μη-οργανική δυστροφία, σωματική τιμωρία, «εκφοβισμός» - «ασύμμετρη βία μεταξύ ανηλίκων» (ύπαρξη ανισότητας ισχύος των εμπλεκομένων), ψυχολογική – συναισθηματική κακοποίηση – παραμέληση, σεξουαλική κακοποίηση ή σεξουαλική παραβίαση ανηλίκων, σεξουαλική εκμετάλλευση ανηλίκων, παιδικό trafficking (διακίνηση παιδιών), κακοποίηση – παραμέληση παιδιών από υπηρεσίες («συστημική» κακοποίηση), κακοποίηση παιδιών σε Ιδρύματα, παιδική εργασία, κακοποίηση παιδιών μέσω του Διαδικτύου, αλλά και η πλέον προσφάτως αναφερθείσα κακοποίηση των παιδιών μέσα από αλληλοκατηγορίες γονέων σε διάσταση ή σε διαδικασία διαζυγίου με τη δικαστική του εμπλοκή στη διερεύνηση κατασκευασμένων καταγγελιών σεξουαλικής παραβίασής τους. Μια ιδιαίτερα

συνηθισμένη μορφή παιδικής κακοποίησης είναι το σύνδρομο του «αμέτοχου θεατή», όπως ορίζεται η έκθεση του παιδιού για μακρό χρονικό διάστημα σε διάφορες μορφές ενδοοικογενειακής βίας, χωρίς το ίδιο να υφίσταται σωματικές κακώσεις. Επίσης σαν κακοποίηση θεωρείται το σύνδρομο «Μινχάουζεν δι' αντιπροσώπου», στο οποίο ένας ή και οι δύο γονείς ή φροντιστές προβαίνει σε ενέργειες που προκαλούν στο παιδί παθολογικές καταστάσεις, είτε υπερβάλλουν υφιστάμενες τέτοιες, είτε κατασκευάζουν ή παραχαράσσουν εργαστηριακά αποτελέσματα, με σκοπό την ανάληψη από πλευράς του ενηλίκου φροντιστή του ρόλου του φροντιστή ενός ασθενούς παιδιού. Στο πλαίσιο του συνδρόμου αυτού οι γονείς ή φροντιστές – στην πλειονότητά τους μητέρες – μπορεί να κατασκευάζουν ψευδώς ένα ιατρικό πρόβλημα στο παιδί τους προκαλώντας σε αυτό ή περιγράφοντας ψευδώς στους επαγγελματίες υγείας ιατρικά συμπτώματα. Τα προκαλούμενα συμπτώματα μπορούν να ποικίλλουν περιλαμβάνοντας διάρροια, σπασμούς και εμετούς απότοκα φαρμακευτικών δηλητηριάσεων, ενώ περιγράφονται, επίσης, κατάγματα και τραυματισμοί ή αλλοίωση των εργαστηριακών ευρημάτων και ψευδώς περιγραφόμενα συμπτώματα όπως άπνοια, αναπνευστικοί σπασμοί, ανακοπή κ.λπ. το σύνδρομο Μινχάουζεν είναι εξαιρετικά επικίνδυνο για τη ζωή και τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών καθώς αφενός ο φροντιστής που προκαλεί τις βλάβες «εθίζεται» σταδιακά σε αυτό προκαλώντας ολοένα και μεγαλύτερες και βαρύτερες κακώσεις ή δηλητηριάσεις στο παιδί και αφετέρου γιατί το παιδί μπορεί αν οδηγηθεί σε αναίτιες ιατρικές πράξεις και παρεμβάσεις (φάρμακα, εγχειρήσεις κ.λπ.) που εγκυμονούν κινδύνους και ενέχουν παρενέργειες (Νικολαΐδης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, η *σωματική κακοποίηση των παιδιών «ορίζεται από πράξεις ή παραλείψεις από άτομο που φροντίζει το παιδί (και επομένως έχει σχέση υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης ή εξουσίας μ' αυτό), οι οποίες προκαλούν πραγματική ή δυνητική βλάβη στο παιδί. Σωματική κακοποίηση συμβαίνει όταν ένας ενήλικας προκαλεί σε ένα παιδί μια σωματική βλάβη σοβαρότερη από αυτή που είναι πολιτιστικά αποδεκτή»*. (Τσίτουρα, 2009, σελ. 96). Ο όρος αναφέρεται σε περιστατικά βαριάς φυσικής βίας κατά ανηλίκων, διαχωριζόμενος έτσι από την καθημερινή χρήση «ηπιότερων» μορφών βίας για την ανατροφή και πειθάρχηση των παιδιών, φαινόμενο που αναφέρεται συνήθως ως «σωματική τιμωρία». Ενώ θα περίμενε κανείς ότι με την εξέλιξη και τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών αυτό το φαινόμενο θα είχε περιοριστεί, οι έρευνες δείχνουν το αντίθετο. Έτσι στις Η.Π.Α., η υπολογιζόμενη

συχνότητα ανέρχεται στο 1%-2% των παιδιών ηλικίας 0-18 ετών κάθε χρόνο εκ των οποίων 2.500-5.000 παιδιά πεθαίνουν (Krugman, 1992), ενώ και στον ευρωπαϊκό χώρο μπορούμε να δούμε ανάλογα στη Γαλλία να αναφέρονται 400.000 περιπτώσεις κακοποίησης – παραμέλησης παιδιών το χρόνο (εκτός σεξουαλικής), ενώ σύμφωνα με εκτιμήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (W.H.O., 1999), υπολογίζεται ότι 1 στα 5.000 έως 1 στα 10.000 ηλικίας κάτω των 5 ετών πεθαίνει κάθε χρόνο λόγω σωματικής κακοποίησης. Στην Ελλάδα μια παλαιότερη κλινική μελέτη 197 περιπτώσεων κακοποίησης – παραμέλησης στην Ελλάδα (Αγάθωνος και Μαραγκός, 1995) ανέφερε 6% θνητότητα, 7% σοβαρές κακώσεις, 33% προσωρινή αναπηρία και 8% μόνιμη αναπηρία. (Νικολαΐδης, 1999). Στην περίπτωση των εφήβων που υφίστανται σωματική βία, συνήθως υπάρχει μακρό ιστορικό πολυετούς σωματικής κακοποίησής τους από την πρώτη παιδική ηλικία, βία την οποία τα ίδια τα παιδιά αποδέχονται μέχρι και της εφηβικής ηλικίας. Μετά την ενήβωση, τα παιδιά προσπαθούν αν αποτάξουν το βάρος αυτό, δηλώνοντας ότι δεν την αποδέχονται πλέον, ενώ παρατηρείται και ανταπάντηση της βίαιης συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να ασκείται εντονότερη άσκηση βίας εις βάρος τους από τους κακοποιητές τους.

Τα κλινικά σημεία αναγνώρισης των σωματικά κακοποιημένων παιδιών μπορούν να είναι: εκδορές, εκχυμώσεις, διαστρέμματα, εξαρθρώσεις, κατάγματα, τραύματα, δαγκώματα, εγκαύματα, ακόμα και δηλητηριάσεις. Παρουσιάζονται δε συχνότερα στο κεφάλι και στα άκρα του παιδιού και γενικά στα ακάλυπτα μέρη του σώματος και είναι μώλωπες, κηλίδες αίματος στα μάτια, μώλωπες γύρω ή κάτω από τα αυτιά, και γύρω από το στόμα ή στα άκρα των δακτύλων ή άλλα αποτυπώματα που υποδηλώνουν δάκτυλα, χέρια, ραβδιά, ζώνες ή άλλα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για το κτύπημα του παιδιού.

Όσον αφορά τη στατιστική σχέση που αφορά το φύλο των θυμάτων, τα αγόρια είναι αυτά που κακοποιούνται περισσότερο από τα κορίτσια, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας. Όσον αφορά τους θύτες, διεθνείς στατιστικές δείχνουν πως στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ενώ οι θύτες γενικά της σωματικής βίας κατά των παιδιών είναι συχνότερα οι γυναίκες από ότι οι άνδρες, οι άνδρες πιο συχνά σε σχέση με τις γυναίκες ενέχονται στις βαρύτερες και δη τις θανατηφόρες ή αναπηροποιητικές τέτοιες περιπτώσεις (Kaplan, 1996) στο (Νικολαΐδης, 1996). Φαίνεται να υπάρχει μια σχέση βίας στην οικογένεια, όπου οι άνδρες κακοποιούν σωματικά τις συντρόφους τους και εκείνες με τη σειρά τους να κακοποιούν τα παιδιά τους.

Το φαινόμενο της κακοποίησης στις οικογένειες προσπάθησε να το εξηγήσει πλήθος επιστημόνων. Το μοντέλο που είναι περισσότερο αποδεκτό είναι το **οικολογικό**. Στο μοντέλο αυτεξερευνάται η σχέση μεταξύ του ατόμου και του πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και παίρνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειάς του, τα χαρακτηριστικά αυτού που το φροντίζει, τη φύση της τοπικής κοινότητας, καθώς και το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Belsky, 1980). Αυτό δείχνει - στατιστικά - ότι αυξάνουν τον κίνδυνο κακοποίησης του παιδιού χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως: προβλήματα ψυχικής υγείας, κατάθλιψη της μητέρας, φτωχός έλεγχος παρορμήσεων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντικοινωνική συμπεριφορά και ενδοοικογενειακή βία. (Hazen και συν., 2006). Στην κοινότητα, παράγοντες όπως, επικίνδυνες γειτονιές ή φτωχές δυνατότητες αναψυχής, αυξάνουν τον κίνδυνο (Korbin, 2003). Κοινωνικοί παράγοντες, όπως, η φτώχεια και τα επακόλουθά της (μειωμένη κοινωνική συνοχή, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, πολιτιστικοί κανόνες), συμβάλλουν σημαντικά στον κίνδυνο κακοποίησης (Τσίτουρα, 2009). Αυτό δεν αποκλείει βέβαια το γεγονός να υπάρχουν παιδιά από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα που να υφίστανται κακοποίηση και γι' αυτό δεν πρέπει να υπάρχει προκατάληψη για τις οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Σε γενικές γραμμές όμως θα λέγαμε ότι τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα μέλη της είναι κοινωνικο-ψυχολογικά, κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά. Το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα και η αδυναμία των γονέων να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους επιδρούν αρνητικά στον τρόπο επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Η προσπάθειά τους ακόμα, να εξισορροπήσουν τη χαμηλή κοινωνική τους προέλευση ακολουθώντας τις καταναλωτικές νόρμες των οικονομικά εύρωστων κοινωνικών τάξεων, τους οδηγούν σε οικονομικά άλματα με οικονομικά αδιέξοδα. Και η συσσωρευμένη αυτή επιθετική διάθεση που συσσωρεύεται στην οικογένεια, δεν είναι λίγες οι φορές που στρέφεται εναντίον των παιδιών και μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις συνοδεύεται με την δικαιολογία ότι ενεργούν «για το καλό» των παιδιών.

2.Π.γ.2. Η παραμέληση των παιδιών σαν μορφή παιδικής κακοποίησης

Ο ορισμός της παραμέλησης του παιδιού ενέχει δυσκολίες που ορίζονται από το γεγονός ότι εξαρτάται από το βαθμό σοβαρότητας και τη διάρκεια κάθε περίπτωσης και επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες που αφορούν το θύμα, το θύτη και το περιβάλλον τους. Επίσης εξαρτάται από την ταυτότητα του παρατηρητή και την

κοινότητα στην οποία απαντάται και τις αξίες που υπάρχουν στην κουλτούρα της συγκεκριμένης κοινότητας.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η παραμέληση ενέχει μια πράξη παράλειψης. Είναι η αποτυχία του ενήλικα κηδεμόνα να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες, σημαντικές για την υγιή σωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από καταστάσεις όπως, η εγκατάλειψη, η ανεπαρκής κηδεμονία, η άρνηση ή καθυστέρηση της παροχής απαιτούμενων υπηρεσιών υγείας, η άρνηση, καθυστέρηση ή υποτίμηση των γενικών ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ενός παιδιού, αλλά και η ανεπαρκής επιτήρηση ή η συναισθηματική και ψυχολογική παραμέληση. Επίσης πολύ σημαντική μορφή παραμέλησης είναι η «υπολειπόμενη ανάπτυξη μη οργανικής αιτιολογίας», που ορίζεται ως η νοσολογική οντότητα σύμφωνα με την οποία το βάρος του σώματος ενός παιδιού βρίσκεται κάτω από τα φυσιολογικά για την ηλικία του όρια, χωρίς να υπάρχει κάποια οργανική νόσος ή κληρονομική επιβάρυνση.

Την σημασία που έχει η παραμέληση για τη ζωή ενός παιδιού δείχνει το γεγονός ότι η παραμέληση ειδικών ή γενικών ιατρικών και εκπαιδευτικών – αναπτυξιακών αναγκών ενός παιδιού μπορεί να είναι εξίσου σημαντική με την άσκηση φυσικής βίας, όσον αφορά τα επερχόμενα αποτελέσματά της. Και οι συνέπειες μπορούν να φανούν βραχυπρόθεσμα, με τη μορφή σωματικής αναπηρίας από την παραμέληση σοβαρών ιατρικών και βιολογικών καταστάσεων, καθώς επίσης και σειρά εκδηλώσεων στην ψυχική σφαίρα όπως άγχος, καταθλιπτικό συναίσθημα, κοινωνική απομόνωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υποβαθμισμένες ατομικές προσδοκίες, λεκτική ή φυσική επιθετικότητα, αλλά και ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις όπως, η πτώση της σχολική επίδοσης και εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης, η νεανική παραβατικότητα, κ.ά. Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο μπορούν στο μέλλον του παιδιού να εμφανισθούν αγχώδεις διαταραχές (διαταραχές πανικού και ειδικές φοβίες), συναισθηματικές διαταραχές ή και κατάθλιψη. Επίσης έχει επαρκώς τεκμηριωθεί η συσχέτιση του ιστορικού έκθεσης σε σωματική βία ή παραμέληση στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας με σημαντικές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή όπως η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, οι συχνές εμπλοκές με το νόμο, τα υποβαθμισμένα κοινωνικά και μορφωτικά επιτεύγματα κ.ά. (Νικολαΐδης, 2009).

2.Π.γ.3. Η σωματική τιμωρία των παιδιών σαν μορφή επιθετικής συμπεριφοράς

Η σωματική τιμωρία αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνεται με την άσκηση σωματικής βίας στο παιδί, σαν μέσο για την ανατροφή, την πειθάρχηση και την εκπαίδευσή του. Όσον αφορά τη σχέση με της κακοποίησης με τη σωματική τιμωρία, τα βασικά στοιχεία που τις διαφοροποιούν είναι η κοινωνική αποδοχή της πράξης και η σοβαρότητά της. Επίσης αυτό που είναι χαρακτηριστικό στη μεταξύ τους σχέση είναι ότι τις περισσότερες φορές, η σωματική τιμωρία δεν καταλήγει σε κακοποίηση, αλλά η κακοποίηση, τις περισσότερες φορές αρχίζει ως συνήθης σωματική τιμωρία (Φερέτη, 2000). Πάντως είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαχωριστεί και να καθοριστεί που τελειώνει η σωματική τιμωρία και που αρχίζει η σωματική κακοποίηση.

Πολύ διαδεδομένη σαν παιδαγωγικό μέσον στο παρελθόν αποτέλεσε τη μέθοδο σωφρονισμού τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολικό χώρο. Ανατρέχοντας στο παρελθόν, βλέπουμε από την εποχή της Παλαιάς Διαθήκης να γίνεται συχνά λόγος για τις σωματικές ποινές και να συνιστάται – χωρίς δισταγμούς – η χρήση τους. Στις *Παροιμίες*, για παράδειγμα, διαβάζουμε: «*Όστις φείδεται της ράβδου αυτού μισεί τον υιόν αυτού*» και «*Μη απόσχη νήπιον παιδεύειν, ότι αν πατάξης αυτόν ράβδω ουκ αποθανείται την ψυχήν αυτού ρύσει εκ θανάτου*» (Παροιμιαί, 13,14 και 23,13). Στην αρχαία Ελλάδα, εξάλλου, και περισσότερο στη Σπάρτη, αλλά και αργότερα στη Ρώμη, ήταν σε ευρεία χρήση οι σωματικές ποινές. Υπήρχε μάλιστα και ειδικό πρόσωπο ο «*παιδονόμος*», κύριο μέλημα του οποίου ήταν ο κολασμός των παραπτωμάτων των παιδιών και των νέων. Πρέπει όμως να σημειώσουμε εδώ την διαφοροποίηση που μπορούμε να εντοπίσουμε σε ορισμένα φωτισμένα πνεύματα της εποχής που δεν αποδέχονται μια τέτοια τοποθέτηση, όπως ο Πλάτωνας που στην *Πολιτεία* αναφέρει: «*Ότι, ήν δ' εγώ, ουδέν μάθημα μετά δουλείας τον ελεύθερον χρη μανθάνειν. Οι μεν γαρ του σώματος πόνοι βία πονούμενοι χείρον ουδέν το σώμα απεργάζονται, ψυχή δε βίαιον ουδέν έμμονον μάθημα. Αληθή έφη. Μη τοίνυν βία, είπον, ώ άριστε, τους παίδας εν μαθήμασιν αλλά παίζοντας τρέφε, ίνα και μάλλον οίος τ' ής καθοράν εφ' ό έκαστος πέφυκεν. Έχει ό λέγεις, έφη, λόγον*». (Πολιτεία, Ζ, 536-537).

Στην Καινή Διαθήκη, αντίθετα, επικρίνονται ως αντιπαιδαγωγικές οι σωματικές ποινές και η κακομεταχείριση των παιδιών, αν και δεν αποκλείεται τελείως η χρήση

τους σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Ο απόστολος Παύλος για παράδειγμα, αναφέρει για την εκπαίδευση των παιδιών απευθυνόμενος στους πατέρες: «Οι πατέρες μη παροργίζετε τα τέκνα υμών, αλλ' εκτρέφετε αυτά εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου» (στ' 4).

Στο χριστιανικό Βυζάντιο, οι μέθοδοι εκπαίδευσης περισσότερο ευθυγραμμίζονταν με τις ιδέες της Παλαιάς Διαθήκης, παρά της Καινής. Έτσι βλέπουμε στον Μ. Βασίλειο τη μέθοδο που ακολουθούνταν για να αποφεύγεται η διάσπαση της προσοχής των μαθητών. *«Ὡσπερ γὰρ τῶν παιδῶν οἱ νήπιοι κατολιγορῶντες τῶν μαθημάτων, μετὰ τὰς μαστίγας, ἄς οἱ διδάσκαλοι προσάγουσι, προσεχέστεροι γινόμενοι δέχονται τὰ διδάγματα, καὶ ὁ αὐτὸς λόγος προ μὲν τῶν πληγῶν οὐκ ἠκούετο, μετὰ δὲ τὰς ἐκ τῶν μαστίγων ὀδύνας, ὡς ἄρτι τῶν ὠτῶν διανοιγέντων καὶ παρεδόθη ἐν τῇ ἀκοῇ καὶ διεφυλάχθη ἐν τῇ μνήμῃ».* Και συνεχίζει: *«Τὶς γὰρ υἱὸς, ὃν οὐ παιδεύει πατήρ; Αὕτη ἡ παιδεία πολλῶν χρημάτων ἐστὶ τοῖς ὀρθῶς λογιζομένοις τιμιωτέρα».* Βέβαια εντόπιζαν και αναγνώριζαν τις υπερβολές που συνέβαιναν στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων και για το λόγο αυτό έχουμε και πολλές παραινέσεις και συστάσεις προς τους γονεῖς και εκπαιδευτικούς για περιορισμένη χρήση των σωματικών κυρίως ποινών, για ανεκτικότητα, για επιείκεια, για φιλόνηρωπη συμπεριφορά κ.τ.ό. ἀπέναντι στα παιδιά γενικά, ὅποτε ἐπέφταν σε κάποιο σοβαρό ηθικό παράπτωμα ἢ ἦταν ἀδιάφοροι ἢ οκνηροὶ μαθητές. Ο Ιωάννης Χρυσόστομος αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Ἄν ἴδῃς να παραβαίνῃ τὴν ἐντολὴν σου, τιμώρησον αὐτόν, ἄλλοτε με δηκτικούς λόγους ἢ ἀκόμη με ἐξευτελιστικούς, ἄλλοτε δε κολάκευσον τὴν φιλοτιμίαν του καὶ υποσχέσου εἰς αὐτόν. Μὴ τιμώρει ἀδιακόπως με κτυπήματα, δια να μὴ τον κάμῃς να ἐξοικειωθῇ εἰς αὐτό το μέσον. Διότι, ὅταν τιμωρῆται συνεχῶς δια ζυλοδαρμού, θα μάθῃ να ἀδιαφορῇ δι ' αὐτόν. Ὅταν δε φθάσῃ εἰς το σημεῖον να ἀδιαφορῇ, τα πάντα ἀποβαίνουν μάταια. Ἀλλ' ὅμως πρέπει μὲν πάντοτε να φοβῆται τον ζυλοδαρμόν χωρὶς καὶ να τον δέχεται.. Ἄς ἐπισείεται μὲν ἀπειλητικῶς το μαστίγιον, ἀλλ' ἄς μὴ καταφέρεται κατ' αὐτού».* Σε ἄλλο σημεῖο ὅμως ὁ ἴδιος συγγραφέας ἀναφέρει *«...δεῖ τοῖνυν μετ' ἐπιεικείας ἐξαίρειν τον νόσημα τῆς ψυχῆς. Ὁ γὰρ φόβω γενόμενος ἀνθρωπίνω βελτίων, ταχέως ἐπανήξει προς τὴν πονηρίαν πάλιν»*, ἐπανεξετάζοντας ἔτσι καὶ διαμορφώνοντας κατὰ κάποιο τρόπο τις ἀντιλήψεις του, ὅπως τις εἶδαμε πιο πάνω. (Τσάμπης, 1999).

Ανάλογες ήταν και κατά το Μεσαίωνα οι αντιλήψεις για την σωματική τιμωρία των παιδιών και μόνο με την παρέμβαση παιδαγωγών, ψυχολόγων και γιατρών από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα αποκαλύφθηκε ο ακατάλληλος και βλαπτικός ρόλος της στη διαπαιδαγώγηση των νέων και έγινε προσπάθεια να αντικατασταθεί με άλλες μεθόδους λιγότερο επικίνδυνων και πιο αποτελεσματικών. Μέχρι τότε η διαμάχη «κληρονομικότητα ή περιβάλλον» στο χώρο της Φιλοσοφίας επηρέαζε τα εκπαιδευτικά θέματα και υπήρχε το δίλημμα στους γονείς εάν τα παιδιά πρέπει να παιδαγωγούνται με αυστηρή πειθαρχία για να καταπνίγονται τα φυσικά του ένστικτα, ή εάν στη διδασκαλία τους πρέπει να χρησιμοποιείται η ενθάρρυνση και το καλό παράδειγμα. Η διαμάχη πήρε άλλη μορφή και έγινε πιο έντονη κατά το 19^ο αιώνα, με τη δημοσίευση του βιβλίου του Charles Darwin *Η καταγωγή των ειδών* (Lewis, 1998).

Βέβαια υπήρξαν και φωτισμένα μυαλά όπως ο Τζ. Λοκ, που ενώ απευθυνόμενος στους γονείς και τους παιδαγωγούς αναφέρει ότι *«ο φόβος και τρόμος οφείλουν να δώσουν την πρώτη δύναμη προκειμένου να κυριαρχήσετε πάνω στο νου τους»*, κατακρίνει την υπερβολή και τη ράβδο - που συνιστά να *«εφαρμόζεται πολύ σπάνια και μόνο σε εξαιρετικές και ακραίες περιπτώσεις»* - σαν μέθοδο διαπαιδαγώγησης, λέγοντας ότι *«αν ο νους των παιδιών χαλιναγωγηθεί και ταπεινωθεί υπερβολικά, εάν το πνεύμα τους υποτιμηθεί και εξευτελιστεί υπέρ του δέοντος από την αυστηρή επέμβαση κάποιου πάνω τους, θα χάσουν όλο το σθένος και τη δύναμή τους και θα βρεθούν σε χειρότερη κατάσταση από ό,τι προηγουμένως...»* (Τζ. Λοκ, 1693).

Την ίδια εποχή όμως, λίγο νωρίτερα ο Κομένιος πίστευε ότι *«ίσως δηλονότι και σήμεραν έτι αληθεύει περί τινων η παροιμία: Ο Φρυξ μόνο δια πληγών διορθούται. Ή τουλάχιστον η δύναμις τοιαύτης κολάσεως, εάν μηδέν ωφελή τον κολαζόμενον, θα προφυλάξη άλλους δια του φόβου, ον εμβάλλει»* αλλά προειδοποιεί *«ίνα μη εξαντλώμεν τα φάρμακα κατά των εσχάτων, πριν επέλθωσιν αι έσχαται περιπτώσεις»* (Κομένιος, 1632 – 1657).

Χώρες της Δυτικής Ευρώπης με ευαισθησίες στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μόλις πριν λίγες δεκαετίες θέσπισαν νόμο που απαγορεύει τη σωματική τιμωρία των παιδιών (π.χ. η Σουηδία το 1979 ψήφισε νόμο που απαγορεύει τη χρήση κάθε μορφής βίας στα παιδιά σε οποιοδήποτε πλαίσιο, ενώ η Μ. Βρετανία απαγορεύει τη χρήση βίας στα σχολεία από το 1986).

Στην Ελλάδα, που απαγορεύεται η χρήση βίας στην εκπαίδευση, οι έρευνες δείχνουν μια αμφιθυμική σχέση των Ελλήνων γονέων με το ζήτημα αυτό, γιατί ενώ σε έρευνες η συντριπτική πλειοψηφία τους ισχυρίζεται ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσον διαπαιδαγώγησης των παιδιών, εντούτοις τα ευρήματα δείχνουν ότι δεν το εφαρμόζουν στην πράξη. Έτσι, ενδεικτικά αναφέρουμε, ότι σε μελέτη του Ι.Υ.Π.(Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού) (Fereti and Stavrianiaki, 1997) στο (Νικολαΐδης, 2009), αναδείχθηκε ότι:

- Το 65,5% των Ελλήνων χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους,
- Το 6,2% των μητέρων ανέφεραν μικροτραυματισμούς των παιδιών τους από τη σωματική τιμωρία,
- Το 1,8% των μητέρων ανέφεραν σοβαρό τραυματισμό των παιδιών τους από τη σωματική τιμωρία που χρειάστηκε επίσκεψη σε νοσοκομείο ή νοσηλεία,
- Το 90% των ίδιων ερωτηθέντων γονέων πιστεύουν πως η σωματική τιμωρία μπορεί να κλονίσει τις σχέσεις γονέα και παιδιού,
- Περισσότεροι από το 70% των ίδιων ερωτηθέντων γονέων δηλώνουν πως η σωματική τιμωρία δεν έχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα σωφρονισμού των παιδιών.

Η τιμωρία αποτελεί ένα είδος προστίμου για την παράβαση ορισμένων κανόνων που έχουν οριστεί από τους ίδιους του γονείς και ανάλογα με την παράβαση υπάρχει και η αντίστοιχη τιμωρία. Η τιμωρία σαν μέθοδος σωφρονισμού έχει απασχολήσει και τους ψυχαναλυτές οι οποίοι τονίζουν ότι οι τιμωρίες εκτρέπουν το παιδί από την αυτοπειθαρχία και αυξάνουν την ένταση της έμμονης συμπεριφοράς. Πολλοί μάλιστα απ' αυτούς έχουν αποδείξει ότι οι απειλές και οι τιμωρίες σε περιπτώσεις ανώμαλης συμπεριφοράς, η οποία συνδέεται με νευρωτικές καταστάσεις (κλεπτομανία, χρήση ναρκωτικών, κ.λπ.), δεν είναι αποτελεσματικές (Κρασανάκης, 1999). Αντίθετα από τα αναμενόμενα είναι συνήθως και τα αποτελέσματα από την επιβολή της τιμωρίας. Το πιθανότερο είναι να ακολουθήσει το παιδί χειρότερη

μορφή συμπεριφοράς ή να περιορίσει προσωρινά τις επιθετικές του ενέργειες και να τις εκδηλώσει αργότερα.

Από έρευνα έχει φανεί ότι οι τιμωρίες που επιβάλλονται από τους Έλληνες πατέρες στα παιδιά τους σε σχέση με τις τιμωρίες που επέβαλλε η προηγούμενη γενιά (οι παππούδες), μπορεί να διαφοροποιήθηκαν αλλά δεν άλλαξαν εντυπωσιακά. Πιο συγκεκριμένα από την μακρόχρονη έρευνα (Κρασανάκης) που έγινε σε φοιτητές από το σχολικό έτος 1975-76 έως το 1983-84, φάνηκε ότι:

- Οι τιμωρίες που επιβάλλουν οι έλληνες πατέρες στα παιδιά τους είναι σωματικές, ηθικές και στέρηση της ελευθερίας.
- Οι σωματικές τιμωρίες έρχονται πρώτες σε συχνότητα. Οι παππούδες έκαναν χρήση των τιμωριών αυτών σε ποσοστό 72,6%, ενώ οι πατέρες σε ποσοστό 59,1%.
- Οι ηθικές ποινές συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 36,4% στους πατέρες, ενώ στους παππούδες 22,7%.
- Η τιμωρία που παίρνει τη μορφή στέρησης ελευθερίας εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα στους πατέρες (28,4%) παρά στους παππούδες (22,9%)
- Υπάρχουν και πατέρες (10%), και παππούδες (11,2%), που δεν επιβάλλουν καμία τιμωρία στα παιδιά τους.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η τιμωρία παραμένει και την δεκαετία του 1980 ένα μέσο επιθετικής συμπεριφοράς των ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους. Επίσης η σωματική τιμωρία είναι η πρώτη «επιλογή» των πατέρων όσον αφορά την τιμωρία που θα επιβάλλουν και ακολουθούν οι ποινές ηθικής φύσης και στέρησης της ελευθερίας. Το μόνο ενθαρρυντικό είναι η σημαντική μείωση του ποσοστού επιβολής της σωματικής τιμωρίας μέσα σε δύο γενιές πατέρων, αλλά και πάλι το ποσοστό πατέρων που χρησιμοποιούν την βία στα παιδιά τους παραμένει αρκετά υψηλό.

Αυτό δεν σημαίνει ότι και οι μητέρες στην Ελλάδα δεν δείχνουν βίαιη συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Οι μητέρες συνεχίζουν να χτυπούν τα παιδιά κατ' εξακολούθηση σε ποσοστό 60%. Από αυτά το 90% επαναλαμβάνουν την «αταξία»

(Φερέτη, 2000), πράγμα που δείχνει ότι η τιμωρία αφορά τις σχέσεις εξουσίας και όχι την προαγωγή της γνώσης (Δημητρίου, 2003).

Αν θέλαμε να εξηγήσουμε την ανοχή αυτή των κοινωνιών σε διεθνές επίπεδο απέναντι στην σωματική τιμωρία και την επιθετική συμπεριφορά που δείχνουν - ορισμένοι τουλάχιστον - γονείς, θα μπορούσαμε σύμφωνα με τις θέσεις του Β. Βουϊδάσκη (1989) να πούμε ότι οφείλεται στην πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας που οδήγησε την οικογένεια να χάσει υπολογίσιμο μέρος από τη λειτουργικότητά της και πολλούς από τους ρόλους της, όπως π.χ. του παιδαγωγού. Με τον τρόπο αυτό όμως χάθηκε και ένα σημαντικό μέρος του ελέγχου πάνω στα παιδιά τους όπως παραδέχεται και ο R. König (1974): Με τις διάφορες σύγχρονες οικονομικές εξελίξεις έπρεπε ν' αντικατασταθούν και στην οικογένεια μερικές άλλες λειτουργίες από ειδικούς θεσμούς. Αυτή η αδυναμία ελέγχου και επιβολής των γονέων στα παιδιά τους σημαίνει γι' αυτούς απώλεια εξουσίας, πράγμα που τους οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά και συνεχείς συγκρούσεις. «Τσακώνονται με τα παιδιά τους γιατί αισθάνονται νικημένοι απ' αυτά». Έντονη δε είναι η αίσθηση σήμερα ότι η πάλη για τη δύναμη ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά, συνεχώς αυξάνεται και έχει γίνει σήμερα το κοινό γνώρισμα της εποχής μας (Βουϊδάσκη, 1987). Έτσι ενώ στις δυτικές κοινωνίες η βίαιη συμπεριφορά καταδικάζεται από το σύνολο σχεδόν της κοινής γνώμης, εντούτοις οι πολιτισμικοί κανόνες για την ανατροφή των παιδιών, δεν αποκλείουν την χρήση ενός ορισμένου βαθμού σωματικής βίας, από τους ενήλικους που έχουν αναλάβει την κηδεμονία τους. Η χρήση βίας τείνει μάλλον να ενθαρρύνεται με διακριτικό και, ορισμένες φορές, όχι τόσο διακριτικό τρόπο από «επαγγελματίες ειδικούς» στην ανατροφή των παιδιών, την εκπαίδευση και την ιατρική, από τον Τύπο, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, καθώς και από ειδικά και μη ειδικά έντυπα.

Αλλά ενώ η πολιτιστικά καθαγιασμένη και υποδειγματική χρήση σωματικής βίας στην ανατροφή των παιδιών μοιάζει να αποτελεί τη βασική αιτιολογική διάσταση όλης της βίας ενάντια τους στις δυτικές κοινωνίες, δεν ερμηνεύει πολλές συγκεκριμένες πτυχές αυτού του φαινομένου, ιδιαίτερα τα διαφορετικά ποσοστά στη συχνότητα εμφάνισης σε διαφορετικά στρώματα του πληθυσμού. Έτσι αν υποθέσουμε ότι η το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο του κηδεμόνα και του περιβάλλοντος διαβίωσης του παιδιού παίζει ρόλο στην συχνότητα εμφάνισης βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών και δούμε τις ερευνητικές προσπάθειες που

έχουν γίνει προς αυτή τη κατεύθυνση, θα διαπιστώσουμε ότι φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερες φορές τέτοια συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο.

2.Π.δ. Συνέπειες από τη σωματική κακοποίηση των εφήβων

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι οικογένειες που κακοποιούν τα παιδιά τους είναι συχνά δύσκολο να εντοπιστούν λόγω της μεγάλης τους κινητικότητας· οι γονείς δεν επιτρέπουν εύκολα στους ερευνητές να εξετάσουν τα παιδιά τους, ενώ τα ίδια τα παιδιά τις περισσότερες φορές ή έχουν απομακρυνθεί από το περιβάλλον ή αρνούνται να μιλήσουν εύκολα.

Παρά τις δυσκολίες έχουν γίνει πολλές μελέτες για το σπουδαίο αυτό θέμα και τα συμπεράσματά τους είναι αξιόλογα. Έτσι σε αρκετές μελέτες η κακή διατροφή, που αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, αναφέρεται στο 30-35% περίπου των παιδιών, την εποχή που διαγνώστηκε επίσημα η κακοποίηση. Ο Martin (1974) αναφέρεται σε πειστικές αποδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες η κακή διατροφή ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, προκαλεί μόνιμες βλαβερές συνέπειες στο νευρικό σύστημα, όπως είναι η κινητική δυσλειτουργία και διανοητική εξασθένηση, ενώ σε μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να μειώσει την ικανότητά τους να συγκεντρώσουν, να κατευθύνουν ή να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους σε ασκήσεις μάθησης. Οι εκθέσεις του Martin (1972) και Elmer (1967) δείχνουν ότι τα παιδιά που δεν διατρέφονταν σωστά και υφίσταντο επιπλέον σωματική κακοποίηση, έχουν δυσοίωνες προβλέψεις όσον αφορά την διανοητική τους λειτουργία και νευρολογική τους ακεραιότητα.

Για τις ψυχολογικές βλάβες των κακοποιημένων παιδιών επίσης οι έρευνες δείχνουν ότι να φέρουν τα ίδια καταστροφικά αποτελέσματα όπως και στην σωματική τους ακεραιότητα. Ο Green (1968), θεωρεί ως δεδομένο ότι η σωματική κακοποίηση που σημειώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, μέσα σε ένα πλαίσιο γενικής απόρριψης και στέρησης ερεθισμάτων, μπορεί να εντείνει τη συμπεριφορά που εξαρτάται από τον πόνο. Τα παιδιά μπορεί να είναι επιρρεπή σε ατυχήματα, να εμφανίσουν αυτοκαταστροφική συμπεριφορά ή να εδραιώσουν ένα πρότυπο σύμφωνα με το οποίο προκαλούν κάποιον να τους κάνει κακό και παίζουν το ρόλο του θύματος (Bender, 1976). Αυτό το τελευταίο ίσως είναι ένας από τους λόγους για

τους οποίους ορισμένα παιδιά υφίστανται κακοποίηση και από τις οικογένειες που αναλαμβάνουν τη φροντίδα τους. Άλλοι συγγραφείς υπογραμμίζουν την τάση των παιδιών να ταυτίζονται με τους επιθετικούς γονείς και να αντιγράφουν το πρότυπο της συμπεριφοράς τους. Κλινικές έρευνες έχουν δείξει ότι το μικρό παιδί που υφίσταται σωματική κακοποίηση κατά την ανάπτυξη, πριν ακόμα αρχίσει να μιλά, είναι ιδιαίτερα επιρρεπές στην ανάπτυξη βίαιης συμπεριφοράς, ως γνωρίσματος του χαρακτήρα του (Galdston, 1975). Τα εννέα χαρακτηριστικά και οι τρόποι συμπεριφοράς που σημειώθηκαν με εντυπωσιακή συχνότητα και ένταση περιλάμβαναν:

- Μειωμένη ικανότητα για απόλαυση της ζωής.
- Ψυχιατρικά συμπτώματα (π.χ. ενούρηση, παροξυσμούς νεύρων, υπερδραστηριότητα, παράδοξη συμπεριφορά).
- Αυτοσεβασμό κάτω του μετρίου.
- Προβλήματα μάθησης στο σχολείο.
- Απόσυρση.
- Εναντίωση.
- Υπερεγρήγρση.
- Καταπιεστική παρορμητικότητα.
- Ψευδο-ώριμη συμπεριφορά.

Περισσότερα από τα μισά παιδιά που είχαν υποστεί κακοποίηση δεν είχαν μεγάλη εκτίμηση στον εαυτό τους, ήταν θλιμμένα και εμφάνιζαν στη συμπεριφορά τους συμπτώματα ασθένειας, πράγμα που έκανε τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, τους γονείς, και τους δασκάλους να τα απορρίπτουν. Στις μελέτες των Martin και Beezley τα ψυχιατρικά συμπτώματα εμφάνιζαν σημαντική συσχέτιση με παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως η μη-μόνιμη κατοικία, η αστάθεια της οικογένειας στην οποία ζούσε το παιδί, οι τιμωρίες και η απόρριψη από τα άτομα που το φρόντιζαν και η συναισθηματική κατάσταση των γονέων ή των ατόμων που τους υποκαθιστούσαν. Ακόμη και η ευφυΐα των παιδιών που είχαν κακοποιηθεί παρουσίαζε, όταν ελεγχόταν

η πιθανότητα εγκεφαλικής βλάβης, μεγάλο συσχετισμό με τη σταθερότητα της οικογένειας και την τάση να τους επιβάλλουν τιμωρίες.

