

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».



‘Σάκοι Βολύγυρας’
(ένας ‘Χωλόλαος Παιδοβομβαρδιστής’ και ‘Δύο’)

Χρήστος Ζαπ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ : ΚΟΡΤΣΑ ΕΦΗ
ΤΖΟΥΓΑΝΑΤΟΥ ΙΩΑΝΝΑ
ΠΑΠΑΛΕΩΝΙΔΟΠΟΥΛΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Δρ. ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΡΙΤΣΑΣ

ΠΑΤΡΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2008.

«...Το αύριο δεν το έχει εξασφαλίσει κανείς, είτε νέος, είτε γέρος.

Σήμερα μπορεί να είναι η τελευταία φορά που βλέπεις τους ανθρώπους που αγαπάς.

Γι' αυτό μην περιμένεις άλλο, καν' το σήμερα, γιατί αν το αύριο δεν έρθει ποτέ, θα μετανιώσεις σίγουρα την ημέρα που δεν βρήκες χρόνο για ένα χαμόγελο, μια αγκαλιά, ένα φιλί και ήσουν πολύ απασχολημένος για να κάνεις πράξη μια τελευταία τους επιθυμία.

Κράτα αυτούς που αγαπάς κοντά σου, πες τους ψιθυριστά πόσο πολύ τους χρειάζεσαι, αγάπα τους και φέρσου τους καλά, βρες χρόνο για να τους πεις “συγγνώμη”, “συγχώρεσέ με”, “σε παρακαλώ”, “ευχαριστώ” κι όλα τα λόγια αγάπης που ξέρεις.

Κανείς δεν θα σε θυμάται για τις κρυφές σου σκέψεις....»

Gabriel Garcia Marces.

“Αφιερώνεται στους ανθρώπους που αγαπώ...”

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή.....	11
1.1. Η έννοια της επιθετικότητας και του «σχολικού εκφοβισμού»(Bullying)	12
1.2. Σκοπός της μελέτης.....	14
1.3. Ορισμοί όρων.....	16

Κεφάλαιο 2^ο

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Παιδικής Ηλικίας.

Εισαγωγή.....	17
2.1 Θεωρητικές ερμηνείες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία.....	19
2.1.α. Η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση.....	19
2.1.β. Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση.....	24
2.1.γ. Η Γνωστική – Γενετική Κατεύθυνση.....	27
2.1.δ. Η Κοινωνική – Πολιτισμική κατεύθυνση.....	28
2.2 Αναπτυξιακά γνωρίσματα της Σχολικής Ηλικίας.....	30
2.2.α. Σωματική – Ψυχοκινητική Ανάπτυξη.....	30
2.2.β. Γνωστική Ανάπτυξη.....	31
2.3 Η κοινωνική ανάπτυξη των Παιδιών σχολικής ηλικίας.....	34
2.3.α Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο.....	34
2.3.β Η φιλία και το παιχνίδι στη σχολική ηλικία.....	37
Συμπεράσματα.....	41

Κεφάλαιο 3^ο

Το φαινόμενο της Επιθετικότητας.

Εισαγωγή.....	42
3.1 Έννοια και ορισμός της επιθετικότητας.....	43
3.2 Οι κυριότερες μορφές της ανθρώπινης επιθετικότητας.....	48
3.3. Η εξέλιξη της επιθετικότητας.....	49
3.4. Η επιθετική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία.....	51
3.5 Σχέση θυμού και βίας.....	53
Συμπεράσματα.....	54

Κεφάλαιο 4°

Τα σημαντικότερα θεωρητικά πρότυπα ερμηνείας της επιθετικότητας.

Εισαγωγή.....	55
4.1 Βιολογικές Θεωρίες.....	57
4.1.α Σωματική Τυπολογία.....	58
4.1.β Η νεοενστικτική θεωρία του K. Lorenz.....	60
4.1.γ Γενετική και επιθετικότητα.	62
4.1.δ Ανδρογόνα και επιθετικότητα.....	64
4.2 Ψυχολογικές θεωρίες.....	67
4.2.α Η ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud.....	67
4.2.β Η θεωρία της Ματαίωσης.	70
4.2.γ Η θεωρία της Συντελεστικής και Κοινωνικής Μάθησης.	72
4.2.δ Η θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του A. Adler.....	75
4.2.ε. Κοινωνικογνωστική θεωρία.....	77
4.3 Κοινωνιολογικές θεωρίες.....	79
4.3.α Θεωρία Διαφορικού Συγχρωτισμού.	79
4.3.β Θεωρία κοινωνικού ελέγχου.	82
Συμπεράσματα.....	85

Κεφάλαιο 5°

Οι παράγοντες κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία και η επίδρασή τους στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς.

Εισαγωγή.....	88
5.1 Η κοινωνικοποίηση στη παιδική ηλικία.....	89
5.1.α Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.....	92
5.1.β Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού.....	96
5.2 Ο ρόλος της οικογένειας στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.....	99
5.3 Ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.....	103
5.4 Κοινωνικοποίηση και Τηλεόραση.....	105
5.4.α Η επίδραση της τηλεόρασης στην πρόκληση της επιθετικής συμπεριφοράς.....	108
Συμπεράσματα.....	113

Κεφάλαιο 6°

Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα στη παιδική ηλικία .

Εισαγωγή.....	116
6.1. Διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.....	116
6.1.α. Κλινική εικόνα και διαγνωστικά κριτήρια εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.....	117
6.1.β. Τα πιθανά αίτια της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.....	119
6.1.γ. Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή.....	120
6.1.δ. Η σχέση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής με την διαταραχή Διαγωγής.....	121
6.2. Η Διαταραχή Διαγωγής.....	122
6.2.α. Η διαταραχή διαγωγής και το φύλο.....	123
6.2.β. Η κλινική εικόνα κατά τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής διαγωγής.....	124
6.2.γ. Τα αίτια της διαταραχής της διαγωγής.....	127
6.2.δ. Σχέση μεταξύ εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, διαταραχής διαγωγής και αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας.....	129
Συμπεράσματα.....	130

Κεφάλαιο 7°

Το φαινόμενο του «Σχολικού Εκφοβισμού» (bullying).

Εισαγωγή.....	131
7.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του «Σχολικού Εκφοβισμού».....	133
7.2. Επιδημιολογικά στοιχεία για την έκταση του σχολικού εκφοβισμού.....	137
7.3. Διαφορές στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού βάσει του φύλου και της ηλικίας.....	142
7.4. Παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του Σχολικού Εκφοβισμού.....	144
7.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών-στόχων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού.....	150
7.6. Ο δράστης που γίνεται θύμα και το θύμα που γίνεται δράστης.....	153
7.7. Η ενεργός και μυστική συμμετοχή του κοινωνικού περιγυρού.....	155
7.8. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	157
Συμπεράσματα.....	160

Κεφάλαιο 8°

Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η προσέγγιση της Επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Εισαγωγή.....	161
8.1. Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας και η Επανάταξη μέσω της Ντροπής.	162
8.2. Η Επανορθωτική δικαιοσύνη και ο σχολικός εκφοβισμός.....	165
8.3. Responsible Citizenship Program: Η πρακτική εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης.....	168
Συμπεράσματα.....	172

Κεφάλαιο 9°

Μεθοδολογία Έρευνας.

9.1. Σχεδιασμός της Έρευνας.....	174
9.2. Σκοποί και Στόχοι της έρευνας.....	174
9.3. Ερευνητικές υποθέσεις.....	175
9.4. Πληθυσμός και δείγμα.....	175
9.5. Εργαλεία της Έρευνας.....	176
9.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	177
9.7. Πιλοτική έρευνα.....	179
9.8. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	180
9.9. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας.....	180
9.10. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση.....	181
9.11. Περιγραφική κατανομή του Δείγματος.....	182

Κεφάλαιο 10°

Αποτελέσματα έρευνας

10.1. Αποτελέσματα έρευνας.....	183
10.2. Συζήτηση.....	216

Κεφάλαιο 11°

Συμπεράσματα - Προτάσεις

11.1. Συμπεράσματα.....	222
11.2. Προτάσεις.....	225
Βιβλιογραφία.....	231
Παράρτημα i	
Ερευνητικό Πρωτόκολλο.....	238
Παράρτημα ii	
Ερωτηματολόγιο Έρευνας	239

Ευχαριστίες

Οφείλουμε πολλές ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνεισέφεραν με ουσιαστικό τρόπο στην τελική μορφή αυτής της εργασίας.

Αρχικά, στον καθηγητή μας κο. Δρίτσα Ι., τόσο για τη συνεργασία μας στην υλοποίηση αυτής της εργασίας, όσο και για την υποστήριξη και καθοδήγηση του όλα αυτά τα χρόνια της ακαδημαϊκής μας πορείας.

Επίσης οφείλουμε ευχαριστίες για την συμβολή τους στην εργασία μας στους : Θεοδωρακοπούλου Μαρία και Χρήστο Καραπιπέρη, Κοιν. Λειτουργοί στην κοινωνική υπηρεσία του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού Πάτρας, Αγγελική Πασσά, υπεύθυνη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης της Κίνησης «Πρόταση», Αγγελική Γιαννίτσα Ψυχολόγο του Κέντρου Πρόληψης του Ν. Αχαΐας, Αθηνά Σύφαντου Ψυχολόγο, καθώς επίσης και στα μέλη της ομάδας της «Χρησ .Αλ.ιδ.Α.» της Κίνησης «Πρόταση».

Τέλος ευχαριστούμε ολόψυχα τους γονείς μας για την αμέριστη συμπαράσταση τους- υλική και ψυχολογική - όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μας.

Περίληψη.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού παιδιών από τους συμμαθητές τους στα σχολεία είναι τόσο παλιό όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο συνηθισμένο, ώστε πολλοί γονείς αλλά και δάσκαλοι θεωρούν αυτού του είδους την συμπεριφορά και εμπειρία ως εκ των ουκ άνευ της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων τους.

Συχνά τα παράπονα των παιδιών αντιμετωπίζονται από τους γονείς και τους άλλους ενήλικες (πχ. εκπαιδευτικοί) με αδιαφορία και με ειρωνικά σχόλια που στόχο έχουν να ελαχιστοποιήσουν την σημασία του συμβάντος. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα πολλά να είναι τα παιδιά που καλούνται να υπομείνουν σιωπηλά αυτόν τον εφιάλητη.

Μια θετική διατύπωση των τελευταίων χρόνων είναι ότι σημειώνεται, σε αύξουσα συχνότητα και σε ολοένα και περισσότερες χώρες, μια μετατόπιση της επιστημονικής αλλά και της κοινής γνώμης προς μια αντίληψη που εκλαμβάνει τον εκφοβισμό ως «μια σχεδόν ανυπόφορη μάστιγα» που συχνά έχει ολέθριες επιπτώσεις στα ίδια τα εμπλεκόμενα παιδιά.(ΧΑΝΤΖΗ & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ , 2000).

Η αλλαγή άρχισε την δεκαετία του '70 στις Σκανδιναβικές χώρες με το πρωτοποριακό έργο του Dan Olweus. Με τις έρευνες που διεξήγαγε ο Olweus στα σχολεία αναγνώρισε το πρόβλημα, μελέτησε τη συχνότητα εμφάνισης του, τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται και απέδειξε ότι με επιστημονικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις είναι δυνατή η μείωσή του σε ποσοστό μέχρι και 50 %. Ανάλογες έρευνες ακολούθησαν και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου, όπως στη Μ. Βρετανία, στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Αυστραλία, στην Ισπανία και πρόσφατα στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και από άλλους φορείς. Έτσι, έχουμε στη διάθεσή μας αρκετά στοιχεία με πλήθος εμπειριών και γνώσεων για τις αιτίες και τις συνέπειες της επιθετικότητας στο σχολείο αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν να παρέμβουν.

Αν και τα στοιχεία διεθνών ερευνών ποικίλουν, πολλές από αυτές τις έρευνες έχουν καταλήξει ότι ένα τυπικό ποσοστό 10% περίπου των μαθητών εσκεμμένα ενοχλεί τους συμμαθητές του.

Με αφορμή αυτά τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που έχουν γίνει πάνω στην επιθετικότητα και συγκεκριμένα στον σχολικό εκφοβισμό, η παρούσα ερευνητική μελέτη φιλοδοξεί να αναδείξει την πολυπλοκότητα του φαινομένου αυτού παρουσιάζοντας την σχέση του με την βία και την επιθετικότητα και να παρέχει στους αναγνώστες της βασικές πληροφορίες για την φύση των προβλημάτων αυτών, συμβάλλοντας έτσι στην πολύπλευρη κατανόησή τους.

Η συγγραφή και οργάνωση του κειμένου βασίστηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες: ο πρώτος αναφέρεται στην περίοδο της παιδικής ηλικίας, ο δεύτερος στην παρουσίαση του φαινομένου της επιθετικότητας, ο τρίτος στην αναφορά στο φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού» και ο τέταρτος στην παρουσίαση της έρευνας που διεξάχθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πατρών τον Ιούνιο του 2008.

Πιο αναλυτικά τα κεφάλαια που αναπτύσσονται έχουν ως εξής:

Στο Κεφάλαιο 1. γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των φαινομένων της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού και περιγράφεται σε γενικές γραμμές ο σκοπός της μελέτης αυτής. Στο Κεφάλαιο 2. αναλύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γνωστικής, της ψυχοκοινωνικής και της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία. Στο Κεφάλαιο 3. παρουσιάζεται το φαινόμενο της επιθετικότητας, η εξελικτικής της πορεία και τα χαρακτηριστικά της. Στο Κεφάλαιο 4. παρουσιάζονται τα σημαντικότερα θεωρητικά πρότυπα που ερμηνεύουν το φαινόμενο της επιθετικότητας. Το Κεφάλαιο 5. αναφέρεται στα κλινικά χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά και εμπίπτουν στα διαγνωστικά πρότυπα του DSM-IV. Στο Κεφάλαιο 6. παρουσιάζεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος που διαδραματίζουν οι πρωτογενείς ομάδες (οικογένεια, σχολείο) όπως και η τηλεόραση στην ανάπτυξη του παιδιού καθώς και η συμβολή τους στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς. Το Κεφάλαιο 7. αναφέρεται στον «σχολικό εκφοβισμό», τα χαρακτηριστικά του, τις διαστάσεις που αυτό έχει πάρει στα σχολεία της Ευρώπης και της Ελλάδας, τους αιτιολογικούς παράγοντες και τις συνέπειες που αυτό έχει στις ζωές των μαθητών και στη σχολική κοινότητα. Στο Κεφάλαιο 8 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η επανορθωτική δικαιοσύνη στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενώ στην συνέχεια γίνεται λόγος

για την εφαρμογή που είχε με τη μορφή πιλοτικού προγράμματος σε μαθητές δημοτικού σχολείου της Αυστραλίας.

Στο Κεφάλαιο 9. γίνεται αναφορά στους σκοπούς και στόχους της έρευνας που υλοποιήθηκε στις αρχές Ιουνίου και στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της . Στο Κεφάλαιο 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σύγκριση με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, ενώ τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προτάσεις μας για την άμβλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην σχολική κοινότητα.

Έχουμε την ελπίδα πως εργασία αυτή θα αποβεί χρήσιμη σε όλους τους σπουδαστές / τριες του τμήματός της Κοινωνικής Εργασίας που θέλουν να ενημερωθούν πάνω σε ζητήματα που αφορούν γενικά την επιθετική συμπεριφορά και ειδικότερα τον εκφοβισμό των μαθητών από τους συμμαθητές τους.

Τέλος αισιοδοξούμε ότι η μελέτη αυτή θα αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υγείας.

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, αυτό που έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης είναι η βία των μαθητών στο χώρο του σχολείου.

Οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα επικεντρώνονται στην διερεύνηση της έκτασης, της συχνότητας και των μορφών σχολικής βίας και εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αυτό που διαφοροποιεί αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες από άλλες που έχουν γίνει στο παρελθόν για την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι το γεγονός ότι περιορίζουν το φαινόμενο της βίας στο χώρο του σχολείου, ενώ οι προγενέστερες αφορούσαν στην πλειοψηφία τους την παραβατική / εγκληματική συμπεριφορά των ανηλίκων, όχι αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, το κύριο χαρακτηριστικό των πρόσφατων αυτών ερευνών είναι η διερεύνηση του όρου της «σχολικής βίας» που δεν σχετίζεται μόνο με την εγκληματική βία, αλλά και με άλλες μορφές μη ανεκτής και επιτρεπτής συμπεριφοράς από ανήλικους μαθητές σε συμμαθητές τους, όπως ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση.

1.1. **Η έννοια της επιθετικότητας και του «σχολικού εκφοβισμού» (Bullying)**

Η επιθετικότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της φύσης του ανθρώπου και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους: απειλές, πρόκληση σωματικής βλάβης, και ψυχική καταπίεση του ατόμου.

Ωστόσο η επιθετικότητα κατά καιρούς έχει οριστεί ποικιλοτρόπως. Οι θεωρητικοί της ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης και οι εθολόγοι υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι ένστικτο εγγενές με την ανθρώπινη φύση. Ο οργανισμός παράγει επιθετική ενέργεια η οποία συσσωρεύεται και στη συνέχεια εκτονώνεται με επιθετικές πράξεις. Η εκδήλωση της επιθετικής ενέργειας υπό μορφή επιθετικών συμπεριφορών θεωρείται από αυτούς τους θεωρητικούς αναπόφευκτη.

Οι θεωρητικοί της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης υποστηρίζουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές αποτελούν μια ειδική κατηγορία κοινωνικής συμπεριφοράς και ότι είναι, όπως όλες οι κοινωνικές συμπεριφορές, αποτέλεσμα μάθησης. Οι θεωρητικοί αυτοί ορίζουν το φαινόμενο είτε βάσει των συνθηκών που ισχύουν πριν την εκδήλωσή του και οι οποίες μπορεί να δείξουν τις προθέσεις του θύτη είτε βάσει των επιπτώσεων του στον αποδέκτη της επιθετικής πράξης.