Για τους λόγους τα κακοποιημένα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις φιλικές τους σχέσεις έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα: α.. τα παιδιά αυτά δεν διαθέτουν μian ασφαλή βάση από την οποία θα εξορμήσουν για να εξερευνήσουν το κοινωνικό περιβάλλον, β. διαμορφώνουν ένα εσωτερικό μοντέλο εργασίας που περιλαμβάνει δυσλειτουργικές αναπαραστάσεις του εαυτού, των άλλων και των σχέσεων με τους άλλους, στις οποίες κυριαρχούν η αμφιθυμία και η αβεβαιότητα για τη αξία της φιλίας και γ. δεν έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν από τους γονείς τους τρόπους θετικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικές δεξιότητες και παιχνίδια, είτε άμεσα είτε έμμεσα (Γαλανάκη, 2003).

Και να μη συμβαίνουν όμως όλα αυτά και μόνο η ύπαρξη της επιθετικής διάθεσης και του πνεύματος βίαιης συμπεριφοράς στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί στο παιδί πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα για τον φόβο ο Martin (1974) αναφέρει: «Ακόμη και όταν δεν υπάρχει τραύμα, ακόμη και χωρίς τις συνέπειες της φτώχεια, της ψυχοσθένειας των γονέων, της αδιαφορίας, της ανεπαρκούς διατροφής ή της στέρησης, δεν μπορεί κανείς να περιμένει από το παιδί να αναπτυχθεί σωστά σε ένα σπίτι, όπου ο φόβος της σωματικής βλάβης αποτελεί διαρκή απειλή. Έχει διαπιστωθεί εδώ και πολύ καιρό ότι και μόνο ο φόβος σωματικής βλάβης επηρεάζει την ανάπτυξη του ψυχισμού του παιδιού. Τα παιδιά που κακοποιούνται ζουν διαρκώς με το φόβο ότι κάποιος θα τους κάνει κακό και αυτό δεν είναι φαντασίωση, αλλά καθημερινή πραγματικότητα» (Martin, 1974) στο (Jones, 1985).

Για την ελληνική σύγχρονη πραγματικότητα ενδεικτικό των συνεπειών είναι τα συμπεράσματα της εγκληματολόγου Ε. Κατσιγαράκη, αναφορικά με τη σχέση της κακομεταχείρισης ανηλίκων και μελλοντικής εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς εκ μέρους τους. Ο ανήλικος, λέει, έχει ζήσει πολλές συγκρούσεις και δεν έχει εφοδιαστεί από το οικογενειακό του περιβάλλον με επαρκείς δυνάμεις αποφυγής του χειρισμού των συγκρούσεων, αφού περάσει το στάδιο του θύματος γίνεται με τη σειρά του δράστης. Οι περισσότερες περιπτώσεις ανηλίκων που έχουν εκδηλώσει μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και έχουν κατά καιρούς απασχολήσει τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου είναι παιδιά ανώριμων, απαιδευτων και μη κοινωνικά ενταγμένων γονέων, οι οποίοι, έχοντας να αντιμετωπίσουν δικά τους

ακόμη άλματα – προσωπικά, κοινωνικά ή οικονομικά – προβλήματα, αδυνατούν να συμπαρασταθούν και να βοηθήσουν κατά την κρίσιμη φάση της εφηβικής τους ηλικίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να βρίσκονται εκτός ελέγχου. Σαν επαλήθευση αυτών των θέσεων, είναι το αποτέλεσμα της έρευνας που διενήργησε η ίδια σε φυλακές της χώρας μας σε 90 περιπτώσεις παραβατών, οι οποίοι κατά την περίοδο της ανηλικότητάς τους είχαν διαπράξει αδικήματα κατά της ζωής και της σωματική ακεραιότητας. «Από τις 90 περιπτώσεις που μελετήσαμε», λέει, η Ε. Κατσιγαράκη, «διαπιστώσαμε ότι η κακομεταχείριση (σωματική τιμωρία) (95,5%) που είχαν υποστεί τα παιδιά αυτά από τους γονείς τους, λόγω της αδυναμίας εκ μέρους τους σωστής άσκησης του γονεϊκού τους ρόλου, συνέβαλε στην εδραίωση των ιδιαίτερων συμπεριφορικών προβλημάτων που παρουσίαζαν (συναισθηματική απάθεια και αστάθεια, καθώς και έντονη επιθετικότητα).

Αυτό που τελικά το παιδί τελικά να μαθαίνει μέσα σε ένα επιθετικό και βίαιο περιβάλλον είναι ότι όποιος έχει τη δύναμη έχει και το δίκιο. Από την προαναφερθείσα έρευνα φάνηκε ότι όσο πιο έντονη και επώδυνη ήταν η στέρηση της γονεϊκής φροντίδας που είχαν βιώσει κατά την παιδική τους ηλικία, τόσο πιο πρόωμη ήταν η έναρξη της παραβατικής τους καριέρας, η οποία στη συνέχεια, επηρέαζε αυξητικά τον αριθμό των συνακόλουθων καταδικαστικών αποφάσεων που είχαν επιβληθεί, με σημείο κορύφωσης το στάδιο της μετεφηβικής τους ηλικίας. Με γνώμονα ότι η άσκηση βίας είχε συνδεθεί στο υποσυνείδητό τους με την κατοχή εξουσίας, παρουσίασαν σε ποσοστό 78% από πολύ νωρίς μια έντονη τάση μεταφοράς στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, των προτύπων της βίας που βίωσαν μέσα στην οικογένειά τους.

2.Π.ε. Επιθετικότητα εφήβων προς γονείς

Δεν είναι σπάνιες οι φορές όμως που η επιθετικότητα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας έχει αντίθετη κατεύθυνση - δηλαδή εφήβων προς γονείς - και μπορεί να έχει ποικίλα αίτια. Η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται με την ανυπακοή στα λεγόμενά τους, την αντίδραση στις θέσεις τους, την ειρωνεία, τον ανούσιο αντίλογο, τις προσβολές, τις ύβρεις και μπορεί να φτάσει μέχρι τη χειροδικία και τη βιαιοπραγία. Με τον τρόπο αυτό θα λέγαμε ότι εκδηλώνεται η αντίδρασή τους στην επιθετική συμπεριφορά των γονέων, τη συνεχή προσπάθεια των ανθρώπων που τα

φροντίζουν για κηδεμονία και εξάρτηση, καθώς και η ενοχλητική ανάμειξη στις υποθέσεις και την προσωπική ζωή τους.

2.Π.στ. Οι οριζόντιες μορφές της επιθετικότητας στην οικογένεια

Οι οριζόντιες μορφές επιθετικότητας μέσα στην οικογένεια μπορούν να εμφανιστούν: α). μεταξύ των συζύγων και β). μεταξύ των παιδιών που μεγαλώνουν στα πλαίσια της οικογένειας.

α. Οι επιθετικές ενέργειες μεταξύ των συζύγων αποτελεί κάτι το συνηθισμένο δυστυχώς, αλλά δεν είναι και γεγονός το οποίο χαρακτηρίζει μόνο την σημερινή εποχή. Υπήρχε πάντοτε και συνεχίζει να υπάρχει και σήμερα. Η διαφορά έγκειται στο ότι σήμερα η βία είναι λιγότερο ανεκτή από τα θύματα, αλλά και από την κοινωνία. Για το λόγο αυτό γίνεται σήμερα περισσότερος λόγος για βία κυρίως μέσα στην οικογένεια

Συνήθως οι επιθετικές διαθέσεις και ενέργειες μεταξύ των συζύγων αναφέρονται με το γενικό όρο ενδοοικογενειακή βία, αλλά πρέπει να πούμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο όρων. Αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των συζύγων μπορεί να μην χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της φυσικής ή ψυχολογικής βίας, αλλά να εντοπίζεται ο επιθετικός τους χαρακτήρας στον τρόπο εκφοράς του λόγου ή της εν γένει συμπεριφοράς των συζύγων. Με αυτή την έννοια η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς.

Με τον όρο ενδοοικογενειακή βία εννοούμε κάθε σωματική κακοποίηση, απειλή για κακοποίηση μεταξύ των συντρόφων, συγκατοίκων ή μέλη οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα τη χρήση από ένα μέλος της οικογένειας (δράστης) δύναμης ή εξουσίας προς ένα μέλος (θύμα) προκαλώντας έτσι επιβλαβείς συνέπειες. Ο όρος «βία» περιλαμβάνει την σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική και μπορεί να έχει τη μορφή ενεργητικής (χτύπημα) ή παθητικής (παραμέληση). Η βία μεταξύ συζύγων ή συντρόφων προϋποθέτει τον πλήρη έλεγχο του ενός προσώπου από το άλλο. Ο δράστης χρησιμοποιεί το φόβο και απειλεί να ασκήσει βία , που τις περισσότερες φορές γίνεται πράξη , αν δεν ικανοποιηθούν οι επιθυμίες του. Ο θύτης μπορεί να είναι είτε άνδρας είτε γυναίκα. Η βία μπορεί να ασκηθεί κατά τη διάρκεια της σχέσης , κατά τον χωρισμό αλλά ακόμα και όταν έχει τελειώσει η σχέση. Κλιμακώνεται από

απειλές και λεκτική βία σε σωματική ενώ κάποιες φορές μπορεί να καταλήξει και σε φόνο. Θα πρέπει, ωστόσο, να διευκρινίσουμε ότι ο δράστης δεν είναι απαραίτητα το πιο ισχυρό σωματικά άτομο στην σχέση. Εξάλλου, πολλές μορφές κακοποίησης, όπως η ψυχολογική, δεν προϋποθέτουν την χρήση σωματικής βίας.

Τα χαρακτηριστικά των επιθετικών συμπεριφορών στις σχέσεις των συζύγων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τις παρακάτω ομάδες:

α. **Σωματική κακοποίηση** είναι οι σκόπιμες ενέργειες που καταλήγουν σε σωματικό τραυματισμό. Περιλαμβάνει συμπεριφορές που ποικίλουν από σπρώξιμο, χαστούκια, γρονθοκοπήματα, πνίξιμο, κλωτσιές, δάγκωμα, καψίματα και χρήση όπλου μέχρι κλείδωμα του θύματος εκτός του σπιτιού και εγκατάλειψή του σε κάποιο επικίνδυνο μέρος.

β. **Σεξουαλική κακοποίηση** είναι η σεξουαλική συμπεριφορά μεταξύ των συζύγων με ενδεχόμενη ανισορροπία δύναμης που ο ένας αναγκάζει τον άλλο σε μια ανεπιθύμητη σεξουαλική επαφή. Συμβαίνει με την εκμετάλλευση της σωματικής υπεροχής, της εξαπάτησης, του εκβιασμού και άλλων μεθόδων που δίνει στο δράστη το δικαίωμα της υπεροχής.

γ. **Ψυχολογική ή συναισθηματική κακοποίηση** μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές εκμετάλλευσης. Περιλαμβάνει την κατάχρηση δύναμης και ελέγχου πάνω στο θύμα όπως και της κακοποίησης με προφορικό λόγο. Ο δράστης συνήθως υιοθετεί μια επικριτική, κυνική στάση απέναντι στον σύντροφό του, τον απειλεί ή συμπεριφέρεται με τρόπο που να τον εξευτελίζει και ενδεχομένως να τον απειλεί με αυτοκτονία στο ενδεχόμενο του χωρισμού. Η ψυχολογική κακοποίηση περιλαμβάνει, επίσης, και παρακολούθηση των δραστηριοτήτων του συντρόφου, των επισκεπτών του, τις συζητήσεις του, τα τηλεφωνήματα και τα γράμματα του. Ένα θύμα αυτών των μορφών αναγκάζεται να μάθει να βασίζεται και να εξαρτάται απόλυτα από τον σύντροφό του.

δ. **Οικονομική κακοποίηση** περιλαμβάνει απαγόρευση της πρόσβασης του θύματος σε περιουσιακά στοιχεία ώστε να είναι οικονομικά εξαρτημένοι από τον σύζυγό τους. Αντιθέτως, ο δράστης μπορεί να κατασπαταλάει την περιουσία του ζευγαριού και να δημιουργεί χρέη ώστε να προκαλεί οικονομικά προβλήματα στον σύντροφό του.

ε. **Εγκληματική παρενόχληση (stalking)**, σύμφωνα με την οποία ο δράστης έρχεται σε επαναλαμβανόμενη επαφή με το θύμα, αλλά με τρόπο που του προκαλεί φόβο για την ασφάλειά του. Ο δράστης μπορεί να προσπαθήσει - σε περιπτώσεις που οι σύντροφοι βρίσκονται σε διάσταση - να ξανακερδίσει τον σύντροφό του ή να τον βλάψει ως τιμωρία για την φυγή του. Περιπτώσεις stalking περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενη παρακολούθηση του σπιτιού ή του εργασιακού χώρου του θύματος, άμεσες απειλές για σωματική βλάβη ή πρόκληση φόβου για την ζωή είτε του ίδιου είτε κοντινών του προσώπων, αποστολή ανεπιθύμητων δώρων, γραμμάτων, παρακολούθηση τηλεφωνημάτων, φθορές στο σπίτι ή στο αυτοκίνητο του θύματος, εκφοβισμό και προσπάθειες να ελέγξει την ζωή του τόσο κατά την διάρκεια της σχέσης όσο και κατά τον χωρισμό. Τα θύματα stalking υποφέρουν από ψυχολογικό άγχος που μπορεί να εκδηλωθεί σε έλλειψη ύπνου, παράνοια και κατάθλιψη. Σκοπός των ενεργειών αυτών είναι η πρόκληση φόβου για την ασφάλεια του ίδιου και των αγαπημένων του προσώπων.

Απαραίτητο νομίζουμε στο σημείο αυτό είναι να αναφέρουμε τη διευκρίνιση ότι παρά την επικρατούσα άποψη σε μεγάλο βαθμό που θεωρεί τις γυναίκες θύματα της ενδοοικογενειακής βίας, έρευνες έχουν δείξει ότι και η βία κατά του συζύγου μέσα στα πλαίσια της οικογένειας είναι όχι μόνο υπαρκτή σαν γεγονός, αλλά και η συχνότητα εμφάνισής της προσεγγίζει το βαθμό της γυναικείας θυματοποίησης, μιας και κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα. Θεωρείται πιθανόν τα κοινωνικά στερεότυπα να μην έχουν επιτρέψει να έρθει στο φως η σοβαρότητα του φαινομένου, παρά τις σοβαρές συνέπειες που έχει.

Έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει τη σοβαρότητα της κατάστασης και τις δραματικές συνέπειες για τα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, η Στατιστική Υπηρεσία του Καναδά έδειξε με έρευνα που πραγματοποίησε το 1999 σε 11.607 άνδρες ηλικίας 15 χρόνων και μεγαλύτερων ότι το 7% βίωσαν κάποιας μορφής κακοποίηση τουλάχιστον μία φορά, συγκριτικά με 8% των γυναικών. Δεύτερη έρευνα της ίδιας υπηρεσίας το 2004, με δείγμα γυναίκες και άντρες 15 χρονών και πάνω, έδειξε ότι τα ποσοστά θυματοποίησης τόσο σωματικής όσο και ψυχολογικής, ανδρών και γυναικών ήταν σχεδόν ίδια (7% και 8% αντίστοιχα). Μάλιστα τα στοιχεία αυτά συμφωνούσαν με τα πορίσματα άλλων ερευνών που υποστήριζαν ίσα ποσοστά βίας για τα δύο φύλα. Επιπλέον, δεν βρέθηκε καμιά

σημαντική διαφορά μεταξύ 1999 και 2004 στο επίπεδο της συζυγικής βίας εναντίον του άντρα ενώ για τις γυναίκες υπήρχε μια ελαφρά στατιστική μείωση από 8% σε 7%.

Με το να αγνοούμε την βιαιότητα των γυναικών τροφοδοτούμε τον κύκλο της βίας για την επόμενη γενιά. Η βία με θύματα τις γυναίκες είναι ένα σοβαρό φαινόμενο με τραγικές συνέπειες όχι μόνο για τα θύματα αλλά και για τα δευτερεύοντα θύματα που είναι τα παιδιά αυτών των οικογενειών, τα οποία γίνονται μάρτυρες αυτών των βίαιων καταστάσεων. Όμως για την ανδρική θυματοποίηση μέχρι τώρα η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η έρευνα και τα κοινωνικά αντανακλαστικά δεν έχουν επαρκώς κινητοποιηθεί με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα τομέα ο οποίος δεν έχει επαρκώς ερευνηθεί και μελετηθεί.

Ασφαλώς και δεν καλύπτουν αυτές οι κατηγορίες την ενδοοικογενειακή βία και τις επιθετικές συμπεριφορές μέσα στην οικογένεια, αλλά μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν τις κυριότερες και τις πλέον συνηθισμένες μορφές που συναντούμε μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η επιρροή τους στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών φαίνεται από το γεγονός ότι έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεχής εχθρότητα μεταξύ των γονέων και το αντίστοιχο συναισθηματικό κλίμα στο σπίτι προκαλούν άγχος, στρες, ανασφάλεια, κατάθλιψη καθώς και ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης στα παιδιά, τόσο στις οικογένειες με δύο γονείς όσο και στις μονογονεϊκές οικογένειες (Rutter, 1971,1980)στο(Χατζηχρήστου,1992).

Άμεσα επηρεασμένες από αυτές τις μορφές συμπεριφοράς είναι συνήθως και οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών, τις οποίες θα δούμε παρακάτω.

b. Οι *σχέσεις μεταξύ των αδελφών* στο οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και όπως φαίνεται, η σειρά γέννησης των παιδιών φαίνεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ τους. Ιδιαίτερα ο A. Adler ενδιαφέρθηκε για τους κοινωνικούς παράγοντες που καθορίζουν την προσωπικότητα των παιδιών και μέσα από τις θέσεις του διαφάνηκε η σπουδαιότητα της σειράς γέννησής τους. Ο Adler παρατήρησε πως οι προσωπικότητες των παιδιών μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με τη σειρά που γεννήθηκαν. Τις διαφορές αυτές τις απέδωσε στις συγκεκριμένες εμπειρίες που έχει κάθε παιδί ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Κάθε παιδί αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τους γονείς, τα αδέρφια του, του φίλους του, την κοινωνία. Δεν είναι όμως τόσο το πώς αντιμετωπίζεται αλλά το

πώς το ίδιο ερμηνεύει αυτή τη μεταχείριση, που επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του.

Το *πρωτότοκο παιδί* είναι το επίκεντρο όλου του οικογενειακού ενδιαφέροντος μέχρι την εμφάνιση του δεύτερου παιδιού και τότε αισθάνεται ξαφνικά ότι εκθρονίστηκε και ότι θα πρέπει να μοιράζεται το ενδιαφέρον και την αγάπη των γονέων του. Τα πρωτότοκα παιδιά είναι συχνά συντηρητικά, αισθάνονται ανασφάλεια και μπορεί και να μισήσουν τους άλλους αν δεν έχουν τη σωστή γονεϊκή καθοδήγηση και παιδεία νωρίς στη ζωή τους.

Το *δεύτερο παιδί* μοιράζεται ευθύς εξ αρχής την προσοχή και το ενδιαφέρον των γονέων με ένα άλλο παιδί και γι' αυτό είναι πιο έτοιμο για συνεργασία. Το δεύτερο παιδί προσπαθεί συνήθως να ξεπεράσει το πρώτο. Χαρακτηρίζεται από φιλοδοξία, επαναστατικότητα και μισεί την εξουσία. Συνήθως είναι πιο καλά προσαρμοσμένο από τα αδέλφια του.

Το *μικρότερο παιδί* είναι το χαϊδεμένο. Επειδή περιστοιχίζεται από πολλά ερεθίσματα, συχνά αναπτύσσεται γρηγορότερα και περισσότερο από τα αδέλφια του. Παρόλα αυτά, τα μικρότερα παιδιά, όπως και τα πρωτότοκα, έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, ακριβώς επειδή είναι τα πιο χαϊδεμένα.

Τα *μοναχοπαίδια* είναι διαφορετική περίπτωση, αφού οι ανταγωνιστές τους είναι οι ίδιοι οι γονείς τους. Θέλουν να είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και δεν αρέσκονται στην ιδέα του να έχουν αδέλφια (Μ. Μαλικιώση – Λοϊζου, 1998).

Κατά την παιδική ηλικία η ποιότητα του αδελφικού δεσμού αντιπροσωπεύει πολλές φορές μια μετάθεση και την απεικόνιση της φύσης του δεσμού ανάμεσα στους γονείς. Τα παιδιά παρατηρούν τη ζωή των γονιών τους και αντιγράφουν, αναπαριστούν και πολλές φορές εκφράζουν τα προβλήματα ή τα συναισθήματα που επικρατούν μεταξύ τους. Πολλές φορές στρέφονται στα αδέλφια για καταφύγιο, συντροφιά και συναισθηματική κάλυψη σε περίπτωση τέτοιων προβλημάτων. Όμως, μια μακρόχρονη σχέση αντιπαράθεσης και αμφιθυμίας μεταξύ των γονιών μπορεί εύκολα να καταλήξει σε μια εξίσου βαθιά ριζωμένη σύγκρουση μεταξύ των αδερφών. Συχνά επίσης ένας γονιός στρέφεται προς υποστήριξη σε ένα από τα παιδιά, διχάζοντας περαιτέρω τη σχέση με τα αδέλφια του.

Αναμενόμενο είναι να παρατηρούνται ορισμένες σχέσεις θερμού δεσμού μεταξύ των αδελφών ή, αντίθετα, ορισμένες σχέσεις ανταγωνισμού ή ζήλιας, ακόμα και σχέσεις που χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα επιθετικότητας ή μίσους. Όσον αφορά την επιθετικότητα μεταξύ τους, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι καβγάδες και οι διαφωνίες παρατηρούνται συχνά, η εκδήλωση βίας και η ανταγωνιστικότητα εκδηλώνονται σε πολλές δραστηριότητές τους. Η έκφραση των δύσκολων αυτών συναισθηματικών καταστάσεων αποτελεί όμως και έναν σημαντικό τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Μέσα από τους τσακωμούς, όσο και αν φαίνεται παράδοξο, τα αδέρφια επικοινωνούν συναισθηματικά αλλά και σωματικά. Παράλληλα, μαθαίνουν να διαχειρίζονται την ψυχική τους ένταση, να διαπραγματεύονται τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να συνυπάρχουν με τους άλλους με όλες τις πιθανές ματαιώσεις που επακολουθούν. Οι τσακωμοί με τα αδέρφια αποτελούν πράγματι ένα πολύτιμο «σχολείο», ένα πεδίο κοινωνικής μάθησης και τριβής δεξιοτήτων που θα αποβούν απαραίτητες σε όλα τα μετέπειτα στάδια της ζωής τους. Παράλληλα όμως η εκφοβιστική συμπεριφορά των θυτών στο σχολείο έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους απέναντι στα αδέρφια του: 57% των θυτών και 77% των θυτών/θυμάτων σχολικού εκφοβισμού ασκούν παρόμοιες μορφές βίας και στα αδέρφια τους (Espelage & Swearer, 2003).

Κατά την εφηβεία, δεν είναι σπάνιο ο δεσμός μεταξύ των αδελφών να περνά κρίση, και αυτό προέρχεται τόσο από τον αδελφικό δεσμό που υπήρχε κατά την παιδική ηλικία, όσο και από την ποιότητα της τωρινής σχέσης με τους γονείς. Έτσι βλέπουμε ορισμένες σχέσεις να χαρακτηρίζονται από αυξημένη οικειότητα και σε άλλες να κυριαρχεί συνεχής ανταγωνισμός. Μπορεί να συναντήσουμε σχέσεις μίσους ανάμεσα στα αδέρφια ή και πλήρη ρήξη μεταξύ τους και πολλές φορές ο αποχωρισμός από τους γονείς, συνοδεύεται με τον αποχωρισμό από τα αδέρφια.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η συμπεριφορά του πρωτότοκου μπορεί να εκδηλώνεται πολλές φορές με βίαιο τρόπο και με ιδιαίτερη σκληρότητα. Ιδιαίτερα εάν η πατρική συμπεριφορά υπήρξε βίαιη και επιθετική, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ο πρωτότοκος να υιοθετήσει αυτές τις συμπεριφορές, με τα αναμενόμενα επακόλουθα. Και πάλι σ' αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται το οξύμωρο σχήμα, όπου ενώ αποδοκιμάζουν την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των γονέων, οι ίδιοι εφαρμόζουν στην πράξη την ίδια ακριβώς τακτική. Αυτό και πάλι παραπέμπει στη

διελκυστίνδα του αποχωρισμού και της ταύτισης. Ενώ ο έφηβος θέλει να αποχωριστεί από τους γονείς του, κατά βάθος μέσα του υπάρχει η ανάγκη για ταύτιση (Braconnier – Marcelli, 2002) .

Αν θέλαμε να μιλήσουμε για αίτια τέτοιων συμπεριφορών, θα αναφέραμε τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο στενό τους περιβάλλον, όπως η σύνθεση και το μέγεθος της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις των συζύγων μεταξύ τους και με τα παιδιά τους, η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση και προέλευση. Ασφαλώς και δεν είναι απόλυτος αυτός ο κανόνας, αφού το ίδιο περιβάλλον που παρουσιάζει προβληματικές καταστάσεις μεταξύ των αδελφών σε μια οικογένεια, σε άλλη μπορεί να μην δημιουργεί ανάλογα προβλήματα. Απλά θεωρούμε τις συνθήκες αυτές σαν πιθανούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εκδήλωση επιθετικότητας ανάμεσα στα αδέρφια. Η γέννηση ενός παιδιού, που για το προηγούμενο εκλαμβάνεται σαν μείωση της γονεϊκής αγάπης και φροντίδας, το μοίρασμα της τροφής, η κατοχή παιχνιδιών ή αντικειμένων μπορούν να γίνουν αιτίες για επιθετικές ενέργειες μεταξύ τους. Βασικός προβληματισμός για τα αδέρφια μέσα στην οικογένεια είναι ο ανταγωνισμός για τη συμπάθεια είναι ο ανταγωνισμός για τη συμπάθεια και προτίμηση των γονέων ή και των άλλων μεγαλύτερων μελών της οικογένειας. Ο συνδυασμός ενός αυταρχικού στιλ αγωγής με τις διαπροσωπικές διενέξεις μεταξύ των παιδιών κάνει τα μεγαλύτερα και δυνατότερα αλλά και τους φορείς της γονεϊκής εξουσίας να εκδηλώνουν χωρίς δυσκολία την επιθετικότητά τους στα μικρότερα (Βουϊδάσκης, 1999).

2.Π.ζ. Επιθετική συμπεριφορά και κοινωνική θέση

Δεδομένο σήμερα θεωρείται ότι τα διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα της κοινωνίας και οι διάφορες εθνότητες διαφέρουν συνήθως, για διάφορους περιβαλλοντολογικούς και πολιτιστικούς λόγους, ως προς τη φιλοσοφία και τις συνήθειες ανατροφής των παιδιών και, συνεπώς, στο βαθμό που εγκρίνουν τη σωματική τιμωρία. Αυτές οι παραλλαγές αποτελούν ένα δεύτερο σύνολο αιτιολογικών διαστάσεων της κακοποίησης των παιδιών και εκφράζονται με σημαντικές παραλλαγές στα ποσοστά συχνότητας των περιστατικών ανάμεσα σε αυτά τα στρώματα και τις ομάδες.

Στην αμερικανική κοινωνία έχει παρατηρηθεί υψηλότερο ποσοστό επιθετικής συμπεριφοράς προς τα παιδιά, ανάμεσα σε ομάδες μειονοτήτων των Μαύρων και των

Πορτορικανών. (Gil, 1985). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, εκτός των πολιτιστικών τους καταβολών και της κουλτούρας τους, που τους οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι αυτή η συμπεριφορά μπορεί να έχει σχέση περισσότερο με τη χαμηλή εκπαιδευτική τους επίδοση και το χαμηλό τους εισόδημα, στα οποία έχουν οδηγηθεί από τη μακροχρόνια προκατάληψη εις βάρος τους, από την κοινωνία των λευκών αμερικανών. Αυτό το γεγονός σε συνάρτηση με τα πολιτιστικά τους πρότυπα μπορούν να εξηγήσουν την επιθετική συμπεριφορά που επιδεικνύουν προς τα παιδιά. Επίσης η έκθεση αυτών των μειονοτήτων σε διάφορες μορφές εξωτερικής κοινωνικής βίας, στην οποία δεν μπορούν να αντιδράσουν με τον ίδιο τρόπο, είναι πιθανό να έχει συμβάλλει με την πάροδο του χρόνου, σε μια αύξηση του ποσοστού βίας που προκαλείται από απογοήτευση, η οποία κατευθύνεται ενάντια στα ίδια τους τα μέλη.

Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι η ζωή σε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χαμηλό βιοτικό επίπεδο και ελλιπή εκπαίδευση, επισπεύδει ίσως την κακοποίηση των παιδιών, αποδυναμώνοντας τους ψυχολογικούς μηχανισμούς αυτοελέγχου του κηδεμόνα, συμβάλλοντας έτσι στη χωρίς αναστολές εκτόνωση των επιθετικών και καταστροφικών του παρορμήσεων πάνω στα αδύναμα παιδιά. Οι φτωχοί συνήθως ότι υπόκεινται σε πολλές από τις συνθήκες και τις δυνάμεις που μπορούν να τους οδηγήσουν σε καταχρηστική συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά άλλων ομάδων του πληθυσμού, καθώς και στις ιδιαίτερες πιέσεις και καταπονήσεις του περιβάλλοντος, που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική στέρηση και τις διακρίσεις. Αυτό οδηγεί στην επαλήθευση της αρχικής μας υπόθεσης, ότι η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά εμφανίζεται συχνότερα σε αυτές τις ομάδες.

Η στενότητα χώρου που αντιμετωπίζουν οι φτωχές οικογένειες και η έλλειψη εναλλακτικών λύσεων για να αποφύγουν ή να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές παρορμήσεις ενάντια στα παιδιά του απ' ό,τι οι άλλες ομάδες του πληθυσμού, τους οδηγεί στο να εκτονώσουν τις επιθετικές τους παρορμήσεις πιο άμεσα, γιατί, έχουν λιγότερες αναστολές στην έκφραση των συναισθημάτων τους με πράξεις.

Στους γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης, προφανώς εξαιτίας της επαφής τους με σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες για την ανατροφή των παιδιών, έχουν συνήθως περισσότερη προφορική επικοινωνία με τα παιδιά τους και χρησιμοποιούν για την επιβολή πειθαρχίας ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι στην

προφορική και ψυχολογική επικοινωνία, δεν μπορούν να υπάρξουν στοιχεία που να τις κάνουν πιο βίαιες και επιθετικές, περισσότερο ακόμα και από την σωματική τιμωρία. Σε γενικές γραμμές όμως, μπορούμε να πούμε ότι η ζωή της οικογένειας της μεσαίας τάξης δημιουργεί συνήθως εντάσεις και πιέσεις χαρακτηριστικές για τους κυρίαρχους ατομικιστικούς και ανταγωνιστικούς προσανατολισμούς αξιών της δυτικής κοινωνίας, οι οποίες επισπεύδουν ίσως την άσκηση βίας στα παιδιά. Ωστόσο, οι οικογένειες της μεσαίας τάξης είναι απαλλαγμένες από τις καταστροφικές καθημερινές εντάσεις και πιέσεις της ζωής των φτωχών. Το γεγονός επίσης ότι ο χώρος και ο χρόνος ενασχόλησης με τα παιδιά είναι περισσότερος, μας κάνει να θεωρήσουμε ότι το πραγματικό ποσοστό συχνότητας περιστατικών σωματικής κακοποίησης παιδιών στις οικογένειες της μεσαίας τάξης είναι χαμηλότερο.

Εκείνο που δεν αμφισβητείται σήμερα είναι ότι η τιμωρία, με τις ποικίλες μορφές της, αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελαττωθεί η συχνότητα εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και χρησιμοποιείται συχνά όπως είδαμε από τους γονείς για να θέσουν υπό τον έλεγχό τους κάποιο πρόβλημα. Τιμωρία δεν είναι μόνο η φυσική βία, αλλά και η επίπληξη, η δυνατή φωνή κ.λπ. Η τιμωρία με αυτή τη μορφή, συνοδευόμενη από μια αντίδραση αποστροφής αμέσως μετά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, είναι αποτελεσματική βραχυπρόθεσμα γιατί τείνει να καταστείλει τη συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν αποδυναμώνει την ισχύ της αντίδρασης του παιδιού και, επομένως, είναι πιθανό η συμπεριφορά να επαναληφθεί, καθώς οι ευχάριστες συνέπειες που έχει ήδη προκαλέσει πριν την εκδήλωση της αποστροφής συνήθως ενισχύουν τη συμπεριφορά. Επίσης, τα παιδιά εθίζονται στην εκδήλωση της αποστροφής και έτσι μπορεί να παρεισφρήσει ανεπαίσθητα η τάση, εκ μέρους του γονιού, να χτυπήσει το παιδί με λίγο περισσότερη δύναμη, ιδιαίτερα εάν αισθάνεται ανίσχυρος (Sambrooks, 1997).

2.Π.η. Το νομικό πλαίσιο για την ενδοοικογενειακή βία

Το γεγονός ότι η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί φαινόμενο που προσβάλλει τις αρχές της ελευθερίας, της αυτοδιάθεσης και της αξιοπρέπειας του ατόμου, τονίζεται στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 3500/2006 (ΦΕΚ/232/Α'/24-11-06) που αποτελεί ένα καινοτόμο νομοθέτημα το οποίο συμβάλλει σημαντικά, αφενός στην πρόληψη και καταπολέμηση περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας, αφετέρου στον εκπολιτισμό του νομικού μας συστήματος.

Ως ενδοοικογενειακή βία κατά το νόμο 3500/2006 ορίζεται η τέλεση μιας σειράς αξιόποινων πράξεων όπως: α. η ενδοοικογενειακή σωματική βλάβη (η οποία διαβαθμίζεται από σωματική κάκωση ή βλάβη της υγείας, έως βαριά σωματική βλάβη ή κίνδυνο της ζωής του θύματος), β. η ενδοοικογενειακή παράνομη βία και απειλή (όπως εξαναγκασμός μέλους της οικογένειας από άλλο μέλος σε πράξη, παράλειψη ή ανοχή με χρήση βίας ή απειλή με σπουδαίο και άμεσο κίνδυνο, αλλά και η πρόκληση τρόμου και ανησυχίας με απειλή βίας ή άλλης παράνομης πράξης) γ. ο βιασμός ο οποίος πλέον ποινικοποιείται εντός του γάμου και δ. η ενδοοικογενειακή προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας με ταπεινωτικά λόγια ή έργα.

Στον νόμο αυτό διευρύνεται η έννοια του θύματος καθώς νοείται σαν θύμα και ο ανήλικος ενώπιον του οποίου τελείται μία από τις αξιόποινες πράξεις του νόμου. Επίσης διευρύνεται η έννοια της βίας ως μέσο τελέσεως του εγκλήματος (αρκεί και βία κατά πραγμάτων), ενώ περιορίζεται η έννοια της απειλής αφού δεν αρκεί απειλή αλλά θα πρέπει να γίνεται με σπουδαίο και άμεσο κίνδυνο. Συγκεκριμένα για την βία και την απειλή το άρθρο 7 του νόμου προβλέπει ότι: «Το μέλος της οικογένειας το οποίο εξαναγκάζει άλλο μέλος χρησιμοποιώντας βία ή απειλή με σπουδαίο και άμεσο κίνδυνο σε πράξη, παράλειψη ή ανοχή, χωρίς το θύμα να υποχρεούται προς τούτο, τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον έξι μηνών, ανεξάρτητα από το αν το απειλούμενο κακό, στρέφεται εναντίον του ίδιου του θύματος ή κάποιου από τους οικείους του υπό την έννοια της περίπτωσης β' του άρθρου 13 του Ποινικού Κώδικα. 2. Το μέλος της οικογένειας το οποίο προκαλεί τρόμο ή ανησυχία σε άλλο μέλος της οικογένειας, απειλώντας το με βία ή άλλη παράνομη πράξη ή παράλειψη, τιμωρείται με φυλάκιση».

Ένας νέος θεσμός που εισήχθη στη χώρα μας και αφορά τη διευθέτηση των οικογενειακών σχέσεων, είναι ο θεσμός της ποινικής διαμεσολάβησης. Σαν αναμορφωτικό μέτρο υπήρχε βέβαια με το νόμο 3189/2003, με τη μορφή της «συνδιαλλαγής μεταξύ ανήλικου δράστη και θύματος για έκφραση συγνώμης και εν γένει εξώδικη διευθέτηση των συνεπειών της πράξης». Η διαμεσολάβηση αφορά στα εγκλήματα που έχουν ενδοοικογενειακής βίας που έχουν πλημμεληματικό χαρακτήρα με στόχο το θύμα να έχει στη διάθεσή του εκείνα τα μέσα ασφάλειας που του είναι αναγκαία ώστε να καταγγείλει τη βίαιη συμπεριφορά που υφίσταται χωρίς να ενεργοποιείται ο ψυχοφθόρος, χρονοβόρος, στιγματιστικός μηχανισμός της ποινικής δικαιοσύνης. Ο θεσμός αυτός παρέχει στα θύματα τη δυνατότητα να συμμετάσχουν

σε μία διαδικασία με ένα αμερόληπτο «τρίτο» η οποία θα έχει στόχο να βρεθούν τρόποι επίλυσης αυτής της συμπεριφοράς. Ο θεσμός ενεργοποιείται εφόσον ο φερόμενος ως δράστης δηλώσει ανεπιφύλακτα ότι είναι πρόθυμος να υποσχεθεί ότι:

- α. δεν θα τελέσει στο μέλλον οποιαδήποτε πράξη ενδοοικογενειακής βίας, β. θα παρακολουθήσει ειδικό συμβουλευτικό – θεραπευτικό πρόγραμμα σε δημόσιο φορέα, σε όποιον τρόπο και για όσο χρονικό διάστημα κρίνεται τούτο αναγκαίο από τους αρμόδιους θεραπευτές και γ. να άρει ή να αποκαταστήσει, εφόσον είναι δυνατόν, τις συνέπειες που προκλήθηκαν από την πράξη και να καταβάλει εύλογη αποζημίωση στον παθόντα.

Χαρακτηριστικό του νόμου είναι η πρόβλεψη για την κοινωνική αρωγή καθώς αναφέρει ότι «τα θύματα ενδοοικογενειακής βίας δικαιούνται ηθικής συμπαράστασης και της αναγκαίας υλικής συνδρομής από νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου, που λειτουργούν ειδικά για τους σκοπούς αυτούς υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, και από κοινωνικές υπηρεσίες των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοίκησης». Ασφαλώς εδώ υπάρχει η προϋπόθεση των ειδικών υποστηρικτικών δομών και της επέκτασής τους, προκειμένου να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τη νομοθετική εντολή.

2.ΙΙΙ. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ

2.ΙΙΙ.α. Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς

Οι μελέτες που διερευνούν την ανάπτυξη στην εφηβεία, δίνουν ιδιαίτερο βάρος στο οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Σήμερα οι έρευνες που εξετάζουν τις σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους, εξακολουθούν να έχουν σαν βάση τα θεωρητικά μοντέλα της δεκαετίας του 1980, τα οποία ερμηνεύουν τους μετασχηματισμούς στις σχέσεις γονέων – εφήβων στη βάση της ανάγκης του εφήβου για εξατομίκευση μέσα σε ένα κλίμα οικείων και αρμονικών σχέσεων με τους γονείς τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2002).

Έχει δειχθεί μέσα από μελέτες, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο επικοινωνίας των μελών της οικογένειας και στην εκδήλωση ανάλογης συμπεριφοράς του παιδιού στο μέλλον. Συγκεκριμένα όσον αφορά το βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι τα σωματικά κακοποιημένα παιδιά είναι σε κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα συμπεριφοράς και λειτουργικότητας, που περιλαμβάνουν διαταραχές επικοινωνίας, επιθετική συμπεριφορά, ελαττωμένη αντιληπτική ικανότητα και φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Τσίτουρα, 2009). Οι οικογένειες που αποδέχονται την επιθετικότητα γενικά ως λειτουργικό αποτελεσματικό μέσο, είναι πολύ πιθανό να περιλαμβάνουν παιδιά που θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό χρήσιμο (Espelage & Swearer, 2003). Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριες βλέπουν τους γονείς ή τα αδέρφια τους να εκφοβίζουν άλλους ή ακούν τους γονείς τους να κομπάζουν για το πώς «κατάφεραν κάποιον να κάνει κάτι» ή το πώς εσκεμμένα εξαπάτησαν ή χειρίστηκαν κάποιον στη δουλειά ώστε να επιτύχουν το σκοπό τους, για παράδειγμα, ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν παρόμοια σχήματα συμπεριφοράς στην ομάδα ομηλίκων τους και τελικά είναι πιθανότερο να εκφοβίζουν και οι ίδιοι/ες στο σχολείο (Sharp & Smith, 1994).

Όχι όμως μόνο οι πράξεις του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και η γλωσσική επικοινωνία είναι σημαντική στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού. Το

πρόσωπο που διδάσκει το παιδί να μιλάει, διδάσκει επίσης και έναν τρόπο σκέψης. Οι ιδέες, οι αξίες και οι προτεραιότητες ενός πολιτισμού γεννιούνται στο ρεύμα της γλώσσας που ρέει μεταξύ των γενεών. Ο τύπος των συμβολικών συστημάτων, που διδάσκουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν, ανοίγει τους «πιθανούς κόσμους» γι' αυτά. Ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε για τον κόσμο και σκεφτόμαστε γι' αυτόν μ' αυτήν την έννοια, θέτει μια άποψη και δημιουργεί επιπλέον μια κοινωνική πραγματικότητα. Όλα αρχίζουν από την λεκτική επικοινωνία στο σπίτι (Healy, 1996). Με την λεκτική επικοινωνία με τα παιδιά, δημιουργούμε πρότυπα και στάσεις ζωής που μπορεί να είναι είτε βίαια και επιθετικά, είτε διαλλακτικά και κοινωνικά αποδεκτά. Μπορεί μέσα από τις λέξεις το παιδί να δημιουργήσει για το περιβάλλον του την εικόνα μιας κοινωνίας βίαιης, όπου πρέπει να είναι προετοιμασμένο να αμυνθεί σωματικά ενάντια σ' όποιον παραβιάσει την περιοχή του· ενός κόσμου όπου η διαπραγμάτευση επιλύει τα προβλήματα πιο σωστά από την βίαιη αντιπαράθεση· μιας κοινωνίας όπου τα άτομα εξουσίας επιλύουν τα προβλήματα των μικρότερων και άλλες μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να υιοθετήσουν. Και δεν είναι λίγες οι φορές που πραγματικά αυτές οι εικόνες που έχουν «εισπράξει» από την διαλογική επεξεργασία των προβλημάτων τους στο χώρο του οικογενειακού περιβάλλοντός τους, γίνεται οδηγός στις δραστηριότητές τους στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, αφού τις θεωρούν όχι μόνο κοινωνικά αποδεκτές αλλά και τις πλέον έγκριτες, αφού εισηγήθηκαν από το πλέον έμπιστο γι' αυτούς περιβάλλον.

Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η λεκτική επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του φαίνεται από τις συνέπειες που έχει η έλλειψη αυτής ακριβώς της επικοινωνίας. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε αυταρχικές οικογένειες αλλά και κομφορμιστικές ταυτόχρονα όπου το κλίμα χαρακτηρίζεται από προσήλωση σε τύπους και κανόνες και τα μεγαλύτερα μέλη συμπεριφέρονται ανάλογα και στις συζητήσεις με τα παιδιά. Δεν ακούνε όλες τις σκέψεις, τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις των παιδιών, έτσι ώστε στη συνέχεια να απαντάνε δημοκρατικά και ειλικρινά. Η άρνηση για διάλογο σε ό,τι απασχολεί το παιδί αναστέλλει τη δραστηριοποίηση της σκέψης και την ανάγκη του παιδιού να πάρει απάντηση στις απορίες που του δημιουργούνται. Έτσι αποθαρρύνεται το παιδί να βάζει σε ενέργεια το νου του, να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που του δίνει το περιβάλλον του, να καλύπτει τα κενά που του αφήνουν οι γνώσεις του και να προχωρεί παραπέρα στην ενημέρωσή του για τον κόσμο που το περιβάλλει.

Ο Harry Stack Sullivan (1947), πιστεύει ότι από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού μεταδίδονται σ' αυτό μέσω της στάσης των γονέων του και άλλων σημαντικών προσώπων του περιβάλλοντός του ορισμένες πολιτισμικές στάσεις. Πολύ πριν να καταλαβαίνει τη γλώσσα και πριν να έχει συνείδηση του εαυτού του ως ξεχωριστού από το περιβάλλον του όντος, μεταβιβάζονται στο παιδί «εμπαθητικά» οι στάσεις εκείνων των προσώπων, κυρίως της μητέρας ή των υποκατάστατων της μητέρας, που το φροντίζουν. Αργότερα το παιδί εισάγεται ενεργητικά στις συνήθειες του πολιτισμικού του περιγύρου, και ένα μέρος της αγωγής, που εφαρμόζεται πάνω του, συνίσταται στους τρόπους των γονέων να του προσφέρουν ή να του στερούν την αποδοκιμασία τους. Η αποδοκιμασία από την πλευρά των γονέων ή άλλων σημαντικών προσώπων του δημιουργεί ένα αίσθημα ευφορίας· η αποδοκιμασία, αντίθετα, του δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας και άγχους (Thompson, 199).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το ενδοοικογενειακό περιβάλλον στη θεωρία των ματαιώσεων, στην οποία κατά τον Dollard (1970), η επιθετικότητα είναι η αντίδραση σε ματαιώσεις στη ζωή του παιδιού, όπως είδαμε παραπάνω. Και εδώ προβάλλει το ερώτημα για τους γονείς, με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσουν ορθολογικά τις ματαιώσεις των παιδιών τους. Ψυχολογικές έρευνες απέδειξαν πως το παιδί δεν αντιδρά επιθετικά στις ματαιώσεις των επιθυμιών του τόσο, αν έχει μάθει πως δεν αποκρούεται το ίδιο, αλλά οι περιστάσεις είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν την εκπλήρωση όλων των επιθυμιών του. Σ' αυτά τα συμπεράσματα καταλήγει και ο G. Ammon μετά από πολλές συστηματικές έρευνες γράφοντας: «Η έρευνά μας για την επιθετικότητα απέδειξε πως οι άνθρωποι που δεν έμαθαν ποτέ να αντιμετωπίζουν σωστά τις ματαιώσεις, έχουν την τάση στη μετέπειτα ζωή τους για μια εκρηκτική καταστρεπτική επιθετικότητα αμέσως μόλις εμφανιστεί η ελάχιστη αφορμή» (Βουϊδάσκης, 1987).

Με την προσέγγιση αυτή γίνεται φανερό ότι το πρόβλημα της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς μετατρέπεται σε πρόβλημα διαχείρισης των ματαιώσεων. Η εξεύρεση δηλαδή του τρόπου με τον οποίο θα πείσουμε το παιδί για την μη αναγκαιότητα ή την επικινδυνότητα του ζητούμενου και της ανάγκης που προβάλλεται, καθώς και της κατάθεσης επιχειρημάτων για την αδυναμία εκπλήρωσης κάθε αιτήματος που αυτό προβάλλει, είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των συνεπειών της ματαιώσης. Ιδιαίτερη σημασία έχει να μάθει το παιδί ότι στο

ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που θα βρεθεί στο κοντινό μέλλον –και εν μέρει ήδη βρίσκεται - θα συναντήσει ματαιώσεις και πρέπει να είναι ικανό να τις διαχειρίζεται.

Και ασφαλώς σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου κατέχει ο τρόπος με τον οποίο προσπαθεί το οικογενειακό περιβάλλον να αντιμετωπίσει την παρέκκλιση του παιδιού και τη μέθοδο που ακολουθεί για να ενστερνισθεί ο νέος το αξιακό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζει. Αποτελούν δηλαδή σημαντικό ζητούμενο, οι τρόποι συμπεριφοράς που θα επινοήσει και θα αξιοποιήσει η οικογένεια προκειμένου να αναστείλει ή να καταστείλει την επιθετικότητα του εφήβου. Υπάρχει σ' αυτήν την περίπτωση το δίλλημα: η επιθετικότητα του παιδιού πρέπει να αντιμετωπιστεί με ανεκτικότητα ή με τιμωρία; Στην ουσία όμως «το πρόβλημα δεν είναι επομένως πως θα μπορούσαμε να εξαφανίσουμε την επιθετικότητα στην παιδική ηλικία, αλλά πως θα μπορούσαμε να εξαφανίσουμε, στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, τις επιθετικές αντιδράσεις που υποβιβάζουν τον άλλο άνθρωπο σε μέσο ή αντικείμενο» (Χέλερ, 1981).

Σ' αυτό το πρόβλημα πρέπει να γίνει σαφές ευθύς εξ αρχής ότι η ανάπτυξη επιθετικού πνεύματος παρεμποδίζεται, όταν αποφεύγεται μια τιμωρία στο παιδί εξαιτίας της επιθετικότητάς του. Κι αυτό γιατί ενώ η τιμωρία φαίνεται να εμποδίζει προσωρινά ορισμένες μορφές επιθετικότητας, ωστόσο όμως υποβοηθά σε μια αυξανόμενη εχθρικότητα στο παιδί και το οδηγεί σε επιθετικά ξεσπάσματα σε άλλο τόπο και σε διαφορετικό χρόνο. Με την τιμωρία οι γονείς δίνουν στο παιδί, ιδιαίτερα όταν το τιμωρούν σωματικά, ένα ολοζώντανο παράδειγμα επιθετικότητας, τη στιγμή μάλιστα που προσπαθούν να το διδάξουν να μην είναι επιθετικό. Παλαιότερες και σύγχρονες έρευνες (Farrington, 1978), έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «οι γονείς των επιθετικών νέων χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη φυσική τιμωρία». Το παιδί, το οποίο μιμείται τους γονείς του στη συμπεριφορά, μαθαίνει από το παράδειγμα μιας πετυχημένης επιθετικότητας από τη μεριά τους, να συμπεριφέρεται επιθετικά. Γιατί είναι αναμφισβήτητο γεγονός σύμφωνα με τη γνώμη του E. Paraneek (1971) ότι οι τιμωρίες διδάσκουν ένα παιδί μόνο πώς να τιμωρεί κανείς. Η επίπληξη το διδάσκει πώς να επιπλήττει. Δείχνοντάς του όμως πως το καταλαβαίνουμε, το διδάσκουμε να καταλαβαίνει τους άλλους. (Βουιδάσκης, 1987).

Το παιδί που μεγαλώνει σε περιβάλλον συγκρούσεων και διαφωνιών έχει την τάση να γίνει αντικοινωνικό ή να παρουσιάσει συναισθηματικές διαταραχές. Ο

γονέας που διαπληκτίζεται, είναι ανίκανος ή παρουσιάζει διαταραχές δεν αποτελεί καλό πρότυπο ενηλίκου. Η εχθρότητα των γονέων έχει ιδιαίτερα βλαβερή επίδραση στην περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού, ειδικά στην ικανότητά του να προσφέρει ως ενήλικος ανιδιοτελή στοργική φροντίδα στα δικά του παιδιά. Έτσι, η εχθρότητα των γονέων διαιωνίζεται από τη μια γενικά στην άλλη, δημιουργώντας ουσιαστικά φαύλο κύκλο. Αν η ανάγκη για νέες εμπειρίες δεν καλυφθεί επαρκώς στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, τότε η διανοητική ικανότητα θα ανακοπεί. Επίσης, όσο πιο ανιαρή είναι η ζωή, χωρίς ερεθίσματα και γεγονότα, τόσο πιο εύκολα εμφανίζονται και αναπτύσσονται σταδιακά η απογοήτευση, η απάθεια ή η νευρική κατάσταση. Αυτό φαίνεται καθαρά στην αντίθεση ανάμεσα στην ανυπομονησία, τη ζωηρότητα και την ευστροφία των κανονικών παιδιών που η ζωή τους είναι γεμάτη νέες εμπειρίες και προκλήσεις και στην έλλειψη στόχων και την ανία των εφήβων που δεν έχουν τι να κάνουν και που να πάνε (Pringle, 1985).

2.ΠΙ.β. Η συμβολή της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας στη δημιουργία επιθετικού πνεύματος.

Αν και δεν επιβάλλεται η ανάλυση του θέματος της συμβολής των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης και ψυχαγωγίας στη διαμόρφωση επιθετικών προτύπων στους εφήβους στα πλαίσια αυτής της εργασίας, νομίζουμε ότι καλό είναι να αναφερθεί έστω και σύντομα ο ρόλος τους, δεδομένου ότι σε μεγάλο βαθμό αυτά λειτουργούν μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά την τηλεόραση, πρέπει να αποδεχτούμε το γεγονός ότι η παρουσίαση της βίας μέσα από τα τηλεοπτικά προγράμματα έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια πολύ μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι στην πραγματική ζωή. Ένα παιδί στη χώρα μας, σύμφωνα με καταμέτρηση των φοιτητών του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, οι βίαιες σκηνές που πρόβαλαν κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας τα μεγάλα κανάλια (ιδιωτικά και δημόσια) ήταν 4.759 (Παπαθανασόπουλος, 1997). Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι είναι δικαιολογημένη η απορία μας σχετικά με τις επιπτώσεις του φαινομένου αυτού για τους έφηβους.

Οι βασικές θέσεις που έχουν διαμορφωθεί σχετικά με τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας είναι δύο: η πρώτη υποστηρίζει ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τον επιθετικό ήρωα της μικρής οθόνης και ζουν μαζί του τις βίαιες πράξεις, με αποτέλεσμα να εκτονώνονται τα ίδια από τις δικές τους επιθετικές ορμές (Feshbach &

Singer, 1971). Στην θέση αυτή υπάρχουν εγείρονται επιφυλάξεις για το κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία επιφέρει αποτέλεσμα που χαρακτηρίζεται από μονιμότητα.

Η άλλη θέση, που υποστηρίχθηκε από τον A. Bandura (1968), θεωρεί ότι η επιθετικότητα μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Έτσι, η θέαση βίαιων σκηνών στην τηλεόραση αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς από τους μικρούς τηλεθεατές. Η θέση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική επειδή: α. απομονώνει τη βία από την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου, β. αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την τηλεόραση από τους άλλους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς και γ. γιατί θεωρεί τη σχέση τηλεοπτικό ερέθισμα – τηλεθεατής μονής κατεύθυνσης, κάτι όμως που λογικά μπορεί να αντιστραφεί (Brύζας, 1997).

Το πρόβλημα, όμως, της τηλεοπτικής βίας είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται. Πρέπει να ληφθούν και άλλοι παράγοντες που αποτελούν παραμέτρους του όλου ζητήματος και όχι μόνο η θέαση, το περιεχόμενο και η διάρκεια των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Ο Silberann (1972) έχει την άποψη ότι η αιτία του κακού δεν είναι η ίδια η τηλεόραση, ως μέσο μαζικής ενημέρωσης, αλλά η ανυπαρξία αυτοπειθαρχίας του ίδιου του τηλεοπτικού κοινού, που δεν βάζει κανένα περιορισμό στη χρήση της.

Από τους περισσότερους ερευνητές γίνεται αποδεκτό ότι οι βίαιες τηλεοπτικές σκηνές δεν είναι οι μόνες και αποκλειστικά υπεύθυνες για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών στα παιδιά, καθώς και άλλοι παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση στάσεων και πρακτικών διαχείρισης των κοινωνικών τους σχέσεων. Παρ' όλα αυτά, δεν παραγνωρίζεται από τους ερευνητές το γεγονός ότι το περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια τάσεις που ήδη έχουν σχηματιστεί από άλλα γεγονότα. Ο βαθμός επιρροής βέβαια εξαρτάται προφανώς από το κατά πόσο οι άλλοι παράγοντες κοινωνικοποίησης αφήνουν περιθώρια δράσης στο μέσο της τηλεόρασης. Η Κούρτη (2004) αναφορικά με τη δύναμη της τηλεόρασης σημειώνει ότι έχει τις ίδιες δυνατότητες που διαθέτει και η οικογένεια στο να διαμορφώνει πρότυπα και στάσεις ζωής στα νεότερα μέλη της. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν από την τηλεόραση πως πρέπει να γίνονται αρεστά στην παρέα τους, πως θα ντύνονται σύμφωνα με τη μόδα, πως θα συμπεριφέρονται στους συνομηλίκους τους κ.α. Στον αγώνα αυτό ανάμεσα στην

οικογένεια και την τηλεόραση, όσον αφορά την μετάδοση προτύπων στους εφήβους, νομίζουμε ότι η οικογένεια έχει τον πρώτο λόγο, αφού έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές σε συνεργασία με τα παιδιά για τα κατάλληλα προγράμματα και το χρόνο τηλεθέασης. Κυρίως όμως μπορεί και οφείλει να σχολιάζει και να κριτικάρει ό,τι «μπαίνει» στο σπίτι μέσω των τηλεοπτικών προγραμμάτων και να μην αφήνει το παιδί να γίνεται παθητικός δέκτης κάθε είδους επιρροών.

Όσον αφορά δε το επιθετικό πνεύμα που δημιουργείται στα πλαίσια της επικοινωνίας με τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (κυρίως κινητά τηλέφωνα και internet), έχει επικρατήσει να χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος cyber bullying, ο οποίος δηλώνει τον εκφοβισμό μέσα στον κυβερνοχώρο. Η δικαιοσύνη ορίζει το cyber bullying ως επαναλαμβανόμενη ενόχληση μέσω Διαδικτύου.

2.III.γ. Η ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος των μονογονεϊκών οικογενειών

Έχει γίνει φανερό από τα προηγούμενα ότι η περίοδος της εφηβικής ηλικίας είναι μια πορεία για την αναζήτηση της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας των εφήβων, προκειμένου να διαμορφώσουν μια νέα εικόνα του εαυτού τους. Στην πορεία αυτή χρειάζονται τη σταθερότητα της συναισθηματικής υποστήριξης, της φροντίδας, της αγάπης, της κατανόησης και της καθοδήγησης των γονέων τους. Το διαζύγιο των γονέων προκαλεί επιπρόσθετες μεγάλες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής των παιδιών και των μελών της οικογένειας και συγχρόνως την απουσία του ενός γονέα και τις συγκρούσεις μεταξύ των γονέων. Ο χωρισμός των γονέων συσχετίζεται με δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων, στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και στην επίτευξη της αυτονομίας τους, καθώς επίσης και με θλίψη, συναισθήματα ντροπής και αμηχανίας, επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, μείωση της σχολικής επίδοσης, αύξηση των απουσιών στο σχολείο, δυσκολίες συγκέντρωσης, συμπτώματα κατάθλιψης κι σωματικά ενοχλήματα, αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς και ανησυχία για το μέλλον (Buchanan, Maccoby, & Dornbusch, 1991· Frost & Pakiz, 1990· Long, Forehand, Fauber, & Brody, 1987· Wallerstein & Kelly, 1980) στο (Χατζηχρήστου, 1992).

Οι απόψεις των ερευνητών δίστανται όσον αφορά τις επιπτώσεις του διαζυγίου στη ζωή των εφήβων. Άλλοι πιστεύουν ότι αυτό έχει μικρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εφήβων, υποστηρίζοντας ότι αυτοί έχουν τη γνωστική ικανότητα για πληρέστερη κατανόηση των λόγων του διαζυγίου και έχουν τη δυνατότητα για

αναζήτηση παρηγοριάς, συμβουλών και συναισθηματικής υποστήριξης σε άλλα άτομα εκτός του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Αντίθετα άλλοι υποστηρίζουν ότι η επίδραση του διαζυγίου είναι μεγάλη στην εφηβική ηλικία, γιατί πιθανόν οι έφηβοι να έχουν βιώσει έντονες συγκρούσεις των γονέων τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Kurdek, 1981). Στην έρευνά τους οι Wallerstein και Kelly (1974, 1980) διαπίστωσαν ότι το διαζύγιο αποτελούσε ένα ιδιαίτερο οδυνηρό γεγονός για τους εφήβους και ότι οι περισσότεροι από αυτούς εκδήλωναν μεγάλο ψυχικό πόνο για το χωρισμό των γονέων τους και έντονα συναισθήματα θυμού και θλίψης, καθώς θρηνούσαν για τη διάλυση της οικογένειάς τους. Συχνά, οι «εφηβικές» μορφές συμπεριφοράς των γονέων μετά το χωρισμό αποστερούσαν τους εφήβους από ένα γονέα με σταθερή και συνεπή συμπεριφορά, τον οποίο είχαν ανάγκη σ' αυτό το στάδιο της ανάπτυξής τους με τις έντονες αλλαγές. (Χατζηχρήστου, 1992).

Τις τελευταίες δεκαετίες η αύξηση του αριθμού των διαζυγίων έχει συνδεθεί με μια προοδευτική αλλαγή των στάσεων γύρω από το διαζύγιο και με μια αύξηση της αποδοχής της διάλυσης του γάμου (Thornton, 1985). Ωστόσο, παρά τη σταδιακή αλλαγή των αρνητικών στάσεων απέναντι στα χωρισμένα άτομα, διατηρείται ακόμα έντονο το κοινωνικό στίγμα για τις μονογονεϊκές οικογένειες, που θεωρούνται απειλή για το θεσμό της παραδοσιακής οικογένειας με δύο γονείς και της σταθερότητας της κοινωνίας (Popenoe, 1998). Οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με το χαρακτηρισμό των οικογενειών αυτών ως «*διαλυμένων οικογενειών*» ή «*ελλιπών οικογενειών*» ή «*αποδιοργανωμένων οικογενειών*» (Burgess, 1970), που έχουν αναπόφευκτα αρνητική επίδραση στα παιδιά στο βαθμό που αποτελούν «*αποκλίνοντα*» από το «*φυσιολογικό*» συστήματα οικογένειας (Anthony, 1974) στο (Χατζηχρήστου, 1992).

Η σταδιακή αλλαγή των στερεοτύπων αντιλήψεων με τη μελέτη, την έρευνα και την κατανόηση της λειτουργίας των οικογενειών αυτών οδήγησε στην αντικατάσταση του όρου «*διαλυμένο σπίτι*» (broken home) με τον όρο «*μονογονεϊκή οικογένεια*» (single-parent family) και προοδευτικά, με την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του γονέα που δεν έχει την επιμέλεια (συνήθως του πατέρα) στην οικογένεια μετά το χωρισμό, στη χρησιμοποίηση επίσης του όρου «*δυναμική μονογονεϊκή οικογένεια*» ή «*διπυρηνική οικογένεια*» (Χατζηχρήστου, 1992).

Αν παραθέσουμε στα σχήματα αυτά κάποιες από τις εμφανιζόμενες σήμερα διάφορες παραλλαγές τους, θα σχηματισθεί μπροστά μας ένα πολύπλοκο μωσαϊκό οικογενειακών σχέσεων.

Κατά πόσο ευθύνεται το περιβάλλον που δημιουργείται μετά το χωρισμό του ζεύγους για τυχόν αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών, είναι κάτι που απασχόλησε την έρευνα σε μεγάλο βαθμό. Προκαταλήψεις και αβίαστα συμπεράσματα για πολλές δεκαετίες απέδιδαν την αποκλίνουσα συμπεριφορά του εφήβου στο γεγονός της διάλυσης του γάμου από τους γονείς, γεγονός που σήμερα δεν τεκμηριώνεται.

Μετά από εκτενή ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, ο Emery (1982) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συγκρούσεις των γονέων, παρά η οικογενειακή κατάσταση αυτή καθαυτή (παντρεμένοι, διαζευγμένοι, χήροι), συσχετίζονται περισσότερο με τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών. Ο Emery κατέληξε στο συμπέρασμα αυτό με βάση τα ακόλουθα ερευνητικά αποτελέσματα: α). τα παιδιά από χωρισμένους γονείς έχουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που ο ένας γονέας του έχει πεθάνει· β). τα παιδιά από χωρισμένους γονείς που ζουν σε περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς αλλά σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα· γ). σε οικογένειες με συγκρούσεις, είτε οι γονείς είναι παντρεμένοι είτε χωρισμένοι, τα παιδιά παρουσιάζουν παρόμοιες αντιδράσεις (ανεξέλεγκτη συμπεριφορά), παρόμοιες διαφορές στις αντιδράσεις τους ανάλογα με το φύλο τους (τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα), ενώ παρόμοια είναι και η σπουδαιότητα ορισμένων παραγόντων που διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών (όπως είναι η καλή σχέση με τον ένα γονέα)· δ). τα παιδιά έχουν περισσότερα προβλήματα όταν υπάρχει συνεχιζόμενη ένταση και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων μετά το διαζύγιο συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν λιγότερες συγκρούσεις μετά το διαζύγιο· και ε). πολλά από τα προβλήματα των παιδιών με χωρισμένους γονείς παρουσιάζονται συνήθως πολύ πριν το χωρισμό των γονέων. Τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών τονίζουν κυρίως της σπουδαιότητα της μείωσης των συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών μετά το διαζύγιο (Amato & Keith, 1991a) στο (Χατζηχρήστου, 1992).

Θα μπορούσαμε να πούμε συμπερασματικά ότι η παραδοσιακή άποψη που θεωρεί το διαζύγιο σαν τον παράγοντα στον οποίο οφείλονται η ελλιπής κοινωνικοποίηση και τα προβλήματα στη διαγωγή των παιδιών, δεν φαίνεται να ευσταθεί. Υπήρξε έντονη προσπάθεια να γίνει συσχέτιση του διαζυγίου με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά και αυτά τα προβλήματα ερμηνεύτηκαν σαν απόδειξη ότι ο χωρισμός αυτός καθαυτός προκαλεί άμεσες αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών. Η ερμηνεία αυτή παραβλέπει τη σημασία των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε χωρισμό και γιατί δεν λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα των συγκρούσεων και της εχθρότητας μεταξύ των γονέων.

- **Η σημασία της προσκόλλησης**

Οι σύγχρονες απόψεις σχετικές με τη θεωρία αυτή τονίζουν περισσότερο τη σημασία της προσκόλλησης και της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς και με περισσότερα άτομα του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος. Με τον όρο προσκόλληση εννοούμε τον μακροχρόνιο συναισθηματικό δεσμό με ένα συγκεκριμένο άτομο και χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- Αναζήτηση σωματικής εγγύτητας, δηλαδή μια προσπάθεια του παιδιού να διατηρήσει τη στενή σχέση με το αντικείμενο της προσκόλλησης.
- Παρηγοριά και ασφάλεια, που είναι τα αποτελέσματα της στενής σχέσης.
- Άγχος αποχωρισμού, δηλαδή ο πόνος που προκαλείται από τη διακοπή του δεσμού.
- Αμοιβαιότητα από την πλευρά του γονέα, ο οποίος με τη σειρά του διαμορφώνει μια προσκόλληση στο παιδί.

Τα είδη προσκόλλησης που θεωρούνται ότι διαμορφώνονται στο παιδί σε σχέση με την παρουσία της μητέρας του είναι: α. η ασφαλής, κατά την οποία το παιδί επιδιώκει σε ένα μέτριο βαθμό να βρίσκεται κοντά στη μητέρα. Αναστατώνεται από την αναχώρησή της, χαίρεται με την επιστροφή της. β. η ανασφαλής, αποφευκτική, όπου το παιδί αποφεύγει να βρεθεί κοντά στη μητέρα, ιδίως κατά την επιστροφή της από τον αποχωρισμό και γ. η ανασφαλής – αμφιθυμική, κατά την οποία το παιδί

αναστατώνεται πολύ όταν αποχωριστεί τη μητέρα του και όταν επιστρέφει παρηγορείται δύσκολα. Τα τρία αυτά είδη προσκόλλησης θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν θεμελιώδεις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός ασφάλειας στην πρώτη σχέση προσκόλλησης θεωρείται ότι είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία μοντέλων εσωτερικής αναπαράστασης των σχέσεων γενικά. Μια ανασφαλής σχέση με τη μητέρα για παράδειγμα, γεμάτη αβεβαιότητα και αμφιβολία από την πλευρά του παιδιού για το εάν το αγαπά πραγματικά, θεωρείται ότι καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το συναισθηματικό τόνο για όλες τις μελλοντικές σχέσεις, στις οποίες το άτομο θα προσεγγίζει τους άλλους με αμφιβολία και έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Για την εφηβική ηλικία η επίδραση που έχει το είδος της προσκόλλησης είναι σημαντική, γιατί από το είδος της προσκόλλησης που έχει προηγηθεί της εφηβείας μπορούν να κατανοηθούν και οι συμπεριφορές που το παιδί παρουσιάζει στα εφηβικά χρόνια. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, το παιδί διαμορφώνει σταδιακά, από την αρχή της ζωής, ένα εσωτερικό μοντέλο εργασίας (Bowlby, 1969), δηλαδή μια νοητική αναπαράσταση, ένα «νοητικό σχήμα» ή «σενάριο» ή σύνολο κανόνων που αφορούν τις εμπειρίες του από τις σχέσεις και τις προσδοκίες του από αυτές. Οι συμπεριφορές στο μέλλον μπορεί να αφορούν: Α. Την κοινωνικότητα: τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση θα έχουν αργότερα καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, θα έχουν περισσότερους φίλους και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις σχέσεις τους με τους ενήλικους. Β. Την αυτοεκτίμηση: τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική τους ηλικία. Γ. Τα προβλήματα συμπεριφοράς: τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής στις μετέπειτα ηλικίες. Δ. Τη συμπεριφορά που σχετίζεται με την εκτέλεση ενός έργου: τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση είναι συνήθως περισσότερο σίγουρα με τον εαυτό τους και δείχνουν αυτονομία στο παιχνίδι και στην εργασία κατά τα μετέπειτα χρόνια της ζωής τους.

Έχει υποστηριχθεί (Renken κ. συν., 1989) ότι τα παιδιά με σχέσεις ανασφαλούς – αποφευκτικής προσκόλλησης διακατέχονται από έλλειψη εμπιστοσύνης και περιμένουν εχθρότητα κι έτσι μπορεί να αναπτύξουν επιθετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν με τους γονείς τους σχέσεις προσκόλλησης έλξης – απώθησης και ανασφάλειας, είναι πιθανό να γίνονται δέκτες μιας τυχαίας προσοχής και να αμφιβάλουν για την

αποτελεσματικότητά τους στην επιρροή του προσώπου ανατροφής. Αν και παραμένουν κάπως ανεξάρτητα, έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης για την αξία τους κι έτσι είναι πιο επιρρεπή στο να δεχθούν παλληκαρισμούς από τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνική περιθωριοποίηση που θα συναντήσουν, θα οδηγήσει από μόνη της σε περιορισμό της έκφρασης των σημαντικών κοινωνικών ικανοτήτων των συνομηλίκων, κι έτσι σε πολλά περιθωριοποιημένα παιδιά και σε πολλά θύματα μπορεί πράγματι να παρατηρηθεί έλλειψη μερικών κοινωνικών ικανοτήτων (Smith, 1999).

Καλό είναι να έχουν όμως υπόψη μας ότι η θεωρία της προσκόλλησης δεν είναι η λύση για την πρόβλεψη ή την εξήγηση κάθε συμπεριφοράς που θα εκδηλώσει το παιδί στην παιδική και την εφηβική ηλικία. Επίσης ότι η ταξινόμηση του παιδιού σε ένα είδος προσκόλλησης δεν παραμένει αναγκαστικά σταθερή καθ' όλη την παιδική του ηλικία. Κάτω από ορισμένες συνθήκες (π.χ. οικογενειακά προβλήματα) μπορεί να αλλάξει, μολονότι βέβαια η διαχρονική σταθερότητα είναι το πιο πιθανό ενδεχόμενο. Τα χαρακτηριστικά δε στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω όπως κοινωνικότητα, αυτοεκτίμηση κ.ά. προσδιορίζονται από πολλούς παράγοντες: η ασφάλεια κατά την προσκόλληση είναι μόνον ένας από τους πολλούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών αυτών (Schaffer, 1996).

Αυτοί αποτελούν παράγοντες που μπορούν σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσουν καθοριστικά την εξέλιξη του παιδιού και να βοηθήσουν, αν είναι σε θέση, στη σωστή ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον. Κανείς δεν παραγνωρίζει τον αρνητικό ρόλο που παίζει η διάλυση της οικογένειας και ότι προκαλεί έντονη θλίψη, ψυχικό πόνο, θυμό, προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, μείωση της σχολικής επίδοσης, δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς και δυσκολίες στην επίτευξη της αυτονομίας. Παρά τη διαφωνία των ερευνητών για την επίδραση του διαζυγίου στην ομαλή εξέλιξη των εφήβων, τα αποτελέσματα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι καθοριστικοί παράγοντες για την εξέλιξη αυτή είναι η μείωση των συγκρούσεων των γονέων και η ικανότητα κυρίως του γονέα που έχει την επιμέλεια, για ενημέρωση, συζήτηση και επικοινωνία με τους εφήβους, καθώς και για συναισθηματική στήριξη, καθοδήγηση και κατάλληλο έλεγχο και επίβλεψη.

2.ΙΙΙ.δ. Σχέση οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολείου

Έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές η άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα που παρουσιάζει ο μαθητής στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Φαίνεται ότι η παρουσία του μαθητή εξαρτάται άμεσα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει στην οικογένειά του και από τις αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν το στενό και ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει.

Το οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικό – οικονομικό – μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ενδο-οικογενειακές σχέσεις), προσφέρουν στο μαθητή ένα κοινωνικό – μορφωτικό «κεφάλαιο» (Παπαδόπουλος, 1998). Αυτό το κεφάλαιο καλείται να το αξιοποιήσει ο μαθητής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την αξία του περιβάλλοντος και τη σχέση που έχει με τη σχολική ζωή έδειξε έρευνα των Iverson και Walberg (1982), όπου φάνηκε ότι η μαθησιακή ικανότητα «σχετιζόταν περισσότερο με το κοινωνικό -ψυχολογικό περιβάλλον και την ύπαρξη αρκετών πνευματικών ερεθισμάτων στο σπίτι παρά με δείκτες του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονιών. Επίσης εθνογραφική έρευνα του Clark (1983) έδειξε ότι οι ενέργειες και το γενικό πολιτισμικό στιλ της οικογένειας, και όχι η σύνθεσή της ή η κοινωνική της τάξη, αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες προς την κατεύθυνση της σχολικής επιτυχίας. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι μια σειρά παραγόντων πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου. Ορισμένοι από αυτούς είναι οι σχέσεις και οι ρόλοι που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, οι προσδοκίες που μεταδίδονται στα παιδιά για το μέλλον τους, η γονεϊκή εμπλοκή στη ζωή τους και, γενικά, η συμπεριφορά των γονιών σε βασικά θέματα που σχετίζονται με το παιδί (Γεωργίου, 2009).

- **Η γονεϊκή εμπλοκή**

Στον ελληνικό χώρο και σε παλαιότερες εποχές, προκειμένου να επιτυγχάνεται η σύνδεση σχολείου και οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν με την τακτική «να επιβάλλωμεν εις τους μαθητάς να ανακοινώσιν αυτοί μόνοι εις τους γονείς αυτών τα εν τη σχολή αυτών παραπτώματα οιαδήποτε αν είναιδιότι οι μαθηταί δεν είναι έτι εις θέσιν, τουλάχιστον οι πλείστοι, να δεικνύωσι τόσιν πεποιθήσιν εις τους νόμους της σχολής και εις τας κρίσεις του διδασκάλου» (Στρατιώτου, 1922) και προέτρεπαν τους

γονείς να επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο. Σήμερα για τη σχέση αυτή συχνά χρησιμοποιείται ο όρος γονεϊκή εμπλοκή, ο οποίος καθιερώθηκε μετά το 1980 και ο οποίος παρά την ασάφεια που τον διακρίνει όσον αφορά τον ορισμό του, μπορούμε να πούμε ότι σημαίνει είτε την απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο, την τακτική επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, την πραγματική και ουσιαστική συμμετοχή του γονέα στις σχολικές δραστηριότητες και τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Επίσης η γονεϊκή εμπλοκή ορισμένες φορές εννοείται και η προφορική ενίσχυση του γονέα στις εργασίες τις οποίες το σχολείο έχει αναθέσει στο μαθητή.

Δεν υπάρχει αμφισβήτηση για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής στη ζωή του σχολείου, η οποία σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διαφόρων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Αυτά είναι: η ανάπτυξη της εσωτερικής πηγής ελέγχου, η βελτίωση της αυτοεικόνας, οι υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών και κυρίως βελτίωση στη σχολική επίδοση.