Σύμφωνα με έναν κλασικό ορισμό των Dollard, Doob, Miller, Mowrer και Sears η επιθετική συμπεριφορά γίνεται με σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται. Αντίθετα οι Parke και Slaby υποστήριξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται από τις επιπτώσεις τις , οι οποίες είναι αρνητικές για το θύμα. (ΚΑΛΑΤΝΖΗ- ΑΖΙΖΗ & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ, 2004)

Επικεντρωμένοι στο χώρο του σχολείου διαπιστώνουμε ότι ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στην επιθετικότητα μεταξύ των συνομήλικων μαθητών.

Την τελευταία δεκαετία κανένα άλλο θέμα σχετικό με σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν γνώρισε τέτοια δημοτικότητα όσο η βία στους σχολικούς χώρους.

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν βοηθούν στη δημιουργία μιας ακριβούς εικόνας για το φαινόμενο, αφού αυτά δεν συμφωνούν πάντα

μεταξύ τους. Μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα (π.χ. εννοιολογικός ορισμός του εκφοβισμού, επιλογή δείγματος, επιλογή των ερωτήσεων, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων), αλλά και ζητήματα ιδεολογικής φύσης των ερευνητών, οδηγούν σε αντικρουόμενα μεταξύ τους ερευνητικά πορίσματα, με συνέπεια να μην μπορεί κανείς με βεβαιότητα να ισχυριστεί ότι η επιθετικότητα στους σχολικούς χώρους αυξάνει δραματικά όπως συζητείται. (ΚΥΡΙΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΠΑ, 2008)

Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση (και οι δύο όροι έχουν μεταφραστεί από τον αγγλικό όρο «Bullying» ο οποίος παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον και δυσχεραίνουν την προσαρμογή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα με τον όρο « θυματοποίηση» αποδίδουμε τον αγγλικό όρο “victimization” που είναι αποτέλεσμα εκφοβισμού (Bullying), δηλαδή μιας συγκεκριμένης μορφής επιθετικής συμπεριφοράς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. (ΚΥΡΙΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΠΑ, 2008). Οι βασικές προϋποθέσεις για την χρησιμοποίηση του όρου είναι η επανάληψη αυτών των ενεργειών με σταθερή συχνότητα και μεθόδευση προς τους πιο αδύναμους μαθητές.

Η θυματοποίηση χωρίζεται περαιτέρω σε άμεση και έμμεση θυματοποίηση. Η άμεση θυματοποίηση αναφέρεται στην ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού – στόχου, ενώ η έμμεση θυματοποίηση πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού – στόχου από ομαδικές δραστηριότητες.

1.2. Σκοπός της μελέτης.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου έχει αναγνωρισθεί ως μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και την Ευρώπη, ακόμα και σε χώρες μη δυτικού τύπου, όπως η Ιαπωνία, η Νότια Αφρική και οι χώρες της Λατινικής Αμερικής.(ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, 2007)

Η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται σε ποσοστό από 5% έως 22% των παιδιών που έχουν μελετηθεί. Σύμφωνα με έρευνες του Olweus περίπου το 9% των παιδιών 8 – 16 ετών που μελέτησε ήταν θύματα του εκφοβισμού άλλων παιδιών, 7 % ήταν θύτες και 1,6 % του συνολικού δείγματος, που αντιστοιχεί σε 17 % των θυμάτων είχαν τον διπλό ρόλο θύτη και θύματος. Ο Smith υπολόγισε ότι 1 στους 5 μαθητές έχει βιώσει την εμπειρία του εκφοβισμού. Η συχνότητα του φαινομένου είναι μεγαλύτερη στο νηπιαγωγείο, όπου έχουν αναφερθεί ποσοστά έως και 22,6 % , και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Οι Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη το 2000 μελέτησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού/ θυματοποίησης στην Ελλάδα σε 1.312 παιδιά που φοιτούσαν από την τρίτη έως την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους συμφωνούσαν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή δεδομένα ως προς την συχνότητα, την ηλικία, το φύλο και τις πρακτικές εκφοβισμού. Βρήκαν έτσι λοιπόν ότι 14,7% των παιδιών του δείγματος είχαν υπάρξει κατά δήλωσή τους θύματα εκφοβισμού άλλων παιδιών, 6,24% ήταν θύτες και 4,8% ήταν θύτες θύματα.(ΚΑΛΑΝΤΖΗ –ΑΖΙΖΗ & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ2004).

Αν και οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για την μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου είναι λίγες, καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα με αυτά των διεθνών ερευνών.

Με αφορμή τα συμπεράσματα ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω και τα βίαια γεγονότα που διαδραματίστηκαν σε συγκεκριμένα σχολεία της χώρας μεταξύ ανήλικων μαθητών κατά τα έτη 2006-07, σκοπός της μελέτης αυτής είναι να εξετάσει και να παρουσιάσει το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού» μεταξύ των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετώντας την σύγχρονη βιβλιογραφία χωρίς να παραλείψει την συνολική

μελέτη του φαινομένου της επιθετικότητας, μέρος της οποίας αποτελεί και ο «σχολικός εκφοβισμός».

Επιμέρους στόχοι της μελέτης:

1. Να μελετηθεί το φαινόμενο της επιθετικότητας και να επισημανθούν οι διαστάσεις που αυτό μπορεί να πάρει.
2. Να αναφερθούν οι βασικές θεωρίες σχετικά με την επιθετικότητα και τα γενεσιουργά της αίτια.
3. Να τονιστεί η σημασία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου σε αυτήν, καθώς επίσης και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς.
4. Να μελετηθεί το φαινόμενο «του σχολικού εκφοβισμού», εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά του, τις διαστάσεις που αυτό έχει πάρει στα σχολεία σε χώρες όχι μόνο του εξωτερικού αλλά και της Ελλάδας, τους παράγοντες που συμβάλουν στην έκταση του και τις συνέπειες που έχει στις ζωές των μαθητών.

1.3. Ορισμοί όρων.

Σχολικός εκφοβισμός : μετάφραση του Αγγλικού όρου «Bullying» με τον οποίο αναφερόμαστε σε ένα εύρος συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Farrington 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 ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, 4) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο. (...).

Θυματοποίηση. Με τον όρο θυματοποίηση αποδίδουμε τον αγγλικό όρο victimization που είναι το αποτέλεσμα του εκφοβισμού, bullying. (ΚΥΡΓΙΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΠΑ, 2008)

Επιθετικότητα. Ως επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών τρόπων συμπεριφοράς ή ένα πλήθος πράξεων, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σε ένα πρόσωπο το θάνατο ή σωματικούς ή ψυχικούς πόνους π.χ. με προσβολές ή ματαίωση στόχων, διαφορόντων , αμοιβών ή και ζημιές σε αγαθά, υλικά ή πνευματικά . (ΖΑΧΑΡΗΣ, 2003)

Παιδική ηλικία. Περίοδος που εκτείνεται από το 6^ο έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 12 έτος για τα κορίτσια και το 13^ο έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την εισοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια). (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, 1985)

Κοινωνικοποίηση. Διαδικασία κατά την οποία γίνεται η μεταβίβαση σε ένα πρόσωπο , τρόπων συμπεριφοράς , κανόνων και αξιών έτσι ώστε οι κοινωνικές προσδοκίες να γίνουν και δικές του προσδοκίες. (ΒΟΥΪΣΔΑΚΗ, 1992)

Κεφάλαιο 2^ο

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Παιδικής Ηλικίας.

Εισαγωγή

Αν και η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια συνεχής διαδικασία που αρχίζει με την σύλληψη και ολοκληρώνεται με τον θάνατο , η επιστήμη της ψυχολογίας έχει χωρίσει αυτή την πορεία σε επιμέρους κύκλους – περιόδους. Η κάθε περίοδος διακρίνεται από την άλλη καθώς έχει διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά (αναπτυξιακούς στόχους , κίνητρα και μορφές συμπεριφοράς , νέες ικανότητες και δεξιότητες.) βάση των οποίων γίνεται η διάκριση σε περιόδους ή ηλικίες.

Ενδομητρική ή προγεννητική περίοδος- Εμβρυϊκή ηλικία (από την σύλληψη ως την γέννηση)

Βρεφική ηλικία (από την γέννηση ως το 2ο έτος)

Πρώτη Παιδική ηλικία ή νηπιακή ηλικία ή προσχολική ηλικία (από το 3ο έως το 6ο έτος)

Δεύτερη Παιδική ή σχολική ηλικία (από το 7ο ως το 11ο έτος)

Εφηβική ηλικία (από το 12ο ως το 20ο έτος)

Ηλικία της Ωριμότητας (21-23 ως 60-65)

Ηλικία των Γηρατειών (65-70 και μετά)

Ο χωρισμός της ανάπτυξης σε περιόδους γίνεται να βοηθήσει στην εξέταση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών που αφορούν την κάθε περίοδο ξεχωριστά, πράγμα ιδιαίτερα πολύπλοκο και ευρύ. Με την προσπάθεια αυτή επιδιώκεται να μελετηθεί το είδος και η φύση των αλλαγών που πραγματοποιούνται στην κάθε περίοδο και να καθοριστούν οι παράγοντες που τις δημιουργούν.

Περίοδος που αποτελεί αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας της εξελικτικής ψυχολογίας είναι η Δεύτερη Παιδική ή Σχολική ηλικία.

Η Σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6ο έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο(ως το 11ο έτος για τα κορίτσια και το 13ο έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια).

Ο λόγος που η περίοδος αυτή μελετείται συστηματικά έγκειται στην προσπάθεια να εξευρεθούν λύσεις στα πρακτικά προβλήματα που δημιουργεί η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού. Το παιδί απομακρύνεται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομηλίκων. Το παιδί προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές τις νέες συνθήκες και απαιτήσεις πρέπει να αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες και να μάθει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς.

Πλέον η απόκτηση των παραπάνω εξελικτικών επιτευγμάτων δεν είναι ευθύνη πλέον μόνο της οικογένειας , όπως γινόταν στις προηγούμενες περιόδους , αλλά συγχρόνως και του σχολείου και της ομάδας των συνομηλίκων.

2.1 Θεωρητικές ερμηνείες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία.

Σημαντικό ρόλο στην μελέτη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου διαδραμάτισαν οι θεωρητικές συλλήψεις σημαντικών επιστημόνων της συμπεριφοράς του ανθρώπου όπως του Freud , του Watson , η γενετική επιστημολογία του Piaget , του Erikson κ.α.

Οι επιστημονικές αυτές κατακτήσεις του 20ου αιώνα οδήγησαν στην δημιουργία και στην διαμόρφωση πολλών θεωρητικών κατευθύνσεων με κύριο ερευνητικό τους αντικείμενο την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού και του Εφήβου.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες θεωρητικές κατευθύνσεις της εξελικτικής ψυχολογίας. α) την Ψυχαναλυτική κατεύθυνση β) την Συμπεριφοριστική κατεύθυνση γ) την Γνωστική – Γενετική δ) την Κοινωνική – Πολιτισμική κατεύθυνση.

2.1.α. Η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση

Η ψυχαναλυτική θεώρηση της ανάπτυξης θεμελιώθηκε από τον Βιεννέζο νευροψυχίατρο Sigmund Freud. Ο ίδιος στις προσπάθειες του να ανακαλύψει τα αίτια της νευρωσικής συμπεριφοράς και να εξεύρει τρόπους αντιμετώπισης της , διατύπωσε ότι πολλές μορφές παθολογικής συμπεριφοράς στους ενήλικους έχουν τις ρίζες τους στις πρώτες εμπειρίες του ατόμου στην διάρκεια της παιδικής του ηλικίας.

Η ίδια η θεωρία του Freud δίνει έμφαση στον ρόλο των ασυνείδητων κινήτρων σαν την αιτία της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και στην λειτουργική σημασία των συναισθημάτων. Η θεωρία αυτή η οποία προέκυψε ύστερα από τις κλινικές παρατηρήσεις σε ενήλικους ασθενείς , αποτέλεσε την πρώτη πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Με την πάροδο των χρόνων πολλοί θεωρητικοί διαφοροποίησαν τις αρχικές θέσεις του Freud και διαμόρφωσαν τις δικές τους θεωρίες. Έτσι έχουμε φτάσει στο σήμερα που υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης. Οι κυριότερες από αυτές τις θεωρίες είναι : i) Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud , ii) Η ατομική ψυχολογία του Adler , και iii) Η βιοκοινωνική θεωρία του Erikson. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

i) Η Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud.

Αν και διαμέσου των αιώνων πολλά μοντέλα προτάθηκαν για να εξηγήσουν και να σχηματοποιήσουν την φύση της ψυχικής λειτουργίας του ανθρώπου , εντούτοις ήταν ο S. Freud (1856- 1939) εκείνος που ανέπτυξε την πιο ίσως ολοκληρωμένη και κλινικά χρήσιμη θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κατανόηση της ψυχικής δομής και λειτουργίας. Όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου σύμφωνα με τον Freud αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών ορμών και κυρίως της ορμής για ηδονή, της libido. Ακόμα και η ανάπτυξη του παιδιού πηγάζει και πραγματοποιείται κάτω από τις πιέσεις για ικανοποίηση της εξωλογικής και ασύνειδης αυτής βιολογικής ορμής. Η όλη πορεία της ζωής είναι μια προσπάθεια του ατόμου να εξεύρει αποδεκτούς τρόπους να ικανοποιήσει τη libido, μια συνεχής πάλη να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων και της κοινωνικής πραγματικότητας.(ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

Κατά τον Freud η εξέλιξη της libido γίνεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις: α) τη «νηπιακή» φάση, που διαρκεί από την γέννηση ως και το 6ο έτος της ηλικίας και κατά την οποία το παιδί τείνει στην πρόσκτηση ηδονής από διάφορες ερωτογενείς ζώνες του σώματος του (στόμα, πρωκτός, γεννητικά όργανα) , χωρίς τη σκοπιμότητα της αναπαραγωγής. β) την περίοδο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας , που διαρκεί από το 7ο ως το 12ο έτος, κατά την οποία , τις περισσότερες φορές , η σεξουαλικότητα σταματάει δηλ. καταπιέζεται στο ασυνείδητο κάτω από την επίδραση ανασταλτικών απαγορευτικών δυνάμεων (ντροπής , ηθικών κανόνων) και γ) την εφηβική περίοδο που αρχίζει κατά την εφηβεία όπου το άτομο στρέφεται προς τα μέλη του αντίθετου φύλου για να εκφράσει την αγάπη του και για να αναπαράγει απογόνους.

Μετά την νηπιακή περίοδο ακολουθεί η περίοδο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας κατά την οποία , όπως ο Freud διατυπώνει συγκροτούνται οι ψυχικές δυνάμεις που αργότερα θα αποτελέσουν τους φραγμούς και τα εμπόδια στις σεξουαλικές τάσεις. Κάτω από την επίδραση αυτών των δυνάμεων η σεξουαλικότητα παραμερίζεται και η σεξουαλική δραστηριότητα της προηγούμενης περιόδου υποχωρεί. Σχεδόν όλοι οι ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η σχολική ηλικία είναι , από σεξουαλικής άποψης , πολύ

ήρεμη χωρίς να σημαίνει ότι σταματά κατά την περίοδο αυτή κάθε σεξουαλικό ενδιαφέρον. (ΤΟΜΑΣΙΔΗΣ, 1985)

ii) Η ατομική ψυχολογία του Adler.

Ο Adler , μέσα από την θεωρία του τονίζει την ολότητα και το αδιάσπαστο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Πιστεύει πως κάθε άνθρωπος διαμορφώνει κατά τόπο μοναδικό τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά του και τις αξίες του, σύμφωνα με την γνώμη που έχει για τον εαυτό του, έτσι ώστε το κάθε τι που κάνει να φέρει την σφραγίδα του δικού του τρόπου ζωής.

Η έννοια του τρόπου ζωής αποτελεί το σύνθημα της αντλεριανής θεωρίας της προσωπικότητας. Ο τρόπος ζωής ενός ανθρώπου είναι όλα όσα κάνει στη ζωή του για να φτάσει στον τελικό του στόχο, ο οποίος είναι ο αγώνας για ανωτερότητα. Αυτή «η μεγάλη ανοδική ορμή» είναι έμφυτη στον άνθρωπο. Ο κάθε άνθρωπος καταστρώνει το δικό του σχέδιο βάσει του οποίου θα προσπαθήσει να φτάσει στην ανωτερότητα. Το σχέδιο αυτό είναι που διαμορφώνει το χαρακτήρα του.

Ως «αρχική αιτία» όλης της συμπεριφοράς που συνδέεται άμεσα με τον χαρακτήρα και τον τρόπο ζωής του ανθρώπου είναι ο δημιουργικός εαυτός όπου σύμφωνα με τον Adler μπορεί να παρομοιαστεί με την έννοια της ψυχής. Η λειτουργία του έγκειται στο να βοηθήσει κάθε άνθρωπο στην αναζήτηση των εμπειριών που θα του επιτρέψουν να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί στο έπακρο και με αυτό τον τρόπο , να αναγνωρίσει το μοναδικό τρόπο ζωής .

Ο τρόπος ζωής ενός ανθρώπου καθορίζεται από αισθήματα κατωτερότητας , και ο στόχος της ανωτερότητας προς τον οποίο αγωνίζεται είναι απλώς μια αναπλήρωση για το αίσθημα κατωτερότητας που έχει.

(ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ , 1999)

Προκειμένου να κατανοήσουμε , βάσει των παραπάνω, την συμπεριφορά του παιδιού ο Adler υποστηρίζει ότι θα πρέπει να καθορίσουμε τους σκοπούς που επιδιώκει. Δηλαδή είναι αναγκαίο να διερευνήσουμε πως το ίδιο το παιδί προσλαμβάνει και βιώνει τη συνολική κατάσταση μέσα στην οποία καλείται να δράσει , καθώς επίσης και τον τρόπο ζωής που έχει υιοθετήσει το παιδί. Ο

ιδιαίτερος τρόπος διαμορφώνεται κατά την παιδική ηλικία και δύσκολα αλλάζει.

Η ατομική ψυχολογία του Adler δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις επιδράσεις που ασκεί , στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού , το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας (οι ενδοοικογενειακές σχέσεις , η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των γονέων) και η σύνθεση της οικογένειας (σειρά γέννησης , πολυμελής ή ολιγομελής οικογένεια). (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

iii) Η βιοκοινωνική θεωρία του E. Erickson.

Ο Erik Erickson , συγγραφέας του βιβλίου « Childhood and society » είναι ο πιο γνωστός ψυχαναλυτής στην Αμερική. Ο ίδιος προσπάθησε να συνδυάσει τις δύο αντίθετες ψυχαναλυτικές θεωρίες , την βιολογική του Freud και την κοινωνιολογική θεωρία των μεταγενέστερων ψυχαναλυτών. Κατά τον Erikson , η εξέλιξη της προσωπικότητας προσδιορίζεται από την κοινωνική μάθηση, την οποία το άτομο αποκτά στην πορεία του προς την κοινωνικοποίηση.

Η πορεία του ατόμου προς την κοινωνικοποίηση διέρχεται από οχτώ στάδια γνωστά διεθνώς με την έκφραση « The eight stages of man». Το κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει και μία ψυχοκοινωνική κρίση μέσα από την οποία διέρχεται το αναπτυσσόμενο άτομο και η οποία πρέπει να τερματίσει για να εμφανιστεί το επόμενο στάδιο , που αντιπροσωπεύει μια διαφορετική σε ποιότητα ψυχοκοινωνική κρίση. Στα πλαίσια των σταδίων αυτών το άτομο διαμορφώνει νέες αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τον κοινωνικό του περίγυρο. Το κάθε στάδιο ορίζεται με δύο διαμετρικά αντίθετα στοιχεία , ένα θετικό και ένα αρνητικό. Τα δύο αυτά αντίθετα στοιχεία ορίζουν τους δύο εναλλακτικούς πόλους που θα απολήξει η ψυχοκοινωνική αλληλεπίδραση σε κάθε στάδιο. Ο Erickson υποστηρίζει ότι στη πορεία του ατόμου προς την κοινωνικοποίηση το κάθε στάδιο αποτελεί προϋπόθεση για την στήριξη και την εμφάνιση του επομένου.

Η παιδική ηλικία αντιστοιχεί στη 4η αναπτυξιακή κρίση που διέρχεται ο άνθρωπος στην πορεία της ζωής του. Το στάδιο αυτό της φιλοπονίας ή της

μειονεκτικότητας εκτείνεται από το 7ο έως το 12ο έτος τότε που το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με συνομηλίκους. Στην διάρκεια αυτού του σταδίου , τα παιδιά , που αναπτύσσονται με το πρώτο σύστημα κοινωνικής μάθησης , έχουν ήδη αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της εμπιστοσύνης , της βεβαιότητας και της πρωτοβουλίας και στηριζόμενα σε αυτά αποκτούν με άνεση την αναγνωστική δεξιότητα , πειθαρχούν στους κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού, ανταποκρίνονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις και αναδύονται με το χαρακτηριστικό της φιλοπονίας, που συνοδεύεται με συναισθήματα υπεροχής. Έτσι το παιδί νιώθει ότι είναι ικανό , άξιο , επιδέξιο , αποτελεσματικό να αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Το περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια - σχολείο) πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του παιδιού να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, συμβάλλοντας έτσι να δημιουργηθεί στην ψυχή του παιδιού το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας.

Αντίθετα , τα παιδιά , που αναπτύσσονται με το δεύτερο σύστημα κοινωνικής μάθησης και έχουν ήδη αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της δυσπιστίας , της ντροπής , της ενοχής, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα , διακατέχονται από συναισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας και οδηγούνται προς τη σχολική αποτυχία και τη φυγή από το σχολείο. Το παιδί που ακόμα παραμένει υπερβολικά εξαρτημένο και προσκολλημένο στο μητρικό πρόσωπο , δεν μπορεί να ενεργοποιήσει και να εστιάσει τη ζωτικότητά του σε νέες επιδιώξεις. Έτσι παλινδρομεί στις προηγούμενες πρωτογενείς σχέσεις και προσωπικούς δεσμούς χωρίς να επιδίδεται σε νέα πράγματα και δεξιότητες. Επίσης συναισθήματα μειονεκτικότητας μπορούν να δημιουργηθούν όταν οι επιδιώξεις που θέτουν οι άλλοι ή το ίδιο το παιδί είναι εξωπραγματικές. Στις περιπτώσεις αυτές το παιδί μπορεί να αισθανθεί ότι τίποτα δεν μπορεί να κάνει κάτι σωστά και έτσι κάθε φορά να εγκαταλείπει το έργο πριν ακόμα το ολοκληρώσει. (ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ , 1987)

2.1.β. Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση.

Σύμφωνα με την Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα μάθησης. Θεωρεί λοιπόν, αποδεχόμενη την θεωρία του J. Locke ότι ο άνθρωπος είναι «άγραφος χάρτης» ότι η συμπεριφορά και η προσωπικότητά του διαμορφώνεται καθώς το άτομο μαθαίνει να αντιδρά και στο περιβάλλον του.

Η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελείται τόσο από θετικές όσο και από αρνητικές συνήθειες. Και οι δύο αυτές, μαθαίνονται κατά τον ίδιο τρόπο ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών. Η κοινωνία ή η περίσταση, μέσα στην οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά, καθορίζει αν αυτή αρμόζει ή δεν αρμόζει. Επομένως μια ανάρμοστη συμπεριφορά για παράδειγμα δεν διαφέρει από την αρμόζουσα όχι ως προς τον τρόπο που αποκτήθηκε και μαθεύτηκε, αλλά ως προς το πως φαίνεται ανάρμοστη στους παρατηρητές της.

Τρία είδη μάθησης έχουν περιγράψει οι συμπεριφοριστές, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Την i.) Κλασική εξαρτημένη Μάθηση, την ii.) Συντελεστική Μάθηση και την iii.) Κοινωνική Μάθηση.

i) Κλασική εξαρτημένη Μάθηση.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος John Watson καθιέρωσε στον χώρο της ψυχολογίας μια θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τον συμπεριφορισμό. Κεντρική ιδέα του συμπεριφορισμού είναι ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι βασικά επίκτητη, αποτέλεσμα εξαρτημένης αντανεκλαστικής μάθησης η οποία προϋποθέτει την ταυτόχρονη επαναληπτική παρουσία δύο ερεθισμάτων. Μέσα από πειράματα που διεξήγαγε προσπάθησε να αποδείξει πως και οι πιο σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις και σκέψεις είναι αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα κατά τον τύπο Ερέθισμα – Αντίδραση (S- R). Βάσει λοιπόν των παραπάνω, έργο της ψυχολογίας είναι να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης και να καθορίσει τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η παραπάνω ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που διατύπωσαν και εφάρμοσαν οι συμπεριφοριστές οδήγησε στην άποψη ότι η ανατροφή του

παιδιού θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εκμάθηση συνηθειών με τρόπο ορθολογιστικό. Μάλιστα ο ίδιος ο Watson επιδοκιμάζει την αντικειμενική και αυστηρή ανατροφή των παιδιών απορρίπτοντας κάθε είδους συναισθηματικού χειρισμού του παιδιού.

ii) Συντελεστική Μάθηση.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος B.F. Skinner βλέποντας πως η θεωρία του Watson έχει για την ανάπτυξη περιορισμένη ερμηνευτική αξία, καθώς αφορά μάθηση που επιτρέπει στο άτομο να χρησιμοποιεί μια παλιά μορφή συμπεριφοράς για να αντιδρά σε ένα νέο ερέθισμα, εισήγαγε μια νέα διαδικασία, η οποία θα ερμήνευε την απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και την βελτίωση που πραγματοποιείται στις διάφορες ικανότητες και δεξιότητες με την πάροδο της ηλικίας. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή ως Συντελεστική Μάθηση. Κύριος ερευνητικός στόχος της «συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης», που ο Skinner ανέπτυξε, έγινε ο έλεγχος της συμπεριφοράς μέσα από τον χειρισμό των ανταμοιβών- ενισχύσεων και των τιμωριών (rewards and punishments) που παρέχονται από το περιβάλλον. (ΠΟΤΑΜΙΑΝΟΣ, 1999)

Ο Skinner αναφέρει πως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε ζωντανού οργανισμού, επομένως και του παιδιού, αποτελεί η επιδίωξη της ικανοποίησης διαφόρων αναγκών που αποσκοπούν στην μείωση της ψυχικής έντασης που προκαλούν οι ανάγκες αυτές. Έτσι προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, ο άνθρωπος διαθέτει μια ποικιλία από θεμελιώδεις μορφές συμπεριφοράς (συντελεστικές αντιδράσεις), οι οποίες τον βοηθούν να επενεργεί πάνω στο περιβάλλον του. Οι αντιδράσεις του ατόμου βρίσκονται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον αμέσως μετά από κάθε ενέργεια του ατόμου. Μερικά από αυτά τα γεγονότα λειτουργούν ενισχυτικά, δηλαδή συντελούν στη μείωση της ψυχικής έντασης με αποτέλεσμα να αυξάνουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά που προηγήθηκε και την προκάλεσε. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, 1986)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Skinner αναφέρει πως μέρος της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού μπορεί να διαμορφωθεί μέσω των αμοιβών, υλικών και ηθικών, μιας και αποτελούν ενισχυτικά γεγονότα για την διατήρηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στην θεωρία του Skinner η «αμοιβή» περικλείεται στην έννοια του ενθαρρυντή (reinforcer) ή του ενισχυτή. Ως ενισχυτής ορίζεται ένα ερέθισμα – γεγονός που έπεται μιας συντελεστικής αντίδρασης και αυξάνει τις πιθανότητες επανεμφάνισης αυτής της αντίδρασης. Αν και οι αμοιβές ανήκουν στους θετικούς ενθαρρυντές και αποτελούν ένα ευχάριστο και ενθαρρυντικό ερέθισμα μετά από μία συγκεκριμένη αντίδραση του ατόμου, υπάρχουν και αρνητικοί ενισχυτές που έχουν σχέση με την απομάκρυνση ενός δυσάρεστου και συχνά επίπονου ερεθίσματος-γεγονότος. (ΠΟΤΑΜΙΑΝΟΣ, 1999)

iii) Κοινωνική Μάθηση.

Η κοινωνική μάθηση μελετήθηκε αρχικά από τους Αμερικανούς J. Dollard και N. Miller και αργότερα από τους A. Bandura και R. Walters. Τα παιδιά διαπίστωσαν πως μαθαίνουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς απλά παρατηρώντας και μιμούμενα άλλα πρότυπα χωρίς ωστόσο τα ίδια να ενεργούν ή να δέχονται κάποια κάποιο είδος αμοιβής.

Σε μία σειρά πειραμάτων οι θεωρητικοί αυτοί ψυχολόγοι προσπάθησαν να καθορίσουν τους παράγοντες που ενεργούν και καθορίζουν τη μίμηση προτύπων. Έτσι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μιμητική μάθηση είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών του προτύπου, του είδους που των συνεπειών που συνοδεύει την πράξη, του είδους της πράξης, της εκάστοτε διάθεσης του παιδιού να προβεί σε μιμητικές πράξεις κ.α. Διαπιστώθηκε επίσης πως ότι τα παιδιά ανάμεσα στις διάφορες ενέργειες ενός προτύπου εντοπίζουν και μιμούνται με μεγαλύτερη ευχέρεια της επιθετικές συμπεριφορές.

2.1.γ. Η Γνωστική – Γενετική κατεύθυνση

Κυριότερος και ίσως ο πιο σημαντικός εισηγητής της γνωστικής – γενετικής κατεύθυνσης είναι ο J. Piaget και αυτό γιατί ο ίδιος ως καθηγητής και διευθυντής του Ινστιτούτου J.J. Rousseau μέσα από έρευνες που διεξήγαγε μας έδωσε την πιο ολοκληρωμένη μέχρι σήμερα θεωρία για την ανάπτυξη της νοημοσύνης.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι μια θεμελιώδης ιδιότητα κάθε ζώντος οργανισμού, επομένως και του παιδιού, είναι η τάση να διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα στον οργανισμό και στο περιβάλλον. Η τάση αυτή που την ονομάζει τάση για προσαρμογή, παραμένει σταθερή και αμείωτη σε όλη την διάρκεια της εξέλιξης ενός ανθρώπου και καθορίζει το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του.

Οι ενέργειες που καθορίζουν το είδος της αλληλεπίδρασης που να αναπτυχθεί μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του είναι η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Η αφομοίωση είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο ενσωματώνει τα αντιληπτικά δεδομένα σε αντιληπτικά δεδομένα σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές. Συμμόρφωση είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες νοητικές δομές ώστε να μπορεί να κατανοεί τα δεδομένα της εμπειρίας. Οι δύο αυτές λειτουργίες είναι παρούσες σε όλη την διάρκεια της ανάπτυξης και δημιουργούν κάθε φορά μια ισορροπία.

Η οντογενετική πορεία της ανάπτυξης ενός ανθρώπου, είναι μια σειρά από διαχρονικές μορφές ισορροπίας, τα λεγόμενα στάδια. Τα στάδια αυτά ακολουθούν μια σταθερή διαδοχή, η χρονική όμως έκταση (έναρξη και λήξη) κάθε σταδίου παρουσιάζει μια σχετική διακύμανση από άτομο σε άτομο. Μια σειρά από στάδια που έχουν κοινά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς συντελούν μια περίοδο ανάπτυξης.

Ο Piaget χωρίζει την πορεία που ακολουθεί η οντογενετική ανάπτυξη της νόησης σε τέσσερις βασικές περιόδους. Στις περιόδους αυτές το παιδί προχωρεί από την απόλυτη κυριαρχία της κατ' αίσθηση αντίληψης, στο στάδιο που τα εμπειρικά δεδομένα αναπαριστώνται με εσωτερικούς συμβολισμούς και βαθμιαία στο στάδιο όπου διαμορφώνονται κανόνες και αρχές λογικής οι οποίοι θεωρούνται πιο αξιόπιστοι από την ίδια την εμπειρία.

Η παιδική ηλικία αντιστοιχεί στην περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης. Στη περίοδο αυτή η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται στους κανόνες της καθαρής λογικής (κατηγοριοποιήσεις, σειροθετήσεις, αρίθμηση.). Οι νοητικές όμως πράξεις της περιόδου αυτής είναι δυνατόν μόνο σε συγκεκριμένα πράγματα και στο άμεσο παρόν. Επίσης οι συλλογισμοί είναι εμπειρικοί – επαγωγικοί και δεν αποτελούν οργανικό και ενιαίο σύστημα , αλλά παραμένουν απομονωμένοι και ασύνδετοι. Η σκέψη την περίοδο αυτή είναι προσκολλημένη στο άμεσο και συγκεκριμένο και δεν μπορεί να προσεγγίσει την καθαρή αφαίρεση. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

2.1.δ. Η Κοινωνική – Πολιτισμική κατεύθυνση.

Οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι χωρίς να αγνοούν τον ρόλο που παίζουν οι βιολογικοί παράγοντες στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, επικεντρώνονται στις ειδικές και πολιτισμικές συνθήκες (ήθη, έθιμα , κοινωνική ζωή) μέσα στις οποίες ο άνθρωπος μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Μάλιστα διατυπώνουν πως οι κοινωνικές συνθήκες είναι ικανές να παρεμβαίνουν στον βιολογικό παράγοντα και να τον διαμορφώνουν επιλεκτικά.

Υποστηρίζουν ότι κάθε κοινωνία επιβάλλει στα μέλη της ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Το άτομο προκειμένου να γίνει αποδεκτό από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα , αναγκάζεται να συμμορφωθεί προς τα πρότυπα αυτά. Έτσι, μέρος της συμπεριφοράς του και της προσωπικότητάς του διαμορφώνεται από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες.

Η ανθρωπολόγος Margaret Mead έχοντας μελετήσει πρωτόγονες φυλές συμπέρανε ότι οι αξίες και οι θεσμοί που επικρατούν στην κοινωνία παρεμβαίνουν στις ενδογενείς τάσεις και από την αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνεται η προσωπικότητα. Οι απόψεις και οι έρευνες των κοινωνικών ανθρωπολόγων που έχουν γίνει, έχουν συμβάλει στην διεύρυνση της μελέτης και ερμηνείας της ανθρώπινης εξέλιξης και ανάπτυξης. Επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη είναι συνάρτηση ποικίλων παραγόντων (βιολογικών-

κοινωνικών- πολιτισμικών – ψυχολογικών) και ότι μια πλήρη κατανόηση του παιδιού απαιτεί μελέτη από όλες αυτές τις διάφορες πλευρές.

Με βάση τους παραπάνω παράγοντες, βιολογικούς – κοινωνικούς , που επιδρούν στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας γίνεται μια προσπάθεια να καθοριστεί το τι είναι ικανό το αναπτυσσόμενο άτομο στην διάρκεια της εξέλιξης του να κάνει. Ποιες δηλαδή είναι οι γνώσεις , δεξιότητες , κοινωνικές σχέσεις και ενδοπροσωπικές μορφές προσαρμογές τις οποίες θα πρέπει να πραγματώσει ο άνθρωπος σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο.