Αλλά δεν επιτυγχάνεται πάντα η επιθυμητή γονεϊκή εμπλοκή, ούτε όσον αφορά τη συχνότητά της, ούτε όσον αφορά την ουσιαστική της προσφορά στην ανάπτυξη του μαθητή. Τα εμπόδια που το γονεϊκό περιβάλλον συναντά μπορεί να έχουν σχέση με την δυσκολία τους να επισκέπτονται το σχολείο ακόμα και όταν η επαφή τους χαρακτηρίζεται από σπάνιες επισκέψεις. Αιτίες μπορεί να είναι τα επαγγέλματα που ασκούν, οι υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι ή δυσκολίες στη μετακίνηση. Ορισμένες φορές διαπιστώνονται προβλήματα ψυχολογικής φύσης στο χώρο του σχολείου, όπως η ύπαρξη εμπειριών που οι γονείς δεν θυμούνται ευχάριστα. Επίσης οι πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μελών του συλλόγου γονέων, κρατά ορισμένους μακριά από εκδηλώσεις που απαιτούν υψηλό οικονομικό επίπεδο και επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων άγνωστες σε αυτούς.

Οι γονείς και οι καθηγητές σίγουρα έχουν πολλά κοινά, αλλά μπορούμε να πούμε ότι στις σχέσεις τους πολλές φορές εμφανίζονται προβλήματα που δημιουργεί η αμοιβαία δυσπιστία και η διαφορετική αντίληψη όσον αφορά τις επιθυμητές μεθόδους για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Ιδιαίτερα προβλήματα παρουσιάζονται στους γονείς που ανήκουν στις οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες κατηγορίες, οι οποίοι και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με το σχολείο. Στη σχέση αυτή η εξουσία βρίσκεται στα χέρια του

σχολείου και η συνεργασία απαιτεί μονομερείς συμβιβασμούς εκ μέρους των γονέων. Η εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει τα σχολεία πολλές φορές και να θεωρούν ανεπιθύμητη την εμπλοκή εξωσχολικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πρακτικοί, πολιτισμικοί και ψυχολογικοί λόγοι μπορεί να κρατούν μακριά από το σχολείο τις οικογένειες που ανήκουν στους τύπους που προαναφέραμε.

Τις περισσότερες φορές οι ερευνητές που ασχολούνται με τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας έχουν υπόψη τους και χρησιμοποιούν την ιδανική εικόνα της οικογένειας. Όμως η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές οι γονείς αποφεύγουν την επαφή με το σχολείο των παιδιών τους, προκειμένου να αποφύγουν τον έλεγχο και τις παρατηρήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συνήθως είναι οικογένειες με προβλήματα που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής, με χαμηλό οικονομικό εισόδημα, χαμηλή μόρφωση, διαζευγμένες ή ανύπαντρες εργαζόμενες μητέρες, μονογονεϊκές οικογένειες κ.ά.

Αυτό δεν σημαίνει ότι αρνητική στάση προς το σχολείο κρατούν μόνο οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ανάλογη στάση, αλλά για διαφορετικούς λόγους είναι πιθανόν να αναπτύξουν και γονείς υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η αιτία στην περίπτωση αυτή είναι η χαμηλή εκτίμηση που τρέφουν προς το σχολείο και για το επίπεδο μόρφωσης το οποίο αυτό προσφέρει στα παιδιά τους.

Προβλήματα στα πλαίσια της συνεργασίας γονέων - σχολείου

Καταρχήν πρέπει να πούμε ότι η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους γονείς, μπορεί να χαρακτηριστεί συντηρητική και αμυντική. Αυτό οφείλεται στον κλειστό και εσωστρεφή χαρακτήρα του σχολείου και στην πάγια τακτική που έχουν οι δάσκαλοι να βλέπουν κάθε εξωσχολικό στοιχείο σαν παρείσρακτο και κάτι που έρχεται να αναστατώσει την ομαλή σχολική ζωή. Έτσι, ενώ επίσημα επιζητείται η γονεϊκή εμπλοκή, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν αυτή να περιορίζεται σε τυπικές εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (διάφορες εορτές, εκδηλώσεις κ.λπ.) και όχι στην κατεξοχήν εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου.

Ο φόβος μήπως δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο από την εμπλοκή των γονέων, φαίνεται να είναι ο κυριότερος λόγος για την επιφυλακτικότητα που δείχνουν

οι εκπαιδευτικοί κατά την επαφή τους με τους γονείς. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η επαφή αυτή πρέπει να έχει πληροφοριακό κυρίως χαρακτήρα και πρέπει κατά προτίμηση να είναι μονόδρομης κατεύθυνσης, δηλαδή του εκπαιδευτικού προς τον γονέα. Η μονόδρομη κατεύθυνση της πληροφόρησης δείχνει ότι πολλοί δάσκαλοι προτιμούν να μην πληροφορούνται για σοβαρά προβλήματα του παιδιού, όπως είναι το διαζύγιο, η βία στην οικογένεια κ.λπ., γιατί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία (Χατζηχρήστου, 1999).

Η ευθύνη για το γεγονός ότι η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο γίνεται σπανίως, επιρρίπτεται από τους Διευθυντές και τους καθηγητές στους γονείς και στις ασχολίες και τα κωλύματα που παρουσιάζονται στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή. Γενικά οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων, αλλά θέλουν η επαφή αυτή να γίνεται με τους όρους τους οποίους αυτοί θέτουν και μέσα στα πλαίσια της φιλοσοφίας που έχουν οι ίδιοι διαμορφώσει για το σχολείο. Τα χαρακτηριστικά αυτής της φιλοσοφίας είναι:

- το σχολείο είναι το μόνο υπεύθυνο ίδρυμα για την εκπαίδευση των παιδιών.
- θεωρούν τους εκπαιδευτικούς σαν τους μόνους ειδικευμένους επαγγελματίες για την παροχή μόρφωσης στα παιδιά και για το λόγο αυτό οι γονείς δεν πρέπει να επεμβαίνουν στη δουλειά των δασκάλων.
- Οι γονείς δεν εκτιμούν όσο πρέπει τις εξειδικευμένες γνώσεις των δασκάλων στα παιδαγωγικά θέματα, γι' αυτό και οι τελευταίοι θα πρέπει να προστατεύσουν τον επαγγελματισμό τους. Ένας από τους τρόπους για να το πετύχουν είναι να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στους γονείς, όσον αφορά τις γνώσεις τους γύρω από το επάγγελμά τους.
- Οι γονείς δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά τους στο σπίτι, αλλά και όταν τα βοηθούν, δεν ακολουθούν τη σωστή διδακτική μέθοδο, με αποτέλεσμα περισσότερο να δημιουργούν σύγχυση παρά να τα βοηθούν να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη ύλη.

- Τέλος, υπάρχει η αντίληψη στην πλευρά των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση και καθοδήγηση, όπως ακριβώς χρειάζονται και τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2009).

Αν και οι περισσότεροι αναλυτές τάσσονται με το μέρος των γονέων κατά την εξέταση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σχέσεις τους, θα ήταν άδικο να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη δυσκολία επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο. Δεν είναι λίγες οι φορές που εξαπολύονται από γονείς απειλές για μεταθέσεις, κυρώσεις και δυσάρεστες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αμφισβητούν τις γνώσεις τους και την επαγγελματική τους επάρκεια, με αποτέλεσμα να θίγεται το κύρος και η αξιοπιστία τους στη συνείδηση των μαθητών τους.

Σίγουρα η υπερβολή και η ένταση που πολλές φορές παρατηρείται κατά την επαφή εκπαιδευτικών και γονέων δεν φέρνει το επιθυμητό για όλους αποτέλεσμα. Η λύση νομίζουμε βρίσκεται στην δημιουργική συνεργασία μέσα σε πνεύμα αλληλοκατανόησης, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, με αποκλειστικό στόχο την ανάπτυξη και τη μόρφωση του μαθητή.

2.ΙΙΙ.ε. Ο ρόλος του σχολείου στην ενδοοικογενειακή βία κατά το νόμο

Στο νόμο 3500/06, τον οποίο αναφέραμε παραπάνω και που ήρθε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα την ενδοοικογενειακή βία, ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αποκάλυψη περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας των οποίων, είτε γίνεται μάρτυρας, είτε διαπιστώνει στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού του έργου ότι έχουν συμβεί σε βάρος του ανήλικου. Αν υποπέσει στην αντίληψή του ένα τέτοιο γεγονός, ο εκπαιδευτικός κατά το νόμο, καλείται να ενημερώσει χωρίς καθυστέρηση τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει αμέσως την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα. Βέβαια αυτή η πρόβλεψη του νόμου για την άμεση εμπλοκή της ποινικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον όπου παρέχεται εκπαίδευση, έχει προκαλέσει τη δικαιολογημένη ανησυχία πολλών, για τον τρόπο που καλείται να καταστείλει το σχολείο τα φαινόμενα αυτά.

Ειδικότερα προβλέπει ο νόμος: «1. Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του

έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει αμέσως, την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Την ίδια υποχρέωση έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οι υπεύθυνοι των πάσης φύσεως Μονάδων Προσχολικής Αγωγής. 2. Κατά την προδικασία και τη διαδικασία στο ακροατήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ανακοίνωσε την αξιόποινη πράξη στις παραπάνω αρμόδιες αρχές, και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος την πληροφορήθηκε ή τη διαπίστωσε, καλούνται να εξετασθούν ως μάρτυρες, μόνο αν η πληροφορία δεν αποδεικνύεται με οποιοδήποτε αποδεικτικό μέσο».

Επίλογος

Η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των εφήβων είναι μια μορφή εκδήλωσης της σύγχυσης που επικρατεί στο συναισθηματικό τους κόσμο και δείχνει την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν συγκροτημένα την πολυπλοκότητα της εποχής μας. Στην καθημερινή ζωή το πρόβλημα αυτό συνδέεται με το πόσο αποτελεσματικά χειρίζονται τα συναισθήματα και τις σχέσεις τους με τους «σημαντικούς άλλους»: τους γονείς, τους φίλους, τους δασκάλους, τους συμμαθητές τους.

Αρνητικά συναισθήματα, όπως η ματαιώση των προσδοκιών, η αβεβαιότητα της εφηβικής ηλικίας, ο φόβος για το καινούργιο, είναι δυνατόν να προκαλέσουν εκρήξεις θυμού, άγχους και επιθετικότητας. Στη φάση της αναζήτησης του εαυτού τους οι έφηβοι δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν, να αναγνωρίσουν και τελικά να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Η επιθετικότητα την οποία εκδηλώνουν την περίοδο αυτή συνήθως δείχνει μια συνεχή προσπάθεια να αποσπάσουν, έστω και με λάθος τρόπο, την προσοχή, το ενδιαφέρον και την αναγνώριση από το περιβάλλον τους.

Οι οικογενειακοί παράγοντες αναμφισβήτητα παίζουν ρόλο στην εκδήλωση επιθετικότητας στους εφήβους, αλλά για τον τρόπο εμπλοκής τους και για το βαθμό που αυτοί ευθύνονται στην εμφάνισή της, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και τις διαχρονικές μελέτες πάνω στο θέμα. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι συμπεριφορές αυτές συνδέονται με την προσκόλληση ή αποφυγή στην βρεφική ηλικία (Troy & Sroufe, 1987), την μητρική απόρριψη, την ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς, την χρησιμοποίηση της σωματικής και ψυχολογικής βίας στο σπίτι ως μέσο επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων (Olweus, 1984) και την ύπαρξη ιδιαίτερων οικογενειακών προβλημάτων, όπως αλκοολισμός, εγκληματικότητα, ασυνέπεια στην διαπαιδαγώγηση κ.ά. (Stephenson & Smith, 1989).

Ωστόσο, από όσο μπορούμε να ξέρουμε, δεν υπάρχει καμιά απόδειξη, πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μαθητή/δράστη είναι απαραίτητα και αναγκαία για να εκδηλωθεί η παρενόχληση και ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να εμφανίζεται μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες. Οι ειδικές αυτές συνθήκες στην περίπτωση της θυματοποίησης σχετίζονται με αλληλεπιδράσεις και αλληλοεξαρτήσεις αλλά και με τις μορφές ή τάσεις συμπεριφοράς του «θύματος» (Ανδρέου, 2010).

Ξεκινήσαμε το έργο της συγγραφής αυτής της εργασίας και της εκπόνησης της έρευνας πάνω στην επιθετικότητα των εφήβων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και με ιδιαίτερη προσοχή μελετήσαμε τις θεωρητικές παραμέτρους του ζητήματος και με επιμονή αναζητήσαμε τα ευρήματα της έρευνας. Παρακολουθώντας όμως από κοντά την εικόνα επιθετικότητας των εφήβων στη χώρα μας και σε συνάρτηση με τη σύγχρονη πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από αρνητικές συγκυρίες στο οικονομικό – και όχι μόνο - επίπεδο, το ενδιαφέρον μας μετατράπηκε σε αγωνία και έντονο προβληματισμό. Ο προβληματισμός προέρχεται τόσο από τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε, όσο και από την εικόνα που μπορεί να αποκομίσει κάθε απλός παρατηρητής να συμβαίνουν στους χώρους όπου δραστηριοποιούνται οι έφηβοι. Η αγωνία προέρχεται από τις ταραχές που ξεσπούν κατά διαστήματα μεταξύ ομάδων εφήβων, ελλήνων και αλλοδαπών – στους σχολικούς χώρους ή σε δρόμους της πόλης - για ασήμαντες αφορμές και που οι βαθύτερες αιτίες τους πρέπει να αναζητηθούν σε σημεία που αφορούν το οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και το ψυχολογικό και πνευματικό επίπεδο αυτών των παιδιών. Σημεία των καιρών αποτελούν οι πρόσφατοι θάνατοι εφήβων από αλκοόλ και πυροβόλα όπλα, καθώς και τόσα άλλα περιστατικά που αν δε σκοτώνουν, αφήνουν τα σημάδια τους ανεξίτηλα στα σώματα και τις ψυχές των εφήβων.

Μέσα σε μια τόσο ταραγμένη και δύσκολη εποχή οι σημερινοί έφηβοι - ίσως περισσότερο από ποτέ – ζητούν βοήθεια, στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν τον εαυτό τους, να διαμορφώσουν ένα Εγώ, που δεν θα ελέγχεται ασφυκτικά και δεν θα χειραγωγείται. Δεν νομίζουμε ότι αυτή η νεολαία θέλει τόσο ένα σύστημα να την προστατεύει, εγκλωβίζοντάς την στα «καθώς πρέπει» πλαίσια, ούτε έχει ανάγκη από πλύσεις εγκεφάλου και κηρύγματα διαρκείας. Περισσότερο έχει ανάγκη από εκείνα τα στοιχεία που θα την αποτρέπουν να φέρεται επιθετικά στην κοινωνία και στον εαυτό της. Με την στάση της δείχνει ότι δεν ανέχεται την υποκρισία και το συμβιβασμό που διακρίνουν τις δομές της κοινωνίας αλλά αναζητά διαφορετικές αξίες, ιδανικά, πιστεύω και αρχές. Αυτή η στάση δείχνει υγεία και δύναμη, μόνο που ορισμένες φορές η προσπάθεια αναζήτησης των νέων δεδομένων και ο τρόπος προσέγγισης των στόχων μέσα από ανούσιες συγκρούσεις, βανδαλισμούς, ναρκωτικές ουσίες, αλκοόλ και όπλα, είναι όπως αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα λάθος. Και αυτό το λάθος η κοινωνία των μεγαλύτερων δύσκολα το συγχωρεί, κλεισμένη στην αλαζονική αίσθηση της υπεροχής και του αλάθητου.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.α. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

3.1.α.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία θέμα έχει την εκδήλωση της επιθετικότητας των εφήβων στο σχολικό χώρο και τη σχέση που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στην εκδήλωση αυτή

Η μελέτη της εφηβικής επιθετικότητας, αν και δεν αποτελεί πρωτόγνωρο φαινόμενο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα νέο τομέα στη μελέτη των εκδηλώσεων της εφηβικής συμπεριφοράς. Στον ευρωπαϊκό χώρο μετά το 1970 άρχισαν να ασχολούνται οι ερευνητές για την επιθετική συμπεριφορά των εφήβων και για τις συνέπειές της. Στη χώρα μας δε, μόλις το 1990 και εντεύθεν, άρχισε το φαινόμενο να θορυβεί τόσο την ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και την πολιτική ηγεσία του τόπου μας, με την έκταση των επιθετικών ενεργειών στα σχολεία και με την – έστω και μικρότερη σε ένταση σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό χώρο – έξαρση βίαιων εκδηλώσεων των εφήβων μαθητών. Για το λόγο αυτό και οι ερευνητικές εργασίες στη χώρα μας σπανίζουν, αναλογικά με αυτές των χωρών της Ευρώπης. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε τη σπουδή που επιδεικνύεται τα τελευταία χρόνια για την αντιμετώπιση του προβλήματος της επιθετικής συμπεριφοράς, τόσο με ενέργειες των ίδιων των σχολείων, όσο και με ερευνητικές εργασίες ακαδημαϊκών που ασχολούνται με την δέουσα σοβαρότητα με το πρόβλημα.

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσουμε τη σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εκδήλωση της επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο να διερευνήσουμε τη σχέση που μπορεί να έχουν οι

αντιλήψεις των εφήβων για τις στάσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο οικογενειακό τους πλαίσιο σε καθημερινή βάση αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι επιθετικού πνεύματος, με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι διαχειρίζονται στο σχολικό τους περιβάλλον προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις που παρουσιάζονται.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο που θα απαντηθεί από τους μαθητές, θα προσπαθήσουμε να δούμε την εικόνα των σχολείων, όσον αφορά την ύπαρξη επιθετικών ενεργειών από τους μαθητές και θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το ρόλο που παίζει το οικογενειακό τους περιβάλλον, τόσο στην ανάπτυξη τέτοιων εκδηλώσεων όσο και στην προσπάθεια για την εξάλειψή τους. Σκοπός μας είναι επίσης - εκτός του συγκεκριμένου που θέτουμε και αφορά την εξέταση της σχέσης της επιθετικότητας στο οικογενειακό περιβάλλον με την επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου - να δούμε την άποψη των εφήβων για την επιθετικότητα γενικότερα, πως δηλαδή οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα τόσο στο οικογενειακό πλαίσιο όσο και στο χώρο του σχολείου.

Ευελπιστούμε ότι με την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας θα μπορέσουμε να βγάλουμε αξιόλογα συμπεράσματα, τόσο για τα συγκεκριμένα σχολικά συγκροτήματα και το γεωγραφικό χώρο που καλύπτουμε, όσο και για τη σχέση γενικότερα της επιθετικότητας των εφήβων με το οικογενειακό περιβάλλον. Η διαρκώς εξελισσόμενη πραγματικότητα στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, επηρεάζει τις σχέσεις των ατόμων και των θεσμών και δημιουργεί μια ραγδαία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Η μελέτη της παρουσίας του έφηβου μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον σίγουρα είναι επίπονη εργασία, αλλά παράλληλα αποτελεί και μια αληθινή πρόκληση.

3.1.α.2. Στόχοι της έρευνας

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα θα προσπαθήσουμε να επιτύχουμε τους παρακάτω στόχους:

α. Να διερευνήσουμε τη στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στο πρόβλημα της επιθετικότητας και να εξετάσουμε πως αυτή η στάση αποτυπώνεται στη σκέψη των εφήβων.

β. Να ερευνήσουμε αν ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια διαχειρίζεται τα προβλήματά της έχει σχέση με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, εκ μέρους των εφήβων, στο χώρο του σχολείου.

γ. Να διερευνήσουμε κατά πόσο οι έφηβοι δέχονται επιδράσεις και σε ποιο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν το δικό τους τρόπο συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στη διαχείριση «δύσκολων» καταστάσεων. Μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των εφήβων θα προσπαθήσουμε να αποκομίσουμε το βαθμό επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση επιθετικών συμπεριφορών.

δ. Να εντοπίσουμε αν και κατά πόσο οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στο οικογενειακό περιβάλλον σχετικά με εκδήλωση της επιθετικότητας επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εφήβων, δεδομένου ότι αυτές οι αντιλήψεις γίνονται για τα παιδιά πολλές φορές κανόνες συμπεριφοράς τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και σε άλλες διαστάσεις της κοινωνικής τους ζωής.

3.1.β. Ερευνητικά ερωτήματα - Υποθέσεις της έρευνας

A. Βασική υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε η σκέψη ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των εφήβων στο χώρο του σχολείου και των αντιλήψεων τις οποίες έχουν διαμορφώσει οι έφηβοι σχετικά με τη χρήση ή την αποφυγή επιθετικών και βίαιων ενεργειών από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα συναισθήματα και οι τυχόν εντάσεις που «εισπράττουν» στο οικογενειακό πλαίσιο υποθέτουμε ότι αποτυπώνονται στην παρουσία τους στο χώρο του σχολείου με αποδέκτες τους συμμαθητές τους ή ακόμα και τους καθηγητές τους.

B. Ερευνητική υπόθεση επίσης αποτελεί το ερώτημα κατά πόσο το ενδιαφέρον και η προσοχή που δείχνει η οικογένεια για τη ζωή του έφηβου στο σχολικό χώρο καθώς και οι υποδείξεις που γίνονται από τους γονείς στον έφηβο, αποτελούν παράγοντες που σχετίζεται με τη συμπεριφορά του.

Γ. Επίσης υποθέτουμε ότι η στενή σχέση και συνεργασία του γονεϊκού περιβάλλοντος με το σχολείο αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην ομαλότερη προσαρμογή και παρουσία του έφηβου στο σχολείο.

3.1.γ. Το δείγμα της έρευνας

Ο καθορισμός του πληθυσμού πάνω στον οποίο έγινε η έρευνά μας, εξαρτήθηκε φυσικά πρώτα από όλα από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας. Η ερευνητική μας προσπάθεια κινήθηκε στα πλαίσια που ορίζει το θέμα της εργασίας μας και αφορούσε την έρευνα της σχέσης που μπορεί να έχει η επιθετική συμπεριφορά έφηβων μαθητών οι οποίοι φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης, με την ύπαρξη επιθετικού πνεύματος στα πλαίσια της οικογένειάς τους.

Η έρευνά μας μπορούμε να πούμε ότι κινήθηκε σε σχετικά στενά πλαίσια και δεν συμπεριέλαβε δείγματα από όλο τον πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Ηρακλείου. Αυτό στάθηκε αδύνατο στην παρούσα έρευνα, γιατί μια τέτοια προσπάθεια υπερβαίνει τα χρονικά - κυρίως - πλαίσια που είχαμε στη διάθεσή μας, αλλά και τα υλικοτεχνικά μέσα που απαιτεί, ξεπερνούσαν σε αυτή τη φάση τις δυνατότητές μας. Περιοριστήκαμε σε δείγμα που ήταν περισσότερο προσιτό σε εμάς και μπορούσαμε να έχουμε άμεση πρόσβαση για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για την επιλογή του δείγματος ήταν της **δειγματοληψίας κατά στρώματα**. Κρίναμε ότι ναι μεν δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του κάθε σχολείου, αλλά έπρεπε να συμμετέχουν στο δείγμα όσο το δυνατόν πιο ισότιμα όλες οι τάξεις, ώστε: α. να υπάρχουν στοιχεία από όλες τις ηλικίες της εφηβείας και β. να καλύπτεται όλο το φάσμα του χρόνου φοίτησης στο σχολείο. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε το δείγμα μας με βάση την τάξη στην οποία φοιτούν τα άτομα του δείγματος, αφού η σχετικά ίδια ηλικία των μαθητών και η ίδια περίοδος φοίτησής τους, καθιστά τα στρώματα περισσότερο ομοιογενή. Στη συνέχεια επιλέξαμε ένα δείγμα από κάθε στρώμα – τάξη, σύμφωνα με την απλή τυχαία δειγματοληψία και ύστερα από κλήρωση. Έτσι όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, είχαμε στη διάθεσή μας δείγμα **α.** από 193 μαθητές ενός Γυμνασίου της πόλης, το οποίο έχει στο δυναμικό του 613 μαθητές και **β.** δείγμα 107 μαθητών ενός ΕΠΑ.Λ. της ίδιας πόλης που έχει στη δύναμή του 312 μαθητές. Δεν περιορίσαμε την έρευνά μας στο επίπεδο του Γυμνασίου - αν και είχαμε τη δυνατότητα - προκειμένου να καλύψουμε ηλικιακά όλο το εύρος της περιόδου της εφηβείας.

Η αναλογία ανάμεσα στα αγόρια και κορίτσια είναι σχετικά η ίδια σε όλα τα τμήματα των τάξεων του Γυμνασίου και για το λόγο αυτό δε χρειάστηκε να κάνουμε επιλογή τμημάτων με βάση το φύλο των μαθητών. Το ίδιο συμβαίνει και στο ΕΠΑ.Λ., όπου το κύριο χαρακτηριστικό - το οποίο γνωρίζαμε άλλωστε από την αρχή

της έρευνάς μας – είναι ότι τα κορίτσια είναι κατά πολύ λιγότερα σε σχέση με τα αγόρια.

3.1.γ.1. Κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών (άξονας Α)

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων μας, όσον αφορά το φύλο των μαθητών. Έτσι στο προέκυψε ότι στο σύνολο των 300 ερωτηθέντων, το 54,7% αποτελούσαν 164 αγόρια και το 44,3% αποτελούσαν 133 κορίτσια, ενώ 3 ερωτηθέντες δεν απάντησαν, αριθμός που αντιστοιχεί στο 1% του συνόλου. Παίρνουμε έτσι την πληροφορία ότι στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών τα αγόρια είναι περισσότερα, χωρίς όμως να υπάρχει σημαντική απόκλιση αναφορικά με το φύλο τους, σε σχέση με τη συμμετοχή των κοριτσιών.

Πίνακας 6

ΦΥΛΟ

| ΦΥΛΟ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-------------------|------------------|
| Αγόρι | 164 | 54,7 |
| Κορίτσι | 133 | 44,3 |
| Σύνολο | 297 | 99,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 3 | 1,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα στοιχεία από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την ηλικία των ερωτηθέντων μαθητών. Έτσι παρατηρείται ότι το 3,7% αποτελούσαν 11 μαθητές που γεννήθηκαν το 1989, δηλαδή είναι φέτος (2011) περίπου 22 ετών· το 1,3% αποτελούσαν 4 μαθητές που γεννήθηκαν το 1991, δηλαδή είναι φέτος 20 ετών· το 2,3% αποτελούσαν 7 μαθητές που γεννήθηκαν το 1992, δηλαδή είναι φέτος 19 ετών· το 14,7% αποτελούσαν 44 μαθητές που γεννήθηκαν το 1993, δηλαδή είναι φέτος 18 ετών· το 6,3% αποτελούσαν 19 μαθητές που γεννήθηκαν το 1994, δηλαδή είναι φέτος 17 ετών· το 10,0% αποτελούσαν 30 μαθητές που γεννήθηκαν το 1995, δηλαδή είναι φέτος 16 ετών· το 23,3% αποτελούσαν 70 μαθητές που γεννήθηκαν το 1996, δηλαδή είναι

φέτος 15 ετών το 20,7% αποτελούσαν 62 μαθητές που γεννήθηκαν το 1997, δηλαδή είναι φέτος 14 ετών το 15,7% αποτελούσαν 47 μαθητές που γεννήθηκαν το 1998, δηλαδή είναι φέτος 13 ετών και το 0,3% αποτελεί ένας μαθητής που γεννήθηκε το 1999, δηλαδή είναι φέτος 12 ετών. Δεν απάντησαν στην ερώτηση 5 ερωτηθέντες, που εκπροσωπούν το 1,7%. Παρατηρούμε ότι οι ηλικιακές ομάδες οι οποίες μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα στην έρευνά μας, δηλαδή αυτές της εφηβικής ηλικίας - μεταξύ 13-18 ετών - καλύπτουν το 92,1% του ποσοστού των ερωτηθέντων μαθητών. Το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται από ηλικίες με σχετική εγγύτητα προς την εφηβική ηλικία (12,19,20 και 22 ετών). Πέντε μαθητές, που αντιστοιχούν στο 1,7 των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 7

ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

| ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|--------------------------|-------------------|------------------|
| 1989 | 11 | 3,7 |
| 1991 | 4 | 1,3 |
| 1992 | 7 | 2,3 |
| 1993 | 44 | 14,7 |
| 1994 | 19 | 6,3 |
| 1995 | 30 | 10,0 |
| 1996 | 70 | 23,3 |
| 1997 | 62 | 20,7 |
| 1998 | 47 | 15,7 |
| 1999 | 1 | 0,3 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100 |

Στον πίνακα 8 φαίνεται η προέλευση των μαθητών όσον αφορά τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν και σύμφωνα με τον πίνακα, από τους ερωτηθέντες μαθητές το 34% ανήκουν στο ΕΠΑ.Λ. και το 64,3% στο Γυμνάσιο. Δηλαδή, από το σύνολο των 295 μαθητών που απάντησαν οι 102 φοιτούν στο ΕΠΑ.Λ. και οι 193 στο 2^ο Γυμνάσιο αντίστοιχα. Η μεγάλη απόκλιση οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές του Γυμνασίου συνολικά είναι πολύ περισσότεροι (613) αυτών του ΕΠΑ.Λ. (250), οπότε και το δείγμα μας είναι αντίστοιχο αναλογικά. Πέντε μαθητές, που εκπροσωπούν το 1,7% των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 8

ΣΧΟΛΕΙΟ

| ΣΧΟΛΕΙΟ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|------------------|------------|-----------|
| 6ο ΕΠΑΛ | 102 | 34,0 |
| 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ | 193 | 64,3 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Όσον αφορά την τάξη στην οποία αναφέρεται ο πίνακας 9, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν στην Πρώτη τάξη του Γυμνασίου ήταν 15,7%, στη Δευτέρα του Γυμνασίου 20,7%, στην Τρίτη του Γυμνασίου 28,0%, στην Πρώτη του ΕΠΑ.Λ. 14,3%, στην Δευτέρα του ΕΠΑ.Λ. 3,3% και στην Τρίτη του ΕΠΑ.Λ. 14,7%. Δηλαδή από το σύνολο των 290 μαθητών που απάντησαν οι 47 φοιτούσαν στην Πρώτη Γυμνασίου, 62 στη Δευτέρα Γυμνασίου, 84 στην Τρίτη Γυμνασίου, 43 στην Πρώτη Λυκείου, 10 στη Δευτέρα Λυκείου και 44 στην Τρίτη Λυκείου αντίστοιχα. Δέκα μαθητές, που αντιστοιχούν στο 3,3% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 9**ΤΑΞΗ**

| ΣΧΟΛΕΙΟ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-------------------|------------------|
| A' Γυμνασίου | 47 | 15,7 |
| B' Γυμνασίου | 62 | 20,7 |
| Γ' Γυμνασίου | 84 | 28,0 |
| A' Λυκείου | 43 | 14,3 |
| B' Λυκείου | 10 | 3,3 |
| Γ' Λυκείου | 44 | 14,7 |
| Σύνολο | 290 | 96,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 10 | 3,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Τα στοιχεία που αφορούν τη χώρα καταγωγής των ερωτώμενων μαθητών παρουσιάζονται στον πίνακα 10 και όπως φαίνεται τα στατιστικά δεδομένα έδειξαν ότι το 3% κατάγεται από την Αλβανία, το 0,3% από την Αμερική, το 0,3% από την Βουλγαρία, το 0,3% από τη Γερμανία, το 0,3% από την Ελβετία, το 93,3% από την Ελλάδα, και το 0,7% από τη Ρωσία. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούν σε 9 μαθητές Αλβανικής καταγωγής, 1 Αμερικανικής, 1 Βουλγαρικής, 1 Γερμανικής, 1 Ελβετικής, 280 Ελληνικής και 2 Ρωσικής. Πέντε μαθητές, που αντιστοιχούν στο 1, 7% των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 10**ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ**

| ΧΩΡΑ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| ΑΛΒΑΝΙΑ | 9 | 3,0 |
| ΑΜΕΡΙΚΗ | 1 | 0,3 |
| ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ | 1 | 0,3 |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 1 | 0,3 |
| ΕΛΒΕΤΙΑ | 1 | 0,3 |
| ΕΛΛΑΔΑ | 280 | 93,3 |
| ΡΩΣΙΑ | 2 | 0,7 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 11 αναφέρεται στον τόπο κατοικίας των μαθητών και όπως δείχνει, το 88% απάντησε ότι διαμένει στην πόλη (του Ηρακλείου προφανώς), ενώ το 9%

διαμένει σε χωριό της ευρύτερης περιοχής της πόλης. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούν σε 264 μαθητές που μένουν στην πόλη και σε 27 που μένουν στην επαρχία. Οκτώ μαθητές, που αντιστοιχούν στο 2,7% των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 11
ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

| ΤΟΠΟΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|-----------------------|------------------|------------------|
| ΠΟΛΗ | 264 | 88,0 |
| ΧΩΡΙΟ ΕΠΑΡΧΙΑΣ | 27 | 9,0 |
| 4 | 1 | 0,3 |
| Σύνολο | 292 | 97,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 8 | 2,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

3.Π. Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων έγινε: *α. με τη χρήση ερωτηματολογίου*, το οποίο διανεμήθηκε στο δείγμα και οι απαντήσεις δόθηκαν πάνω στο ίδιο έντυπο .

Η παρούσα έρευνα είναι τύπου «επισκόπησης» (Cohen & Manion, 2000:123) και το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο μέσο για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος σε θέματα που συνδέονται με την επιθετικότητα των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993β:55), πρώτη προτίμηση του/της ερευνητή/τριας οφείλει να είναι η επιλογή κάποιου από τα έτοιμα ψυχομετρικά μέσα με αποδεκτά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Στην παρούσα έρευνα και στη δεδομένη χρονική στιγμή δεν υπήρχε τέτοιο εργαλείο που να καλύπτει το θεματικό περιεχόμενο της έρευνας καθώς και κανένα έτοιμο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που να έχει χρησιμοποιηθεί σε παρόμοια έρευνα. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα

ερωτηματολόγιο ειδικό για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέγοντας βέβαια κάποιες ερωτήσεις από ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια.

Για να χρησιμοποιήσουμε ένα ερωτηματολόγιο θα πρέπει οι μετρήσεις του να έχουν ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, από τα οποία πιο σημαντικά θεωρούνται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993β:69). Οι μετρήσεις, για να θεωρηθούν κατάλληλες, πρέπει να είναι συγχρόνως και αξιόπιστες και έγκυρες (Παρασκευόπουλος, 1993β:95).

Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου δείχνει το βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων, το βαθμό της συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δηλαδή κατά πόσο έναν ερωτηματολόγιο είναι απαλλαγμένο από λάθη μέτρησης (Ζαφειρόπουλος, 2005:122; Παρασκευόπουλος, 1993β:69). Οι παράγοντες που εξασφαλίζουν την αξιοπιστία των μετρήσεων εξαρτώνται τόσο από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να γίνουν οι μετρήσεις όσο και από την όλη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων έγιναν τα παρακάτω (Ζαφειρόπουλος, 2005:124, Παρασκευόπουλος, 1993β:86-89):

- Προέλεγχος του ερωτηματολογίου με την πιλοτική του εφαρμογή.
- Προσπάθεια, ώστε οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η συλλογή των δεδομένων από τους μαθητές να είναι ελεγχόμενες και κατά το δυνατόν ομοιόμορφες, καθώς και οι ζητούμενες πληροφορίες και οδηγίες να είναι σαφείς, συγκεκριμένες και μέσης δυσκολίας.
- Αποδοχή ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 0,5%. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι η πιθανότητα με την οποία κρίνουμε κάθε φορά πόσο μια διαφορά μεταξύ της τιμής του δείγματος και της υποτιθέμενης τιμής του πληθυσμού είναι στατιστικά σημαντική ή ασήμαντη.
- Αφού πρώτα εξασφαλιστεί ικανοποιητική αξιοπιστία θα πρέπει ο /η ερευνητής/τρια να προχωρήσει στην εξέταση και στην εξασφάλιση της εγκυρότητας. Η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό που προορίζεται να μετρήσει, δηλαδή αυτό για το οποίο το χρησιμοποιούμε (Παρασκευόπουλος, 1993β:77). Υπάρχουν διάφορα είδη εγκυρότητας. Παρακάτω γίνεται αναφορά στην

εγκυρότητα περιεχομένου, στην εξωτερική εγκυρότητα και τέλος στην φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Ζαφειρόπουλος, 2005:120-122).

- Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο «οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναπαριστούν και περιγράφουν επαρκώς το περιεχόμενο του φαινομένου που το ερωτηματολόγιο καλείται να ερευνήσει» (Ζαφειρόπουλος, 2005:120). Βέβαια, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ένα δείγμα του φαινομένου και όχι όλες τις παραλλαγές του (Παρασκευόπουλος, 1993β:81).

- Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας έγινε συστηματική επιλογή των ερωτήσεων βασισμένη στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, καθώς και χρήση ερωτήσεων «ελέγχου». Επίσης, έγινε προσπάθεια να υπάρξει αντιπροσωπευτική εκπροσώπηση όλων των μορφών του φαινομένου με την συστηματική επιλογή ερωτήσεων για κάθε άξονα της έρευνας και για κάθε κριτήριο των αξόνων.

Η εξωτερική εγκυρότητα της γενίκευσης εξετάζει κατά πόσο είναι δυνατή η γενίκευση των εμπειρικών ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό και στην εξασφάλιση της συμβάλει σημαντικά η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1993β:11). Ωστόσο, όπως αναφέρει η Δίτσιου (2002:221), τα κοινωνικά φαινόμενα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλες μεταβλητές και, κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να στηριχθούν σταθερές γενικεύσεις. Όπως η ίδια αναφέρει, ο Gronbach προτείνει να ερμηνεύουμε τα δεδομένα σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν παρά να προσπαθούμε να κάνουμε γενικεύσεις.

Η φαινομενική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο φαίνεται να μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά. Αν και χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, θεωρείται από το Ζαφειρόπουλο (2005:122) απαραίτητη, προκειμένου ένα ερωτηματολόγιο να είναι λειτουργικό. Όπως αναφέρει ο ίδιος, το ερωτηματολόγιο που εμφανίζει φαινομενική εγκυρότητα πείθει τον ερωτώμενο για την αξία του και απαντιέται με λιγότερα προβλήματα σχετικά με αρνήσεις, δυσαρέσκεια κ.α.. Η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας ελέγχθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή του.

Επίσης, στην εξασφάλιση των παραπάνω συνέβαλε και ο έλεγχος του ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας.