Ανάλογα με τις εκάστοτε ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις έχουν καταρτιστεί πίνακες με τα λεγόμενα εξελικτικά επιτεύγματα για κάθε περίοδο της ζωής από την γέννηση και την βρεφική ηλικία ως τη γεροντική ηλικία. Έτσι και το παιδί της σχολικής ηλικίας θα πρέπει για παράδειγμα να αποκτήσει απλές έννοιες για την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα και να μάθει να συνδέεται συναισθηματικά και με άλλα πρόσωπα εκτός του στενού-οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Η επιτυχημένη πραγμάτωση των εξελικτικών επιτευγμάτων σε κάθε ηλικιακή φάση της ζωής του ανθρώπου συμβάλλει στην προσωπικής ευτυχία του ανθρώπου ενώ αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση των εξελικτικών απαιτήσεων της επόμενης περιόδου. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

2.2 Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά της Σχολικής Ηλικίας

Η σχολική ηλικία , από πλευρά αναπτυξιακή, παρουσιάζει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι περίοδος βιοσωματικής σταθερότητας και υγείας , της γνώσης και της λογικής. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε τομείς και να αναλυθούν ξεχωριστά προκειμένου να κατανοηθούν οι αλλαγές που συντελούνται την περίοδο αυτή.

2.2.α. Σωματική – Ψυχοκινητική Ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί περίπου τον ίδιο ρυθμό από την ηλικία των 3 ως την ηλικία των 11 χρόνων. Η διαφορά την περίοδο αυτή με την νηπιακή ηλικία είναι ότι οι μεταβολές που συντελούνται χαρακτηρίζονται περισσότερο ως ποιοτικές και λιγότερο ως ποσοτικές. Ο ρυθμός αύξησης στις διαστάσεις του σώματος παρουσιάζει αισθητή ανάσχεση , για να δοθεί προτεραιότητα στην επεξεργασία και στην σταθεροποίηση των ραγδαίων αλλαγών και μεταβολών της προηγούμενης περιόδου. Πρόκειται για ένα είδος ανάπαυλας ανάμεσα στην έντονη αύξηση της προσχολικής ηλικίας και στο ορμητικό ξέσπασμα της ήβης.

Ως προς τις σωματικές διαστάσεις μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας υπάρχουν τεράστιες ατομικές διαφορές. Οι διαφορές αυτές οφείλονται τόσο σε γενετικούς παράγοντες (σωματική διάπλαση γονέων) όσο και περιβαλλοντικούς (συνθήκες διαβίωσης, σωματική άσκηση).Μεγάλες διαφορές στις σωματικές διαστάσεις μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικές , αν συνεκτιμηθούν όλοι οι παραπάνω παράγοντες.

Την περίοδο αυτή οι αναλογίες του σώματος αρχίζουν να διαφοροποιούνται από αυτές του νηπίου. Παρατηρείται γρήγορη ανάπτυξη των κάτω άκρων και των οστών του προσώπου. Έτσι το παιδί μοιάζει να “επιμηκύνεται” και να χάνει την μορφή που είχε στην διάρκεια των νηπιακών του χρόνων. Εξίσου και το πάχος δείχνει να εξαφανίζεται και να κατανέμεται σε περισσότερα μέρη του σώματος. Σχεδόν από την ηλικία των 7 ο σωματότυπος του παιδιού γίνεται ολοένα και πιο σαφής με αποτέλεσμα να μπορούμε να καθορίσουμε με ικανοποιητική ακρίβεια και βεβαιότητα , τις τελικές διαστάσεις του σώματος.

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει την περίοδο αυτή μεγάλη εξέλιξη πράγμα που το εφοδιάζει με ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες όχι μόνο για την σχολική του εργασία (γραφική ,χειροτεχνεία) αλλά και την ένταξη του μέσω των ανταγωνιστικών παιχνιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων.

Πιο αναλυτικά, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί τρεις βασικές κατευθύνσεις : α) από αντανεκλαστική γίνεται σκόπιμη και ελεγχόμενη , β) από μαζική και γενικευμένη γίνεται μερική και εξειδικευμένη και γ) από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη. Έτσι οι κινήσεις την περίοδο αυτή αποκτούν σταθερότητα, χάρη και ισχύ. Οι προϋποθέσεις για την καλύτερη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού αφενός είναι περιβαλλοντικές (ασφαλείς χώροι για άθληση) και αφετέρου ψυχολογικές (ενθάρρυνση του παιδιού να χρησιμοποιεί το σώμα του ελεύθερα, περιορισμός του άγχους των γονέων για τα παιδικά παιχνίδια). (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

2.2.β. Γνωστική Ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην εξέλιξη των ψυχικών εκείνων λειτουργιών , που βοηθούν το άτομο να γνωρίσει τον κόσμο που τον περιβάλλει και τα προβλήματα που συνοδεύουν τις διάφορες εκδηλώσεις της ζωής. Με άλλα λόγια , η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στους μηχανισμούς της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης.

Ο όρος γνωστική ανάπτυξη δηλώνει το ξεδίπλωμα , το άνοιγμα , την αύξηση όλων εκείνων των δυνάμεων που αναφέρονται στην καταγραφή , επεξεργασία και κατανόηση όλων των πληροφοριών που φτάνουν στο άτομο σε κάθε βήμα της ζωής του.

Στον γνωστικό τομέα την περίοδο αυτή πραγματοποιούνται μεγάλες αλλαγές. Σχεδόν από την ηλικία των 7 χρόνων τα παιδιά είναι σε θέση για συγκεκριμένες νοητικές πράξεις. Μπορούν τώρα να συνδυάζουν , να διαχωρίζουν να ανακατατάξουν και να μετασχηματίσουν αντικείμενα στο μυαλό τους. Μια σημαντική εκδήλωση των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων είναι η διατήρηση , η κατανόηση ότι η εμφάνιση των αντικειμένων μπορεί να αλλάξει ενώ η ποσότητά τους ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό παραμένει το ίδιο.

Μια δεύτερη εκδήλωση των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων είναι η ικανότητα ταξινόμησης αντικειμένων σύμφωνα με πολλαπλά κριτήρια γεγονός που αποτελεί ένα ακόμα γνωστικό επίτευγμα που χαρακτηρίζει την μέση κυρίως παιδική ηλικία. Η λογική ταξινόμηση επιτρέπει στα παιδιά να σκέφτονται συστηματικά τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων.

Η ικανότητα της σκόπιμης απομνημόνευσης αυξάνεται κατά την διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας. Οι αλλαγές στην μνημονική τους ικανότητα συνδέονται α) με την ικανότητα να διατηρούν αρκετές μονάδες πληροφοριών στο νου τους ταυτοχρόνως β) με την αυξημένη γνώση σχετικά με τις πληροφορίες που θέλουν να θυμούνται γ) με την χρήση μνημονικών στρατηγικών όπως η οργάνωση και η επανάληψη, και δ) με την ικανότητα να σκέφτονται σχετικά με τις ίδιες τις διεργασίες της μνήμης τους. Να σημειωθεί ότι οι παραπάνω ικανότητες / δεξιότητες που αποκτά το άτομο την περίοδο αυτή γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνται στην πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα. (ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, 1987)

Όλα τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 6 ετών αποκτούν την αναγνωστική ικανότητα. Μαθαίνουν δηλαδή να μετατρέπουν τα τυπωμένα γλωσσικά σύμβολα σε ήχους και να κατανοούν τη σημασία τους, πλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας διευκολύνεται όταν το παιδί έχει βιολογικά ωριμάσει και μπορεί να συγκεντρώνεται σε μικρά οπτικά σύμβολα αφού έχει προηγουμένως καταγράψει την σημασία ενός συνόλου λέξεων. Η ετοιμότητα του παιδιού, για την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας καλλιεργείται και αναπτύσσεται με την άσκηση στην αντίληψη και την κατανόηση των γλωσσικών συμβόλων και την χρήση ενός βασικού εννοιολογικού λεξιλογίου.

Επίσης την περίοδο αυτή η γλωσσική ικανότητα του παιδιού αναπτύσσεται ιδιαίτερα και κυρίως σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιό του και την γραμματική. Η γλωσσική έκφραση αποδεσμεύεται από την στενή σύνδεση της με βιώματα, συναισθήματα και προσωπικές καταστάσεις. Προς το τέλος αυτής της ηλικίας – σε συνάρτηση με την αφηρημένη νόηση – αποκτιέται η ουσιαστική ικανότητα κατανόησης γλωσσικών και γραμματικών κανόνων, οπότε η γλώσσα χρησιμοποιείται συνειδητά και η έκφραση είναι ακριβέστερη. Αυτό όμως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την σχολική μάθηση. Κορυφαία γλωσσική κατάκτηση του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η

ανάγνωση και η γραφή. Οι δεξιότητες αυτές ανοίγουν νέες προοπτικές , αλλά συχνά δημιουργούν και νέες δυσκολίες στην όλη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού. Σημαντική βελτίωση παρουσιάζουν επίσης και οι επικοινωνιακές του ικανότητες. Στη φάση αυτή εμφανίζεται και η κωδικοποιημένη γλώσσα της παιδικής παρέας και η τάση για κρυφή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας των συνομηλίκων.

(ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, 2001)

2.3 Η κοινωνική ανάπτυξη των Παιδιών σχολικής ηλικίας.

Κατά την σχολική ηλικία πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές και στον τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Το κοινωνικό πλαίσιο που δρα και αλληλεπιδρά το παιδί αλλάζει, ενώ ταυτόχρονα αλλάζουν τα κίνητρά του και οι επιδιώξεις του.

Στο σημείο αυτό, γίνεται λόγος για τις αλλαγές που βιώνει το παιδί αυτής της ηλικίας και το πώς αυτές επιδρούν στην συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Παρακάτω αναφέρεται κυρίως το τι νιώθει το παιδί της σχολικής ηλικίας για τις ικανότητες και τα επιτεύγματά του και το πώς σχετίζεται με τα πρόσωπα και τα πράγματα γύρω του.

2.3.α Είσοδος του παιδιού στο σχολείο.

Η αρχή του σχολείου είναι ένα καθοριστικό σημείο της ανάπτυξης ενός ανθρώπου. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί υφίσταται σημαντικές μεταβολές στην προσωπικότητά του. Στη ζωή του παιδιού αρχίζουν να μπαίνουν καινούριοι άνθρωποι. Παρατηρεί καινούριους τρόπους συναλλαγής με τον κόσμο, και τους δοκιμάζει. Τα καινούρια άτομα παίζουν σημαντικό ρόλο στη φροντίδα του παιδιού και για τους γονείς μπορεί αυτό το σημείο να είναι μια ευκαιρία για προσωπική εξέλιξη, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των δικών τους ενδιαφερόντων, καθώς και στο μοίρασμα του χρόνου τους με το παιδί.

Η είσοδος του παιδιού δεν είναι συνήθως μια ξαφνική εμπειρία, αν και πολλές φορές αυτό μπορεί να συμβεί. Γενικά η μετάβαση είναι σταδιακή. Το παιδί μπορεί να πάει στο νηπιαγωγείο πριν μπει στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αλλά ακόμα και τότε περνούν ένα, δύο ή ακόμα και τρία χρόνια-όπου η μάθηση γίνεται σα παιχνίδι, - πριν αρχίσουν να εφαρμόζονται οι μέθοδοι της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Όποια και να είναι η ιδιαίτερη προσέγγιση, το σχολείο προσφέρει στο παιδί έναν όλο και πιο πλατύτερο κόσμο όπου τα ενδιαφέροντα του μπορούν αναπτυχθούν.(ΡΑΠΟΠΟΡ & ΡΑΠΟΠΟΡ, 1980)

Πλέον το σκηνικό που πλαισιώνει την ζωή του παιδιού αλλάζει. Ο μαθητής απομακρύνεται από τα γονεϊκά πρότυπα και δέχεται την επίδραση

εξωοικογενειακών ενήλικών προσώπων. Είναι η πρώτη φορά που ένας ενήλικος (ο δάσκαλος), ξένος από το οικογενειακό περιβάλλον θα παίξει ουσιαστικό ρόλο στην διαμόρφωση και ευτυχία του παιδιού. Είναι πολλοί εκείνοι που πλέον διεκδικούν την στοργή και το ενδιαφέρον των μεγάλων. Το πλήθος των συμμαθητών , οι συγκρούσεις ,το συνεχώς διαφοροποιούμενο κλίμα , βοηθούν τον νεαρό μαθητή να πραγματοποιήσει τη συναισθηματική του αποκόλληση από το προηγούμενο στενό περιβάλλον και να κατευναστεί συναισθηματικά. (ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, 2006)

Για πρώτη φορά, βρίσκεται μέσα σε μια κοινωνία που έχει τους δικούς της κανόνες, τη δική της πειθαρχία και τις δικές τις κυρώσεις και καλείται να εξοικειωθεί μαζί της και να συμφιλιωθεί με τις απαιτήσεις της. Στην ηλικία αυτή το νεαρό άτομο καλείται να βγει από τον εαυτό του.

Για πολλά χρόνια και στο εξής το παιδί θα βρίσκεται και θα εργάζεται μαζί με άλλα παιδιά , κάτω από την καθοδήγηση και εποπτεία του δασκάλου με διπλή ιδιότητα. Και αυτή του μαθητή αλλά και του συμμαθητή.

Ως μαθητής θα έχει να αντιμετωπίσει ένα , κοινό για όλους εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι μαθησιακές αυτές απαιτήσεις που προκύπτουν αποτελούν την αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις ενώ συχνά μπορούν να αποτελέσουν και την πηγή δυσκολιών απογοητεύσεων και μεγάλων ψυχικών εντάσεων για το παιδί. Πρώτα το παιδί μάθαινε όποτε ήθελε, κατά τον τρόπο που ήθελε, αυτό που ήθελε και από όποιο ήθελε. Τώρα υποχρεώνεται να μάθει να διαβάζει, να λογαριάζει, να γράφει , να συμμετέχει , σύμφωνα με συγκεκριμένο, με την χρήση ορισμένων βιβλίων κάτω από την επίβλεψη ορισμένου δασκάλου και μέσα σε ορισμένο χρόνο. (ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ,1987)

Ως συμμαθητής έχει να έρθει αντιμέτωπος και τις περισσότερες φορές να επιλύσει μόνος του τα διάφορα ζητήματα που θα προκύψουν με τους συνομηλίκους του. Αυτά έχουν να κάνουν με την συνεργασία και τον ανταγωνισμό στα μαθήματα και στα παιχνίδια , την επιθετικότητα , την επικριτική στάση , αδιαφορία. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων αυτών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα απαιτεί από το παιδί την εκμάθηση νέων ευέλικτων τρόπων κοινωνικής συνδιαλλαγής.

Η συμμετοχή του παιδιού στους νέους εξωοικογενειακούς χώρους εργασίας και στις νέες ομάδες αναφοράς θα επενεργήσει ως παράγοντας διορθωτικός

ιδιορρυθμιών της οικογένειας , δηλαδή ως παράγοντας ομαλοποίησης τυχόν ακροτήτων στην συμπεριφορά των γονέων. Μέσα στην οικογένεια η μεροληψία και η έλλειψη κοινωνικού μέτρου δεν επιτρέπουν μια αντικειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων του παιδιού και η αποδοχή του είναι εκ των προτέρων δεδομένη. Μέσα στη σχολική κοινότητα τίποτα δεν είναι εξασφαλισμένο. Όλα πρέπει να κατακτηθούν. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ , 1985)

2.3.β. Η παιδική φιλία και το παιχνίδι στη σχολική ηλικία.

Η κεντρική κοινωνική σχέση μεταξύ των συνομηλίκων στην διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι η φιλία. Ενώ κατά την προσχολική ηλικία η φιλία των παιδιών είναι συμπτωματική, ασταθής και μεταβαλλόμενη στην διάρκεια της σχολικής ηλικίας η φιλία είναι σχετικά πιο σταθερή, πιο έντονη και υπάρχει η διάθεση για συμμόρφωση στους κανόνες της ομάδας φιλίας.

Πέρα από την καθοριστική διαμορφωτική σχέση με το δάσκαλο, το παιδί της σχολικής ηλικίας δένεται με τους συμμαθητές του και δέχεται την επίδραση τους. Οι μαθητικές συντροφίες ή ομάδες δένουν το παιδί με το σχολείο παρά με τα μαθήματα. Το παιδί σε αυτήν την ηλικία καλύπτει τις συντροφικές του ανάγκες παίζοντας με τους συμμαθητές του. Έτσι στη συνείδηση του η ομάδα των συνομηλίκων αποκτά τεράστιο κύρος και μάλιστα συσπειρώνεται πολλές φορές ενάντια στο δάσκαλο. Η συμμόρφωση στο πνεύμα της ομάδας είναι η πρώτη υποχρέωση του μέλους, ήδη από αυτή την ηλικία. Δεν θα πρέπει να λησμονηθεί πως το πνεύμα της ομάδας πολλές φορές έρχεται σε αντίθεση με τις σχολικές ή τις οικογενειακές προτροπές και δεν είναι σπάνιο να κυριαρχεί περισσότερο από αυτές πάνω στο παιδί. (ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, 1987)

Οι φίλοι των παιδιών στην διάρκεια της σχολικής ηλικίας είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες για την κοινωνικοποίησή τους και, μαζί με τους γονείς τους και τους δασκάλους καθώς επίσης και ουσιαστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μάλιστα ο Sullivan πίστευε ότι η τάση των παιδιών να επιλέγουν μερικά παιδιά με τα οποία να νιώθουν αυτού του είδους τη στενή συναισθηματική συγγένεια, είναι ο προπομπός στην παιδική ηλικία της ανάγκης για στενές διαπροσωπικές σχέσεις, που θα ονομαστεί έρωτας όταν εμφανιστεί ξανά στην εφηβεία. Διατύπωσε επιπλέον πως η αδυναμία δημιουργίας μιας τέτοιας φιλίας στην παιδική ηλικία δημιουργεί μια κοινωνική μειονεξία που δύσκολα θεραπεύεται αργότερα. (COLE & COLE, 2002)

Από τα 7 έως τα 12 οι ομάδες φιλίας των παιδιών είναι άτυπες και συμβαίνουν συχνές αλλαγές των μελών τους. Σχεδόν από την ηλικία των 9 ως τα 14 τα παιδιά αρχίζουν να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε κάτι πιο οργανωμένο και τυπικό. Έτσι εφόσον επιθυμεί να ανήκει σε κάποια ομάδα θα πρέπει να αποδεχτεί τις αξίες και την επίσημη γνώμη της.

Με την ομάδα αυτή των συνομηλίκων το παιδί περνά μεγάλο μέρος της ημέρας παίζοντας. Το παιχνίδι όπως και η αγάπη, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Tyler (1976), αν και αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ δύσκολο να συγκεκριμενοποιηθούν. Το παιχνίδι είναι τόσο πολύπλευρο ως προς τη μορφή του και τους στόχους του ώστε οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού θεωρείται ασαφής και ελλιπής. Βασικά στοιχεία του παιχνιδιού είναι η ενδογενής κινητοποίηση, η αυτενέργεια, η ευελιξία, η φαντασία, η φυσική και νοητική δραστηριότητα, η έλλειψη συγκεκριμένων στόχων και η αναζήτηση της ευχαρίστησης. Με αυτή την έννοια το παιχνίδι μπορεί να οριστεί «ως μια πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση, η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει ως στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση.» (ΤΣΙΑΝΤΗΣ, 1991). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Solnit (1987) « ενώ όλοι νομίζουμε ότι ξέρουμε τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στο παιχνίδι, στη πραγματικότητα αυτό μπορεί να περιγραφεί καλύτερα από τις λειτουργίες του παρά να οριστεί με έναν κυριολεκτικό ορισμό.»

Η φύση των παιχνιδιών αυτών αλλάζει με την πάροδο της ηλικίας. Τα παιδιά της προσχολικής ασχολούνται κυρίως με φανταστικά παιχνίδια ρόλων. Το φανταστικό παιχνίδι ρόλων βασίζεται στη μίμηση των ρόλων των κυρίαρχων ανθρώπων στη ζωή του παιδιού, της μητέρας, του πατέρα, των αδελφών κλπ. Παρ' όλο που το παιχνίδι αυτό απαιτεί κάποια συμμόρφωση σε κανόνες (στο βαθμό που η μίμηση ενός ρόλου απαιτεί κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά), το παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μπορεί κάθε στιγμή να αλλάξει σύμφωνα με τις επιθυμίες του παίχτη. (ΜΑΝΟΣ, 1986)

Το παιχνίδι είναι αρχικά μοναχικό ή παράλληλο και γίνεται κοινωνικό μετά τα τρία χρόνια, όταν η συμβολοποίηση αποκτά ένα ομαδικό νόημα. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να διαπραγματεύονται.

Στη σχολική ηλικία το φανταστικό παιχνίδι ρόλων αντικαθίσταται με το παιχνίδι κανόνων. Το παιχνίδι των παιδιών της σχολικής διέπεται από κανόνες που δεν αλλάζουν από την μια στιγμή στην άλλη. Όταν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας αποφασίσουν να παίξουν ένα παιχνίδι συζητούν εκ των προτέρων τους κανόνες και συμμορφώνονται σε αυτούς. Το παιχνίδι των

κανόνων απαιτεί από το παιδί να θυμάται τους σκοπούς του παιχνιδιού και να συμμορφώνει την συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες.

Το ομαδικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες ενισχύουν την ανεξαρτητοποίηση του και την αποδέσμευσή από εξωτερικές μορφές πίεσης. Η οριοθέτηση και η δημιουργία κανόνων από το ίδιο το παιδί αποτελεί προϋπόθεση για την ώριμη αποδοχή εξωτερικά επιβεβλημένων κανόνων. Το παιδί με την αλληλεπίδραση στις διάφορες μορφές παιχνιδιού, μαθαίνει να μοιράζει να ανταλλάζει, να επικοινωνεί, να θέτει και να αποδέχεται κανόνες. Επίσης, έννοιες όπως αγάπη, μίσος, θυμός, αντιπαλότητα, ζωή, θάνατος, διεκδίκηση, συνεργασία, απώλεια και πολλές άλλες αποκτούν νόημα μέσω του παιχνιδιού.(ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, 2007)

Ο Piaget υποστήριξε ότι η εμφάνιση του παιχνιδιού κανόνων είναι αποτέλεσμα αλλαγών που έχουν επέλθει στην σκέψη των παιδιών της σχολικής ηλικίας, οι οποίες λειτουργούν την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών. Πιστεύει ότι , η εξάσκηση σε παιχνίδια κανόνων προετοιμάζει το παιδί να εσωτερικεύσει τους κοινωνικούς κανόνες και να υποτάξει τις προσωπικές του επιθυμίες σε αυτούς. Η ικανότητα αυτή αποτελεί το κυριότερο χαρακτηριστικό της ηθικής ανάπτυξης του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Piaget « Η ηθικότητα είναι ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικότητας βρίσκεται στο βαθμό εκτίμησης που τρέφει το άτομο για τους κοινωνικούς κανόνες. Για παράδειγμα οι κανόνες ενός παιχνιδιού περνούν από την μία γενιά στην άλλη, όπως οι κοινωνικοί κανόνες , και διατηρούνται μόνο λόγω της εκτίμησης που τα άτομα αισθάνονται για αυτούς.» (ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, 1992)

Ο Μήντ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ομάδα του παιχνιδιού μιας και συμβάλλει στη διαμόρφωση του εαυτού και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ο ίδιος διακρίνει το ατομικό από το ομαδικό παιχνίδι. Με το ατομικό παιχνίδι το παιδί παίζει «τους άλλους». Κάνει τον πατέρα, τον γιατρό ή όποιον άλλο. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνει το περιεχόμενο των ρόλων που θα κληθεί το ίδιο να εκπληρώσει σε κάποια μελλοντική στιγμή, αλλά και τους ρόλους των άλλων με τους οποίους θα έρθει σε επαφή δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις. Σημαντικότερο όμως είναι το ομαδικό παιχνίδι μέσα από το οποίο το παιδί θα διαμορφώσει τον ολοκληρωμένο του «εαυτό», θα σχηματίσει δηλαδή το «εμέ». Αυτό ωστόσο θα γίνει με την βοήθεια του γενικευμένου άλλου. Το

ομαδικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ένα σύνολο ρόλων. Είναι ένα σύνολο οργανωμένων ρόλων. Το ομαδικό παιχνίδι έχει κανόνες. Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί είναι υποχρεωμένο να καθορίζει κάθε στιγμή την στάση του, παίρνοντας υπόψη του τη θέση καθενός και όλων μαζί των παικτών που συνθέτουν την ώρα του παιχνιδιού μια ενότητα. « Προκύπτει τότε ένας άλλος , που συνίσταται από την οργάνωση των στάσεων όσων συμμετέχουν στην ίδια διαδικασία.(ΤΣΑΟΥΣΗΣ, 2001)

Όσο μεγαλώνει το παιδί το παιχνίδι περιορίζεται σταδιακά από την εργασία. Το κύριο χαρακτηριστικό της εργασίας είναι η απαίτηση των άλλων για την ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων και η δέσμευση σε αυτούς. Παρά το γεγονός αυτό, το παιδί στην ηλικία αυτή συνεχίζει να ικανοποιεί κάποιες βασικές ανάγκες , όπως η χαρά για την επιτυχία και η αναγνώριση της ατομικής επίδοσης από την ομάδα. Οι πιο έντονες ερωτικές ορμές ησυχάζουν (περίοδος ανάπαυλας κατά τον Freud), έτσι ώστε οι δυνάμεις του παιδιού να κατευθυνθούν απερίσπαστα προς την εργασία. Στο βαθμό που η ανάπτυξη του παιδιού γίνεται σε περιβάλλον που του προσφέρει επαρκή βοήθεια και υποστήριξη για την επίλυση των προβλημάτων του και την ενδυνάμωσή της διάθεσης για επίδοση , το παιδί στρέφεται προς την εργασία με το ίδιο κέφι και τον ίδιο αυθορμητισμό όπως και προς το παιχνίδι. (ULLICH & DITTRICH, 1992)

Συμπεράσματα

Η παιδική ηλικία εκτείνεται από το 6ο χρόνο ζωής του ανθρώπου μέχρι την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο, δηλαδή μέχρι την ηλικία των 11 ή 12 χρόνων. Η παιδική ηλικία ονομάζεται και σχολική ηλικία μιας και συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο ενώ παρατηρούνται σε αυτήν σημαντικές εξελίξεις και δραστηριότητες.

Οι αλλαγές που παρατηρούνται στο αναπτυσσόμενο άτομο, όπως αναφέρει ο Ν. Μάνος στο βιβλίο του «Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής» είναι οι εξής. α.) Η ανάπτυξη ποικίλων νοητικών, κατασκευαστικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη της απαραίτητης εσωτερικής παρώθησης και κινητοποίησης για την επίτευξή τους. β.) Η ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνικοποίηση μέσα από διαπροσωπικές αντιδράσεις τόσο με ενηλίκους όσο και με ενήλικους. γ.) η ταυτοποίηση με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και η δημιουργία ομάδων. δ.) Η προοδευτική αύξηση της αυτονομίας και ανεξαρτησίας. ε.) η ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού του άγχους.»

Το σχολείο αυτή την περίοδο αποτελεί για το άτομο αυτής της ηλικίας ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο της ζωής του μιας και η σύνθεση των διαφόρων δεξιοτήτων και η ικανότητα για σχέσεις με τους συνομηλίκους θα φανεί ιδιαίτερα σε αυτόν το χώρο.

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί από την ηλικία των 7 εισέρχεται στο στάδιο που βασικό του χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για απλές λογικές διεργασίες, που αφορούν την ταξινόμηση και την συσχέτιση διαφόρων νοητικών στοιχείων.

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ηλικίας αυτής είναι η δημιουργία ομάδων του ίδιου φύλου με ειδικούς κανονισμούς, ιεροτελεστίες, ανάδειξη αρχηγού κτλ. Αρχικά οι παιδικές φιλίες είναι μεταβαλλόμενες και βραχύβιες, ενώ αργότερα γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων, η αναζήτηση και η ανεύρεση ενός στενού φίλου ή φίλης αποτελεί την βάση για την δημιουργία μιας έντονης φιλικής σχέσης διάρκειας. Ωστόσο η λήξη της παιδικής ηλικίας σηματοδοτείται με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια).

Κεφάλαιο 3^ο

Το φαινόμενο της Επιθετικότητας.

Εισαγωγή

Ο ορισμός και η φύση της επιθετικότητας αποτελούν ένα πεδίο έντονου προβληματισμού και αντιθέσεων στο χώρο της ψυχολογίας και των ανθρωπιστικών επιστημών γενικότερα. Ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές και αντιφατικές απόψεις σε ό,τι αφορά τη φύση και την προέλευσή της.

Η επιθετική συμπεριφορά είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα στην παιδική ηλικία και από τους πιο συχνούς λόγους παραπομπής σε συμβουλευτικά κέντρα. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως «επιθετικό» όταν ο συνήθης τρόπος αντίδρασης του προς τους άλλους είναι βίαιος και καταστροφικός.

Στη μελέτη της έννοιας της «επιθετικότητας», είναι σημαντικό να διαφοροποιηθεί η επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά από την επιθετικότητα ως ενόρμηση. Η μια αναφέρεται στο είδος των αντιδράσεων, έτσι όπως μπορεί να καταγραφούν από έναν παρατηρητή, και στην αντικειμενική τους εκτίμηση. Η άλλη μελετά την επιθετικότητα ως ένα στοιχείο της φύσης του ανθρώπου που εκφράζεται με τόπο άμεσο και τις περισσότερες φορές ασυνείδητα.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου της επιθετικότητας ως μια βίαιη συμπεριφορά που βλάπτει σε επίπεδο φυσικό ή ψυχολογικό τους άλλους. Παράλληλα γίνεται λόγος για της μορφές που αυτή μπορεί να πάρει, τα χαρακτηριστικά της αλλά και την εξελικτική πορεία εκδήλωσής στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

3.1 Έννοια και ορισμός της επιθετικότητας.

Η επιθετικότητα είναι ένα συχνό φαινόμενο, τόσο στο ζωικό κόσμο όσο και στις ανθρώπινες κοινωνίες. Από την οπτική των θυμάτων ερμηνεύεται ως απειλή ή ως κίνδυνος για την ζωή τους. Ωστόσο δεν υπάρχει μια κοινή βάση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της, ούτε ομοφωνία για τα αίτια που την προκαλούν. Μερικοί ερευνητές θεωρούν την επιθετικότητα ως ορμή, άλλοι την απορρίπτουν εντελώς ως έννοια και προτείνουν την χρησιμοποίηση μιας άλλης ακριβέστερης, ενιαίας και απαλλαγμένης από αξιολογικό τονισμό.

Σύμφωνα με τον Δ. Ζαχάρη (2003) η επιθετικότητα στην καθημερινή μας γλώσσα ορίζεται ως «ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών τρόπων συμπεριφοράς ή ένα πλήθος πράξεων οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σε ένα πρόσωπο το θάνατο ή σωματικούς πόνους και τραυματισμούς ή ψυχικούς πόνους με προσβολές ή ματαίωση στόχων, ενδιαφερόντων, αμοιβών ή και την καταστροφή υλικών αγαθών. Το κυριότερο χαρακτηριστικό όλων αυτών των μορφών συμπεριφοράς είναι ότι έχουν ως στόχο άτομα του ίδιου είδους.» Φυσικά όλες αυτές οι μορφές συμπεριφοράς δεν έχουν κοινούς παράγοντες πρόκλησης, δηλαδή κοινές αιτίες.

Υπό αυτή την έννοια, η οποία έχει αντικοινωνική υφή, είναι δυνατόν να υπαχθούν διάφορες μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η παιδική φιλονικία, η μομφή, η ανθρωποκτονία κ.ο.κ. Η επιθετικότητα περιλαμβάνει γενικώς εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς οι οποίες προκαλούν ζημιές, τραυματισμούς ή δυσάρεστες καταστάσεις σε πρόσωπα του περιβάλλοντος. (ΖΑΧΑΡΗΣ, 2003)

Από τους Parke και Slaby (1983) ως επιθετικότητα ορίζεται μια πράξη κατά την οποία κάποιος «πληγώνει» κάποιον από πρόθεση. Το στοιχείο άλλωστε της πρόθεσης, σύμφωνα με τους Parke και Slaby, στην επιθετική πράξη διαφοροποιεί ποιοτικά την έννοια της επιθετικότητας. (PARKE, R.D. & SLABY , R.G., 1983) Ο ορισμός αυτός έχει δεχτεί κριτική διότι δεν μπορούν να θεωρηθούν επιθετικές όλες οι συμπεριφορές που προκαλούν βλάβη ή τραυματισμό στον αποδέκτη τους. Έτσι, παραδείγματος χάρη, την ώρα του παιχνιδιού ένα παιδί μπορεί να χτυπήσει ένα άλλο χωρίς όμως να έχει σκοπό να του προκαλέσει βλάβη ή να το τραυματίσει.

Παρά τις προσπάθειες πολλών μελετητών, το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί με τρόπο που να μην προκαλεί

επιφυλάξεις ως προς την πληρότητά του. Σύμφωνα με τους Hartup και DeWit οι μέχρι τώρα ορισμοί της επιθετικότητας που έχουν διατυπωθεί εντάσσονται στις εξής γενικότερες κατηγορίες.

α. Στους ορισμούς που αναφέρονται σε κάποιο σταθερά εμφανιζόμενο γνώρισμα του πρότυπου αντίδρασης.

β. Στους ορισμούς που σχετίζονται με τις συνθήκες πρόκλησης της επιθετικότητας.