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου πήραμε υπόψη μας το επίπεδο του δείγματος της έρευνας, προκειμένου να παρουσιάσουμε ένα καταληπτό για την ηλικία και το γνωστικό τους επίπεδο κείμενο και για να δώσουμε την ευκαιρία στους έφηβους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις, χωρίς να βρεθούν σε δύσκολη θέση, όσον αφορά τα προσωπικά τους δεδομένα. Η *ικανότητα* του ερωτώμενου ήταν για μας βασικό θέμα στη σύνταξη του ερωτηματολογίου και παράλληλα ερευνήσαμε κατά πόσο οι μαθητές είναι ενημερωμένοι από άλλες δραστηριότητες του σχολείου για το θέμα της επιθετικής συμπεριφοράς ή από την ύλη του αναλυτικού τους προγράμματος. Το *λεξιλόγιο* που χρησιμοποιήσαμε ήταν κατανοητό τόσο από τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ., όσο και από τους μαθητές του Γυμνασίου, χωρίς δυσνόητους όρους και εξεζητημένες εκφράσεις. Άλλωστε κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύταν από μια επεξηγηματική σελίδα, στην οποία εξηγούσαμε τι σημαίνει επιθετική συμπεριφορά και μια μικρή περίληψη για το σκοπό και το χαρακτήρα της έρευνας. Προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος δεν θα είχε λόγο να μην απαντήσει ή να απαντήσει με ψεύτικη απάντηση. Παρά το γεγονός ότι αφορούσαν οι ερωτήσεις θέματα του οικογενειακού περιβάλλοντος, νομίζουμε ότι η ανωνυμία του ερωτώμενου και η διακριτικότητα των ερωτήσεων εξασφάλιζε απαντήσεις ειλικρινείς και αξιόπιστες.

Οι ερωτήσεις τις οποίες χρησιμοποιήσαμε έχουν τα χαρακτηριστικά του *κλειστού τύπου* σε ημιδομημένη μορφή. Η επιλογή του έγινε γιατί κατά τη γνώμη μας προσφέρεται για πληρέστερη στατιστική ανάλυση και ανίχνευση. Επίσης επειδή πρόκειται για ερωτήσεις που μπορούν να θεωρηθούν ότι κινούνται στο όριο των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, αυτός ο τύπος εξασφαλίζει την επιθυμητή από τους μαθητές ανωνυμία, αφού δεν ζητούμε σε καμιά περίπτωση την προσωπική άποψη ή έκθεση γεγονότων που τους αφορούν.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούσαν τρεις ενότητες ερωτήσεων και κάθε τμήμα του αποτελούσε μια ομάδα, η οποία αφορούσε μια συγκεκριμένη παράμετρο του θέματος το οποίο ερευνούσαμε. Έτσι: α). η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό επιθετικότητας που παρατηρείται στη λειτουργία της οικογένειας και τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια και τον έφηβο και

διαμορφώνουν τον πρώτο παράγοντα της στατιστικής ανάλυσης β). η δεύτερη ενότητα αφορά την πιθανή επιθετικότητα που εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου και τη σχέση που έχει αυτή τόσο με τον ίδιο τον έφηβο και το σχολείο, όσο και με το οικογενειακό του περιβάλλον και διαμορφώνουν τον δεύτερο και τρίτο παράγοντα της στατιστικής ανάλυσης γ). η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη του εφήβου για τη συμπεριφορά του, όσον αφορά την επίδειξη ή όχι επιθετικού πνεύματος προς τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και διαμορφώνουν την σύνθετη εξαρτημένη μεταβλητή της στατιστικής ανάλυσης.

Ιδιαίτερη σημασία δώσαμε στην εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε οι ερωτήσεις να έχουν εννοιολογική συνοχή και αλληλουχία. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίσαμε την ομαδοποίηση των ερωτήσεων και με τον τρόπο αυτό μπορέσαμε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα ανά ενότητα και ανά άξονα.

Για να προλάβουμε τυχόν δυσλειτουργίες από δικές μας παραλείψεις ή τυχόν ασάφειες στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, προχωρήσαμε στην επίδοσή του με **δοκιμαστική μορφή**, σε περιορισμένο αριθμό ατόμων (25 μαθητές) των σχολείων, προκειμένου να το μελετήσουν και να το συμπληρώσουν. Στην πορεία της διαδικασίας διαπιστώθηκε μικρός αριθμός σημείων στα οποία χρειάστηκε να κάνουμε διορθωτικές αλλαγές, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά από τους μικρότερους ιδιαίτερα μαθητές. Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διαπιστώσαμε ότι με τις αλλαγές τις οποίες πραγματοποιήσαμε, το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό, διέθετε την απαραίτητη διακρίσιμότητα ώστε να μην φέρει τους μαθητές σε θέση να δώσουν ψευδή ή αναξιόπιστα συμπεράσματα και μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος της έρευνας χωρίς να κουράσει ιδιαίτερα το δείγμα.

- **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο, όσον αφορά την θέση του ερευνητή, είχε το χαρακτήρα του **απευθείας** προς τον ίδιο τον ερωτώμενο, στο οποίο μπορούσε να συμπληρώσει μόνος του τις απαντήσεις, χωρίς ο ερευνητής ή ο συνάδελφός του να παρεμβαίνει και να καταργείται με τον τρόπο αυτό η ανωνυμία του ερωτώμενου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή. Πρέπει να σημειώσουμε ότι συναντήσαμε ιδιαίτερα θερμή διάθεση συνεργασίας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς ,

προκειμένου να συνδράμουν στην έρευνα, διανέμοντας στις τάξεις τους τα ερωτηματολόγια και κάνοντας παράλληλα μια μικρή επεξήγηση του θέματος, με γνώμονα σχετική εισήγηση που είχε επισυνάψει στα ερωτηματολόγια ο ερευνητής. Ο ενθουσιασμός που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία των οποίων έλαβε χώρα η έρευνα, αλλά και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών, μας δίνει το δικαίωμα να αισιοδοξούμε για την ειλικρίνεια των απαντήσεων και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

3.III. Χρόνος υλοποίηση της έρευνας-συλλογή δεδομένων

Ο χρόνος πραγματοποίησης της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δεύτερου και τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2010-2011, δηλαδή από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του έτους 2011.

3.IV. Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0.

3.V. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής, αρχικά, οι τιμές κάθε μεταβλητής μελετήθηκαν χωριστά και ανεξάρτητα από τις άλλες μεταβλητές και παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων (απόλυτης και σχετικής) τους καθώς και τα διαγράμματα (μπάρας) συχνοτήτων (Παρασκευόπουλος, 1984:17). Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το ερώτημα εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών. Δημιουργήθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων (διμεταβλητών ή πολυμεταβλητών), ώστε να γίνει μια πρώτη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης (συμμεταβολής) των μεταβλητών (Παρασκευόπουλος, 1984:17).

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη της σχέσης υπολογίστηκε η δοκιμασία ANOVA, η οποία ελέγχει την εξάρτηση ή ανεξαρτησία δύο διακριτών μεταβλητών (έστω των A και B). Ως μηδενική υπόθεση για έλεγχο έχει τεθεί η H_0 : οι μεταβλητές A και B είναι ανεξάρτητες. Όταν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ βρέθηκε $\text{sig} \leq 0,05$ τότε απορρίφθηκε η υπόθεση ανεξαρτησίας και έγινε δεκτή η σχέση μεταξύ των μεταβλητών A και B. Αντίθετα, όταν $\text{sig} \geq 0,05$ δεν ήταν δυνατή η απόρριψη της

υπόθεσης ανεξαρτησίας. Επομένως, δεν μπόρεσε να υποστηριχθεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των Α και Β (Δαφέρμος, 2005:309-310; Ζαφειρόπουλος, 2005:153

Στις περιπτώσεις που εντοπίστηκε συνάφεια τότε υπολογίστηκε το μέτρο αυτής με κατάλληλους δείκτες συνάφειας. Οι δείκτες συνάφειας είναι αριθμητικοί δείκτες, χωρίς μονάδες, με τιμές που κυμαίνονται μεταξύ του -1 και του +1. Όσο η τιμή του δείκτη πλησιάζει προς τα όρια του +1 και του -1 τόσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια των μεταβλητών, ενώ η τιμή μηδέν δηλώνει έλλειψη συνάφειας (Παρασκευόπουλος, 1984:156). Κατά τον Χλουβεράκη (2002:190) δείκτης μεταξύ 0,00 και 0,1 θεωρείται ως «συνάφεια μηδέν», μεταξύ 0,11 και 0,3 ως «χαλαρή συνάφεια», μεταξύ 0,31 και 0,50 ως «μέτρια συνάφεια», μεγαλύτερη από 0,51 ως «καλή συνάφεια» και πάνω από 0,6 ως «ισχυρή συνάφεια». Ο ίδιος αναφέρει πως γενικά, στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες τιμές συσχέτισης πάνω από 0,40 δε συναντώνται συχνά (Χλουβεράκης, 2002:190). Ο Παρασκευόπουλος (1984:93,94) τονίζει πως το μέγεθος ενός δείκτη συνάφειας δεν εξαρτάται μόνο από το βαθμό της υπάρχουσας αλληλεξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αλλά και από άλλους παράγοντες, ο σημαντικότερος των οποίων είναι η ομοιογένεια του δείγματος καθώς υψηλή ομοιογένεια του δείγματος οδηγεί σε χαμηλή τιμή το δείκτη συνάφειας. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση του μεγέθους ενός δείκτη συνάφειας δεν μπορεί να γίνει με απόλυτα κριτήρια. Τα παραπάνω σημαίνουν πως δεν μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα ότι δείκτης συνάφειας π.χ. 0,40 αντιστοιχεί σε πραγματική αλληλεξάρτηση μεγαλύτερη από την αλληλεξάρτηση που αντιστοιχεί στον δείκτη 0,20. Για αυτό, ο Παρασκευόπουλος (1984:94) προτείνει ως ασφαλέστερο τρόπο αξιολόγησης του μεγέθους ενός δείκτη συνάφειας τη σύγκριση με το «συνήθες» μέγεθος για τις υπό μελέτη μεταβλητές, το οποίο προκύπτει μέσα από μία γενική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Η απουσία του «συνήθους» μεγέθους στην παρούσα έρευνα, οδήγησε στη χρήση της κλίμακας του Χλουβεράκη για τον χαρακτηρισμό της έντασης της συνάφειας, όπως αυτή αναφέρεται παραπάνω.

3.V.a. Οι μεταβλητές –παράγοντες της έρευνας

Ως μεταβλητή ορίζεται «κάθε ιδιότητα ενός αντικειμένου ή μια κατάσταση που παίρνει διαφορετικές τιμές», και ενδιαφέρει στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται. Ανάλογα με τη θέση τους σε ένα στατιστικό μοντέλο οι μεταβλητές διακρίνονται σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες (Δαφέρμος, 2005:20-44). «Η μεταβλητή που θεωρείται

ως το αίτιο της συµµεταβολής λέγεται ανεξάρτητη µεταβλητή ενώ η µεταβλητή που θεωρείται ως το αποτέλεσµα λέγεται εξαρτηµένη µεταβλητή» (Παρασκευόπουλος, 1984:66).

Στην παρούσα έρευνα ο πίνακας 12 που ακολουθεί παραθέτει τις µεταβλητές – που χρησιµοποιούνται στην έρευνά µας.

Ο παρακάτω πίνακας 12 µας παραθέτει για τις σύνθετες µεταβλητές -παράγοντες που δηµιουργήσαµε για τις ανάγκες τις έρευνας µας µε χρήση της εντολής Comput variable του στατιστικού προγράµµατος SPSS 17.0.

Πίνακας 12

| A/A | ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ- ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | Είδος µεταβλητής | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ | ΚΩΔΙΚΟΠΟΙ- ΗΣΗ | ΤΥΠΟ Σ |
|-----|---|---------------------|--|--|-------------|
| 1 | Αντιλήψεις των µαθητών για ύπαρξη επιθετικής συµπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον | Ανεξάρτητη | Δείκτης Αρνητικής στάσης οικογενειακού περιβάλλοντος. Προκύπτει από την σύνθεση των ερωτήσεων από E1 έως E18. | 1- Πάρα πολύ, 2-Πολύ, 3- Λίγο, 4-Καθόλου | Ordina l |
| 2 | Σχέσεις Οικογένειας - σχολείου | Ανεξάρτητη | Σχέσεις οικογένειας και σχολείου. Προκύπτει από την σύνθεση των ερωτήσεων από E19, E20 και E22. | 1- Πάρα πολύ, 2-Πολύ, 3- Λίγο, 4-Καθόλου | Ordina l |
| 3 | Θέση παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου | Ανεξάρτητη | Η ερώτηση αυτή είναι πολύ σηµαντική και αποτελεί µόνη της παράγοντα | 1. Με ενθαρρύνει να ανταποδίδω τα χτυπήµατα 2. Μου ζητά να µην ανταποδίδω τα | Nomin al |

| A/A | ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ- ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | Είδος μεταβλητής | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ | ΚΩΔΙΚΟΠΟΙ- ΗΣΗ | ΤΥΠΟ Σ |
|-----|--|---------------------|--|--|-------------|
| | | | | <p>χτυπήματα</p> <p>3. Μου ζητά να αποφεύγω τη βία και να λύνω ειρηνικά τις διαφορές μου</p> <p>4. Μου ζητά να απευθύνομαι κάθε φορά στους καθηγητές και επεμβαίνει και κάποιος από τους γονείς μου.</p> | |
| 4 | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον | Εξαρτημένη | <p>Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.</p> <p>Προκύπτει από την σύνθεση των ερωτήσεων από E37 έως E41.</p> | <p>1-Πολύ συχνά</p> <p>2 συχνά,</p> <p>3-Σπάνια,</p> <p>4-Ποτέ</p> | Ordina 1 |

Επίσης, αν μια μεταβλητή μεταβάλλεται από την άποψη της ποιότητας την ονομάζουμε ποιοτική, ενώ αν μεταβάλλεται από την άποψη της ποσότητας την ονομάζουμε ποσοτική.

.Όλες οι ποιοτικές, τακτικές μεταβλητές (ordinal), όπως για παράδειγμα οι μεταβλητές στην κλίμακα τύπου Likert, με τιμές, «πολύ συχνά», «συχνά», «σπάνια», «καθόλου» ή «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Λίγο», «Καθόλου»..

3.V.β. Κωδικοποίηση των απαντήσεων

Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS

Οι ονομασίες των μεταβλητών έγιναν σύμφωνα με τον αριθμό της ερώτησης του ερωτηματολογίου και τον άξονα στον οποίο εντάσσεται Έτσι π.χ. A1 συμβολίστηκε η μεταβλητή που αντιστοιχεί στην ερώτηση 1 του άξονα A του ερωτηματολογίου, η μεταβλητή B19 που αντιστοιχεί στην ερώτηση 19 του άξονα B

Όλες οι ερωτήσεις που είχαν μονοσήμαντη απάντηση και έτσι ορίστηκε μία μεταβλητή, για την κάθε ερώτηση .

Ακολούθως έγινε ομαδοποίηση ερωτήσεων και δημιουργήθηκαν από μία μεταβλητή (παράγοντας) για κάθε ομάδα ερωτήσεων από ερωτήσεις που εκφράζουν μια κοινή έννοια ή μια κοινή στάση για να εξυπηρετήσουν την ερευνητικές μας υποθέσεις. Οι σύνθετες αυτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων από τις οποίες δημιουργήθηκαν και τα ονόματα τους είναι αυτά που αναφέρονται στον (πίνακα 12). για να είναι δυνατή η παραπέρα επεξεργασία τους στο SPSS 17.0 (Δαφέρμος, 2005:287).

Στην παρούσα έρευνα η κωδικοποίηση έγινε μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων (μετα-κωδικοποιημένες απαντήσεις) (Cohen & Manion,2000:147).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.α. Ποσοστά και πίνακες των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο των αξόνων Β,Γ,Δ

Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον

Στον πίνακα 13 αντιστοιχεί στην σύνθετη ερώτηση παράγοντας 1 και που αναφέρεται στο πόσο αρνητική χαρακτηρίζεται από τους ερωτώμενους μαθητές η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος στο πρόσωπο τους. Οι ερωτώμενοι μαθητές απάντησαν, Πάρα πολύ 1 που αντιστοιχεί στο 0,3% του δείγματος Πολύ 11 που αντιστοιχεί στο 3,7% του δείγματος, Λίγο 144 που αντιστοιχεί στο 48,2%, ενώ Καθόλου 143 που ισούται με το 47,8 % του δείγματος.

Πίνακας 13

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|------------|-----------|-----------|
| Πάρα πολύ | 1 | ,3 |
| Πολύ | 11 | 3,7 |
| Λίγο | 144 | 48,2 |
| Καθόλου | 143 | 47,8 |
| Total | 299 | 100,0 |
| System | 1 | |
| | 300 | |

Σχέσεις οικογένειας και σχολείου

Στον πίνακα 14 που αντιστοιχεί στην σύνθετη ερώτηση παράγοντας 2 και αναφέρεται στο δέκτη θετικής στάσης και επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτώμενοι μαθητές απάντησαν Πολύ συχνά πολύ 62 που αντιστοιχεί στο 20,9% του δείγματος, Συχνά 145 που αντιστοιχεί στο 48,3% του δείγματος, Σπάνια 76 που αντιστοιχεί στο 25,3%, ενώ Ποτέ 13 που ισούται με το 4,3% του δείγματος.

Πίνακας 14

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 62 | 20,9 |
| Συχνά | 145 | 49,0 |
| Σπάνια | 76 | 25,7 |
| Ποτέ | 13 | 4,4 |
| Σύνολο | 296 | 100,0 |
| Δεν απάντησαν | 4 | |
| | 300 | |

Θέση παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου

Ο πίνακας 15 αναφέρεται στον παράγοντα 3 δείχνει τη θέση την οποία παίρνει η οικογένεια του μαθητή απέναντι στο πρόβλημα των επιθετικών συμπεριφορών και δείχνει ποιες θέσεις προτείνει στο παιδί να υιοθετήσει για να αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις (εικοστή πρώτη ερώτηση). Έτσι λοιπόν οι 15, δηλαδή ένα ποσοστό 5% του συνόλου, από τους ερωτηθέντες ενθαρρύνονται να ανταποδίδουν τα χτυπήματα σε 27, δηλαδή σε ένα ποσοστό 9%, προτείνεται να μην ανταποδίδουν τα χτυπήματα στους 204, δηλαδή σε ένα ποσοστό 68%, προτείνεται η αποφυγή της βίας και η ειρηνική διευθέτηση των διαφορών, ενώ στους 46, δηλαδή σε ένα ποσοστό 15,3%, προτείνεται να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και/ή παρεμβαίνει το οικογενειακό περιβάλλον. Οι 8 μαθητές, δηλαδή ένα ποσοστό 2,7% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 15

**Ποια θέση παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε
επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου;**

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|--|------------------|------------------|
| Με ενθαρρύνει να ανταποδίδω τα χτυπήματα | 15 | 5,0 |
| Μου ζητά να μην ανταποδίδω τα χτυπήματα | 27 | 9,0 |
| Μου ζητά να αποφεύγω τη βία και να λύνω ειρηνικά τις διαφορές μου | 204 | 68,0 |
| Μου ζητά να απευθύνομαι κάθε φορά στους καθηγητές και επεμβαίνει και κάποιος από τους γονείς μου. | 46 | 15,3 |
| Σύνολο | 292 | 97,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 8 | 2,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου

Στον πίνακα 16 που αντιστοιχεί στην σύνθετη ερώτηση της εξαρτημένης μεταβλητής, και αναφέρεται στο δέκτη της αρνητική συμπεριφορά ερωτώμενων μαθητών προς τους άλλους μαθητές. Οι ερωτώμενοι μαθητές απάντησαν Πάρα πολύ 4 που αντιστοιχεί στο 1,4% του δείγματος, Πολύ 26 που αντιστοιχεί στο 8,8% του δείγματος, Λίγο 121 που αντιστοιχεί στο 41,2%, ενώ Ποτέ 143 που ισούται με το 48,6 % του δείγματος.

Πίνακας 16

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------|--------------|
| Πολύ συχνά | 4 | 1,4 |
| Συχνά | 26 | 8,8 |
| Σπάνια | 121 | 41,2 |
| Ποτέ | 143 | 48,6 |
| Σύνολο | 294 | 100,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | |

4.1.β. Συσχετίσεις μεταβλητών ερευνητικών ερωτημάτων

4.1.β.1. Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταβλητών

«Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον»

Στον πίνακα 17 εξετάζεται η ύπαρξη ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον» και από τον πίνακα αυτόν προκύπτει απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και αποδοχής της εναλλακτικής, δηλαδή υπάρχει εξάρτηση της πρώτης μεταβλητής από την δεύτερη, επειδή $\text{sig}=0,035 < 0,05$ και $df=3$ και $f=2,904$

Πίνακας 17

| ANOVA | | | | | |
|--|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | | | |
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | 4,227 | 3 | 1,409 | 2,904 | ,035 |
| Within Groups | 140,224 | 289 | ,485 | | |
| Total | 144,451 | 292 | | | |

«Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Σχέσεις οικογένειας και σχολείου»

Στον πίνακα 18 εξετάζεται η ύπαρξη ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Σχέσεις οικογένειας και σχολείου» και από τον πίνακα αυτόν προκύπτει απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και αποδοχής της εναλλακτικής δηλαδή υπάρχει εξάρτηση της πρώτης μεταβλητής από την δεύτερη, επειδή $\text{sig}=0,002 < 0,05$ και $\text{df}=3$ και $f=5,016$

Πίνακας 18

| ANOVA | | | | | |
|--|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | | | |
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | 6,893 | 3 | 2,298 | 5,016 | ,002 |
| Within Groups | 131,912 | 288 | ,458 | | |
| Total | 138,805 | 291 | | | |

«Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου»

Στον πίνακα 19 εξετάζεται η ύπαρξη ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» με «Θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου» και από τον πίνακα αυτόν προκύπτει απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και αποδοχής της εναλλακτικής δηλαδή υπάρχει εξάρτηση της πρώτης μεταβλητής από την δεύτερη, επειδή $\text{sig}=0,002 < 0,05$ και $\text{df}=3$ και $f=5,016$

Πίνακας 19

| ANOVA | | | | | |
|--|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | | | |
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | 6,028 | 3 | 2,009 | 4,229 | ,006 |
| Within Groups | 134,958 | 284 | ,475 | | |
| Total | 140,986 | 287 | | | |

4.1.β.2. Συνάφεια μεταβλητών (παραγόντων) με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου

Στον πίνακα 20 έχουμε δείκτη συσχέτισης Spearman's rho Correlation Coefficient=-0,193 που δηλώνει μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας Sig. (2-tailed) 0,001 <0,05 αυτό μας οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης $H_0: \rho=0$ ή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης $H_1: \rho \neq 0$ ή υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα όταν αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής «Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον» (αρνητικής συμπεριφοράς) αυξάνεται και η τιμή της μεταβλητής «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου.» (αρνητική συμπεριφορά).

Πίνακας 20

| Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | | |
|---|--|-------------------------|--|--|
| | | | Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου |
| Spearman's rho | Αντιλήψεις των μαθητών για ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό τους περιβάλλον | Correlation Coefficient | 1,000 | ,193** |
| | | Sig. (1-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 299 | 293 |
| | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | Correlation Coefficient | ,193** | 1,000 |
| | | Sig. (1-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 293 | 294 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Επίδραση της σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου

Στον πίνακα 21 έχουμε δείκτη συσχέτισης Spearman's rho Correlation Coefficient=-0,246 που δηλώνει μέτρια γραμμική αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας Sig. (2-tailed) 0,001 <0,05 αυτό μας οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης $H_0: \rho=0$ ή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης $H_1: \rho \neq 0$ ή υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα όταν αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής «Σχέσεις οικογένειας και σχολείου» (Θετική συμπεριφοράς) μειώνεται και η τιμή της μεταβλητής «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου» αυτό φαίνεται από το πρόσημο – του Correlation Coefficient (-0,246) (αρνητικής συμπεριφοράς).

Πίνακας 21

| Επίδραση της σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | | |
|--|--|-------------------------|----------------------------------|--|
| | | | Σχέσεις οικογένειας και σχολείου | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου |
| Spearman's rho | Σχέσεις οικογένειας και σχολείου | Correlation Coefficient | 1,000 | -,246** |
| | | Sig. (1-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 296 | 292 |
| | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | Correlation Coefficient | -,246** | 1,000 |
| | | Sig. (1-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 292 | 294 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Επίδραση της θέσης που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου ;στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου

Στον πίνακα 22 έχουμε δείκτη συσχέτισης Spearman's rho Correlation Coefficient=-0,201 που δηλώνει μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας Sig. (2-tailed) 0,001 <0,05 αυτό μας οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης $H_0: \rho=0$ ή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης $H_1: \rho \neq 0$ ή υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα όταν αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής «Θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου» (αρνητικής συμπεριφοράς) αυξάνεται και η τιμή της μεταβλητής «Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου.» (αρνητική συμπεριφορά).

Πίνακας 22

| Επίδραση της θέσης που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου ;στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|
| | | Θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου; | Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου |
| Θέση που παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου; | Pearson Correlation | 1 | ,201** |
| | Sig. (1-tailed) | | ,000 |
| | Sum of Squares and Cross-products | 132,586 | 27,417 |
| | Covariance | ,456 | ,096 |
| | N | 292 | 288 |
| Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου | Pearson Correlation | ,201** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,000 | |
| | Sum of Squares and Cross-products | 27,417 | 144,588 |
| | Covariance | ,096 | ,493 |
| | N | 288 | 294 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed). | | | |

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1.α. Σχολιασμός των τοποθετήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις της έρευνας

Μπορούμε να πούμε ότι από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήσαμε αναδείχθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία μπορούν να μας οδηγήσουν σε σημαντικά συμπεράσματα. Όπως είπαμε παραπάνω, οι παράγοντες τους οποίους καθορίσαμε και εξετάζουμε, έχουν σχέση τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, όσο και με τη σχέση που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τη φοίτηση των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί είναι σε άμεση σχέση με την ανάπτυξη που επιχειρήσαμε στο θεωρητικό μέρος και αφορούσε θέματα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος καθώς και το πρόβλημα της εκδήλωσης επιθετικότητας στο σχολικό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, **ο πρώτος παράγοντας** αφορούσε τις ερωτήσεις 1-18 και μέσα από αυτές επιχειρήσαμε να δούμε τις αντιλήψεις των μαθητών για την ύπαρξη ή την απουσία επιθετικότητας στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Θεωρούμε αυτό τον παράγοντα πολύ σημαντικό για την έρευνά μας, επειδή έχει άμεση σχέση με την πρώτη ερευνητική υπόθεση που κάναμε, η οποία υποθέτει ότι η ύπαρξη επιθετικού πνεύματος και συγκεκριμένων επιθετικών ενεργειών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, έχει σχέση με την ανάπτυξη επιθετικότητας από τον έφηβο στο σχολικό χώρο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε ελάχιστο ποσοστό, μόλις το 0,3% του δείγματος, δηλαδή 1 μαθητής, θεωρεί ότι το οικογενειακό του περιβάλλον εκδηλώνει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό επιθετικές συμπεριφορές και κάποιο μέλος της οικογένειάς του χρησιμοποιεί ανάλογες πρακτικές αρκετά συχνά. Πολύ μεγάλο πρόβλημα αποτελεί η εκδήλωση της επιθετικότητας μέσα στα πλαίσια της οικογένειας για το 3,7% του δείγματος δηλαδή για 11 μαθητές. Το 48,2% του δείγματος δηλαδή 144 μαθητές, δήλωσαν ότι υπάρχει σε μικρό βαθμό η επιθετικότητα στις σχέσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και τέλος το

47,8%, δηλαδή 143 μαθητές δηλώνουν ότι απουσιάζουν εντελώς στο οικογενειακό τους περιβάλλον οι επιθετικές ενέργειες και πρακτικές. Αυτές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του δείγματός μας στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη επιθετικού πνεύματος στο οικογενειακό τους περιβάλλον και παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Σχολιάζοντας τις τοποθετήσεις των μαθητών, μπορούμε να πούμε ότι σε μεγάλο ποσοστό οι έφηβοι δεν συναντούν επιθετικές συμπεριφορές στα πλαίσια των οικογενειών τους. Αυτό δείχνει το μεγάλο ποσοστό (47,8%) – σχεδόν οι μισοί – που δεν αντιμετωπίζουν ποτέ επιθετικότητα στην οικογένειά τους. Με τον τρόπο αυτό δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μελών για το πρόσωπό τους και για τη λειτουργία της οικογένειας γενικότερα. Ασφαλώς όμως δεν είναι μικρό το ποσοστό του 48,2% που δηλώνει ότι αντιμετωπίζει επιθετικότητα στο χώρο της οικογένειάς του έστω και σε μικρό βαθμό. Αυτό το ποσοστό έρχεται περισσότερο όμως να επιβεβαιώσει τις επισημάνσεις που κάναμε στο θεωρητικό μέρος, για την ύπαρξη επιθετικών συμπεριφορών στα πλαίσια της οικογένειας και να επαληθεύσει τις εκκλήσεις που γίνονται κατά καιρούς από τους ειδικούς, για τη σοβαρότητα του προβλήματος και την ανάγκη για ενημέρωση και τη λήψη μέτρων υποστήριξης για τα θύματα.

Σε γενικές γραμμές όμως δεν αποτυπώνεται ιδιαίτερη δυσαρέσκεια από τους έφηβους για τις συνθήκες διαβίωσής τους στα πλαίσια της οικογένειας, όσον αφορά την εκδήλωση επιθετικών ενεργειών. Θα λέγαμε ότι υπάρχει μια συμφωνία των ευρημάτων μας με την έρευνα της UNICEF του 2001, την οποία παραθέσαμε στο θεωρητικό μέρος. Στην έρευνα της UNICEF παρουσιάζεται ένα ποσοστό 69% των εφήβων να είναι ευχαριστημένοι με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στις οικογένειές τους και το 61% δηλώνει πλήρη απουσία της βίας στην οικογένειά τους. Επίσης σχεδόν συμπίπτει το ποσοστό που θεωρεί ευχάριστο και φιλικό το οικογενειακό του περιβάλλον, αφού στην έρευνα της UNICEF το ποσοστό είναι 42% και στην έρευνά μας ανέρχεται στο 47,8%. Ανάλογα είναι και τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν ότι επικρατεί ορισμένες φορές το επιθετικό πνεύμα στην οικογένεια, αφού στην έρευνα της UNICEF το ποσοστό είναι 39% και στην έρευνά μας το 48,2%.

Από τα αποτελέσματα αυτά, νομίζουμε ότι φάνηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας είναι ευχαριστημένο με τις συνθήκες ζωής στην οικογένειά του, τα προβλήματα που αφορούν την επιθετικότητα στις ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι ελάχιστα και δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ουσιαστικά από τα ευρήματα της έρευνας της UNICEF που έδειξε ότι τα 2/3 του δείγματος δεν θα άλλαζαν τίποτα στη σχέση αυτή.

Ο *δεύτερος παράγοντας* που καθορίσαμε στην έρευνά μας αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση που έχει η οικογένειά τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, θέλαμε να δούμε κατά πόσο οι γονείς ενδιαφέρονται να μάθουν για τη ζωή των εφήβων στο χώρο του σχολείου, αν γίνονται συζητήσεις σχετικά με τη σχολική ζωή στο επίπεδο της οικογένειας και αν υπάρχει επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς. Τις αντιλήψεις αυτές των μαθητών προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε με τις ερωτήσεις 19,20 και 22.

Από τις απαντήσεις του δείγματος βλέπουμε ότι πολύ συχνά έχουν επικοινωνία με το σχολείο οι οικογένειες 62 μαθητών, δηλαδή του 20,9% του συνόλου. Συχνά οι οικογένειες των 145 μαθητών, δηλαδή του 49%, σπάνια των 76, δηλαδή του 25,7% και ποτέ δεν επικοινωνούν οι οικογένειες 13 μαθητών με το σχολείο, δηλαδή του 4,4% του συνόλου των μαθητών.

Από τα αποτελέσματα (Πίνακας 14) βλέπουμε ότι το 70% του δείγματος θεωρεί ότι οι οικογένειές τους ενδιαφέρονται πολύ συχνά και συχνά να ενημερωθούν για την ζωή τους στο σχολικό χώρο και ασχολούνται με ζητήματα που αφορούν τη σχολική τους ζωή. Παρ' όλα αυτά, συχνά ξέρουμε ότι εκφράζονται παράπονα από τους εκπαιδευτικούς για αδιαφορία των γονέων και έλλειψη επικοινωνίας εκ μέρους τους με το σχολείο – ζήτημα στο οποίο αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος. Τις θέσεις αυτές των εκπαιδευτικών έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ποσοστά των μαθητών των οποίων οι οικογένειες δεν έρχονται ποτέ σε επικοινωνία με το σχολείο ή η επικοινωνία αυτή γίνεται σπάνια, δηλαδή του 30,1% του δείγματος. Το ποσοστό των γονέων μάλιστα που δε συνεργάζονται με το σχολείο για την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών, σε έρευνα των Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007), βρέθηκε στο πολύ σημαντικό επίπεδο του 68% του δείγματος.

Ο *τρίτος παράγοντας* που ορίσαμε αφορά την 21^η ερώτηση, η οποία αναφέρεται στις υποδείξεις που δέχεται ο έφηβος από το οικογενειακό του περιβάλλον, όπως

τουλάχιστον τις αντιλαμβάνονται οι έφηβοι, προκειμένου να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου. Θεωρούμε ότι αποτελεί πολύ σημαντική μεταβλητή και για το λόγο αυτό τον θέσαμε ως αυτόνομο παράγοντα στην έρευνά μας. Από την ερώτηση αυτή περιμένουμε να διαπιστώσουμε ποιες είναι οι θέσεις και οι συμπεριφορές τις οποίες θεωρούν οι έφηβοι ότι εισηγείται το οικογενειακό τους περιβάλλον προς αυτούς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, προβλήματα και κάθε είδους «δύσκολες» καταστάσεις οι οποίες δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 15) έδειξαν ότι οι 15 μαθητές, δηλαδή το 5,1% του δείγματος θεωρούν ότι ενθαρρύνονται να ανταποδίδουν τα χτυπήματα σε περίπτωση που δεχτούν επίθεση από συμμαθητές τους. Οι 27, δηλαδή το 9,2% δηλώνουν ότι δέχονται υποδείξεις που τους προτρέπουν να μην ανταποδίδουν τα χτυπήματα. Οι 204, δηλαδή το 69,9%, δέχονται προτροπές από την οικογένειά τους να αποφεύγουν τη βία και να προσπαθούν να λύνουν ειρηνικά τις διαφορές τους. Τέλος οι 46, δηλαδή το 15,8%, δηλώνει ότι δέχεται συμβουλές που το προσανατολίζουν στο να απευθύνεται στους καθηγητές ή επεμβαίνει κάποιος από τους γονείς του.

Σχολιάζοντας τις απαντήσεις του δείγματος, θα λέγαμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι στη συντριπτική του πλειοψηφία συμβουλεύει τα παιδιά να αποφεύγουν τη βία και τις επιθετικές ενέργειες και να λύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα από το διάλογο και την ειρηνική διευθέτηση. Με τα δεδομένα αυτά έπρεπε οι επιθετικές ενέργειες να περιορίζονται στο 5-10% των μαθητών των σχολείων μας, γεγονός που δεν επαληθεύεται από τα στοιχεία των σχετικών ερευνών. Η επιθετικότητα είναι πρόβλημα που αφορά πολύ μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Φαίνεται όμως ότι παρά τις προτροπές του οικογενειακού περιβάλλοντος, η επιθετικότητα στους σχολικούς χώρους αποτελεί μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα, γεγονός που δείχνει ότι οι προτροπές και οι συμβουλές δεν γίνονται πάντα αποδεκτές από τους έφηβους, ούτε εφαρμόζονται στην πράξη πάντα.

Η εξαρτημένη μεταβλητή που υπολογιστική από τις ερωτήσεις 37^η έως 41^η, αφορά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς το σχολικό περιβάλλον γενικά. Ο παράγοντας αυτός περιμένουμε να δείξει τις απόψεις των μαθητών για την ύπαρξη ή όχι επιθετικότητας στο σχολικό χώρο και το βαθμό εμπλοκής τους σε τέτοιες

συμπεριφορές. Λέγοντας επιθετικότητα προς το σχολικό περιβάλλον εννοούμε τις επιθετικές ενέργειες τόσο προς τους συμμαθητές, όσο και προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι απαντήσεις του δείγματος (Πίνακας 16), έδειξαν ότι το 1,4% των ερωτώμενων, δηλαδή 4 μαθητές, προβαίνει πολύ συχνά σε επιθετικές ενέργειες στα πλαίσια της παρουσίας του στο σχολικό χώρο. Το 8,8%, δηλαδή 26 μαθητές παρουσιάζουν τέτοια συμπεριφορά συχνά. Το 41,2%, δηλαδή 121 μαθητές, σπάνια και τέλος το 48,6%, δηλαδή 143 μαθητές, δηλώνουν ότι δεν παρουσιάζουν ποτέ επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα στοιχεία που αφορούν τον παράγοντα αυτό δείχνουν ότι σχεδόν το ½ του δείγματος, συγκεκριμένα το 48,6%, δηλώνει ότι δεν καταλογίζει στον εαυτό του επιθετικότητα και δεν συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο προς τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς του. Αποτελεί ασφαλώς ένα μεγάλο ποσοστό, αλλά παράλληλα ιδιαίτερα ανησυχητικό και το γεγονός ότι το υπόλοιπο μισό του δείγματος έστω και σπάνια εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου. Δεν μπορούμε επίσης να πούμε ότι είναι μικρό το ποσοστό του 8,8% που παρουσιάζει τέτοια συμπεριφορά συχνά. Με δεδομένο ότι αποδέκτες αυτής της συμπεριφοράς είναι διαφορετικοί κάθε φορά και με τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς σε υψηλές τιμές, γίνεται κατανοητό ότι η διαγωγή τους μπορεί να αποτελεί εστία δημιουργίας επεισοδίων και εμφάνισης προβλημάτων στη λειτουργία του σχολείου.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με τα ευρήματα άλλων ερευνών, διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές κινούνται στα ίδια επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Φακιολά, Αρμενάκη στην περιοχή της Αθήνας (1995), έδειξε ότι το 60% των μαθητών είχε εμπλακεί σε κάποιου είδους σύγκρουση. Σε ανάλογα επίπεδα είναι και τα ευρήματα έρευνας του 1996 (Γκότοβος), που έδειξαν ότι η εμφάνιση του φαινομένου της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών σε υψηλή συχνότητα γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές, καθώς το 50% των μαθητών ομολογεί ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά λεκτικής ή σωματικής βίας στο χώρο του σχολείου και 1 στους 4 μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας στο σχολείο ή στο δρόμο από και προς το σχολείο.