γ. Σε ορισμούς που επικεντρώνονται και δίνουν βαρύτητα στις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς. (ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ & ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, 1986)

Η πρώτη κατηγορία ορισμών, γνωστή ως τοπογραφική προσέγγιση, στηρίζεται στην υπόθεση ότι αν εξεταστεί προσεκτικά και σε όλες του τις λεπτομέρειες το πρότυπο συμπεριφοράς που καταλήγει στη σύγκρουση, θα εντοπιστούν τα ουσιώδη στοιχεία ή γνωρίσματα της επιθετικής συμπεριφοράς. Για τις περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στο ζωικό κόσμο, η τοπογραφική προσέγγιση προσδιορίζει ικανοποιητικά το φαινόμενο της επιθετικότητας, και αυτό διότι στους ζωικούς οργανισμούς το επιθετικό πρότυπο είναι βιολογικά εξειδικευμένο και σταθερά επαναλαμβανόμενο. Τα μειονεκτήματα αρχίζουν να εμφανίζονται όταν γίνεται γενίκευση των ορισμών αυτής της κατηγορίας στο ανθρώπινο επίπεδο όπου το εύρος της επιθετικής συμπεριφοράς είναι πολύ μεγαλύτερο και οι επιδράσεις της εμπειρίας πιο καταλυτικές συγκριτικά με τους ζωικούς οργανισμούς. (ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ & ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, 1986)

Η δεύτερη ομάδα ορισμών εστιάζεται στις συνθήκες που προηγούνται της επιθετικής συμπεριφοράς, θεωρώντας ουσιαστικό κριτήριο προσδιορισμού της τις προθέσεις του δράστη. Έτσι ο Merz ορίζει την επιθετικότητα περιλαμβάνοντας εκείνες της μορφές συμπεριφοράς, με τις οποίες επιδιώκεται η άμεση ή έμμεση ζημιά ενός ατόμου, κυρίως του ίδιου είδους. Αυτό ακριβώς όμως το κριτήριο, παρά την προφανή σημασία του για τον προσδιορισμό της επιθετικότητας δημιουργεί κάποιες δυσκολίες όπως παρατηρούν ο Bandura και Walters οι οποίοι αναφέρουν ότι η πρόθεση δεν αποτελεί ιδιότητα της συμπεριφοράς αλλά αναφέρεται σε καταστάσεις που προηγούνται της συμπεριφοράς της οποίας, υποτίθεται, αποτελούν ουσιαστικό γνώρισμα. Έτσι οι ορισμοί που αποδέχονται το κριτήριο της πρόθεσης περιλαμβάνουν κάτι περισσότερο από αυτό που μπορεί να

παρατηρηθεί και να μετρηθεί αξιόπιστα, όπως για παράδειγμα μια σειρά από πράξεις. Ο παρατηρητής θα πρέπει να κρίνει και να υποθέσει τις προθέσεις του δράστη, προϋπόθεση που δημιουργεί προβλήματα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κρίσεων ή προθέσεων του παρατηρητή. . (ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ & ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, 1986 και ΖΑΧΑΡΗΣ, 2003)

Στην τρίτη κατηγορία ορισμών η βαρύτητα δίνεται στο αποτέλεσμα της επιθετικής συμπεριφοράς. Υπό αυτή την προοπτική η επιθετικότητα ορίζεται ως η συμπεριφορά εκείνη που καταλήγει στην πρόκληση βλάβης σε κάποιο άλλο άτομο. Το πλαίσιο ενός τέτοιου ορισμού θα μπορούσε να καθορίσει τη βλάβη ορίζοντας κάποιο «επίπεδο» η υπέρβαση του οποίου θα προσέδιδε στην πράξη που το προκάλεσε τα γνωρίσματα της επιθετικότητας. Οι αδυναμίες του παραπάνω ορισμού σχετίζονται με την γενικότητά του. Καθημερινά υπάρχουν παραδείγματα πρόκλησης βλάβης που προκαλούνται κατά τρόπο εντελώς τυχαίο. Σε ορισμένες περιπτώσεις από αυτές θα μπορούσε να οριστεί ως επιθετική τη συμπεριφορά που τις προκάλεσε. Πέρα όμως από τη γενικότητα του ορισμού, είναι εξαιρετικά δύσκολο να καθοριστούν τα κριτήρια ποσοτικοποίησης της βλάβης. .(ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ & ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, 1986)

Μια ακόμη προσπάθεια ορισμού της επιθετικής συμπεριφοράς τονίζει ιδιαίτερα την πολιτιστική διάσταση του φαινομένου. Οι Walters και Parke υποστήριξαν ότι ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως επιθετικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κρίση του παρατηρητή ή οποία διαφέρει ανάλογα με τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται, αλλά και από το φύλο του, το μορφωτικό του επίπεδο, προηγούμενες σχετικές εμπειρίες του κλπ. Το άτομο που έχει παρατηρήσει μια πράξη και καλείται να κρίνει εάν είναι επιθετική λαμβάνει υπόψη του διάφορους παράγοντες, όπως τις συνθήκες που προηγήθηκαν της πράξης, τις επιπτώσεις για τον αποδέκτη, την σοβαρότητα της βλάβης που επέφερε ο θύτης, τη θέση τόσο του θύτη όσο και του θύματος στην ομάδα που ανήκουν.(ΚΑΛΑΤΖΗ-AZIZH & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ, 2004)

Ο Brain διατύπωσε έναν ακόμα ορισμό για το φαινόμενο της επιθετικότητας και υποστήριξε ότι, για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική, πρέπει: α) να μπορεί εν δυνάμει να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν επιθετικές όλες οι ενέργειες που είναι δυνατόν να

προκαλέσουν τραυματισμό (π.χ. τραυματισμός κατά την διάρκεια της οδοντιατρικής πράξης), β) να γίνεται με σκοπό να βιάσει το θύμα, ακόμα και αν η κρίση του θύματος, του δράστη και ενός ξένου αμερόληπτου παρατηρητή διαφέρει ως προς αυτό το θέμα, γ) να συνδέεται με αυξημένη διέγερση του θύτη και δ) να προκαλεί αποστροφή στο θύμα.

Βέβαια αν και μια συμπεριφορά μπορεί να αξιολογηθεί και να χαρακτηριστεί ως επιθετική βάσει των παραμέτρων που πρότεινε ο Brain, πρέπει να συνεκτιμηθεί ότι η αξιολόγηση αυτή έχει ένα υποκειμενικό στοιχείο, με αποτέλεσμα συχνά να διαφωνούν μεταξύ τους τα άτομα που ήταν μάρτυρες των γεγονότων ως προς τα γεγονότα καθαυτά, τη σημασία τους, τις αιτίες τους και ως προς το αν η συγκεκριμένη ενέργεια αποτελεί επιθετική πράξη.

Αν και όπως τονίστηκε στην αρχή, ο πλήρης και γενικά αποδεκτός ορισμός της επιθετικότητας δεν έχει ακόμα διατυπωθεί, πολλοί μελετητές, μεταξύ των οποίων και ο J. Dollard, ορίζουν την επιθετικότητα ως την συμπεριφορά που αποβλέπει στην πρόκληση σωματικής ή ψυχολογικής βλάβης σε κάποιο άτομο ή άτομα.

Η ανθρώπινη επιθετικότητα διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες : την παρορμητική, την εχθρική και την συντελεστική επιθετικότητα. Πιο αναλυτικά, παρορμητική δεν έχει κάποιο στόχο, έχει σύντομη διάρκεια και αφιθυμική μορφή. Από αυτή τη μορφή επιθετικότητας απουσιάζει η σκοπιμότητα του επιτιθέμενου να βιάσει τον στόχο. Η εχθρική επιθετικότητα ενέχει την σκοπιμότητα, δηλαδή έχει ως στόχο να βιάσει το θύμα. Είναι δυνατόν βέβαια η εχθρική επιθετικότητα να μην έχει επιθετικούς σκοπούς αλλά την αποκατάσταση του αυτοσυναισθήματος, το οποίο πληγώνεται από κάποια πρόκληση. Η συντελεστική επιθετικότητα δεν έχει επιθετικούς στόχους μολονότι το θύμα βιάζεται. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η τιμωρία των γονιών για να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς τους σκοπούς. Έτσι η τιμωρία του παιδιού είναι το μέσον και όχι ο σκοπός. Ωστόσο η συντελεστική επιθετικότητα μπορεί να είναι κοινωνική αλλά και αντικοινωνική. Πολλές φορές όμως η διάκριση μεταξύ επιθετικής και συντελεστικής επιθετικότητας είναι δύσκολη αφού και οι δύο μορφές έχουν συντελεστικό χαρακτήρα, δηλαδή αποτελούν μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού. (ΖΑΧΑΡΗΣ, 2003)

Οι επιθετικές συμπεριφορές χωρίζονται σε κατηγορίες με βάση τα διάφορα κριτήρια. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση είναι των Coie, Dogde, Terry, Wright, οι οποίοι διέκριναν δύο είδη επιθετικών πράξεων, την θυματοποίηση/ εκφοβισμό και την συντελεστική επιθετικότητα. Η θυματοποίηση αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην καθυστόταξη του παιδιού – στόχου, ενώ η συντελεστική επιθετικότητα αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην ολοκλήρωση μη επιθετικών στόχων, π.χ για την απόκτηση ενός αντικειμένου, όπως έχει ήδη περιγραφεί πιο πάνω.

Αν και η θυματοποίηση δεν είναι καινούριο φαινόμενο, έχει αρχίσει να μελετάται εκτενώς τα τελευταία χρόνια και ιδίως στο εξωτερικό. Η προσπάθεια καθυστόταξης ενός άλλου παιδιού έχει τραβήξει την προσοχή των ερευνητών διότι αποτελεί κατάφωρη παραβίαση του βασικού δικαιώματος όλων των παιδιών(ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την εθνική τους ταυτότητα ή οποιονδήποτε άλλο παράγοντα) να πηγαίνουν σχολείο χωρίς να φοβούνται ότι κάποιος συμμαθητής/τρια θα προσπαθήσει να τους εξευτελίσει, να τους επιβληθεί με τη βία ή να τους ταπεινώσει (ΜΟΤΤΗ- ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ και ΤΣΕΡΓΑΣ, 2000). Για τους λόγους αυτούς το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης θα εξεταστεί στη συνέχεια σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

3.2 Οι κυριότερες μορφές της ανθρώπινης επιθετικότητας.

α. Έκδηλη ή Λανθάνουσα: Η επιθετικότητα που μπορεί να μεταβληθεί σε συμπεριφορά και υπάρχει η δυνατότητα παρατήρησής της, χαρακτηρίζεται ως έκδηλη σε αντίθεση με την επιθετικότητα που εμφανίζεται μόνο στην περιοχή του συνειδητού και του ασυνειδήτου. Με άλλα λόγια, η επιθετικότητα μπορεί να είναι «ορατή» αλλά και «λανθάνουσα».

β. Άμεση ή Έμμεση: Η άμεση επιθετικότητα κατευθύνεται απευθείας ενάντια στο «αντικείμενο» που σκοπεύει να βλάψει, ενώ η έμμεση μορφή μετατοπίζεται από το αρχικό της αντικείμενο σε ένα άλλο υποκατάστατο. Έτσι η διαφορά μεταξύ της άμεσης και της έμμεσης μορφής επιθετικότητας βρίσκεται στο «αντικείμενο» στο οποίο κατευθύνεται η επιθετική ενέργεια.

γ. Ενδοστρεφής ή εξωστρεφής: Η ενδοστρεφής επιθετικότητα κατευθύνεται εναντίον του ίδιου του προσώπου από το οποίο προέρχεται ενώ η εξωστρεφής επιθετικότητα κατευθύνεται ενάντια προς τον έξω κόσμο.

δ. Φυσική ή ψυχική: Ο διαχωρισμός μεταξύ αυτών των δύο μορφών επιθετικότητας αναφέρεται στην μορφή με την οποία εκδηλώνεται η επιθετική ενέργεια στη συμπεριφορά. Η φυσική επιθετικότητα εκδηλώνεται με πράξεις που στοχεύουν στην σωματική βλάβη ενός προσώπου ή ζώου ενώ η ψυχική εμφανίζεται με συμβολικό τρόπο και στοχεύει στην πρόκληση ψυχικού πόνου.

ε. Εκφραστική ή συντελεστική: Η εκφραστική επιθετικότητα γίνεται η ίδια αυτοσκοπός και συνοδεύεται άμεσα με οξυθυμικές ενδοπροσωπικές διεγέρσεις. Αντίθετα η συντελεστική μορφή επιθετικότητας υπηρετεί μόνο ως μέσω για την πραγματοποίηση κάποιου σκοπού.

στ. Κοινωνική ή Αντικοινωνική: είναι δύο διαφορετικές μορφές επιθετικότητας και ο σαφής τους διαχωρισμός προϋποθέτει περισσότερο την αποδοχή του πολιτιστικού περιβάλλοντος. Τα κοινωνικά κριτήρια παίζουν σημαντικότερο ρόλο από τα ψυχολογικά.

Πιο αναλυτικά, εχθρικές ή βίαιες πράξεις μπορούν να γίνουν αποδεκτές μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων και αξιών, αντίθεση με επιθετικές πράξεις που γίνονται ταμπού και καθιερώνονται αρνητικά με νόμιμους και ηθικούς κανόνες του κοινωνικού συστήματος.(ΒΟΥΪΣΔΑΚΗΣ,1983)

3.3. Η Εξέλιξη της επιθετικότητας.

Όλα τα παιδιά και οι ενήλικες εκδηλώνουν διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, οι οποίες γίνονται αντιληπτές κίόλας από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Δεν μπορεί να αναφερθεί όμως ότι τα μικρά σε ηλικία παιδιά βιώνουν τα συναισθήματα θυμού με τον ίδιο τρόπο όπως τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες. Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι εκφράσεις του προσώπου που σχετίζονται με συναισθήματα θυμού μπορούν να παρατηρηθούν και σε νήπια ηλικίας μόλις τεσσάρων μηνών. Αλλά ακόμα και αν μικρότερα νήπια μπορούν να δείξουν ενοχλημένα εάν κάτι δυσάρεστο συμβεί σε αυτά, οι εκφράσεις τους δεν μπορούν με σιγουριά να γίνουν αποδεκτές από τους ερευνητές ως θυμός. Από την ηλικία των επτά μηνών είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τον θυμό για να επικοινωνήσουν και θα στρέψουν το πρόσωπό τους προς την μητέρα τους ακόμα και αν η ίδια δεν είναι η αιτία του θυμού τους. Έτσι φαίνεται τα νήπια να χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου τους για να εκφράσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματά τους σε κάποιον άλλον.

Μόλις που φτάνουν στην ηλικία του ενός έτους τα περισσότερα νήπια είναι ικανά για κάποιου είδους ανταποδοτικής συμπεριφοράς ενώ γύρω στην ηλικία των δύο ετών πολλά μπορούν να εκφράσουν τον θυμό τους, καθώς η σύγκρουση για την απόκτηση της αυτονομίας τους γίνεται το επίκεντρο της ζωής τους. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά επιπλέον ενδιαφέρονται για τα πράγματα που έχουν υπό την κατοχή τους και είναι ικανά να κρατήσουν οποιονδήποτε συνομήλικό τους μακριά από αυτά. Σε αυτήν την ηλικία η διαμάχη είναι συνηθισμένη στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και θεωρείται φυσιολογική αντίδραση η οποία αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τους συνομήλικους, ενώ μπορεί να προκληθεί από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα όταν δύο παιδιά επιθυμούν να παίξουν με το ίδιο

παιχνίδι. Αυτή η μορφή επιθετικότητας είναι τυπικά συντελεστική, μιας και πρωταρχικός της σκοπός είναι να εξασφαλιστεί η κατοχή του αντικειμένου παρά από να βλάψει κάποιο άλλο άτομο.

Με την πάροδο των χρόνων και όταν το παιδί ξεκινάει το σχολείο, η σωματική επιθετικότητα είναι λιγότερο κοινή μεταξύ των συνομηλίκων από ότι ήταν στην προσχολική ηλικία, ενώ η λεκτική επιθετικότητα (συμπεριλαμβανομένων των φωνών και των υποκοριστικών) τυπικά αυξάνεται. Ένας από τους λόγους που η σωματική επιθετικότητα μειώνεται είναι η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων που επιτρέπει στα παιδιά όχι μόνο να εκφράζουν στους άλλους τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά, αλλά και να διαπραγματεύονται λεκτικά όταν αντιμετωπίζουν μια κατάσταση που ενδέχεται να μετατραπεί σε σύγκρουση. (GUERIN & HENNESSY, 2002)

Στην διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας παρατηρείται λιγότερη συντελεστική επιθετικότητα και περισσότερη εχθρική που στοχεύει πρωταρχικά στο να προκαλέσει βλάβες στο άλλο πρόσωπό. Ένας λόγος ο οποίος αιτιολογεί αυτή την αλλαγή είναι ότι μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά είναι περισσότερο ικανά να αντιληφθούν τις προθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν μεταξύ της επικείμενης απειλής και των ήπιων καταστάσεων. Όταν τα άτομα αυτής της ηλικίας πιστέψουν ότι ένα άλλο άτομο προσπαθήσει να τα πληγώσει και τα τραυματίσει είναι πολύ πιο πιθανό να αντιδράσουν με ένα πιο επιθετικό τρόπο εναντίον αυτού του προσώπου.

Επίσης υπάρχει και ένας ακόμα μεγάλος αριθμός από σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στην επιθετική συμπεριφορά στη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία. Μια αλλαγή που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι η επιθετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρούς τραυματισμούς ή και ακόμα, σε εξαιρετικές περιπτώσεις να προκαλέσει το θάνατο. Ο Loeber και Hay συμφωνούν στο ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της χρήσης όπλων και αντικειμένων σε καταστάσεις σύγκρουσης. Η δεύτερη αλλαγή που παρατηρείται είναι μια στροφή σε συλλογικές μορφές βίας τις οποίες συγκροτούν ομάδες νέων σε περιπτώσεις σύγκρουσής. Μια τρίτη αλλαγή που σχετίζεται με την επιθετικότητα στην εφηβεία αναφέρεται σε ένα μικρό αριθμό νέων που μπορεί να στραφούν εναντίων σε μια οικεία μορφή εξουσίας όπως

είναι ο δάσκαλος/α και οι επιπλήξεις των γονιών.(GUERIN & HENNESSY, 2002)

3.4. Η επιθετική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία.

Κάτω από τον όρο επιθετική συμπεριφορά συμπεριλαμβάνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επιθετικό παιδί. Βέβαια μπορούν να δοθούν και άλλες ονομασίες όπως η αντικοινωνική συμπεριφορά ή αντιδραστική θέση. Παρόλα αυτά όμως πρόκειται για μια έντονη εσωτερική διάθεση προκειμένου να προκαλέσει βλάβες σε πράγματα και πρόσωπα. Πρόκειται για ένα δυναμικό που παρουσιάζει το παιδί με ποικίλους τρόπους και κλιμακώνεται σε διάφορα στάδια από ανεπαίσθητα ή ακόμα και «κρυφά» μέχρι έντονα επιθετικά έως και ακραία επιθετικά.

Η πρώτη στάθμη της επιθετικής συμπεριφοράς είναι κατά κύριο λόγο είναι η εμφάνιση του πείσματος. Το παιδί παρουσιάζει μια γενικευμένη αντίσταση σε οποιαδήποτε συμβουλή ή ακόμα και μια πεισματική αντίθεση προς τους γονείς που εκδηλώνεται λεκτικά αλλά και με πράξεις, που σιγά σιγά επεκτείνεται σε όλους τους ενήλικες. Δεν είναι σπάνιο η φάση αυτή του πείσματος μπορεί να χαρακτηρίζεται και από μία προκλητική ή εχθρική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά συχνά παρουσιάζονται και γίνονται θυμωμένα, επιθετικά, αντιδρούν άσχημα, αισθάνονται προσβεβλημένα και κατά κύριο λόγο εμφανίζουν μια μόνιμη άρνηση συμβιβασμού σε οτιδήποτε. Το παιδί σε αυτή τη φάση σκόπιμα ερεθίζει τους ενήλικες, συμμαθητές του ή και ομάδες ολόκληρες και δύσκολα ανταποκρίνεται στην πειθαρχία και στους κανόνες. Τα παιδιά αυτά δύσκολα αναγνωρίζουν το λάθος της συμπεριφοράς τους και της όλης στάσης τους παρά τις παραινήσεις των ενηλίκων. (ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ, 2006)

Το επιθετικό παιδί συνήθως προκαλεί θυμό και απόρριψη. Τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο δημοφιλή από τα υπόλοιπα, καταφέρνουν συνήθως να επιβάλλονται και να προκαλούν την προσοχή. Έτσι έχουν δευτερογενή οφέλη που ενισχύουν την επιθετικότητά τους. Δεν καταφέρνουν όμως να δημιουργήσουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους και η επιθετικότητα

μπορεί να τους δημιουργήσει πολύ σημαντικά προβλήματα μακροχρόνια στην κοινωνική τους ένταξη.