5.1.β. Συσχετίσεις μεταβλητών ερευνητικών ερωτημάτων

Μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που διατυπώσαμε στην αρχή της έρευνάς μας, βλέπουμε κατά πόσο οι υποθέσεις μας απορρίπτονται ή επαληθεύονται από τα ευρήματα της έρευνας. Σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά μας ερωτήματα πήραν σαφή απάντηση και οι ερευνητικές μας υποθέσεις αποδείχτηκαν ότι ήταν βάσιμες και επαληθεύτηκαν στην πλειοψηφία τους.

Έτσι λοιπόν από τις συσχετίσεις των μεταβλητών βρήκαμε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι έφηβοι για την ύπαρξη ή όχι επιθετικότητας στο οικογενειακό τους περιβάλλον και στην εκδήλωση επιθετικότητας από αυτούς στο χώρο του σχολείου, θέση η οποία και απαντά στο βασικό ζητούμενο της έρευνας, που είναι ή ύπαρξη ή η απουσία αυτής της σχέσης. Τα ευρήματα που στοιχειοθετούν αυτή τη θέση μας είναι:

- Την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, για τη σχέση δηλαδή που μπορεί να έχουν οι αντιλήψεις του έφηβου για την εικόνα που παρουσιάζει το οικογενειακό του περιβάλλον όσον αφορά την ύπαρξη επιθετικού πνεύματος και εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών (πρώτος παράγοντας), με την δική του παρουσία και συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου και τις σχέσεις του με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (εξαρτημένη μεταβλητή) επιβεβαιώνει η συσχέτιση αυτών των παραγόντων. Η συσχέτισή τους δείχνει ότι όσο περισσότερο αρνητικό εμφανίζεται το οικογενειακό περιβάλλον στα μάτια του έφηβου, τόσο πιο έντονα εκδηλώνεται η επιθετική του συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του και τους καθηγητές (Πίνακας 20).

Συγκρίνοντας τα ευρήματά μας από τη συσχέτιση αυτή με σχετικά στοιχεία άλλων ερευνών, βλέπουμε ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των δεδομένων που έχουμε στη διάθεσή μας. Πιο συγκεκριμένα, αν δούμε την έρευνα του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή παρουσιάζονται οι αντιλήψεις του δείγματος για το κλίμα που διαμορφώνεται στο οικογενειακό τους περιβάλλον όσον αφορά την εκδήλωση επιθετικότητας, να έχει άμεση σχέση με την εκδήλωση επιθετικότητας γενικά. Από εκείνους που λένε

ότι οι ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι «πολύ καλές», το 8% δηλώνει ότι συμμετείχε κάποτε σε συμμορία. Το ποσοστό τριπλασιάζεται (24,1%) όταν οι σχέσεις είναι μέτριες και εξακοντίζεται στο 100% όταν οι σχέσεις είναι «όχι και τόσο καλές». Σε ανάλογο πλαίσιο κινούνται και τα συμπεράσματα που διατυπώνονται στην έρευνα των Smith, Nika & Papasideri (2004), όπου φαίνεται ότι η συμπεριφορά των εφήβων που εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον συσχετίστηκε με την πλειοψηφία των μέτρων που παίρνουν τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες στο οικογενειακό περιβάλλον και η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών συσχετίστηκε με τη συχνότητα και την αυστηρότητα αυτών των μέτρων.

- Η δεύτερη συσχέτιση που επιχειρήσαμε αφορά την σχέση που μπορεί να έχει η ύπαρξη συνεργασίας του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον (δεύτερος παράγοντας), με την εκδήλωση επιθετικότητας από τους έφηβους στο σχολείο (εξαρτημένη μεταβλητή).

Από τη συσχέτιση αυτή προκύπτει ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ τους και συγκεκριμένα φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συνεργασία και πιο τακτική η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο, τόσο η επιθετικότητα των εφήβων στο σχολικό χώρο παρουσιάζει χαμηλότερα ποσοστά. (Πίνακας 20). Αυτό το στοιχείο έρχεται να δείξει πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο και φανερώνει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ τους, στην προσπάθεια ώστε ο χώρος του σχολείου να σταματήσει να αποτελεί πεδίο εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών.

Η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών φαίνεται ότι οδηγεί στη συντήρηση του επιθετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου και αποτελεί τροχοπέδη στις προσπάθειες για τη δημιουργία ενός φιλικού και οικείου προς τον έφηβο σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό το κενό στην επικοινωνία των δύο θεσμών δεν περνάει απαρατήρητο από τους ίδιους του έφηβους, όπως φαίνεται από την έρευνά μας. Ανάλογα στοιχεία μπορούμε να δούμε και στην έρευνα των Houndoumadi & Pateraki (2001), όπου φαίνεται ότι το 1/3 των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες γενικά δεν κάνουν συστηματικές προσπάθειες να σταματήσουν τις επιθετικές συμπεριφορές και αυτό ασφαλώς οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων του δείγματος (68%), δε συνεργάζεται με το σχολείο ώστε να προσπαθήσουν από κοινού να καταστείλουν το φαινόμενο.

- Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των μεταβλητών βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τρίτου παράγοντα που αντιπροσωπεύει η ερώτηση 21, και αναφέρεται στις προτάσεις που δέχεται ο έφηβος προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, με την (εξαρτημένη μεταβλητή) που αναφέρεται στην επιθετική συμπεριφορά προς τους καθηγητές. Η σχέση αυτή απαντά στην δεύτερη ερευνητική υπόθεση που επιχειρήσαμε και η οποία αναφέρει πιθανή σχέση των υποδείξεων τις οποίες κάνει το οικογενειακό περιβάλλον στον έφηβο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους του στο σχολείο. Φαίνεται από τη συσχέτιση ότι όσο αυξάνεται η επιρροή της οικογένειας προς τον έφηβο για δυναμική αντιμετώπιση των προβλημάτων με ανταποδοτικό χαρακτήρα, τόσο αυξάνεται και η επιθετική του συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που στη συγκεκριμένη περίπτωση εκδηλώνεται με την επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 21). Παρά το γεγονός ότι η σχέση δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική, υπάρχει σαφής η ένδειξη ότι συνδέεται άμεσα η συμπεριφορά την οποία διδάσκονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον να επιδεικνύουν οι έφηβοι στο σχολείο, με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών.

Το γεγονός ότι αναζητούν στήριγμα, βοήθεια και συμβουλές για τα προβλήματά τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον φαίνεται και από την έρευνα των Houndoumadi & Pateraki (2001), όπου φάνηκε ότι το 40% των θυμάτων και το 19,6% των θυτών/θυμάτων το αναφέρουν στους γονείς τους και συζητούν με αυτούς ιδιαίτερα τη θυματοποίησή τους.

5.II. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εργασία αυτή σκοπό είχε να ασχοληθεί με την εκδήλωση της εφηβικής επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους και μάλιστα με συγκεκριμένη διάσταση που προβλήματος, αυτή που αφορά την επίδραση που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στην εκδήλωση του φαινομένου. Προσπαθήσαμε όσο μας επέτρεπε ο χρόνος, τα μέσα και οι δυνατότητές μας να δώσουμε την πληρέστερη εικόνα για την αντίληψη που έχουν οι έφηβοι στο χώρο της πόλης του Ηρακλείου για το οικογενειακό τους περιβάλλον, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες κοινωνικοποιούνται, τις αρχές που διδάσκονται, τις συμπεριφορές τις οποίες έμπρακτα διδάσκονται και τους προβληματισμούς που διατυπώνουν για το περιβάλλον που τους οδηγεί στην ενηλικίωση. Παράλληλα διαπιστώσαμε τις συνθήκες όσον αφορά το κλίμα που επικρατεί στο χώρο του σχολείου στο οποίο φοιτούν, τις συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν ή επιδεικνύουν οι ίδιοι, τις σχέσεις τους με το σχολικό περιβάλλον, πως αντιλαμβάνονται το έργο των εκπαιδευτικών και ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν το σχολικό περιβάλλον επιθετικό στα μάτια τους.

5.II.a. Συμπεράσματα

Βέβαια όπως αναφέραμε και παραπάνω η άποψη ότι ο παράγοντας οικογένεια είναι από τους πλέον σημαντικούς στην εκδήλωση της εφηβικής επιθετικότητας έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές. Αν θέλαμε να διατυπώσουμε κάποια συμπεράσματα συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε:

α. Η επιθετικότητα βρήκαμε ότι είναι παρούσα στους σχολικούς χώρους του Ηρακλείου Κρήτης όπως ήταν αναμενόμενο. Μάλιστα είχαμε υπόψη μας έρευνα του τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. (2005), η οποία παρουσιάζει την Κρήτη να αντιμετωπίζει το μεγαλύτερο πρόβλημα στον ελληνικό χώρο, καθώς καταγράφονται κρούσματα ενδοσχολικής βίας σε ποσοστό 80%. Διαπιστώσαμε ότι τόσο στους σχολικούς χώρους όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον συναντάται σε όλες τις μορφές και με συχνότητα παρουσίας που προσεγγίζει τα επίπεδα άλλων ερευνών. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν ιδιαίτερα μεγάλο πρόβλημα στο οικογενειακό τους περιβάλλον στην συντριπτική τους πλειοψηφία. Αντίθετα **σε γενικές γραμμές δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες που**

επικρατούν στην οικογένειά τους και με τη συμπεριφορά των γονέων ή των κηδεμόνων τους.

β. Όσον αφορά τις ερευνητικές μας υποθέσεις, αυτές επαληθεύτηκαν από τα δεδομένα της έρευνας και με τον τρόπο αυτό φάνηκε ότι υπάρχει όχι απλά σχέση, αλλά *άμεση σύνδεση της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων στο χώρο του σχολείου με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει αυτοί για τις συμπεριφορές του οικογενειακού τους περιβάλλοντος*. Η εξακρίβωση αυτής ακριβώς της σχέσης ήταν και το ζητούμενο αυτής της εργασίας. Συμφωνήσαμε μέσα από τα ερευνητικά μας δεδομένα με την άποψη που διατυπώνουν ερευνητές (Espelage & Swearer, 2003, Whitney & Smith, 1993), ότι το αν δράσει ένα παιδί ως θύτης στο σχολείο, εξαρτάται και από την ποιότητα των ενδοοικογενειακών του σχέσεων και τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του από τους γονείς ή τους κηδεμόνες του.

γ. Φάνηκε από την έρευνά μας ότι *σημαντικοί παράγοντες* για την διαμόρφωση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολείο είναι το οικογενειακό περιβάλλον με τις *στάσεις, συμπεριφορές και πρότυπα* που παρέχει στον έφηβο προκειμένου να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες για να επιλύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σχολικό χώρο.

δ. Επίσης φάνηκε ότι *τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα* στο χώρο της οικογένειας, οποιαδήποτε μορφή και αν έχει αυτή, *την μεταφέρουν στο σχολικό χώρο* όπου και την εκδηλώνουν εις βάρος των συμμαθητών ή των εκπαιδευτικών.

ε. Οφείλουμε να σταθούμε στον σημαντικό ρόλο που έχουν οι παραινήσεις και οι συμβουλές από τους γονείς προς τους έφηβους για τη διαχείριση «κρίσιμων καταστάσεων», οι οποίες - όπως φαίνεται - φέρνουν αποτελέσματα, άρα φυσικά και πρέπει να υπάρχουν και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Όμως φαίνεται ότι δεν είναι αρκετές για να εξαλείψουν τις επιθετικές συμπεριφορές. Για να μπορέσει η οικογένεια να αντιμετωπίσει ριζικά και σφαιρικά το πρόβλημα της εφηβικής επιθετικότητας *δεν αρκούν οι παραινήσεις και το «κήρυγμα» και η περιπτωτική αντιμετώπιση της επιθετικότητας*.

στ. Μέσα στην προοπτική της αντίληψης της εφηβικής επιθετικότητας σαν σύνθετου προβλήματος κατανοείται καλύτερα και ο ρόλος της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο για να προληφθούν ή αντιμετωπισθούν επιθετικές

εκδηλώσεις. Στην έρευνά μας φάνηκε ότι *η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας*. Τόσο ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σχολείου, όσο και η οικογένεια φαίνεται ότι πρέπει να κατανοήσουν ότι ο δρόμος για τη δημιουργία φιλικού και κατάλληλου για την εκπαιδευτική διαδικασία κλίματος περνάει μέσα από τη συνεργασία τους.

5.Π.β. Προτάσεις

Έχουμε την εντύπωση ότι τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε τόσο η μελέτη του θέματος, όσο και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που μπορέσαμε να συλλέξουμε, αποτελούν σημαντικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του ευρύτερου προβληματισμού για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εφηβικής επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους. Αν θέλαμε να καταθέσουμε τις σκέψεις μας για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου βασικά και γενικότερα του κοινωνικού τους πλαισίου κατά δεύτερο λόγο θα μπορούσαμε να πούμε:

A. Όσον αφορά τον παράγοντα του οικογενειακού περιβάλλοντος, σίγουρα αποτελεί ένα χώρο στον οποίο πρέπει και μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις προκειμένου να μην αποτελεί εστία δημιουργίας επιθετικότητας για τους έφηβους. Δεν έχουμε σκοπό να δημιουργήσουμε στο σημείο αυτό της εργασίας μας ένα ευχολόγιο ή καθηκοντολόγιο για τους γονείς, αλλά βασιζόμενοι στα ευρήματά μας και έχοντας υπόψη μας στοιχεία από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, θα λέγαμε ότι η οικογένεια σήμερα, αν θέλει να προλάβει τη δημιουργία επιθετικών τάσεων στα παιδιά της, πρέπει να κινηθεί προς τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα στοχεύει:

α). στην ανάπτυξη δεσμών στοργής, αγάπης και σεβασμού μεταξύ των μελών της οικογένειας, σαν στοιχεία που δημιουργούν ένα ζεστό και φιλικό περιβάλλον και που μπορούν να μειώσουν την ανάπτυξη αντιδραστικού πνεύματος και ανυπακοής στον έφηβο. Ακούγεται αβάσιμο να ζητά η οικογένεια από τον έφηβο να προσφέρει αγάπη στο περιβάλλον του, όταν δεν την γνωρίζει ο ίδιος.

β). στον ορισμό ξεκάθαρα των στόχων και των αντικειμενικών σκοπών που υπάρχουν πίσω από τη διαπαιδαγώγηση και επίβλεψη του έφηβου. Ο διάλογος είναι

εκείνος που θα κάνει τον έφηβο να καταλάβει τη σκοπιμότητα των παραινήσεων και των θέσεων των γονέων, καθώς και την αναγκαιότητα του υγιούς ωφέλιμου και αναγκαίου ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης και του ελέγχου σαν μορφή απαραίτητης προστασίας και όχι καταπίεσης. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι υπερβολικά επιτρεπτικοί γονείς, που στο όνομα της ελευθερίας δεν ελέγχουν τα παιδιά τους, αφήνουν ουσιαστικά τον έλεγχο αυτό σε άλλους ανθρώπους ή σε διάφορα κέντρα που έμμεσα ή άμεσα προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά μας, είτε αυτοί είναι συγγραφείς, δημοσιογράφοι, διαφημιστές τηλεόραση, διαδίκτυο κ.λπ.

γ). τον ορισμό των κανόνων μέσα στα οποία μπορεί και πρέπει να κινηθεί ο έφηβος με σαφή όρια, όσον αφορά το εύρος των πλαισίων μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί και των συνεπειών σε περίπτωση παράβασης. Η διαδικασία επιλογής των κανόνων πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεκτίμηση τόσο του αξιακού χάρτη της κοινωνίας, τις εξελίξεις στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και τις αρχές και τη φιλοσοφία της οικογένειας. Και ασφαλώς κατά την τήρηση ή την παράβαση αυτών των κανόνων εννοείται ο απόλυτος σεβασμός στην προσωπικότητα του έφηβου.

δ). στη συνέπεια και η επιμονή στην τήρηση των κανόνων, ώστε να δοθεί η εντύπωση της τάξης στη λειτουργία της οικογένειας και του ενδιαφέροντος στον έφηβο από τους γονείς. Στην αντίθετη περίπτωση τα αποτελέσματα θα είναι τελείως αντίθετα από τα αναμενόμενα και η όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του εφήβου από την οικογένεια μια κακόγουστη παρωδία, με καταστροφικές συνέπειες για τον έφηβο – κυρίως - και τους γονείς.

ε). στην ανάπτυξη δημοκρατικών διαδικασιών και επικοινωνίας που μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της επιθετικότητας, αφού μέσα από τις διαδικασίες αυτές αποφεύγονται οι προστριβές που μπορούν να οδηγήσουν σε μορφές επιθετικότητας. Μέσα από την ελεύθερη επικοινωνία μπορεί να γίνει η ηθική αγωγή από την οικογένεια που δεν νοείται σαν εμφύτευση ενός προκατασκευασμένου ηθικού κώδικα στην ψυχή του έφηβου και σίγουρα δεν πραγματοποιείται με την βοήθεια των αμοιβών, απειλών, παρακλήσεων ή ρητορικών παραινήσεων για την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Αντίθετα περιλαμβάνει το σεβασμό στην ελευθερία, την αξιοπρέπεια και τη φυσική τάση κοινωνικοποίησής του, όπως και την παροχή

ερεθισμάτων ώστε αυτός να κατανοήσει, να συγκρίνει και να αξιολογήσει μια σειρά ηθικών καταστάσεων.

στ). στη δημιουργία κλίματος με φιλελεύθερο χαρακτήρα στην έκφραση, τις κινήσεις και τις εκδηλώσεις των μελών της οικογένειας, πάντα όμως μέσα στα όρια της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού των μελών της. Όταν υπάρχει ελευθερία στη ζωή της οικογένειας, δεν υπάρχει και θέση για συγκαλυμμένη επιθετικότητα, υστερόβουλες κινήσεις και επιφανειακές σχέσεις.

ζ). στην προσοχή της ίδιας της συμπεριφοράς των γονέων. Πολύ βασικό είναι να εξετάσει ο γονέας πως εκφράζει η οικογένειά του το θυμό και πως επιλύει τις διαφορές που προκύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας της. Εάν οι τρόποι επίλυσης των διαφορών της είναι ανάλογοι με εκείνους που έχει το παιδί με τους συνομηλίκους του, το κλειδί για να το βοηθήσει είναι να αλλάξει αυτές τις οικογενειακές συνήθειες και πρακτικές.

η). στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ή παρουσιάζει το παιδί στο σχολείο και γενικά την παρουσία του στο σχολικό χώρο. Μόνο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να δώσει ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε πτυχή που θα μπορούσε να αποτελέσει εστία δημιουργίας προβλημάτων για τη ζωή του μαθητή και να δώσει τις πλέον σωστές λύσεις στα ζητήματα που δημιουργούνται.

Αυτά αποτελούν τα σημεία, σύμφωνα με την εκτίμησή μας, που πρέπει να επικεντρώσει την προσοχή του το οικογενειακό περιβάλλον για να προλάβει ή να ελέγξει την επιθετικότητα του έφηβου. Βέβαια είμαστε υποχρεωμένοι να αναφέρουμε και τον αντίλογο στις δικές μας θέσεις και νομίζουμε ότι τον εκφράζει η συμβουλή ενός συγγραφέα προς τη μητέρα ενός παιδιού, που υπήρξε θύμα επιθετικών ενεργειών:

«Ο Ιησούς μπορούσε να επιτρέψει στον εαυτό του να είναι ένας αληθινός ειρηνιστής, αλλά οι περισσότεροι άνθρωποι δεν μπορούν να κάνουν το ίδιο – τα κτήνη κερδίζουν τη μάχη. Έξη εκατομμύρια Εβραίοι που δεν αντιστάθηκαν, πέθαναν στους θαλάμους αερίων. Το ειρηνικό Θιβέτ το κατέλαβαν οι Κινέζοι· μωρά πεθαίνουν φρικτά από τις βόμβες Ναπάλμ. Δεν βλέπουμε παρά κτηνωδία.... Ας μάθει ο γιος σας

μπόξ ή τζούντο, αλλά θα πρέπει να του πείτε να μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό του, γιατί ο κόσμος μας είναι γεμάτος από επιθετικούς ανθρώπους» (Neill, 1975).

Αν θέλαμε να κάνουμε παράλληλα κριτική στις θέσεις αυτές, θα λέγαμε ότι όχι μόνο αποδεικνύεται από την έρευνά μας αστήρικτη μια τέτοια αντιμετώπιση της επιθετικότητας, αλλά αντίθετα φαίνεται να συμβάλει στην παγίωση της επιθετικότητας στους σχολικούς - και όχι μόνο- χώρους και στην εξέλιξή της σε περισσότερες και πιο επικίνδυνες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Β. Η τεκμηριωμένη πλέον από την έρευνά μας άποψη για τα θετικά στοιχεία που μπορεί να προσφέρει στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς του εφήβου η γονεϊκή παρουσία στο χώρο του σχολείου, μας επιτρέπει να δεχτούμε τη γονεϊκή εμπλοκή σαν θετικό στοιχείο για την εξέλιξη του μαθητή. Μάλιστα όχι μόνο ο μαθητής, αλλά και το ίδιο το σχολείο βρίσκει με τον τρόπο αυτό πολύτιμο συμπαραστάτη και συνεργάτη στο έργο της γνωστικής ανάπτυξης και σωστής κοινωνικοποίησης του μαθητή. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή βελτιώνει την αυτοεικόνα του μαθητή, του δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή. Φαίνεται λοιπόν ότι το ίδιο το σχολείο θα έπρεπε να αναζητήσει τον τρόπο προσέγγισης των γονέων στο περιβάλλον του. Αυτό ακριβώς είναι και το πρόβλημα στη συνεργασία γονέων και σχολείου, στο οποίο αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Συνήθως λέγοντας συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εννοούμε αποσπασματικές πρωτοβουλίες, με απουσίες μελών και που δεν τις βρίσκουμε να δραστηριοποιούνται σε βάθος χρόνου. Η απάντηση στον ευκαιριακό και μεμονωμένο χαρακτήρα της γονεϊκής εμπλοκής προτείνεται από το θεσμό των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών. Στα πλαίσια αυτού του θεσμού, η σχέση των γονέων με το σχολείο αποκτά σκοπό, είναι σχεδιασμένη με οργανωμένο τρόπο και δεν αφήνεται στη βούληση του μεμονωμένου δασκάλου ή γονιού για να τη συντηρήσει. Αποτελούν δηλαδή παρεμβατικά προγράμματα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Οι γονείς έχουν ισότιμη σχέση με του δασκάλους στη διοργάνωση δραστηριοτήτων τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι προς όφελος της οικογένειας και των παιδιών.

- Το πρόγραμμα έχει προληπτικό χαρακτήρα και δεν χρησιμοποιείται για να λύσει κάποιο υφιστάμενο πρόβλημα στο σχολείο ευκαιριακά και επιφανειακά.
- Εφαρμόζεται συστηματικά και έχει διάρκεια ζωής που του επιτρέπει να αξιολογείται, να αυτορυθμίζεται και να αυτοδιορθώνεται.
- Απευθύνεται σε όλους τους γονείς και προτείνει μηχανισμούς εμπλοκής των γονιών ανάλογα με τις ανάγκες τους (Γεωργίου, 2009).

Τα οφέλη που αναφέρονται από την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων σχετίζονται με το ρόλο των γονιών οι οποίοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αίσθηση επάρκειας, ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δικτύων και κίνητρα για να ξεκινήσουν τη δική τους μόρφωση. Οι διευθυντές των σχολείων όπου λειτουργούν τέτοιοι συνεταιρισμοί τείνουν να αξιολογούν καλύτερα τους δασκάλους ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και ως προς την ικανότητα για διδασκαλία. Οι γονείς βρίσκονται πιο κοντά στο σχολείο και τα προβλήματά του και τελικά μπορούν να επηρεάσουν τις εξελίξεις στο σχολικό χώρο. Η σημασία για τα παιδιά είναι σημαντική, αφού η αξιολόγηση των προγραμμάτων δείχνει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα έκαναν λιγότερες απουσίες στο σχολείο, έπαιρναν λιγότερες αποβολές για προβλήματα πειθαρχίας και τηρούσαν θετικότερη στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία τους.

Νομίζουμε ότι είναι η πιο σωστή πρόταση για να βγει το σχολείο από την εσωστρέφεια και την τακτική της άμυνας σε οτιδήποτε ξένο προσπαθήσει να μπει στο χώρο του σαν εισβολέα παραβίαστων και αδιαπραγμάτευτων κεκτημένων. Τότε μπορεί το σχολείο να βγει από την απομόνωση από την κοινωνία και ο εκπαιδευτικός από παρωχημένες αντιλήψεις και πρακτικές που πλέον ούτε προσφέρουν, αλλά ούτε μπορούν να λειτουργήσουν καν και να επιβιώσουν.

Γ. Η τελευταία μας επισήμανση αφορά την παρέμβαση που φαίνεται ότι μπορεί να δώσει λύση σε πολλά προβλήματα, αρκεί να στοχεύει στην επιθετικότητα της κοινωνίας και να μην περιορίζεται μόνο σε κάποιο επίπεδο, αφήνοντας το πρόβλημα να καλλιεργείται και να εκδηλώνεται σε άλλα. Αυτό σημαίνει παρεμβάσεις στους τομείς:

1. Σε θεσμικό επίπεδο, ενέργειες εθνικές, κεντρικά κατευθυνόμενες από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, με την ίδρυση τμήματος μελέτης της ενδοσχολικής επιθετικότητας και βίας σε όργανο με κεντρικό και οργανωτικό ρόλο. Επίσης την οργάνωση εκστρατείας ενημέρωσης και προβληματισμού μέσα από τα Μ.Μ.Ε., τους φορείς και τα ίδια τα σχολεία. Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής μπορεί και η οικογένεια να βρει τον φορέα που θα μπορεί να την βοηθήσει να ανταποκριθεί στο ρόλο της με επιτυχία.

Το γεγονός ότι η οικογένεια έχει ανάγκη από στήριξη σε θεσμικό επίπεδο φαίνεται στη διαπίστωση ότι στα στατιστικά στοιχεία από τη λειτουργία των τηλεφωνικών γραμμών υποστήριξης της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού, φάνηκε ότι το 85% όσων απευθύνθηκαν σε αυτή και ζήτησαν βοήθεια ήταν γονείς. Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό το έργο που γίνεται από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου) και πληροφοριακά αναφέρουμε ότι η τηλεφωνική Συμβουλευτική Υπηρεσία της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. συμπεριλαμβάνει τη «Γραμμή-Σύνδεσμο 801 1177», η οποία λειτουργεί πλέον αποκλειστικά για γονείς και για οποιονδήποτε ενήλικα επιθυμεί να μιλήσει για θέματα σχετικά με παιδιά και εφήβους, και τη «Γραμμή στήριξης παιδιών και εφήβων 116 111», που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά και εφήβους. Η υπηρεσία λειτουργεί με τη χρηματοδότηση και την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Η ιστοσελίδα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. βρίσκεται στο διαδίκτυο στη διεύθυνση: <http://www.epsype.gr/default.aspx> Αποτελεί μια μεγάλη αλήθεια ότι εάν θέλουμε να θωρακίσουμε την κοινωνία μας, αλλά και να την κάνουμε πιο ήρεμη και ασφαλή για τα παιδιά μας, δεν έχουμε παρά να δώσουμε βάρος σε ένα από τους πιο ζωτικούς παράγοντες της ανθρώπινης ανάπτυξης της προσωπικότητας: την οικογένεια. Και σε αυτό πρέπει να κινηθούμε όλοι μαζί. Είτε ως μονάδες, είτε ως οργανισμοί, είτε ακόμα και ως κράτος. Νομίζουμε ότι αξίζει να στηρίξουμε τις οικογένειες.

2. Σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο είναι δυνατή η ανάληψη από την *Τοπική Αυτοδιοίκηση* πρωτοβουλιών που θα στοχεύουν στην ενημέρωση και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και με την αξιοποίηση των *φορέων* ή *υπηρεσιών* που έχουν σχέση με το πρόβλημα και έχει στη διάθεσή της, μπορεί να προσφέρει και να έχει αποτελέσματα στα πλαίσια συνολικής προσπάθειας.

3. Σε επίπεδο σχολείου με την εκπόνηση προγραμμάτων σε *εξατομικευμένο επίπεδο*, σε *επίπεδο τάξης* μέσα από παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και σε *επίπεδο σχολείου* με την θέσπιση συγκεκριμένης πολιτικής με πάγιο και σταθερό χαρακτήρα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δράσης μπορεί και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ή μεμονωμένα οι γονείς να βρουν τον κατάλληλο και ωφέλιμο για τους έφηβους ρόλο, προκειμένου να υπάρξει η πραγματική και γόνιμη συνεργασία γονέων και σχολείου. Τέτοια προγράμματα έχουν εκπονηθεί από ορισμένα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης – ιδίως στα σκανδιναβικά – όπου κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει ειδικό τοπικό πρόγραμμα, όπου στη διαχείριση των προβλημάτων οι μαθητές έχουν όχι μόνο συμμετοχή αλλά και ενεργό ρόλο. Στον ελληνικό χώρο τέτοια προγράμματα έχουν εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας από τις ερευνήτριες Ε. Ανδρέου, Ε. Διδασκάλου και Α. Βλάχου, οι οποίες υλοποίησαν παρεμβατικό πρόγραμμα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου σε δέκα σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Το πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό για τα κορίτσια και τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, καθώς παρατηρήθηκε μείωση των περιστατικών εκφοβισμού, αλλαγή στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους δράστες και τα θύματα, αύξηση της αυτεπάρκειας για υπεράσπιση των θυμάτων και των συμπεριφορών υπεράσπισης.

Επίσης βασικό μέλημα πρέπει να αποτελέσει και ο προσανατολισμός σε ένα σχολείο με φιλελεύθερο χαρακτήρα. Δεν είναι μακριά από την πραγματικότητα η εικόνα που είδαμε στην έρευνά μας που παρουσιάζει ένα σχολικό περιβάλλον που δεν αρέσει στους μαθητές, για το λόγο αυτό και είναι επιθετικοί προς τους καθηγητές. Ενδεικτικό αυτής της κατάστασης είναι το στοιχείο που αναφέρει ο ερευνητής Χ. Κάτσικας, ότι δηλαδή οι 9 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι οι καλύτερες στιγμές τους στο σχολείο είναι όταν βρίσκονται εκτός μαθήματος. Ο καθηγητής δε Γ. Μπαμπινιώτης σχολιάζοντας αυτή την εικόνα και αναφερόμενος σε πικρές αλήθειες για την παιδεία, εκφράζει την αγωνία του με την απορία: «ότι οι μαθητές των σχολείων μας απεχθάνονται το σχολείο, ότι δεν το αγαπούν, δεν τους τραβάει τίποτε στο σχολείο που τους έχουμε φτιάξει, δεν μας λέει τίποτε;» (Μπαμπινιώτης, 2010).

Αξίζει σαν επίλογο στην παρουσίαση αυτή να επαναλάβουμε κι εμείς την παράθεση του ποιήματος του R. Russel, επειδή ακριβώς είναι πολύ σχετικό με το θέμα που διαπραγματευτήκαμε και εκφράζει απόλυτα τα συμπεράσματά μας:

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική:

Μαθαίνει να κατακρίνει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα:

Μαθαίνει να καυγαδίζει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία:

Μαθαίνει να είναι ντροπαλό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή:

Μαθαίνει να είναι ένοχο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση:

Μαθαίνει να είναι υπομονετικό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο:

Μαθαίνει να εκτιμά

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην δικαιοσύνη:

Μαθαίνει να είναι δίκαιο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια:

Μαθαίνει να πιστεύει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία:

Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην παραδοχή και φιλία:

Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

Κι αν τιμωρούμε τα παιδιά μας, τα μαθαίνουμε να τιμωρούν.

R. Rousset

5.ΙΙΙ. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας και έχοντας υπόψη μας τις αδυναμίες και τις ατέλειες της παρούσας έρευνας, μπορούμε να καταθέσουμε τις απόψεις μας για τους τομείς που δεν μπορέσαμε να καλύψουμε μέσα από την προσπάθειά μας, αλλά και να εκφράσουμε τις ιδέες μας για κάποιες μελλοντικές πρωτοβουλίες που θα ήθελαν να κινηθούν σε παραπλήσια με το δικό μας πεδίο έρευνας. Οι προτάσεις μας αυτές μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

1. Έρευνες που θα αφορούν την συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην επιθετική συμπεριφορά των εφήβων και που θα εξετάζουν πιο συγκεκριμένα τις επιθετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τις συνέπειες που έχουν αυτές στην δημιουργία προτύπων στάσεων και πρακτικών .

2. Στη μελέτη των μορφών επιθετικότητας που εκδηλώνεται μεταξύ των εφήβων μέσα από τη χρήση των σύγχρονων μορφών και μέσων επικοινωνίας (κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook κ.λπ.) και πως το σχολείο μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία για επαναδιαπραγμάτευση της χρήσης αυτών των μέσων.

3. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν σαν δείγμα για την έρευνα τόσο τους γονείς, όσο και τους μαθητές, προκειμένου να διασταυρώσει τα στοιχεία και να έχει απόψεις και από τις δυο πλευρές του ζητήματος, προκειμένου να βγάλει περισσότερο ασφαλή και αντικειμενικά συμπεράσματα. Επιπλέον μια τέτοια έρευνα θα έδειχνε και το κατά πόσο οι επιθετικές συμπεριφορές αναπαράγονται μέσα στο χρόνο αφού θα έχει την ευκαιρία να μελετήσει στοιχεία που αφορούν συμπεριφορές περισσοτέρων της μιας γενεών.

4. Επίσης επίκαιρο και σημαντικό θεωρούμε το πρόβλημα της χρήσης του αλκοόλ στην εφηβική ηλικία, την οποία θεωρούμε σαν μια επιτρεπόμενη ναρκωτική ουσία με καταστροφικές συνέπειες για όλους και ιδιαίτερα για τους εφήβους. Αν και η σχέση του με την παρούσα εργασία είναι στενή, δεν είχαμε την ευκαιρία να την θίξουμε όσο θέλαμε.

5. Η σχέση της δημιουργίας επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο με τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα που δημιουργούνται στα πλαίσια της

λειτουργίας του νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στη χώρα μας, δεν νομίζουμε ότι φάνηκαν στην εργασία αυτή. Βασικός λόγος είναι η μικρή σχετικά παρουσία στο δείγμα μας μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες που περιόρισαν τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων. Με δεδομένο τον επίκαιρο χαρακτήρα του και το ενδιαφέρον που έχει η μελέτη του θέματος, αποτελεί πιστεύουμε μια αξιόλογη πρόταση για μελλοντική έρευνα.

6. Τέλος, άκρως ενδιαφέρουσα θεωρούμε σε τοπικό επίπεδο Κρήτης, μια την έρευνα που θα προσέγγιζε το φαινόμενο της δημιουργίας επιθετικότητας, σε σχέση με τη συνήθεια της παράνομης οπλοφορίας, οπλοχρησίας και οπλοκατοχής στην Κρήτη, που ως γνωστόν στο νησί μας έχει τεράστια απήχηση. Επίσης μαζί με αυτό μπορούν να εξετασθούν και οι γενικότερες θέσεις, στάσεις, πρότυπα και συμπεριφορές που καλλιεργούνται - στις ορεινές κυρίως περιοχές - και που δημιουργούν μια κουλτούρα διαφορετική μεν αλλά και επικίνδυνη για τους έφηβους και τους νέους γενικότερα. Και ασφαλώς το διαφορετικό πρέπει να είναι σεβαστό και πολλές φορές να επιδιώκεται η επιβίωσή του, αλλά όταν γίνεται επικίνδυνο, πρέπει να μας προβληματίζει η παρουσία του. Τότε νομίζουμε ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να κινηθούμε, όχι στην επιπόλαιη απαξίωση των στοιχείων του και την ισοπεδωτική επιβολή του «μοντέρνου», αλλά οπωσδήποτε προς την επαναδιαπραγμάτευση ορισμένων – τουλάχιστον – επικίνδυνων, ιδιαίτερα για τους νέους, των χαρακτηριστικών του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗ
ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ΑΝΩΝΥΜΟ)

Αγαπητή μαθήτριά,

Αγαπητέ μαθητή,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα *«Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων σε σχολικό περιβάλλον της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης»*. Αποσκοπεί δε στην καταγραφή των απόψεων της μαθητικής κοινότητας αναφορικά με το θέμα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην επιθετικότητα που εκδηλώνεται στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος και της επιθετικής συμπεριφοράς των εφήβων που μπορούμε να συναντήσουμε στους σχολικούς χώρους. Η έρευνα επιδιώκει με βάση την οπτική των εφήβων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφενός να αποτυπώσει την εικόνα που υπάρχει για την επιθετικότητα στο οικογενειακό περιβάλλον και αφετέρου να διερευνήσει αν και πώς αυτή μεταφέρεται στους σχολικούς χώρους, οι οποίοι αποτελούν και ένα κατεξοχήν χώρο της εφηβικής δραστηριότητας, συνεξετάζοντας την αμφίδρομη σχέση υπάρχει ανάμεσα στη σχολική κοινότητα με το οικογενειακό περιβάλλον.

Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε με τη δέουσα προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας δεν θα κοινοποιηθούν σε κανέναν και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευχαρίστως θα σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία και πρόοδο στις σπουδές σας καθώς και στην προσωπική σας ζωή.