Μια κλιμάκωση της επιθετικής συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου είναι η φανερή επιθετικότητα με πράξεις βίας εναντίων ανθρώπων αντικειμένων ή και ζώων. Αρχίζουν λοιπόν τα παιδιά αυτά να απειλούν και να χτυπούνε με αντικείμενα που χρησιμοποιούν εναντίων συνομηλίκων ή αδύναμων, να τραυματίζουν ή και να σκοτώνουν ζώα. Τα παιδιά αυτά αρχίζουν να δείχνουν μια ιδιαίτερη προσοχή και έλξη σε οτιδήποτε έχει σχέση με τη βία, π.χ. μαχαίρια και άλλου είδους όπλα όπως πέτρες.

Στα τελευταία χρόνια της σχολικής περιόδου και μόλις το επιτρέψει η σωματική διάπλαση του παιδιού η επιθετική συμπεριφορά παίρνει αντικοινωνική διάσταση. Τότε το επιθετικό παιδί παρουσιάζεται με μια τάση καταστροφής, εξακολουθώντας μια περαιτέρω κλιμάκωση στην απάτη στην κλεψιά ή ληστεία με τη χρήση βίας. Συνήθως σε τέτοιες περιπτώσεις οι μελετητές αναφέρουν και την πρώτη εμφάνιση της διάρρηξης σπιτιών ή αυτοκινήτων και συγκρούσεων με την αστυνομία ή με οποιαδήποτε μορφή εξουσίας. Χαρακτηριστικό δε είναι και το γεγονός ότι την περίοδο αυτή τα παιδιά αυτά μπορεί να το «σκάνε» από το σπίτι τη νύχτα για μέρες ολόκληρες και να κάνουν τις πρώτες αδικαιολόγητες απουσίες τους στο σχολείο. (ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ, 2006)

3.5 Σχέση θυμού και βίας.

Συνήθως οι εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής στέρησης και έλλειψης αγάπης και ασφάλειας. Ο Bowlby, ήδη από το 1944 το είχε περιγράψει στην μελέτη του που διερευνούσε τη σχέση μεταξύ παραπρωματικής συμπεριφοράς και μητρικής αποστέρησης καταλήγοντας ότι η βία στο παιδί είναι αποτέλεσμα στέρησης, εγκατάλειψης και παραμέλησης ή αποτέλεσμα επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων προς το παιδί.

Όπως όμως η έλλειψη της αγάπης και της στοργής έτσι και η έλλειψη της δυνατότητας από τη μεριά του παιδιού να εξωτερικεύσει τον θυμό του συντελεί στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς όταν οι γονείς του απαγορεύουν να εκφράσει τον θυμό και την επιθετικότητα που, δημιουργείται σχεδόν καθημερινά στις σχέσεις γονέα- παιδιού.

Αυτό μπορεί να συμβεί με τους εξής τρόπους. 1) Τα συναισθήματα θυμού και επιθετικότητας μπορεί να καταπιεστούν συνειδητά, να συσσωρευτούν και να κάνουν το παιδί να αισθάνεται λυσσασμένο αλλά και παγιδευμένο μέσα στο θυμό του. Έτσι, και ενώ μπορεί να βλέπαμε το παιδί ήρεμο και υπάκουο να αρχίζει να εκδηλώνει βίαιη και επιθετική συμπεριφορά. Όταν εξεταστεί το ιστορικό αυτού του παιδιού, θα γίνει αντιληπτό ότι το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγάλωσε και αναπτύχθηκε ήταν τέτοιο που δεν του επέτρεπε να εκφράσει τα συναισθήματα του και ιδίως τον θυμό του. 2) Υπάρχει η πιθανότητα τα αισθήματα θυμού και της επιθετικότητας να απωθηθούν στο ασυνείδητο και να συμβάλλουν στην δημιουργία νευρωσικών ή ψυχοσωματικών καταστάσεων. Τα απωθημένα αυτά συναισθήματα της επιθετικότητας μπορεί όμως και να εκδηλωθούν και υπό τη μορφή εκρήξεων βίας στις κατάλληλες συνθήκες. 3) Μπορεί ο θυμός και η επιθετικότητα να μετατεθούν σε άλλους: στους συνομήλικους, στους δασκάλους, σε κάθε μορφή εξουσίας και να επηρεάσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. 4) τέλος το παιδί μπορεί να αντιδράσει υπερβολικά και με άμεση επίθεση και καταστροφή προς τα έξω. Σε αυτή την συμπεριφορά αν δεν υπάρξει παρέμβαση, μπορεί να οδηγήσει σε μια χρόνια επιθετική συμπεριφορά. (ΤΣΙΑΝΤΗΣ , 1988)

Συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας, τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε ό,τι αφορά την επιθετικότητα γιατί τότε δημιουργούνται οι βάσεις προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών. Βασικό ρόλο, εκτός από τις πρώιμες διαπροσωπικές, παίζουν και οι παιδαγωγικοί χειρισμοί σε σχέση με την επιθετικότητα. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν ότι τα συναισθήματα που συνδέονται με την επιθετικότητα, όπως ο θυμός, η αντιζηλία, η εκδικητικότητα, είναι φυσιολογικά και αποδεκτά, αλλά παράλληλα η εκδήλωσή τους θα πρέπει να γίνεται με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο που βασίζεται στο σεβασμό των συναισθημάτων των άλλων. Βαθμιαία το παιδί μαθαίνει να συναλλάσσεται με συνομηλίκους, να ελέγχει τον θυμό του και να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της ομάδας.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται, η έκφραση της επιθετικότητας αλλάζει μορφή. Οι άμεσα επιθετικές ενέργειες μειώνονται αισθητά καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν άλλες ικανότητες διαπραγμάτευσης. Ακόμα, βαθμιαία εμφανίζεται ένας εναλλακτικός τρόπος εκτόνωσης της καταστροφικότητας : η μετουσίωση και η μετατροπή της σε εποικοδομητική ενέργεια. Το παιδί που εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο εκτονώνει μέρος της επιθετικότητας με τον ανταγωνισμό στη σχολική επίδοση ή τον αθλητισμό. Πολλά προβλήματα στη σχολική επίδοση στην ηλικία αυτή μπορεί να συνδέονται με την καθήλωση σε οιδιπόδειες συγκρούσεις ή την δυσκολία διαχείρισης της επιθετικότητας.

Κεφάλαιο 4°

Τα σημαντικότερα θεωρητικά πρότυπα ερμηνείας της επιθετικότητας.

Εισαγωγή.

Εξαρχής πρέπει να τονιστεί ότι αναφορικά με την αιτιολογία και τις διαδικασίες που συντελούν στην ύπαρξη της επιθετικότητας δεν θα μπορούσε να υπάρξει μια απλή ερμηνεία. Ερευνητές και επιστήμονες από διαφορετικούς προσανατολισμούς έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διάφορες θεωρίες και απόψεις πάνω στην επιθετική συμπεριφορά μελέτη των αιτίων της επιθετικότητας είναι από τα παλαιότερα έργα της Ψυχολογίας.

Το θέμα της επιθετικότητας είναι ένα βασικό πρόβλημα της Ψυχολογίας γενικά και κυρίως της Κοινωνικής και Κλινικής, ψυχολογίας και η αντιμετώπισή του έχει άμεσες επιπτώσεις στην Παιδαγωγική ψυχολογία και γενικότερα στην αγωγή του ατόμου και την κοινωνική αγωγή.

Η ενασχόληση όμως με την αιτιολογία του φαινομένου της επιθετικότητας δεν αποτελεί προνόμιο μόνο της επιστήμης της ψυχολογίας αλλά και άλλων επιστημών όπως της κοινωνιολογίας, της γενετικής και της βιολογίας και προσθέτουν μέσα από το δικό τους πρίσμα εκείνους τους λόγους που οδηγούν στην επιθετική συμπεριφορά και βοηθούν με την σειρά τους στην κατανόηση του όλου θέματος.

Οι ερωτήσεις που θέτουν οι ερευνητές που ασχολήθηκαν και εργάστηκαν πάνω στο φαινόμενο της επιθετικότητας είναι ποιες είναι εκείνες οι αιτίες που οδηγούν τον άνθρωπο να εκδηλώσει επιθετικότητα και ποιοι παράγοντες οδηγούν στην έκφρασή της.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά έρχονται να δοθούν μέσα από τις διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και οι οποίες αποτελούν το κυρίως θέμα του παρόντος κεφαλαίου.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν τρία είδη θεωριών που προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στο γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται επιθετικά. Οι βιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να εντοπιστεί στο ανθρώπινο σώμα. Οι τοποθετήσεις των ψυχολογικών θεωριών για τα αίτια της επιθετικότητας αναφέρονται στα

ασύνειδα κίνητρα και τις ενορμήσεις , στις ματαιώσεις, και στην μάθηση. Και οι κοινωνιολογικές θεωρίες που θεωρούν ότι οι αιτίες της επιθετικότητας πηγάζουν και μπορούν να εντοπιστούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ας εξετάσουμε λοιπόν πως προκύπτει η επιθετική συμπεριφορά σύμφωνα με τα παραπάνω.

4.1 Βιολογικές Θεωρίες

Οι διάφορες βιολογικές θεωρίες έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Ξεκινούν από την υπόθεση ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως επιθετικός . Δηλαδή υπάρχει στον άνθρωπο μια εγγενής και βιολογική ορμή για επίθεση.

Ο Άγγλος φιλόσοφος Thomas Hobbes χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως λύκο-homo homini lupus υποστηρίζοντας έτσι την θέση του ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως σκληρό και κακό ζώο χωρίς συμπόνια και ενδιαφέρον για το συνάνθρωπό του. Έτσι θεωρούσε ότι οι νόμοι που διέπουν τις πολιτισμένες κοινωνίες διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό και συγκεκριμένο ρόλο , ο οποίος είναι να περιορίσει τις επιθετικές ορμές του ανθρώπου, προκειμένου να είναι εφικτή η κοινωνική συνοχή.

Αντίθετα με τον Thomas Hobbes , ο Resseau θεώρησε ότι είναι από την φύση του αγνός και καλός και η κοινωνία είναι αυτή που διαβρώνει αυτό του το χαρακτηριστικό , κάνοντας τον ικανό να δρα επιθετικά.

Η θεωρία του Δαρβίνου ήρθε αντιμέτωπη με την θεωρία του Αριστοτέλη ο οποίος διαχώριζε τον ψυχισμό των ζώων από αυτόν του ανθρώπου. Ο Αριστοτέλης είχε διατυπώσει ότι ενώ τα ζώα παρακινούνται από το ένστικτό τους , ο άνθρωπος κινείται με βάση την λογική του. Η θεωρία που διατυπώθηκε από τον Δαρβίνο στηρίζεται στην αρχή της φυσικής υπεροχής , καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι ικανότεροι μπορούν να κυριαρχήσουν στον αγώνα για την επιβίωση.

Τελικά ο Δαρβίνος θεώρησε πως σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και των ζώων δεν υπάρχουν: ο άνθρωπος τυχαίνει να έχει εξελιχθεί στο ανώτατο όριο της ζωικής ιεραρχίας , χρησιμοποιώντας όμως τις ίδιες μορφές προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος όπως και τα ζώα.(ΓΕΩΡΓΑ,1984)

4.1.α Σωματική Τυπολογία 19^{ος} - 20^{ος} Αιώνας

Μια από τις πρώτες Βιολογικές θεωρίες της επιθετικής συμπεριφοράς διατυπώθηκε από έναν Ιταλό ιατρό ονόματι Cesare Lombroso (1835- 1909). Έχοντας σκοπό να επεκτείνει την θεωρία του Δαρβίνου για την εξέλιξη των ειδών κατέληξε στο ότι εγκληματίες και παραβάτες του νόμου, εμφάνιζαν αταβιστικά χαρακτηριστικά (χαρακτηριστικά κατώτερου βιολογικού είδους) που παρουσιάστηκαν στην αλυσίδα της ανθρώπινης εξέλιξης μετά από γενετικά λάθη στις πρωτόγονες μορφές της ανθρώπινης ζωής. Ήταν λοιπόν βιολογικά “ελαττωματικοί” , γενετικά κακοποιοί, που κατά λάθος τοποθετήθηκαν σε λάθος περιοχή της ανθρώπινης ιστορίας.

Ο Lombroso πολύ απλά εξομοίωσε την επιθετικότητα και την εγκληματική συμπεριφορά με την πρωτόγονη , μια πολύ λανθασμένη άποψη όπως διαπιστώθηκε αργότερα. Αυτό που ουσιαστικά έκανε ήταν να επιλέξει τις περιπτώσεις εκείνες των εγκληματιών που όπως θεωρούσε έμοιαζαν με πίθηκους δηλαδή με μικρό μέτωπο , μεγάλα αυτιά και χείλη και τα λοιπά. Δεν σύγκρινε όμως την ευρύτητα αυτών των χαρακτηριστικών που βρίσκονταν στους εγκληματίες με την ευρύτητα των ίδιων χαρακτηριστικών που βρίσκονταν στον ευρύτερο πληθυσμό ,έξω από την φυλακή όπου έκανε τις έρευνές του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι ισχυρισμοί του Lombroso να μην είναι έγκυροι από επιστημονικής σκοπιάς.

Ωστόσο ο Lombroso , σε αντίθεση με νομικούς και φιλοσόφους της εποχής που υποστήριζαν ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι απόρροια ελεύθερης βούλησης και κακής πρόθεσης του ατόμου, υποστήριξε , ανεξάρτητα από το αν η μέθοδος προσέγγισης που χρησιμοποιεί είναι θεμιτή ή όχι ,ότι το έγκλημα προκαλείται από «κάτι». Η αιτιολογική αυτή προσέγγιση της εγκληματογένεσης είναι πρωτοποριακή για την εποχή και ίσως αποτελεί την σημαντικότερη και μοναδική συμβολή του C. Lombroso. (GOODE, 1988)

Οι ιδέες του Lombroso δεν ξεχάστηκαν για πολύ. Μέσα σε λίγα χρόνια Αμερικανοί ερευνητές με τον ανθρωπολόγο Ernest Hooton δημοσίευσαν το *American Criminal*, μια ερευνητική ενασχόληση 12 ετών όπου συγκρίνανε ένα δείγμα 13.873 έγκλειστων εγκληματιών με ένα δείγμα ελέγχου 3,203 μη εγκληματιών από δέκα διαφορετικές πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο καθένας αποτέλεσε αντικείμενο σε όχι λιγότερες από 107 ξεχωριστές

μετρήσεις των φυσικών του χαρακτηριστικών. Ο Hooter συμπέρανε πως οι εγκληματίες ήταν «βιολογικά κατώτεροι», με χαρακτηριστικά όπως το χαμηλό μέτωπο, σφιχτά ρινικά νεύρα, υπερβολικές ρινικές αποκλείσεις και συμπιεσμένα πρόσωπα. Αυτές οι «οργανικές αδυναμίες» υπέθεσαν πως κάνουν τους ανθρώπους ανίκανους να αντιμετωπίζουν το περιβάλλον τους και για αυτό οδηγούνται στην επιθετική συμπεριφορά. Ο Hooter πρόσφερε έτσι ένα πλαίσιο ταξινόμησης των εγκληματιών με βάση τον τύπο του σώματός τους. Για τους ψηλούς, αδύνατους άνδρες υπέθεσαν πως σε αυτούς υπάρχει η προδιάθεση για την διάπραξη φόνων και ληστειών. Οι ψηλοί και εύσωμοι άνδρες εμπλέκονται κυρίως σε πλαστογραφίες και απάτες. Οι αθλητικοί διαπρέπουν σε όλα τα περιουσιακά εγκλήματα και στα σεξουαλικά.

Η θεωρία του πάντως επικρίθηκε, διότι το δείγμα του δεν ήταν αντιπροσωπευτικό και ομοιογενές. Το γεγονός ότι αναφέρθηκε σε φυλετικά χαρακτηριστικά των εγκληματιών (λ.χ. νέγροι δολοφόνοι) προκάλεσε την οργή επιστημόνων της εποχής του, οι οποίοι άσκησαν οξύτατη κριτική στο έργο του.