Τζιράκης Εμμανουήλ

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.: «Σπουδές στην Εκπαίδευση»

Email: tziris@ymail.com

| |
|---------------------------|
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ |
|---------------------------|

▪ Φύλο: Αγόρι

Κορίτσι

▪ Έτος Γέννησης:

▪ Σχολείο και τάξη:

▪ Χώρα καταγωγής:

▪ Τόπος κατοικίας (Πόλη ή Χωριό Επαρχίας):

| |
|------------------|
| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ |
|------------------|

A

1. Στο οικογενειακό σας περιβάλλον χρησιμοποιείτε το διάλογο σαν λύση για τα διάφορα προβλήματα της οικογένειας;

A. Πάντα B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

2. Έχετε αντιληφθεί βίαια επεισόδια (π.χ. χτυπήματα) ή επιθετικές συμπεριφορές (π.χ. απειλές, βρισιές) στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

3. Νοιώθετε ότι σας περιφρονούν συστηματικά στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πάντα B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

4. Νοιώθετε ότι σας ειρωνεύονται συστηματικά στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πάντα B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

5. Νοιώθετε καταπίεση και ασφυκτικό έλεγχο στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πάντα B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

6. Νομίζετε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον ασχολείται και ενδιαφέρεται για εσάς;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο Δ. Καθόλου

7. Σας ικανοποιεί ότι η επικοινωνία σας (δηλ. ο διάλογος ή συζήτηση) με το οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο Δ. Καθόλου

8. Νομίζετε ότι ασκείται συστηματική βία (χαστούκι, χτύπημα κ.λπ.) πάνω σας από το οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

9. Νοιώθετε ότι απειλείστε από μέλος ή μέλη του οικογενειακού σας περιβάλλοντος;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

10. Σας απευθύνονται προσβλητικές εκφράσεις ή βρισιές στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

11. Αισθάνεστε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον σας φροντίζει (ιατρική φροντίδα, φαγητό, ψυχαγωγία), όσο μπορεί;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο. Δ. Καθόλου

12. Είστε ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση και ηθική υποστήριξη που δέχεστε από το οικογενειακό σας περιβάλλον;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο. Δ. Καθόλου

13. Έχετε ελευθερία να κάνετε τις προσωπικές επιλογές (π.χ. φίλες /ους, χώρο διασκέδασης, ντύσιμο, χτένισμα κ.λπ.);

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο. Δ. Καθόλου

14. Σας προτείνει το οικογενειακό σας περιβάλλον να ασχοληθείτε με δραστηριότητες εκτός του σχολείου (π.χ. σπορ, μουσική, χορό, διάφορα χόμπι κ.λπ.);

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

15. Είστε ικανοποιημένες/οι από την οικονομική στήριξη που σας παρέχει το οικογενειακό σας περιβάλλον σε σχέση με αυτά που διαθέτει;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Λίγο. Δ. Καθόλου

16. Νομίζετε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον σας ασκεί έλεγχο που κρίνεται από εσάς ότι σας είναι ωφέλιμος και απαραίτητος;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

17. Υπάρχει έλεγχος από το οικογενειακό σας περιβάλλον για τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθείτε;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

18. Υπάρχει έλεγχος από το οικογενειακό σας περιβάλλον για τα βιντεοπαιχνίδια και τη χρήση του Internet που χρησιμοποιείτε;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

B

19. Έχει επαφή και επικοινωνία το οικογενειακό σας περιβάλλον με το σχολείο σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

20. Συζητάτε τα θέματα και τα προβλήματα του σχολείου σας με την οικογένειά σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

21. Ποια θέση παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου;

- A. Με ενθαρρύνει να ανταποδίδω τα χτυπήματα
- B. Μου ζητά να μην ανταποδίδω τα χτυπήματα
- Γ. Μου ζητά να αποφεύγω τη βία και να λύνω ειρηνικά τις διαφορές μου
- Δ. Μου ζητά να απευθύνομαι κάθε φορά στους καθηγητές και επεμβαίνει και κάποιος από τους γονείς μου.

22. Σας ζητά το οικογενειακό σας περιβάλλον να μάθει για τη ζωή σας στο σχολείο;

- A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

23. Αν έχετε προβλήματα με τους συμμαθητριές/τές σας, σε ποιόν απευθύνεστε;

- A. Στον Διευθυντή B. Στους γονείς Γ. Σε κάποιο φίλο
- Δ. Σε κανένα

24. Αν έχετε προβλήματα με τους καθηγητές σας σε ποιον απευθύνεστε;

- A. Στον Διευθυντή B. Στους γονείς Γ. Σε κάποιο φίλο

Δ. Σε κανένα

25. Έχετε βρεθεί ποτέ μπροστά σε επιθετικές και βίαιες ενέργειες στο χώρο του σχολείου σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

26. Έχετε δεχτεί φυσική επίθεση (δηλ. χτυπήματα) από συμμαθήτριά/τή σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

27. Έχετε δεχτεί ειρωνικά σχόλια από συμμαθήτριά/τή σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

28. Έχει δεχτεί περιφρονητικά σχόλια για την εμφάνιση, την προφορά ομιλίας, το ντύσιμο, την καταγωγή σας ή οτιδήποτε άλλο ;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ.

Ποτέ

29. Σας έχουν απομονώσει ποτέ οι φίλες/οι σας από τη παρέα σας για να σας τιμωρήσουν και να σας εκδικηθούν;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

30. Έχετε προβλήματα με συμμαθήτριές/ές σας στη διαδρομή από και προς το σχολείο;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

31. Έχετε προβλήματα από άτομα που δεν φοιτούν στο σχολείο σας κατά την παραμονή σας στο σχολείο ή στη διαδρομή από και προς το σχολείο;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

32. Το κτιριακό περιβάλλον του σχολείου σας νομίζετε ότι είναι φιλικό προς εσάς και σας κάνει να νοιώθετε άνετα και χαρούμενα;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ.

Ποτέ/Καθόλου

33. Έχετε προβλήματα (προσβολές, απρεπείς εκφράσεις κ.λπ.) με το προσωπικό που εργάζεται στο σχολείο σας (επιστάτες, φύλακες, προσωπικό καθαρισμού κ.λπ.);

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

34. Έχετε δεχτεί περιφρονητικά σχόλια από καθηγητές σας για το άτομό σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

35. Έχετε δεχτεί ειρωνικά σχόλια από τους καθηγητές σας για την επίδοση στα μαθήματα ή για το άτομό σας γενικά;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

36. Έχετε την εντύπωση ότι οι καθηγητές σας σας αδικούν;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

Γ

37. Συμπεριφέρεστε ποτέ με απρέπεια προς τους καθηγητές σας (ειρωνικά, προσβλητικά κ.λπ.);

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

38. Έχετε εμπλακεί ποτέ σε βίαιο επεισόδιο με συμμαθήτριά/ή σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

39. Συμπεριφέρεστε με ειρωνεία προς συμμαθήτριά/ή σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

40. Εκφράζετε με περιφρονητικά σχόλια για συμμαθήτριά/ή σας;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

41. Απομονώνετε άτομα του σχολείου σας από την παρέα σας, ζητώντας και από τους φίλες/ους σας να κάνουν το ίδιο, για να την/τον εκδικηθείτε;

A. Πολύ συχνά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

Και πάλι σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συμβολή σας στην έρευνα αυτή και τη συμμετοχή σας στην προσπάθεια που κάνουμε για ένα καλύτερο σχολικό περιβάλλον, φιλικό προς το μαθητή, οικείο προς τον εκπαιδευτικό και ωφέλιμο για την κοινωνία ολόκληρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.

Ο πίνακας 23 μας δείχνει πόσο συχνά υποπίπτουν στην αντίληψη των μαθητών επιθετικές και βίαιες ενέργειες μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, γεγονός στο οποίο αναφέρεται η δεύτερη ερώτηση. Πολύ συχνά απαντούν 3 μαθητές, αριθμός που αντιστοιχεί στο 1% του συνόλου· συχνά απαντούν 23 που αντιστοιχεί στο 7,7%· σπάνια απαντούν 104 που αντιστοιχεί στο 34,7%, ενώ ποτέ απαντούν 169 που αντιστοιχεί στο 56,3% του συνόλου. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησε ένας μαθητής, που αντιστοιχεί στο 0,3% του συνόλου.

Πίνακας 23

Έχετε αντιληφθεί βίαια επεισόδια (π.χ. χτυπήματα) ή επιθετικές συμπεριφορές (π.χ. απειλές, βρισιές) στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 3 | 1,0 |
| Συχνά | 23 | 7,7 |
| Σπάνια | 104 | 34,7 |
| Ποτέ | 169 | 56,3 |
| Σύνολο | 299 | 99,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 1 | ,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Οι απαντήσεις στην τρίτη μας ερώτηση περιγράφονται στον πίνακα 24 και η ερώτηση αφορά το κατά πόσο ο μαθητής δέχεται την περιφρόνηση μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Πάντα απαντούν 6 μαθητές που αντιστοιχούν στο 2% του συνόλου· συχνά απαντούν 16, που αντιστοιχούν στο 5,3% του συνόλου· σπάνια απαντούν 95, που αντιστοιχούν στο 31,7%, ενώ ποτέ δεν περιφρονούνται 183 μαθητές που αντιστοιχούν στο 61% του συνόλου. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 6 μαθητές, δηλαδή το 2% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 24

Νοιώθετε ότι σας περιφρονούν συστηματικά στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάντα | 6 | 2,0 |
| Συχνά | 16 | 5,3 |
| Σπάνια | 95 | 31,7 |
| Ποτέ | 183 | 61,0 |
| Σύνολο | 300 | 100,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 16 | 5,3 |

Η ερώτηση του πίνακα 25 είναι η τέταρτη και αφορά τα ειρωνικά σχόλια που γίνονται μέσα στην οικογένεια και που έχουν σαν αποδέκτη τον ίδιο το μαθητή. Πάντα θεωρούν ότι τους ειρωνεύεται η οικογένειά τους 2 μαθητές, δηλαδή το 0,7% του συνόλου· συχνά θεωρούν ότι τους ειρωνεύονται οι 24, δηλαδή το 8%· σπάνια οι 88, δηλαδή το 29,3%, ενώ ποτέ δεν δέχονται ειρωνικά σχόλια 185 μαθητές, δηλαδή το 61,7% του συνόλου. Ένας μαθητής δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή, δηλαδή το 0,3% του συνόλου των ερωτηθέντων.

Πίνακας 25

Νοιώθετε ότι σας ειρωνεύονται συστηματικά στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάντα | 2 | 0,7 |
| Συχνά | 24 | 8,0 |
| Σπάνια | 88 | 29,3 |
| Ποτέ | 185 | 61,7 |
| Σύνολο | 299 | 99,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 1 | 0,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 26 αφορά την πέμπτη ερώτηση, που αναφέρεται στον έλεγχο ο οποίος ασκείται με τρόπο καταπιεστικό και βασανιστικό στον έφηβο από τα πρόσωπα της οικογένειας του μαθητή και πιο συγκεκριμένα τη συχνότητα με την οποία αυτός βιώνει τον έλεγχο. Πέντε μαθητές, αριθμός που αντιστοιχεί στο 1,7% του συνόλου, απαντούν ότι πάντα αισθάνονται την καταπίεση από το οικογενειακό τους

περιβάλλον· οι 36 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 12%, απαντούν συχνά· οι 128, που αντιστοιχούν στο 42,7%, απαντούν σπάνια, ενώ 131 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 43,7% του συνόλου, δεν αισθάνονται αυτόν τον καταπιεστικό έλεγχο ποτέ.

Πίνακας 26

Νοιώθετε καταπίεση και ασφυκτικό έλεγχο στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάντα | 5 | 1,7 |
| Συχνά | 36 | 12,0 |
| Σπάνια | 128 | 42,7 |
| Ποτέ | 131 | 43,7 |
| Σύνολο | 300 | 100,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 0 | 0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 27 αφορά το ενδιαφέρον της οικογένειας προς το παιδί και δείχνει αν και κατά πόσο το παιδί «εισπράττει» αυτό το ενδιαφέρον (έκτη ερώτηση). Εκατόν ογδόντα έξι μαθητές, αριθμός που αντιστοιχεί στο 62% του συνόλου, θεωρούν ότι ενδιαφέρεται η οικογένειά τους γι' αυτούς πάρα πολύ· οι 98, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 32,7%, θεωρούν ότι ασχολείται πολύ· οι 13, μαθητές, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 4,3%, θεωρούν ότι ασχολείται λίγο, ενώ τρεις μαθητές θεωρούν ότι η οικογένειά τους δεν ενδιαφέρεται καθόλου γι' αυτούς, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 1% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 27

Νομίζετε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον ασχολείται και ενδιαφέρεται για εσάς;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάρα πολύ | 186 | 62,0 |
| Πολύ | 98 | 32,7 |
| Λίγο | 13 | 4,3 |
| Καθόλου | 3 | 1,0 |
| Σύνολο | 300 | 100,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 0 | 0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 28 δείχνει το ποσοστό ικανοποίησης των εφήβων αναφορικά με το βαθμό επικοινωνίας τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον (έβδομη ερώτηση). Ενενήντα τέσσερις μαθητές είναι ικανοποιημένοι πάρα πολύ από την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 31,3% του συνόλου· οι 143 είναι πολύ ικανοποιημένοι, που αντιστοιχεί στο 47,7%· οι 48 είναι λίγο ικανοποιημένοι, που αντιστοιχούν στο 16%, ενώ καθόλου δεν είναι ικανοποιημένοι με την επικοινωνία τους μέσα στην οικογένεια 13 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 4,3% του συνόλου. Στην ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 0,7% του συνόλου.

Πίνακας 28

Σας ικανοποιεί ότι η επικοινωνία σας (δηλ. ο διάλογος ή συζήτηση) με το οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάρα πολύ | 94 | 31,3 |
| Πολύ | 143 | 47,7 |
| Λίγο | 48 | 16,0 |
| Καθόλου | 13 | 4,3 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | ,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 29 φαίνεται η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η σωματική βία, σαν εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στους έφηβους από το οικογενειακό τους περιβάλλον (όγδοη ερώτηση). Δείχνει λοιπόν ότι 3 έφηβοι αναγκάζονται να

υφίστανται σωματική βία πολύ συχνά, αριθμός που αντιστοιχεί στο 1% του συνόλου· 11 μαθητές συχνά, που αντιστοιχεί στο 3,7%· 64 σπάνια, που αντιστοιχεί στο 21,3%, ενώ 221 μαθητές δεν δέχονται σωματική βία από τα μέλη της οικογένειάς τους ποτέ, που αντιστοιχούν στο 73,7% του συνόλου.

Πίνακας 29

**Νομίζετε ότι ασκείται συστηματική βία (χαστούκι, χτύπημα κ.λπ.)
πάνω σας από το οικογενειακό σας περιβάλλον;**

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 3 | 1,0 |
| Συχνά | 11 | 3,7 |
| Σπάνια | 64 | 21,3 |
| Ποτέ | 222 | 74,0 |
| Σύνολο | 300 | 100,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 0 | 0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 30 δείχνει πόσο συχνά ο έφηβος νιώθει το οικογενειακό του περιβάλλον απειλητικό για τον ίδιο (ένατη ερώτηση). Έτσι φαίνεται ότι 2 έφηβοι νιώθουν απειλή πολύ συχνά από μέλη της οικογένειάς τους, δηλαδή το 0,7% του συνόλου συχνά την αισθάνονται 2 μαθητές, δηλαδή το 0,7%· σπάνια 24, δηλαδή το 8%, ενώ ποτέ δεν αισθάνονται να απειλούνται οι 270, δηλαδή το 90% του συνόλου. Δύο μαθητές, δηλαδή ποσοστό 0,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 30

Νοιώθετε ότι απειλείστε από μέλος ή μέλη του οικογενειακού σας περιβάλλοντος;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 2 | 0,7 |
| Συχνά | 2 | 0,7 |
| Σπάνια | 24 | 8,0 |
| Ποτέ | 270 | 90,0 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 31 δείχνει πόσο συχνά εκδηλώνονται επιθετικές συμπεριφορές μέσα από ύβρεις ή προσβολές με αποδέκτη τον έφηβο μέσα στην οικογένειά του (δέκατη ερώτηση). Έξι από τους μαθητές γίνονται αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών πολύ συχνά, δηλαδή το 2% του συνόλου· 19 συχνά, δηλαδή το 6,3%· 93 σπάνια, δηλαδή το 31%, ενώ ποτέ δεν υβρίζονται και δεν προσβάλλονται οι 180, δηλαδή το 60% του συνόλου. Δύο από τους μαθητές, δηλαδή το 0,7% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Πίνακας 31

Σας απευθύνονται προσβλητικές εκφράσεις ή βρισιές στο οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 6 | 2,0 |
| Συχνά | 19 | 6,3 |
| Σπάνια | 93 | 31,0 |
| Ποτέ | 180 | 60,0 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 32 αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά την φροντίδα που αισθάνονται ότι απολαμβάνουν μέσα στην οικογένειά τους (ενδέκατη ερώτηση). Οι 242 από αυτούς, δηλαδή το 80,7% του συνόλου, αισθάνονται ότι η οικογένειά τους τους φροντίζει πάρα πολύ· οι 43, δηλαδή το 14,3%, νιώθουν να τους φροντίζουν πολύ· οι 11, δηλαδή το 3,7%, αισθάνονται λίγη φροντίδα, ενώ 3 μαθητές, δηλαδή το 1% του συνόλου, δεν αισθάνονται καθόλου τη φροντίδα της οικογένειάς

τους. Ένας μαθητής δεν απάντησε στην ερώτηση, δηλαδή το 0,3% του συνόλου των ερωτηθέντων.

Πίνακας 32

Αισθάνεστε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον σας φροντίζει (ιατρική φροντίδα, φαγητό, ψυχαγωγία), όσο μπορεί;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πάρα πολύ | 242 | 80,7 |
| Πολύ | 43 | 14,3 |
| Λίγο | 11 | 3,7 |
| Καθόλου | 3 | 1,0 |
| Σύνολο | 299 | 99,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 1 | ,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 33 αναφέρεται στην ηθική στήριξη και την ενθάρρυνση που δέχεται ο έφηβος από την οικογένειά του (δωδέκατη ερώτηση). Σύμφωνα με αυτόν οι 150 μαθητές, δηλαδή το 50% του συνόλου, στηρίζονται ηθικά πάρα πολύ από τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους· οι 108, δηλαδή το 36%, στηρίζονται πολύ· οι 28, δηλαδή το 9,3%, αισθάνονται λίγο την υποστήριξη, ενώ 12 μαθητές, δηλαδή το 4% του συνόλου, δεν στηρίζονται καθόλου από την οικογένειά τους. Οι 2 από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 0,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 33

Είστε ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση και ηθική υποστήριξη που δέχεστε από το οικογενειακό σας περιβάλλον;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πάρα πολύ | 150 | 50,0 |
| Πολύ | 108 | 36,0 |
| Λίγο | 28 | 9,3 |
| Καθόλου | 12 | 4,0 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | ,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 34 δείχνει την ελευθερία του έφηβου να κάνει τις επιλογές της αρεσκείας του, όπως τον τρόπο εμφάνισής του, τον τρόπο ψυχαγωγίας του κ.ά. (δέκατη τρίτη ερώτηση). Φαίνεται λοιπόν ότι το 50,3%, που αντιστοιχεί στους 151 μαθητές, μπορεί ελεύθερα να κάνει αυτές τις επιλογές χωρίς να δέχεται πιέσεις από την οικογένειά του, οι 111 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 37% του συνόλου, αισθάνονται ότι έχουν πολύ ελευθερία· οι 27, που αντιστοιχούν στο 9%, αισθάνονται λίγη ελευθερία, ενώ 8 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 2,7% του συνόλου, εξαρτώνται απόλυτα όσον αφορά τις επιλογές αυτές από την οικογένειά τους. Τρεις μαθητές δεν απάντησαν στην ερώτηση και αντιστοιχούν στο 1% του συνόλου των ερωτηθέντων.

Πίνακας 34

Έχετε ελευθερία να κάνετε τις προσωπικές επιλογές (π.χ. φίλες /ους, χώρο διασκέδασης, ντύσιμο, χτένισμα κ.λπ.);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πάρα πολύ | 151 | 50,3 |
| Πολύ | 111 | 37,0 |
| Λίγο | 27 | 9,0 |
| Καθόλου | 8 | 2,7 |
| Σύνολο | 297 | 99,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 3 | 1,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 35 δείχνει πόσο το οικογενειακό περιβάλλον προτείνει στους εφήβους να ασχοληθούν με δραστηριότητες που προάγουν τη σωματική και ψυχική υγεία και πόσο συχνά προτείνουν στα παιδιά να καλλιεργήσουν τα διάφορα ενδιαφέροντά τους (δέκατη τέταρτη ερώτηση). Πολύ συχνά προτείνονται λοιπόν τέτοιες δραστηριότητες

σε 158 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 52,7% του συνόλου· συχνά σε 97, που αντιστοιχούν στο 32,3%· σπάνια σε 25, που αντιστοιχούν στο 8,3%, ενώ ποτέ δεν έχουν τέτοιες προτάσεις οι 17 μαθητές, που αντιστοιχούν στο 5,7% του συνόλου. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 3 μαθητές, δηλαδή το 1% του συνόλου των ερωτηθέντων.

Πίνακας 35

Σας προταίνει το οικογενειακό σας περιβάλλον να ασχοληθείτε με δραστηριότητες εκτός του σχολείου (π.χ. σπορ, μουσική, χορό, διάφορα χόμπι κλπ.);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 158 | 52,7 |
| Συχνά | 97 | 32,3 |
| Σπάνια | 25 | 8,3 |
| Ποτέ | 17 | 5,7 |
| Σύνολο | 297 | 99,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 3 | 1,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 36 μας δείχνει την άποψη των εφήβων όσον αφορά την οικονομική στήριξη που τους παρέχει η οικογένειά τους, αφού πάρουν υπόψη τους τις δυνατότητες και τους πόρους που έχει στη διάθεσή της αυτή (δέκατη πέμπτη ερώτηση). Οι 179 έφηβοι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την οικονομική στήριξη που τους παρέχει η οικογένειά τους, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 59,7%· οι 91, που αντιστοιχούν στο 30,3%, είναι πολύ ικανοποιημένοι οι 22, που αντιστοιχεί στο 7,3%, είναι λίγο ικανοποιημένοι, ενώ οι 6, δηλαδή το 2% του συνόλου, δεν νιώθουν ότι η οικογένειά τους, τους παρέχει την οικονομική στήριξη που πρέπει και μπορεί. Οι δύο από τους μαθητές, δηλαδή το 0,7% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 36

Είστε ικανοποιημένες/οι από την οικονομική στήριξη που σας παρέχει το οικογενειακό σας περιβάλλον σε σχέση με αυτά που διαθέτει;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|------------------|-----------|-----------|
| Πάρα πολύ | 179 | 59,7 |
| Πολύ | 91 | 30,3 |
| Λίγο | 22 | 7,3 |
| Καθόλου | 6 | 2,0 |

Είστε ικανοποιημένες/οι από την οικονομική στήριξη που σας παρέχει το οικογενειακό σας περιβάλλον σε σχέση με αυτά που διαθέτει;

| | | |
|----------------------|-----|-------|
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 37 μας δείχνει την άποψη των εφήβων για τον σωστό, λογικό και ωφέλιμο έλεγχο που το οικογενειακό τους περιβάλλον πρέπει να κάνει στο νέο μέλος της, στα πλαίσια του παιδαγωγικού της έργου και του προστατευτικού ρόλου που διαδραματίζει (δέκατη έκτη ερώτηση). Οι 64 μαθητές, δηλαδή σε ποσοστό 21,3% του συνόλου, αναφέρουν ότι τέτοιου είδους έλεγχος γίνεται σε αυτούς πολύ συχνά · οι 134, δηλαδή σε ποσοστό 44,7%, συχνά · οι 78, δηλαδή σε ποσοστό 26%, σπάνια, ενώ ποτέ δεν ελέγχονται εποικοδομητικά οι 18 ερωτώμενοι, δηλαδή το 6% του συνόλου. Οι 6 μαθητές, δηλαδή το 2% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 37

Νομίζετε ότι το οικογενειακό σας περιβάλλον σας ασκεί έλεγχο που κρίνεται από εσάς ότι σας είναι ωφέλιμος και απαραίτητος;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 64 | 21,3 |
| Συχνά | 134 | 44,7 |
| Σπάνια | 78 | 26,0 |
| Ποτέ | 18 | 6,0 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 38 αφορά τον έλεγχο που γίνεται από τα ενήλικα μέλη της οικογένειας αναφορικά με τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν οι έφηβοι και την αξιολόγηση όσον αφορά καταλληλότητα την και την χρησιμότητά τους (ερώτηση δέκατη έβδομη). Για τους 32 ερωτώμενους, δηλαδή για το 10,7% του συνόλου, υπάρχει πάντα τέτοια διαδικασία για τους 62, δηλαδή για το 20,7%, συχνά για τους 98, δηλαδή για το 32,7%, σπάνια, ενώ οι 104 ερωτώμενοι, δηλαδή το 34,7%, μπορούν ανεξέλεγκτα από την οικογένειά τους να παρακολουθούν το τηλεοπτικό πρόγραμμα που αυτοί επιθυμούν. Οι 4 μαθητές, δηλαδή το 1,3% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 38

Υπάρχει έλεγχος από το οικογενειακό σας περιβάλλον για τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθείτε;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πάντα | 32 | 10,7 |
| Συχνά | 62 | 20,7 |
| Σπάνια | 98 | 32,7 |
| Ποτέ | 104 | 34,7 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 39 αφορά την αξιολόγηση από την οικογένεια των ηλεκτρονικών παιχνιδιών με τα οποία ψυχαγωγούνται οι έφηβοι και τον έλεγχο στις ιστοσελίδες που επισκέπτονται κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο (δέκατη όγδοη ερώτηση). Για τους 45 μαθητές, δηλαδή για το 15% του συνόλου, υπάρχει πάντα έλεγχος στα μέσα αυτά· οι 76, δηλαδή το 25,3%, μπαίνουν συχνά σε τέτοιες διαδικασίες· οι 82, δηλαδή το 27,3%, σπάνια, ενώ ποτέ δεν υπάρχει έλεγχος και αξιολόγηση για τα παιχνίδια και τις ιστοσελίδες που χρησιμοποιούν οι 93 έφηβοι, δηλαδή το 31% του συνόλου. Οι 4 μαθητές, δηλαδή το 1,3% των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 39

Υπάρχει έλεγχος από το οικογενειακό σας περιβάλλον για τα βιντεοπαιχνίδια και τη χρήση του Internet που χρησιμοποιείτε;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πάντα | 45 | 15,0 |
| Συχνά | 76 | 25,3 |
| Σπάνια | 82 | 27,3 |
| Ποτέ | 93 | 31,0 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 40 δείχνει το βαθμό επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο και κατά πόσο συχνά συμβαίνει αυτή η επαφή (δέκατη ένατη ερώτηση). Οι 55 μαθητές,

δηλαδή το 18,3% του συνόλου υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία αυτή συμβαίνει πολύ συχνά· οι 136, δηλαδή το 45,3% συχνά· οι 88, δηλαδή το 29,3% σπάνια, ενώ για τους 17 μαθητές, δηλαδή για ένα ποσοστό 5,7%, δεν υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο τους. Από τους ερωτηθέντες οι 4, δηλ. το 1,3% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 40

Έχει επαφή και επικοινωνία το οικογενειακό σας περιβάλλον με το σχολείο σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 55 | 18,3 |
| Συχνά | 136 | 45,3 |
| Σπάνια | 88 | 29,3 |
| Ποτέ | 17 | 5,7 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Από τον πίνακα 41 μπορούμε να αντιληφθούμε το κατά πόσο τα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή του έφηβου γίνονται θέμα συζήτησης στο οικογενειακό του περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να δείξει το ενδιαφέρον της οικογένειας για τη σχολική ζωή του μαθητή (εικοστή ερώτηση). Οι 105 μαθητές μας απάντησαν ότι πολύ συχνά γίνονται τέτοιου είδους συζητήσεις στην οικογένειά τους, δηλαδή σε ένα ποσοστό 35% του συνόλου· ακόμα 105, δηλαδή 35%, μας απάντησαν συχνά σπάνια συμβαίνει για τους 54, δηλαδή για το 18%, ενώ ποτέ δεν συζητούνται τέτοια θέματα στα σπίτια 34 μαθητών, δηλαδή στο 11,3% του συνόλου. Οι 2 ερωτηθέντες, δηλαδή το 0,7% του συνόλου, δεν απάντησαν.

Πίνακας 41

Συζητάτε τα θέματα και τα προβλήματα του σχολείου σας με την οικογένειά σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|-------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 105 | 35,0 |
| Συχνά | 105 | 35,0 |
| Σπάνια | 54 | 18,0 |
| Ποτέ | 34 | 11,3 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |

Συζητάτε τα θέματα και τα προβλήματα του σχολείου σας με την οικογένειά σας;

| | | |
|----------------------|-----|-------|
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 42 δείχνει τη θέση την οποία παίρνει η οικογένεια του μαθητή απέναντι στο πρόβλημα των επιθετικών συμπεριφορών και δείχνει ποιες θέσεις προτείνει στο παιδί να υιοθετήσει για να αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις (εικοστή πρώτη ερώτηση). Έτσι λοιπόν οι 15, δηλαδή ένα ποσοστό 5% του συνόλου, από τους ερωτηθέντες ενθαρρύνονται να ανταποδίδουν τα χτυπήματα σε 27, δηλαδή σε ένα ποσοστό 9%, προτείνεται να μην ανταποδίδουν τα χτυπήματα στους 204, δηλαδή σε ένα ποσοστό 68%, προτείνεται η αποφυγή της βίας και η ειρηνική διευθέτηση των διαφορών, ενώ στους 46, δηλαδή σε ένα ποσοστό 15,3%, προτείνεται να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και/ή παρεμβαίνει το οικογενειακό περιβάλλον. Οι 8 μαθητές, δηλαδή ένα ποσοστό 2,7% του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 42

Ποια θέση παίρνει το οικογενειακό σας περιβάλλον όταν αναφέρετε επιθετικά και βίαια επεισόδια του σχολείου;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---|------------|--------------|
| Με ενθαρρύνει να ανταποδίδω τα χτυπήματα | 15 | 5,0 |
| Μου ζητά να μην ανταποδίδω τα χτυπήματα | 27 | 9,0 |
| Μου ζητά να αποφεύγω τη βία και να λύνω ειρηνικά τις διαφορές μου | 204 | 68,0 |
| Μου ζητά να απευθύνομαι κάθε φορά στους καθηγητές και επεμβαίνει και κάποιος από τους γονείς μου. | 46 | 15,3 |
| Σύνολο | 292 | 97,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 8 | 2,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 43 φαίνεται αν ενδιαφέρον από την οικογένεια να μάθει για τη ζωή των παιδιών στο σχολείο και για τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές (ερώτηση εικοστή δεύτερη). Βλέπουμε λοιπόν ότι πολύ συχνά ρωτούν οι οικογένειες των 68 μαθητών, δηλαδή ένα ποσοστό 22,7%· συχνά 134, δηλαδή το 44,7%· σπάνια 80, δηλαδή το 26,7%, ενώ ποτέ δεν δείχνουν ενδιαφέρον να ρωτήσουν για τη σχολική ζωή του μαθητή 16 οικογένειες, δηλαδή το 5,3% του συνόλου. Στην ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές, δηλαδή το 0,7% του συνόλου των ερωτηθέντων.

Πίνακας 43**Σας ζητά το οικογενειακό σας περιβάλλον να μάθει για τη ζωή σας στο σχολείο;**

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 68 | 22,7 |
| Συχνά | 134 | 44,7 |
| Σπάνια | 80 | 26,7 |
| Ποτέ | 16 | 5,3 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 44 μας δίνει τις απαντήσεις στην ερώτηση που αφορά το πρόσωπο που γίνεται αποδέκτης των προβλημάτων των μαθητών σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (εικοστή τρίτη ερώτηση). Έτσι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο απευθύνεται στο Διευθυντή σε ποσοστό 5,3%, το οποίο αντιστοιχεί ο αριθμός των 16 μαθητών που επέλεξαν αυτή την απάντηση· στους γονείς απευθύνονται 75, δηλαδή ένα ποσοστό 25%· σε κάποιο φίλο οι 146, δηλαδή το 48,7%, ενώ σε κανένα δεν εμπιστεύονται το πρόβλημά τους οι 58, δηλαδή ένα σεβαστό ποσοστό της τάξης του 19,3%. Οι 5 από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν.

Πίνακας 44**Αν έχετε προβλήματα με τους συμμαθητριές/τές σας, σε ποιόν απευθύνεστε;**

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|-----------------------|------------------|------------------|
| Στον Διευθυντή | 16 | 5,3 |
| Στους γονείς | 75 | 25,0 |
| Σε κάποιο φίλο | 146 | 48,7 |
| Σε κανένα | 58 | 19,3 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 45 βλέπουμε τα άτομα στα οποία απευθύνονται οι μαθητές όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς τους (εικοστή τέταρτη ερώτηση). Έτσι βλέπουμε ότι στο Διευθυντή απευθύνονται οι 52, δηλαδή το 17,3% του συνόλου· στους γονείς οι 138, δηλαδή το 46%· σε κάποιο φίλο οι 74, δηλαδή το

24,7%, ενώ σε κανένα δεν απευθύνονται οι 30, δηλαδή το 10% του συνόλου. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 6 μαθητές, δηλαδή το 2% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 45

Αν έχετε προβλήματα με τους καθηγητές σας σε ποιον απευθύνεστε;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|-----------------------|------------------|------------------|
| Στον Διευθυντή | 52 | 17,3 |
| Στους γονείς | 138 | 46,0 |
| Σε κάποιο φίλο | 74 | 24,7 |
| Σε κανένα | 30 | 10,0 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 46 μας δείχνει πόσο συχνά οι έφηβοι γίνονται θεατές επιθετικών και βίαιων ενεργειών στο χώρο του σχολείου τους (εικοστή πέμπτη ερώτηση). Οι 69 από αυτούς, δηλαδή το 23%, βρίσκονται στη θέση αυτή πολύ συχνά· οι 109, δηλαδή το 36,3%, συχνά· οι 96, δηλαδή το 31,7% σπάνια, ενώ ποτέ δεν έχουν βρεθεί μπροστά σε τέτοιες σκηνές οι 25, δηλαδή το 8,3% του συνόλου. Οι 2 μαθητές, δηλαδή το 0,7 του συνόλου των ερωτηθέντων, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 46

Έχετε βρεθεί ποτέ μπροστά σε επιθετικές και βίαιες ενέργειες στο χώρο του σχολείου σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 69 | 23,0 |
| Συχνά | 109 | 36,3 |
| Σπάνια | 95 | 31,7 |
| Ποτέ | 25 | 8,3 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | 0,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 38, δείχνει αν και πόσο συχνά έχουν οι μαθητές δεχτεί φυσική επίθεση από συμμαθητή τους (εικοστή έκτη ερώτηση). Προκύπτει ότι οι 14, δηλαδή το 4,7%, δέχονται πολύ συχνά τέτοιου είδους επιθετικές συμπεριφορές· οι 32, δηλαδή το 10,7%, συχνά· οι 103, δηλαδή το 34,3%, σπάνια, ενώ οι μισοί μαθητές (149),

δηλαδή το 49,7%, δεν έχουν δεχτεί ποτέ τέτοιες επιθέσεις. Δύο από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 0,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 47

Έχετε δεχτεί φυσική επίθεση (δηλ. χτυπήματα) από συμμαθήτριά/τή σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 14 | 4,7 |
| Συχνά | 32 | 10,7 |
| Σπάνια | 103 | 34,3 |
| Ποτέ | 149 | 49,7 |
| Σύνολο | 298 | 99,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 2 | ,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 39 δείχνει κατά πόσο δέχονται οι μαθητές ειρωνικά σχόλια από τους συμμαθητές τους (ερώτηση εικοστή έβδομη). Προκύπτει ότι οι 24 από αυτούς, δηλαδή το 8% του συνόλου, δέχονται τέτοιου είδους σχόλια πολύ συχνά οι 72, δηλαδή το 24%, συχνά οι 150, δηλαδή το 50%, σπάνια, ενώ οι 48, δηλαδή το 16% του συνόλου, δεν έχουν δεχτεί ειρωνεία ποτέ από συμμαθητή τους. Οι 6 από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 2% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 48

Έχετε δεχτεί ειρωνικά σχόλια από συμμαθήτριά/τή σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 24 | 8,0 |
| Συχνά | 72 | 24,0 |
| Σπάνια | 150 | 50,0 |
| Ποτέ | 48 | 16,0 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 40 δείχνει κατά πόσο υπάρχει στις τάξεις των εφήβων μαθητών η διάθεση για περιφρόνηση των συμμαθητών τους, η οποία μπορεί να αφορά την προφορά, την καταγωγή ή οτιδήποτε άλλο (εικοστή όγδοη ερώτηση). Οι 14, δηλαδή το 4,7% του συνόλου, δηλώνουν ότι πολύ συχνά γίνονται αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών οι 32, δηλαδή το 10,7%, συχνά οι 115, δηλαδή το 38,3%, σπάνια, ενώ ποτέ δεν έχουν δεχθεί περιφρόνηση οι 134, δηλαδή το 44,7% του συνόλου. Οι 5

από τους ερωτηθέντες μαθητές, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 49

Έχει δεχτεί περιφρονητικά σχόλια για την εμφάνιση, την προφορά ομιλίας, το ντύσιμο, την καταγωγή σας ή οτιδήποτε άλλο ;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 14 | 4,7 |
| Συχνά | 32 | 10,7 |
| Σπάνια | 115 | 38,3 |
| Ποτέ | 134 | 44,7 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 295 | 100,0 |

Στον πίνακα 41 βλέπουμε κατά πόσο η τακτική της απομόνωσης χρησιμοποιείται από τους μαθητές, προκειμένου να εκδηλώσουν τα αισθήματα επιθετικότητας που διακατέχουν για κάποιο συμμαθητή τους (εικοστή ένατη ερώτηση). Προκύπτει ότι 5 από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, βρίσκονται πολύ συχνά σε αυτή τη θέση· οι 18, δηλαδή το 6%, βρίσκονται συχνά· σπάνια βρίσκονται 65, δηλαδή το 21,7%, ενώ ποτέ δεν έχουν απομονωθεί οι 207, δηλαδή το 69% του συνόλου. Από τους ερωτηθέντες οι 5, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 50

Σας έχουν απομονώσει ποτέ οι φίλες/οι σας από τη παρέα σας για να σας τιμωρήσουν και να σας εκδικηθούν;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 5 | 1,7 |
| Συχνά | 18 | 6,0 |
| Σπάνια | 65 | 21,7 |
| Ποτέ | 207 | 69,0 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 42 φαίνεται η εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν από επιθετικές συμπεριφορές οι μαθητές στη διαδρομή από και προς το σχολείο (τριακοστή ερώτηση). Έξω από το χώρο του σχολείου λοιπόν αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ συχνά 5 μαθητές, δηλαδή το 1,7% του συνόλου· συχνά 9 μαθητές, δηλαδή το 3%· σπάνια 51, δηλαδή το 17%, ενώ η διαδρομή αυτή γίνεται απρόσκοπτα για τους 230 μαθητές, δηλαδή για το 76,7% του συνόλου. Οι 5 από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 1,7% του συνόλου των μαθητών, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 51

Έχετε προβλήματα με συμμαθήτριές/ές σας στη διαδρομή από και προς το σχολείο;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 5 | 1,7 |
| Συχνά | 9 | 3,0 |
| Σπάνια | 51 | 17,0 |
| Ποτέ | 230 | 76,7 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 43 δείχνει την εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από άτομα τα οποία δε φοιτούν στο σχολείο τους (τριακοστή πρώτη ερώτηση). Όπως δείχνει ο πίνακας οι 4 από αυτούς, δηλαδή το 1,3%, αντιμετωπίζουν πολύ συχνά προβλήματα· συχνά αντιμετωπίζουν οι 13, δηλαδή το 4,3%· σπάνια οι 51, δηλαδή το 17%, ενώ ποτέ δεν έχουν τέτοια προβλήματα οι 227, δηλαδή το 75,7%

του συνόλου. Από τους ερωτηθέντες οι 5, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 52

Έχετε προβλήματα από άτομα που δεν φοιτούν στο σχολείο σας κατά την παραμονή σας στο σχολείο ή στη διαδρομή από και προς το σχολείο;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 4 | 1,3 |
| Συχνά | 13 | 4,3 |
| Σπάνια | 51 | 17,0 |
| Ποτέ | 227 | 75,7 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 44 αφορά το κτιριακό περιβάλλον του σχολείου και την διάθεση την οποία μεταφέρει με την όλη του παρουσία στους μαθητές (τριακοστή δεύτερη ερώτηση). Για τους 61 από αυτούς, δηλαδή για το 20,3% είναι πάρα πολύ φιλικό· για τους 120, δηλαδή το 40% , είναι πολύ φιλικό· για τους 87, δηλαδή το 29% είναι λίγο φιλικό, ενώ οι 27, δηλαδή το 9%, δεν το νιώθουν καθόλου φιλικό. Από τους ερωτηθέντες οι 5, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 53

Το κτιριακό περιβάλλον του σχολείου σας νομίζετε ότι είναι φιλικό προς εσάς και σας κάνει να νοιώθετε άνετα και χαρούμενα;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------|-----------|
| Πάρα πολύ | 61 | 20,3 |
| Πολύ | 120 | 40,0 |
| Λίγο | 87 | 29,0 |
| Καθόλου | 27 | 9,0 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 45 δείχνει κατά πόσο οι μαθητές έχουν προβλήματα με το προσωπικό που εργάζεται στο σχολείο, όσον αφορά τη συμπεριφορά απέναντί τους (ερώτηση τριακοστή τρίτη). Στις απαντήσεις των μαθητών αναφέρεται ότι 27 μαθητές, δηλαδή το 9% του συνόλου, έχουν τέτοια προβλήματα πολύ συχνά· 50 μαθητές, δηλαδή το 16,7% του συνόλου συχνά· 95 μαθητές, δηλαδή το 31,7% του συνόλου σπάνια, ενώ οι 122 μαθητές, δηλαδή το 40,7% του συνόλου δεν αντιμετωπίζουν ποτέ τέτοια προβλήματα. Έξι μαθητές, δηλαδή το 2% του συνόλου των ερωτηθέντων δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 54

Έχετε προβλήματα (προσβολές, απειλές εκφράσεις κ.λπ.) με το προσωπικό που εργάζεται στο σχολείο σας (επιστάτες, φύλακες, προσωπικό καθαρισμού κ.λπ.);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 27 | 9,0 |
| Συχνά | 50 | 16,7 |
| Σπάνια | 95 | 31,7 |
| Ποτέ | 122 | 40,7 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 46 δείχνει κατά πόσο οι καθηγητές συμπεριφέρονται με περιφρονητικές εκφράσεις ή άλλου είδους συμπεριφορές προς τους μαθητές και με τον τρόπο αυτό εκδηλώνουν επιθετικό πνεύμα (τριακοστή τέταρτη ερώτηση). Στις απαντήσεις των μαθητών αναφέρεται ότι οι 16 από αυτούς, δηλαδή το 5,3% του συνόλου, δέχονται τέτοια συμπεριφορά πολύ συχνά· οι 23, δηλαδή το 7,7%, συχνά·

οι 89, δηλαδή το 29,7%, σπάνια, ενώ οι 166, δηλαδή το 55,3%, δεν έχει δεχθεί ποτέ περιφρονητική συμπεριφορά από καθηγητή του. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 6 ερωτηθέντες, δηλαδή το 2% του συνόλου.

Πίνακας 55

Έχετε δεχτεί περιφρονητικά σχόλια από καθηγητές σας για το άτομό σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 16 | 5,3 |
| Συχνά | 23 | 7,7 |
| Σπάνια | 89 | 29,7 |
| Ποτέ | 166 | 55,3 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 47 αναφέρεται στη ύπαρξη ειρωνείας εκ μέρους των καθηγητών προς τους μαθητές, με σκοπό να τους μειώσουν και να τους φέρουν σε δύσκολη θέση (τριακοστή πέμπτη ερώτηση). Πολύ συχνά δέχονται ειρωνικά σχόλια 19 μαθητές, δηλαδή το 6,3% του συνόλου· συχνά δέχονται οι 31, δηλαδή το 10,3%· σπάνια οι 99, δηλαδή το 33%, ενώ οι 146 από αυτούς, δηλαδή το 48,7%, δεν έχουν γίνει αποδέκτες ειρωνικών σχολίων εκ μέρους των καθηγητών τους. Από τους ερωτηθέντες, οι 5, δηλαδή το 1,7% του συνόλου, δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 56

Έχετε δεχτεί ειρωνικά σχόλια από τους καθηγητές σας για την επίδοση στα μαθήματα ή για το άτομό σας γενικά;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 19 | 6,3 |
| Συχνά | 31 | 10,3 |
| Σπάνια | 99 | 33,0 |
| Ποτέ | 146 | 48,7 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 48 φαίνεται η εικόνα της εντύπωσης των μαθητών όσον αφορά την αδικία που αισθάνονται ότι υφίστανται εκ μέρους των καθηγητών τους (ερώτηση τριακοστή έκτη). Από ότι φαίνεται λοιπόν οι 32, δηλαδή το 10,7% του συνόλου, αισθάνονται ότι αδικούνται πολύ συχνά· οι 80, δηλαδή το 26,7%, συχνά· οι 140, δηλαδή το 46,7%, αδικούνται σπάνια, ενώ μόνο 42 από τους μαθητές, δηλαδή ποσοστό 14%, δεν αισθάνονται ποτέ ότι αδικούνται. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 5 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 1,7% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 57

Έχετε την εντύπωση ότι οι καθηγητές σας, σας αδικούν;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 32 | 10,7 |
| Συχνά | 80 | 26,7 |
| Σπάνια | 140 | 46,7 |
| Ποτέ | 42 | 14,3 |
| Σύνολο | 295 | 98,3 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 5 | 1,7 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 49 βλέπουμε την εικόνα που αποτυπώνει την εντύπωση που έχουν οι μαθητές για την συμπεριφορά τους προς τους καθηγητές τους και πιο συγκεκριμένα αν καταλογίζουν στον εαυτό τους ανάρμοστες συμπεριφορές (ερώτηση τριακοστή έβδομη). Οι 12 από τους μαθητές, δηλαδή ποσοστό 4%, ομολογούν ότι φέρονται ανάρμοστα πολύ συχνά προς του καθηγητές τους· οι 28, δηλαδή ποσοστό 9,3%, φέρονται απρεπώς συχνά· οι 104, δηλαδή ποσοστό 34,7% , σπάνια, ενώ ποτέ δεν

συμπεριφέρονται με απρέπεια οι 152 μαθητές, δηλαδή το 50,7%. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 4 μαθητές, δηλαδή το 1,3% του συνόλου.

Πίνακας 58

Συμπεριφέρεστε ποτέ με απρέπεια προς τους καθηγητές σας (ειρωνικά, προσβλητικά κ.λπ.);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 12 | 4,0 |
| Συχνά | 28 | 9,3 |
| Σπάνια | 104 | 34,7 |
| Ποτέ | 152 | 50,7 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 50 μας δίνει την εικόνα της εμπλοκής των μαθητών σε επιθετικά και βίαια επεισόδια με άλλους συμμαθητές, όπως την παρουσιάζουν οι μαθητές (ερώτηση τριακοστή όγδοη). Από ό,τι δηλώνουν οι 15, δηλαδή ποσοστό 5% του συνόλου, εμπλέκονται πολύ συχνά σε βίαια επεισόδια οι 20, δηλαδή ποσοστό 6,7%, εμπλέκονται συχνά οι 106, δηλαδή ποσοστό 35,3%, σπάνια, ενώ ποτέ δεν εμπλέκονται οι 155, δηλαδή το 51,7% των ερωτηθέντων. Οι 4 μαθητές, δηλαδή το 1,3%, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 59

Έχετε εμπλακεί ποτέ σε βίαιο επεισόδιο με συμμαθήτριά/ή σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 15 | 5,0 |
| Συχνά | 20 | 6,7 |
| Σπάνια | 106 | 35,3 |
| Ποτέ | 155 | 51,7 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 51 φανερώνει την εικόνα της ειρωνικής συμπεριφοράς των παιδιών στο χώρο του σχολείου, όπως ομολογείται από τους ίδιους τους μαθητές (ερώτηση τριακοστή ένατη). Οι 8 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 2,7%, ειρωνεύονται πολύ συχνά τους συμμαθητές τους· οι 28, δηλαδή ποσοστό 9,3% ειρωνεύονται συχνά· οι 128, δηλαδή ποσοστό 42,7%, σπάνια, ενώ οι 132, δηλαδή ποσοστό 44%, δηλώνουν ότι δεν ειρωνεύονται ποτέ τους συμμαθητές τους. Οι 4 από τους ερωτώμενους, δηλαδή ποσοστό 1,3%, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 60

Συμπεριφέρεστε με ειρωνεία προς συμμαθήτριά/ή σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 8 | 2,7 |
| Συχνά | 28 | 9,3 |
| Σπάνια | 128 | 42,7 |
| Ποτέ | 132 | 44,0 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Ο πίνακας 52 δείχνει κατά πόσο υπάρχει στους μαθητές διάθεση για περιφρονητικές εκφράσεις και πρακτικές, όπως οι ίδιοι ομολογούν (τεσσαρακοστή ερώτηση). Όπως φαίνεται, οι 11 από τους μαθητές, δηλαδή ποσοστό 3,7%, ομολογούν ότι περιφρονούν πολύ συχνά συμμαθητές τους· οι 20, δηλαδή ποσοστό 6,7%, περιφρονούν συχνά άλλα παιδιά· οι 111, δηλαδή ποσοστό 37%, σπάνια, ενώ οι 154, δηλαδή ποσοστό 51,3%, δεν δείχνουν διάθεση για περιφρόνηση ποτέ σε

κανέναν. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 4 μαθητές, δηλαδή το 1,3% των ερωτώμενων.

Πίνακας 61

Εκφράξετε με περιφρονητικά σχόλια για συμμαθήτριά/ή σας;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|----------------------|------------------|------------------|
| Πολύ συχνά | 11 | 3,7 |
| Συχνά | 20 | 6,7 |
| Σπάνια | 111 | 37,0 |
| Ποτέ | 154 | 51,3 |
| Σύνολο | 296 | 98,7 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 4 | 1,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

Στον πίνακα 53 φαίνεται κατά πόσο εφαρμόζεται από τους μαθητές η τακτική της απομόνωσης των συμμαθητών, σαν εκδήλωση επιθετικότητας, όπως την ομολογούν οι ίδιοι οι μαθητές (ερώτηση τεσσαρακοστή πρώτη). Οι 9 από τους ερωτώμενους, δηλαδή ποσοστό 3%, ομολογούν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά αυτή τη μέθοδο επιθετικής συμπεριφοράς· οι 7, ποσοστό 2,3%, την χρησιμοποιούν συχνά· οι 41, δηλαδή ποσοστό 13,7% σπάνια, ενώ οι 237, δηλαδή το 79% των ερωτώμενων, δηλώνουν ότι ποτέ δεν χρησιμοποιούν τέτοιες μεθόδους για να στραφούν εναντίον των συμμαθητών τους. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 6 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 2% του συνόλου των ερωτώμενων.

Πίνακας 62

Απομονώνετε άτομα του σχολείου σας από την παρέα σας, ζητώντας και από τους φίλες/ους σας να κάνουν το ίδιο, για να την/τον εκδικηθείτε;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---------------|-----------|-----------|
| Πολύ συχνά | 9 | 3,0 |
| Συχνά | 7 | 2,3 |
| Σπάνια | 41 | 13,7 |
| Ποτέ | 237 | 79,0 |
| Σύνολο | 294 | 98,0 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 | 2,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 300 | 100,0 |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία. (2001). *Η φροντίδα του παιδιού στη σχολική ηλικία*. Κωνσταντίνος Παπαδάτος (Επιμ.). Αθήνα: Ποταμός.
2. Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
3. Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια* – Βιβλίο Β΄. (Δημήτριος Λυπουρλής, Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
4. Αριστοφάνης. (2005). *Νεφέλες – Πλούτος*. (Νίκος Νικολίτσης, Μετάφρ.). Αθήνα: DeAgostini.
5. Αρτινοπούλου, Βάσω. (2001). *Βία στο σχολείο – Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Atkin, L. Edith. (1979). *Παιδική επιθετικότητα*. Αθήνα: Τάμασος.
7. Βάμβουκας, Ι. Μιχάλης. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
8. Blatchford, Peter. (1999). Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Τόμος Γ΄ - Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 131-153.
9. Bloom, Paul. (2010, 23 Μαΐου). Τα μωρά ξέρουν... Περιοδικό "Κ" Καθημερινής, 24-30.
10. Βουϊδάσκης, Κ. Βασίλης. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

11. Bertrand, Yves – Valois Paul. (2000). John Dewey. Στο Jean Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
12. Braconnier Alain - Marcelli Daniel. (2002). Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας. Αθήνα: Καστανιώτης.
13. Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
14. Γαλανάκη, Ευαγγελία. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.
15. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Εφ. «Τα Νέα», 16 Μαρτίου 2000.
16. Γεωργίου, Ν. Στέλιος. (2009). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
17. Γκότοβος, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
18. Comenius, Amos John. (1657). Μεγάλη Διδακτική. Στο Σιδηρούλα Ζιώγου – Καραστεργίου: *Η παιδαγωγική σκέψη – Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 81-106.
19. Δημητρίου, Σωτήρης. (2003). *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
20. Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση – Στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg. Αναφέρεται στο 3.
21. Gil, G. David. (1985). Άσκηση βίας σε παιδιά. Στο The Open University, *Η κακοποίηση του παιδιού*. (Αμίκια Λυκιαρδοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κουτσούμπος, 70-78.
22. James, William. (2001). *Ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Printa.

23. Jones, Okell Carolyn. (1985). Η δυσχερής θέση των παιδιών τα οποία υφίστανται κακοποίηση. Στο The Open University, *Η κακοποίηση του παιδιού*. (Αμίκια Λυκιαρδοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κουτσούμπος, 124-142.
24. Healy, M. Jane. (1996). *Μυαλά που κινδυνεύουν*. (Γκόλφω Τζελετοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Λύχνος.
25. Herbert, Martin. (1994). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (2^η έκδ.). (Α. Καλαντζή – Αζίζι, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
26. Herbert, Martin. (1998). *Η κακή συμπεριφορά* (6^η έκδ.). (Γεωργία Μωραΐτη, Επιμ.). (Βασιλική Παπαδιώτη – Αθανασίου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
27. Javeau, Claude. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. (Κατερίνα Τζαννονε - Τζώρτζη, Επιμέλεια – Παραρτήματα και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: Τυπωθήτω.
28. Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81: 32-41.
29. Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 των*. Αθήνα: Γρηγόρης.
30. Καλογρίδη, Σ. (1995). *Σχολική αποτυχία – χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161. Στο 3.
31. Καραπέτσας, Β. Α. – Βλάχος, Φ. (1999). Η νευροψυχολογία της επιθετικότητας. Στο Ι. Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 37-51.

32. Κάτσικας, Χ. (1996, 12 Φεβρουαρίου). Άρθρο στην εφημερίδα «*ΤΑ ΝΕΑ*», 18-19.
33. Kolesnik, B. Walter. (1992). *Ανθρωπισμός ή μιχεβιορισμός στην εκπαίδευση.* (Φώτης Κοκαβέσης, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
34. Κοραής, Αδαμάντιος. (1815). Προλεγόμενα. Στο Σιδηρούλα Ζιώγου – Καραστεργίου: *Η παιδαγωγική σκέψη – Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 171-173.
35. Κούρτη, Ε. (2004). Εκπαίδευση και τηλεόραση, στο: Λεβεντάκος, Δ. (Επιμ.). *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Εικόν.
36. Κούρτοβικ, Δημοσθένης. (1998). *Συγκριτική Ψυχολογία (Ηθολογία).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
37. Κρασανάκης, Ε. Γεώργιος. (1993). *Οι φόβοι των εφήβων – Εμπειρική ψυχολογική προσέγγιση.* Ηράκλειο Κρήτης: Ιδιωτική έκδοση.
38. Κρασανάκης, Ε. Γεώργιος. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού και του εφήβου.* Ηράκλειο Κρήτης: Ιδιωτική έκδοση.
39. Κρασανάκης, Ε. Γ. (1999). Η τιμωρία ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους. Στο Ι. Ν. Νέστορος (Επιμ.). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 152-163.
40. Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg. Αναφέρεται Στο 3
41. Lloyd, Peter. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη.* (Ευαγγελία Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

42. Locke, John. (1693). Σκέψεις για την εκπαίδευση. Στο Σιδηρούλα Ζιώγου – Καραστεργίου. *Η παιδαγωγική σκέψη – Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 121-142.
43. Lorenz, Konrad. (1978). *Επιθετικότητα*. (Ιωάννα Δ. Χατζηνικολή, Μετάφρ.). Αθήνα: Χατζηνικολή.
44. Lewis, Charlie. (1998). *Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης* (3^η έκδ.). (Ευαγγελία Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
45. Μακρή – Μπότσαρη, Ευ. (2002). Η ανάπτυξη στην Εφηβεία. Στο Χρ. Νόβα – Καλτσούνη, Ευ. Μακρή – Μπότσαρη, Α. Τσιμπουκλή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Θέματα εφηβείας*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 17-59.
46. Μακρή – Μπότσαρη, Εύη. (2005). Εξελικτικές διαφορές στην επιθετικότητα και στις σχέσεις προσκόλλησης με γονείς και συνομηλίκους. *Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39/2005. Σελ. 88-104.
47. Μαλικιώση – Λοΐζου, Μαρία. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (11^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
48. Μαλικιώση – Λοΐζου, Μαρία. (2008). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση* (12^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
49. Μάνος, Γ. Κώστας. (2005). *Ψυχολογία του Εφήβου* (6^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
50. Μάνος, Νίκος. (1987). *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων* (2^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
51. Μοισιόδαξ, Ιώσηπος. (1779). Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή Παιδαγωγία. Στο Σιδηρούλα Ζιώγου – Καραστεργίου: *Η παιδαγωγική σκέψη – Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 161-168.

52. Molnar A. – Lindquist B. (1998). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. (16^η έκδ.). (Α. Καλαντζή – Αζίζη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
53. Neill, S. A. (1975). *Ελευθερία όχι αναρχία!* (5^η έκδ.). (Ευάγγελος Γραμμένος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη.
54. Νέστορος, Ν. Ι. (1999). Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα. Στο Ι. Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 185-224.
55. Νημά, Αθ. Ελένη. (1996). *Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και δημιουργικότητα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
56. Νικολαΐδης, Γ. (2009). Μορφές και χαρακτηριστικά της βίας κατά των παιδιών: Θεωρητικοί μετασχηματισμοί και σύγχρονα δεδομένα. Στο Γ. Νικολαΐδης, Μ. Σταυριανάκη (Επιμ.), *Βία στην οικογένεια: Τεκμηριωμένη Πρακτική*. Αθήνα: ΚΨΜ, 21-93.
57. Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2002). Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Στο Χρ. Νόβα – Καλτσούνη, Ευ. Μακρή – Μπότσαρη, Α. Τσιμπουκλή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Θέματα εφηβείας*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 63-116.
58. Olweus, Dan. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο*. (Εφη Μαρκοζάνε, Μετάφρ.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
59. Παπαδόπουλος, Ν. (1999). Επιθετικότητα: κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο Ι. Ν. Νέστορος (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 23-36.
60. Παπαδόπουλος, Νικόλαος. (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: *Επισημάνσεις*,

κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης. Στο Αναστασία Κωσταρίδου – Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 89-107.

61. Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997). *Η δύναμη της τηλεόρασης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
62. Παρασκευόπουλος, Ν. Ιωάννης. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία – Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 4 – Εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
63. Πάρσονς, Τάλκοτ. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην Αμερικανική κοινωνία. Στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
64. Piaget, Jean. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. (Μαρία Αβαριτσιώτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
65. Πουλιός, Ιωάννης. (χ.χ.). *Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
66. Pringle, Kellmer Mia. (1985). The Needs of Children. Στο The Open University, *Η κακοποίηση του παιδιού*. (Αμίκια Λυκιαρδοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κουτσούμπος, 41-49.
67. Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 131-136. Αναφέρεται Στο 3.
68. Ρόγκε, Γιαν-Ούβε. (2008). *Ο θυμός κάνει καλό – Γιατί επιτρέπεται στα παιδιά η επιθετικότητα*. (Μαριάννα Αντωνοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.
69. Rousseau, Jean – Jacques. (2006). *Αιμίλιος ή περί αγωγής – Βιβλία I-III*. (Πολυτίμη Γκέκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

70. Sambrooks, E. Jean. (1997). Συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση παιδιών με διαταραχές του συναισθήματος. Στο Ved. P. Varma (Επιμ.), *Τα δύσκολα παιδιά* (2^η έκδ.). (Γιώργος Καλομοίρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 77-104.
71. Schaffer, Rudolph. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. (Εύα Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
72. Σκουμπουρδή, Αγγελική. (2009). Εκφοβισμός (Bullying): Παιδιά Θύματα – Παιδιά Θύτες Πρόληψη και Αντιμετώπιση στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο Γ. Νικολαΐδης, Μ. Σταυριανάκη (Επιμ.), *Βία στην οικογένεια: Τεκμηριωμένη Πρακτική*. Αθήνα: ΚΨΜ, 163-178.
73. Smith, K. Peter, Bowers, Louise κ.ά. (1999). Σχέσεις των παιδιών που εμπλέκονται σε προβλήματα παλληκαρά /θύματος στο σχολείο. Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Τόμος Γ' - Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 155-175.
74. Σταυρουλάκη, Ελένη. (2011, 30 Απριλίου). Σχολικός Εκφοβισμός – Μια αλήθεια που πονάει. *Εφημερίδα «Νέα Κρήτη»*, 12-13.
75. Thompson, Clara. (1992). *Οι κλασικοί της ψυχανάλυσης*. (Αριστείδης Κατάβολος, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκουρος.
76. Τσαλίκογλου, Φωτεινή. (1999). *Ψυχολογία της καθημερινής ζωής*. (4^η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
77. Τσάμης, Ξ. Γεώργιος. (1999). *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
78. Τσιάντης, Γιάννης. (2009). Πρόλογος της ελληνικής έκδοσης. Στο Dan Olweus, *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

79. Τσίτουρα, Στέλλα. (2009). Σωματική κακοποίηση του παιδιού. Στο Γ. Νικολαΐδης, Μ. Σταυριανάκη (Επιμ.). *Βία στην οικογένεια: Τεκμηριωμένη Πρακτική*. Αθήνα: ΚΨΜ, 94-116.
80. Τσόμσκι, Νόαμ. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. (Άγγελος Φιλιππάτος, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
81. Τσουμάκας Κ., Γεωργιοπούλου – Μίχα Π., Ζερβουδάκη Α. (2004). *Α. Αλκοόλ και εφηβεία. Ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προληπτικής Ιατρικής. Αθήνα.
82. Tucker, Nicholas. (1999). *Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία*. (Ευαγγελία Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
83. Turner, J. Patricia. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ* (5^η έκδ.). (Ευαγγελία Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
84. Φακιολάς, Ν. και Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και Επιθετικότητα Εφήβων Μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 81, 42-50.
85. Φερέτη, Ε. (2000). Η χρήση βίας στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών – Ερευνητικά δεδομένα και προεκτάσεις. Στο Ηρώ Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη (Επιμ.). *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Σελ. 544.
86. Φρόντ, Σίγκμουντ. (2005). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας* (3^η έκδ.). (Γιώργος Βαμβαλής, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκουρος.
87. Φρομ, Έριχ. (1977). Η ανατομία της ανθρώπινης καταστροφικότητας Α΄ Τόμος. (Τζένη Μαστοράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη

88. Φρομ, Έριχ. (1977). Η ανατομία της ανθρώπινης καταστροφικότητας Β' Τόμος. (Τζένη Μαστοράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη.
89. Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος* 2:1, 97-111.
90. Χατζηχρήστου, Γ. Χρυσή. (1992). *Ο χωρισμός των γονέων το διαζύγιο και τα παιδιά* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
91. Χέλερ, Άγκνες. (1981). *Ένστικτο και επιθετικότητα*. (Γιάννα Νικολίτσα, Μετάφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
92. Ψάλτη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26:49-56.
2. AuCoin, K. (2005). “*Family Violence in Canada : A statistical profile 2005*”. Canadian Centre for Justice Statistics, Catalogue no. 85-224-XIE, p. 14.
3. Bandura, A. (1983). *Psychological Mechanisms of Aggression*, in: *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, RG Geen, EI Donnerstein (ed.), 1, 1-40, NY: Academic.
4. Bandura, A., Walters, RH, (1963). *Social Learning and Personality Development*, NY: Holt, Rinehart and Winston.
5. Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73-87.
6. Canadian Centre for Justice Statistics “*Family Violence in Canada: A statistical profile 2000*” (2000), Ottawa: Statistics Canada, Catalogue no 85 – 224-XIE, 2000:9.
7. Castiglia PT. (1992). *Alcohol use by children*. *Journal of Pediatric Health Care*. 6: 271-273.
8. Dzechowicz D. (1988). *Adolescent alcohol abuse and its consequences. An over-view*. *Am J Drug Alcohol Abuse*. 14:189-197.
9. Dinh-Zarr T. (2004). *Interventions for preventing injuries in problem drinkers*. *Cochrane Database Syst Rev*. CD001857.
10. Dusenburg L. (1992). Adolescent substance abuse: A socio-developmental perspective. In Lowinson JH Ruiz P,

Milman RB (eds): *Substance Abuse: A comprehensive Textbook*, 2nd edition Baltimore, Williams & Wilkins.

11. Edmonds, R. (1986). Characteristics of effective schools. In U. Neisser (Ed). *The school achievement of minority children* (pp. 93-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
13. Faden VB, Fay MP. (2004). *Trends in drinking among Americans age 18 and younger: 1975-2002*. *Alcohol Clin Exp Res*. 28: 1388-95.
14. Farrington, D.P. (1993), *Understanding and preventing bullying*, in M. Tony (ed) *Crime and Justice Vol 17* University of Chicago Press.
15. Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Geen , R. G. New York: Taylor & Francis.
16. Hoover, J.H., Oliver, R. & Thomson, K.A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32: 76-84.
17. Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practicies that May Contribute to Stydent Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
18. Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist*, 25, 105-125.

19. Konrad, H. J. (1974). "Einflüsse der Erziehung auf die Aggressionsgenese", in Hermann Th. (Hrsg.) *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen.
20. Labouvie E, Bates ME. (2002). *Reasons for alcohol use in young adulthood: validation of a three-dimensional measure*. J Stud Alcohol. 63:45-55.
21. Loeber, R. & Hay, D. (1997). "Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood", Annual Review of Psychology, 48, 371 – 410.
22. Lorenz, K. (1978). *Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*. (Ιωάννα Χατζηνικολή, Μετάφρ.). Αθήνα: Χατζηνικολή.
23. Malone SM, Iacono WG, McGue M. (2002). *Drinks of the father's maximum number of drinks consumed predicts externalizing disorders, substance use, and substance use disorders in preadolescent and adolescent offspring*. Alcohol Clin Exp Res. 26:1823-32.
24. Moran, S., Smith, P.K., Thompson, D. & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 431-440.
25. Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23, 236-256.
26. Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill, Hamburg.
27. Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.

28. Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools* (pp. 55-76). New York: Wiley.
29. Olweus, D. (1992). Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention. In G. W. Albee, L.A. Bond & T.V. Cook Monsey (Eds.), *Improving children's lives: Global perspectives on prevention*. (pp. 279-295). Newbury Park: Sage Publications.
30. Parke, R.D. & Slaby, R.G. (1983) *The development of aggression*. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social behavior*. New York: Wiley.
31. Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Education Psychology*, 21(2), 167-175.
32. Patton, GC. (2004). *Puberty and the onset of substance use and abuse*. *Pediatrics*. 114:300-6.
33. Perry, D. G., Kusel, S.J. & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24:807-814.
34. Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Philadelphia, PA: J.Kinsley Publishers.
35. Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
36. Shen S, Locke – Wellman J, Hill SY. (2001). *Adolescent alcohol expectancies in offspring from families at high risk for developing alcoholism*. *J Stud Alcohol*. 62:763-72.
37. Slee, P.T. (1993). Bullying: a preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87: 47-57.

38. Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
39. Smith, P., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece, *Psychology, 11 (2)*, 184-203.
40. Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P. Tattum & D.A. Lane (Eds.) *Bullying in schools*. London: Trentham Books.
41. Troy, M. & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Child and Adolescent Psychiatry, 26*: 166-172.
42. Vieten C. (2004). *The University of California, San Francisco Family Alcoholism Study. 1. Design, methods and demographics*. *Alcohol Clin Exp Res. 28*:1509-16.
43. Warner LA, White HR. (2003). *Longitudinal effects of age at onset and first drinking situations on problem drinking*. *Subst Use Misuse. 38*:1983-2016.
44. Whitney, I. & Smith, P.K. (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*: 3-25.
45. Yoneyama, S., Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education, 24(3)*, 315-330.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

1. Αρίδη, Ι. (12-06-2006). *Παιδιά και έγκλημα: Δύο έννοιες εντελώς αντιφατικές*. Ανακτημένο στις 15-2-2011 από τη διεύθυνση: <http://almyros.gr/el/modules/news/article.php?storyid=330>
2. Αρτινοπούλου, Β. (21-3-2009). «*Η υπόγεια διαδρομή από θύμα σε δράστη*». Ανακτημένο στις 13-2-2011 από τη διεύθυνση: http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112.dt=21.03.2009.id=36176452
3. Βογιατζιδάκης, Λ. (2007). *Σχολική Βία: θύτες και θύματα*. Ανακτημένο στις 12-2-2011 από τη διεύθυνση: www.metarithmisi.gr/el/sx_printText.asp?textID=421&export=world
4. Γιαννίρη, Ν. (2011). Η φτώχεια φέρνει κακοποίηση. Ανακτημένο στις 14-5-2011 από τη διεύθυνση: <http://www.enet.gr/?i=news.el.ellada&id=267576>
5. Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Ανακτημένο στις 8-2-2011 από τη διεύθυνση: www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf
6. Δελτίο Τύπου της UNICEF. (2001). «Φωνές των νέων». Μεγάλη έρευνα της UNISEF. Τα αποτελέσματα μεταξύ των παιδιών και των νέων για την Ελλάδα. Ανακτημένο στις 5-

2-2011 από τη διεύθυνση:

www.unicef.gr/oldpress/2001/dt2601.php

7. Δημηνάς, Δ. (04-12-2007). *Η βία στην οικογένεια: Μορφές – Νομοθετική αντιμετώπιση*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση:

[www.makthes.gr/index.php?
name=News&file=article&sid=9795](http://www.makthes.gr/index.php?name=News&file=article&sid=9795)

8. Έγκυρη πληροφόρηση για την υγεία (2002). *Επιθετικότητα και εγκληματικότητα στα παιδιά λόγω τηλεόρασης*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση:

www.medlook.net/article.asp?item_id=203

9. ΕΚΚΕ: Ανακτημένο στις 25-2-4-2011 από τη διεύθυνση:
http://www.ekke.gr/files/poiotita_zohs.pdf

10. «Ημερησία». Εφημερίδα. Ανακτημένο στις 21-2-2011 από τη διεύθυνση: www.inout.gr/showthread.php?t=29715

11. «Καθημερινή». Εφημερίδα. 06-12-2010 (με στοιχεία από τους New York Times). Ανακτημένο στις 2-5-2011 από τη διεύθυνση: <http://blogs.sch.gr/internet-safety/archives/244>

12. Καλλιώτης, Παναγιώτης. (2011). Η σχολική βία στην προοπτική της παγκοσμιοποίησης: Η φύση και η έκταση του προβλήματος στη χώρα μας. Ανακτημένο στις 10-1-2011 από το δικτυακό τόπο:

http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kalliotis.htm.

13. Κέντρο Ενημέρωσης και Πρόληψης κατά των Ναρκωτικών Νομού Ξάνθης (ΚεΠΝ) (2009). «Έρευνα για την πρόληψη της

επιθετικότητας στα Δημοτικά σχολεία». Ανακτημένο στις 20-5-2011 από τη διεύθυνση: <http://www.prolipsi-xanthi.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=69&mode=thread&order=0&thold=0>

14. Κοτταρίδη, Γ. (2006). «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα – Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων». Ανακτημένο στις 12-1-2011 από τη διεύθυνση: www.oikogeneia.org/Deviance_behavior.htm
15. Κουτσογιάννη, Ε. (31-05-2007). *Το ξύλο δεν βγήκε από τον παράδεισο*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση: www.e-erevna.gr/portal/story.aspx?ID=5150
16. Κυριακίδου, Μ. (2009). *Επιθετικότητα & εκφοβισμός στο σχολείο: Επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και ο ρόλος της πρόληψης*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση: www.pyxida.org.gr/files/MKiriakidouEpitheEKfovism.ppt
17. Κωνσταντινίδου, Μ. (2005) *Σχολικός εκφοβισμός: Φαινόμενο θυματοποίησης ή μαγκιά;* Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση: www.baby.gr/index.cfm//doc/201/cat/6
18. Louwes, J. (12-11-2010). *Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 11-2-2011 από τη διεύθυνση: www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171
19. Μανουσέλης, Σ. (2010). *Βία και Επιθετικότητα: πως η σύγχρονη επιστήμη επιχειρεί να εξηγήσει την «τυφλή» ανθρώπινη βία και επιθετικότητα*. Ανακτημένο στις 12-11-2010 από τη διεύθυνση: www.ta4mx.blogspot.com/2010/05/blog-post_19.html

20. Μπάλιου, Ε. (2008). *Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη*. Ανακτημένο στις 10-3-2011 από τη διεύθυνση: www.deutsch.gr/img/diaxirisi.ppt
21. Μπαμπινιώτης, Γ. (2010, 5 Σεπτεμβρίου) Εφημερίδα «Το Βήμα». Ανακτημένο στις 17-2-2011 από τη διεύθυνση: <http://ta4mx.blogspot.com/2010/09/9.html>
22. Ridgy, K. (1997). *What Children tell us about bullying in schools*. University of South Australia. Ανακτήθηκε στις 11-2-2011 από τη διεύθυνση: www.kenrigby.net/childtelus.htm
23. Νικολάου, Σ. (2004). *Η Βία, η Επιθετική Συμπεριφορά και η Τηλεοπτική επίδραση*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση: www.cc.uoa.gr/ptde/journal/greek/ISSUE1/pdf/nikolaou.pdf
24. Smith, P. K. (2004). *Definition, Types And Prevalence Of School Bullyin And Violence*. Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London. Ανακτήθηκε στις 12-2-2011 από τη διεύθυνση: www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt
25. Saner, E. (2007). *I was called names like “slut and whore”*. Ανακτήθηκε στις 14-4-2011 από τη διεύθυνση: www.guardian.co.uk/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour
26. Social Cognitive & Affective Neuroscience (Περιοδικό). Ανακτημένο στις 21-2-2011 από τη διεύθυνση: www.i-live.gr/news-epithetikotita-efinoi/

27. Συνήγορος του Πολίτη (2006). *«Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας»*. Ανακτημένο στις 5-2-2011 από τη διεύθυνση: www.synigoros.gr/docs/deltio_typou_school_violence_11_9.pdf
28. Τσαούση, Α. (2006). *Σημειώσεις μαθήματος, Κοινωνιολογία των Εμφυλων Σχέσεων – Κοινωνικοποίηση*. Ανακτημένο στις 7-11-2010 από τη διεύθυνση: www.phs.uoa.gr/~ahatzis/SGH01.pdf
29. UNICEF: «Φωνές των νέων». Μεγάλη έρευνα της Unicef. Ανακτημένο στις 23-5-2011 από τη διεύθυνση: <http://www.unicef.gr/oldpress/2001/dt2601.php>
30. Χατζηγεωργίου, Α. (2007). *Τι γεννά το βίαιο παιδί – Η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμορίες – η σωματική τιμωρία διδάσκει τη βία*. Ανακτημένο στις 5-12-2011 από τη διεύθυνση: www.dismathis.gr/arthra/pe2.pdf

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|-----------------|-----|
| Πίνακας 1..... | 34 |
| Πίνακας 2..... | 35 |
| Πίνακας 3..... | 35 |
| Πίνακας 4..... | 35 |
| Πίνακας 5..... | 36 |
| Πίνακας 6..... | 104 |
| Πίνακας 7..... | 105 |
| Πίνακας 8..... | 106 |
| Πίνακας 9..... | 107 |
| Πίνακας 10..... | 107 |
| Πίνακας 11..... | 108 |
| Πίνακας 12..... | 115 |
| Πίνακας 13..... | 118 |
| Πίνακας 14..... | 119 |
| Πίνακας 15..... | 119 |
| Πίνακας 16..... | 121 |
| Πίνακας 17..... | 122 |
| Πίνακας 18..... | 123 |
| Πίνακας 19..... | 123 |
| Πίνακας 20..... | 124 |
| Πίνακας 21..... | 125 |
| Πίνακας 22..... | 126 |
| Πίνακας 23..... | 158 |
| Πίνακας 24..... | 159 |
| Πίνακας 25..... | 159 |
| Πίνακας 26..... | 160 |

| | |
|-----------------|-----|
| Πίνακας 27..... | 161 |
| Πίνακας 28..... | 161 |
| Πίνακας 29..... | 162 |
| Πίνακας 30..... | 163 |
| Πίνακας 31..... | 163 |
| Πίνακας 32..... | 164 |
| Πίνακας 33..... | 165 |
| Πίνακας 34..... | 165 |
| Πίνακας 35..... | 166 |
| Πίνακας 36..... | 166 |
| Πίνακας 37..... | 167 |
| Πίνακας 38..... | 168 |
| Πίνακας 39..... | 168 |
| Πίνακας 40..... | 169 |
| Πίνακας 41..... | 169 |
| Πίνακας 42..... | 171 |
| Πίνακας 43..... | 172 |
| Πίνακας 44..... | 172 |
| Πίνακας 45..... | 173 |
| Πίνακας 46..... | 173 |
| Πίνακας 47..... | 174 |
| Πίνακας 48..... | 174 |
| Πίνακας 49..... | 175 |
| Πίνακας 50..... | 176 |
| Πίνακας 51..... | 176 |
| Πίνακας 52..... | 177 |
| Πίνακας 53..... | 178 |
| Πίνακας 54..... | 178 |

| | |
|-----------------|-----|
| Πίνακας 55..... | 179 |
| Πίνακας 56..... | 180 |
| Πίνακας 57..... | 180 |
| Πίνακας 58..... | 181 |
| Πίνακας 59..... | 182 |
| Πίνακας 60..... | 182 |
| Πίνακας 61..... | 183 |
| Πίνακας 62..... | 184 |