Επίσης λίγο αργότερα ο Αμερικανός ανθρωπολόγος W. Sheldon διατύπωσε πως συγκεκριμένοι τύποι σώματος οδηγούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς όπως και στην επιθετικότητα. Ο Sheldon βασίστηκε στην εργασία του E. Kretschmer ο οποίος στον όρο ιδιοσυστασία της προσωπικότητας (constitutional personality) αναφέρεται σε μια σχέση μεταξύ της προδιάθεσης της συμπεριφοράς και του σχήματος του σώματος. Έτσι κατέληξε να διακρίνει τρεις σωματικούς τύπους ανθρώπων. Τον ενδόμορφο ο οποίος έχει παχύ και στρογγυλεμένο σώμα και τον χαρακτηρίζει μια σπλαχνική προσωπικότητα, που ποθεί τα εύκολα πράγματα στην ζωή, την πολυτέλεια και χαλάρωση. Ο μεσόμορφος είναι εύρωστος, δραστήριος, δυναμικός και έχει βίαιες τάσεις. Ο εξώμορφος είναι αδύνατος, ευαίσθητος σε διάφορες ασθένειες και εσωστρεφής χαρακτήρας. (PFOHL, 1994)

Από το 1939 έως το 1949 μελέτησε πάνω από 200 περιπτώσεις νεαρών εγκληματιών και τους συνέκρινε με μια ομάδα ελέγχου από 200 φοιτητές κολεγίου. Στην ομάδα των εγκληματιών εντόπισε υψηλό αριθμό μεσόμορφων ανηλίκων και χαμηλό εξωμόρφων. Μεταγενέστερες έρευνες σε εγκληματικές

ομάδες ανηλίκων (το 1956 από τους Sheldon Glueck και Eleanor Glueck , το 1963 από τον T. Ch. Gibbens και το 1972 από τους J. Cortes και F. Gatti) εντόπισαν υψηλά ποσοστά μεσόμορφων σε σχέση με τις μη εγκληματικές ομάδες ελέγχου. Οι επιστήμονες που μελέτησαν εκ νέου την ίδια εγκληματική ομάδα του W. Sheldon, 30 χρόνια μετά την έρευνά του διαπίστωσαν πως επικρατούσε και πάλι ο μεσόμορφος τύπος ανθρώπου.

Τα αποτελέσματα όμως των ερευνών αυτών είναι αμφισβητούμενα καθώς το δείγμα των εγκληματιών προέρχεται κυρίως από εγκλείστους ανηλίκους και μάλιστα ανηλίκους κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων, στην ομάδα ελέγχου δεν λαμβάνεται υπόψη ο σκοτεινός αριθμός της εγκληματικότητας αλλά ούτε η κοινωνική προέλευση των μη εγκληματιών , οι οποίοι ανήκουν κυρίως στα μεσαία στρώματα.(ΧΑΪΔΟΥ, 1996)

4.1.β Η νεοεστικτική θεωρία του K. Lorenz. (Ηθολογία)

Την θεωρία των ορμών την εκπροσωπούν ιδιαίτερα γνωστοί ηθολόγοι, όπως ο K. Lorenz, N. Tinbergen, Eibl-Eibesfeldt και Storr.

Ηθολογία ονομάζεται ο κλάδος της ζωολογίας που μελετά και προσπαθεί να ερμηνεύσει την συμπεριφορά των ζώων. Εφόσον λοιπόν εξετάζει την συμπεριφορά των ζώων, δίνει ιδιαίτερη σημασία και προσοχή στις σχέσεις των ζωντανών οργανισμών με το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα να συνδέεται στενά με την οικολογία ενώ παράλληλα αντλεί πληροφορίες από τη φυσιολογία και τη γενετική προκειμένου να συσχετίσει την επίδραση σωματικών ή κληρονομικών παραγόντων στη συμπεριφορά ,αλλά και από την παλαιοντολογία, για να μπορέσει να δει σε ιστορική προοπτική τον προσαρμοστικό ρόλο της συμπεριφοράς και την σημασία της για την επιβίωση ή εξαφάνιση ενός είδους. Τελευταία μάλιστα η ηθολογία έχει συνδεθεί με την στατιστική, την κυβερνητική και την θεωρία των πληροφοριών, χάρη στις οποίες μπορεί να μελετήσει καλύτερα την συμπεριφορά των πληθυσμών καθώς και τους μηχανισμούς επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα των πληθυσμών αυτών. Η ηθολογία λέγεται επίσης και *συγκριτική ψυχολογία* επειδή απώτερος στόχος της είναι η σύγκριση της συμπεριφοράς των ζώων με του ανθρώπου χωρίς αυτό να εξομοιώνει την

ανθρώπινη συμπεριφορά με την ζωική ή ότι προτείνει τους ίδιους νόμους για την ερμηνεία τους. (ΚΟΥΤΡΟΒΙΚ, 1994)

Μια βασική υπόθεση της θεωρίας των ορμών ή των ενστίκτων για την επιθετικότητα είναι η παρακάτω. Υπάρχουν συγκεκριμένα και καθορισμένα πρότυπα συμπεριφορών τα οποία προκύπτουν από ένα κεντρικό ενεργειακό δυναμικό. Για να προκύψουν αυτές οι μορφές συμπεριφοράς υπάρχει η ανάγκη ενός εξωτερικού ερεθισμού, ο οποίος αφήνει την ειδική για δράση ενέργεια ,να εκρεύσει και να εκδηλωθεί στη συμπεριφορά. (ΖΑΧΑΡΗΣ. 2003)

Ο Κ. Lorenz υποστήριξε πως η επιθετική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα ειδικό ένστικτο ή σε μια ορμή. Αναφέρει πως στον οργανισμό των ζώων καθώς και των ανθρώπων πρέπει να παράγεται συνέχεια ένα είδος επιθετικής ενέργειας , ή οποία δημιουργεί την ψυχολογική κατάσταση της ορμής και στοιβάζεται μέχρι την εκτόνωσή της, εξαιτίας προκλητικών ερεθισμάτων. Επιπρόσθετα, ταυτίζει την επιθετικότητα με άλλες ορμές όπως είναι η δίψα και η σεξουαλικότητα. Κάτι τέτοιο τον οδήγησε να υποστηρίξει πως η επιθετικότητα δεν προκύπτει μόνο ως αντίδραση σε εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα αλλά είναι και αποτέλεσμα αποστέρησης. Στην περίπτωση της επιθετικότητας αναφέρεται στην έλλειψη έκφρασης για επιθετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα μπορεί να συγκριθεί με μια κατάσταση όπου η ένταση της αυξάνει με την διάρκεια της αποστέρησης.

Ερχόμενη αντίθετη η θεωρία των ορμών με την ψυχανάλυση, τονίζει πως η επιθετικότητα είναι μια πανταχού παρούσα διαδικασία, όπου οι μηχανισμοί συμπεριφοράς της έχουν φανερά προκύψει από την επιλεκτική πίεση μιας λειτουργίας για την διατήρηση του είδους. Συμβάλλει δηλαδή στην εξέλιξη και βελτίωση του είδους. Είναι φανερό όμως πως μια τέτοια επιθετική συμπεριφορά όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την εκτόνωση της μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφές και θανατώσεις. Για την καταπολέμηση αυτής της δυσλειτουργίας που δεν εξυπηρετεί τους αρχικούς σκοπούς της επιθετικότητας για την διατήρηση του είδους ο Κ. Lorenz διακρίνει την ύπαρξη κληρονομικών μηχανισμών αναστολής όπως για παράδειγμα είναι οι εκδηλώσεις υποταγής του πιο αδύναμου ζώου. Όσον αφορά τον άνθρωπο, οι προσωπικοί δεσμοί που μπορεί να αναπτύξει

ανήκουν στους κατευναστικούς μηχανισμούς που εμποδίζουν την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς.(LORENZ.,1973)

Σύμφωνα με τον K. Lorenz, η αλματώδη πρόοδο κατά την εξέλιξη του ανθρώπου είχε σαν συνέπεια να εξασθενήσει σημαντικά τους ανασταλτικούς μηχανισμούς της επιθετικότητας, που θα περιόριζαν τις φονικές διαθέσεις και ενέργειες ενός δολοφόνου. Παράλληλα εκφράζει την άποψη ότι ο άνθρωπος εξαιτίας του πολιτισμού είναι αναγκασμένος συνεχώς τις επιθετικές του ορμές , γεγονός που τον οδηγεί σε πολλά και σοβαρά προβλήματα.(ΒΟΥΙΣΔΑΚΗΣ, 1987)

Συμπερασματικά οι ηθολόγοι αποδίδουν στο ένστικτο της επιθετικότητας κάποιες σημαντικές λειτουργίες προσαρμογής όπως την διάθεση των καλύτερων εδαφών για τους εκάστοτε ισχυρούς, τον πολλαπλασιασμό των καλύτερων και ισχυρότερων ατόμων του είδους μέσω τις σεξουαλικής επιλογής, την εξασφάλιση της αποτελεσματικής υπεράσπισης των μικρών. (ΖΑΧΑΡΗΣ, 2003)

4.1.γ Γενετική και επιθετικότητα.

Η Γενετική είναι η επιστήμη που εξετάζει από βιολογική σκοπιά με πιο τρόπο παρόμοιοι οργανισμοί παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους. Βασικός μηχανισμός διαφοροποίησης αποτελεί το γονίδιο το οποίο είναι η βασική μονάδα στην οποία παρέχονται κωδικοποιημένες γενετικές πληροφορίες*. Σε ορισμένες περιπτώσεις κατά την μεταβίβαση του γενετικού κώδικα ενδέχεται να συμβούν «λάθη» που αφορούν τον αριθμό και την ποιότητα των μεταφερόμενων χρωμοσωμάτων και άλλες την μεταφορά ελαττωματικών γονιδίων. Σε κάθε περίπτωση είτε το πρόβλημα εντοπίζεται στα χρωμοσώματα είτε στα γονίδια , οι ανωμαλίες αυτές μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη του ατόμου.

*Τα γονίδια μεταφέρονται σε γραμμική διάταξη πάνω στα χρωμοσώματα. Σε κάθε ανθρώπινο οργανισμό υπάρχουν 46 χρωμοσώματα ενώ υπολογίζεται ότι σε κάθε χρωμόσωμα αναλογούν περίπου 20.000 γονίδια. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε. και ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ Κ., 2004)

Η γενετική της συμπεριφοράς είναι ο κλάδος εκείνος της Γενετικής που διερευνά τις πιθανές συνδέσεις ανάμεσα σε μια γενετική προδιάθεση και την παρατηρούμενη συμπεριφορά ενώ οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν είναι μελέτες οικογενειών, οι μελέτες διδύμων και οι μελέτες υιοθετημένων παιδιών. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε. και ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ Κ., 2004)

Στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς η έρευνα στράφηκε στο ρόλο που μπορεί να παίζουν τα χρωμοσώματα που καθορίζουν το φύλο και ιδιαίτερα το αντρικό χρωμόσωμα Y . Το συγκεκριμένο χρωμόσωμα «κατηγορήθηκε» ότι έχει κάποια σχέση με την επιθετικότητα , η οποία είναι ακόμα πιο έντονη στις περιπτώσεις των γενετικών ανωμαλιών ΧΥΥ, όταν δηλαδή το αντρικό κύτταρο περιέχει ένα επιπλέον χρωμόσωμα Y.

Για την διαπίστωση της σχέσης μεταξύ της χρωμοσωμικής ανωμαλίας ΧΥΥ και της επιθετικότητας έγιναν έρευνες σε φυλακές, αναμορφωτήρια , και σε ψυχιατρεία. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία η χρωμοσωμική ανωμαλία ΧΥΥ είναι υπεύθυνη για την αντικοινωνική επιθετική συμπεριφορά και την μειωμένη συναίσθηση ενοχής στους εγκληματίες.

Η θεωρία όμως αυτή έχει περιορισμένη εγκυρότητα για πολλούς λόγους. Αρχικά το δείγμα των ΧΥΥ εγκληματιών που μελετήθηκε από τους γενετικούς επιστήμονες ήταν παραπλανητικό, διότι οι άνθρωποι που αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης ήταν έγκλειστοι σε ιδρύματα , ενώ πολλοί άνθρωποι με ΧΥΥ χρωμόσωμα βρίσκονταν έξω από αυτά. Δεύτερον, η χρωμοσωμική ανωμαλία ΧΥΥ μπορεί στην καλύτερη περίπτωση να λειτουργήσει ως πιθανός και όχι καθοριστικός παράγοντας της επιθετικής συμπεριφοράς. Ακόμα και αν η ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος Y μπορεί εν δυνάμει να οδηγήσει κάποιον στην βία, οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες μπορούν σε μεγάλο βαθμό να καθορίσουν για το αν η επιθετικότητα θα εκδηλωθεί. (ΤΗΙΟ Α., 1999).

Εκτός από την πολυσυζητημένη σχέση ανάμεσα σε σύνδρομα με υπεράριθμο Y χρωμόσωμα και την επιθετικότητα υπάρχουν πολλές συστηματικές μελέτες κυρίως σε δίδυμα που ακολούθησαν την αναφορά του Lange (1929) ότι υπάρχει συμφωνία για επιθετικότητα στο 77% των μονοζυγωγικών και στο 12% των διζυγωγικών διδύμων.

Εκτός από την πολυσυζητημένη σχέση ανάμεσα σε σύνδρομα με υπεράριθμο Υ χρωμόσωμα και την επιθετικότητα υπάρχουν πολλές συστηματικές μελέτες κυρίως σε δίδυμα που ακολούθησαν την αναφορά του Lange (1929) ότι υπάρχει συμφωνία για επιθετικότητα στο 77% των μονοζυγωγικών και στο 12% των διζυγωγικών διδύμων. Στοιχεία που έχουν προκύψει από τις μελέτες σε δίδυμους αναφέρουν τα παρακάτω. Αρχικά ο Stumpfl (1936) τόνισε ότι υπάρχει μεγαλύτερη συμφωνία στα μονοζυγωτικά δίδυμα άρα και μεγαλύτερος γενετικός συντελεστής στις περιπτώσεις που η επιθετικότητα έχει εμφανιστεί σε σχετικά πολύ μικρή ηλικία. Κατά δεύτερον διαπιστώθηκε ότι παρά το διαφορετικό περιβάλλον που έχουν ζήσει τα διαφορά δίδυμα και τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, υπάρχει μια σημαντική ομοιότητα ανάμεσα στα μονοζυγωτικά δίδυμα και σε ότι αφορά τον τύπο του εγκλήματος που διαπράττουν και σε ότι αφορά τη γενικότερη εξέλιξή τους στο χρόνο. (ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Δ., 1989)

4.1.δ Ανδρογόνα και επιθετικότητα

Εδώ και κάποιες δεκαετίες οι επιστήμονες προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επιθετικότητας, και επιπλέον, να διευκρινίσουν τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων. Ανάμεσα στους βιολογικούς παράγοντες, έχει μελετηθεί αρκετά το ενδοκρινικό σύστημα, και ειδικά η τεστοστερόνη. Πολλές μελέτες σε ζώα έχουν δείξει έναν αιτιακό ρόλο των ανδρογόνων στην ανάπτυξη διαφορετικού τύπου επιθετικότητας στα δύο φύλα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη αυξημένης προσοχής στο μηχανισμό αλληλεπίδρασης των ανδρογόνων με άλλους ορμονικούς παράγοντες, με το νευρομεταβιβαστικό σύστημα, αλλά και με την εκδήλωση της ίδιας της επιθετικότητας

Η εμπλοκή της φυσιολογικά αναπτυσσόμενης ενδοκρινολογικής διαφοροποίησης που αφορά το διμορφισμό που παρουσιάζουν τα δύο φύλα στη επιθετική συμπεριφορά έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αυτοί μέτρησαν τη συσχέτιση μεταξύ σωματικής ωρίμανσης αγοριών και κοριτσιών 9 έως 14 ετών, των συγκεντρώσεων

διάφορων γοναδικών ορμονών, και της συμπεριφοράς. Γενικά, αυξημένα επίπεδα γοναδοτροφινών, γοναδικών στεροειδών, και επινεφριδιακών ανδρογόνων βρέθηκε να σχετίζονται με επιθετικότητα.

Ο Schaal το 1996 μελέτησαν σε άρρενες εφήβους την τεστοστερόνη σε σχέση με την τάση για κοινωνική επικράτηση και τη σωματική επιθετικότητα. Η σωματική επιθετικότητα μετρήθηκε από τους δασκάλους και τους συμμαθητές για το διάστημα από το νηπιαγωγείο έως το τέλος του δημοτικού σχολείου, ενώ το επίπεδο κοινωνικής κυριαρχικότητας και επικράτησης μετρήθηκε κατά τη διάρκεια μιας ολόημερης επίσκεψης των 13χρονων μαθητών στο χώρο του εργαστηρίου και της συνδιαλλαγής τους με τέσσερις άγνωστους συνομηλίκους. Τα αγόρια που έδειξαν υψηλά επίπεδα κοινωνικής κυριαρχικότητας βρέθηκε να έχουν υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης, σε σχέση με αυτά που έδειξαν χαμηλή κυριαρχικότητα, ενώ αντίθετα, τα αγόρια που είχαν ιστορικό υψηλής σωματικής επιθετικότητας παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης σε σχέση με αυτά που είχαν ιστορικό χαμηλής επιθετικότητας. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης μπορούν να ειδωθούν περισσότερο σαν δείκτες κοινωνικής επιτυχίας, παρά σαν δείκτες κοινωνικής δυσπροσαρμοσίας ή/και επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο van Goozen το 1998 μελέτησαν το ρόλο των ανδρογόνων σε 15 αγόρια με διαταραχή διαγωγής και 25 αγόρια σαν δείγμα ελέγχου. Βρήκαν ότι στα αγόρια με διαταραχή διαγωγής η διϋδροεπιανδοστερόνη ήταν σημαντικά αυξημένη, η ανδροστενδιόνη οριακά αυξημένη, ενώ η τεστοστερόνη δεν παρουσίασε διαφορά, σε σχέση με τα αγόρια της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, η διϋδροεπιανδροστερόνη σχετιζόταν σημαντικά με την επιθετικότητα και την παραπρωματικότητα, όπως αυτή βαθμολογήθηκε από τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών.

Ο Sanchez-Martin το 2000, μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ μιας σειράς συμπεριφορών στη διάρκεια του παιγνιδιού, 28 προσχολικών αγοριών και 20 προσχολικών κοριτσιών, και των επιπέδων τεστοστερόνης σιέλου. Βρέθηκε ότι υπήρχε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τεστοστερόνης και επιθετικότητας σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά όχι σε επίπεδο παιγνιδιού.

Γενικά, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ελαφρά επίδραση της έκθεσης σε τεστοστερόνη, προγεστερόνη, και διαιθυλοστιλβεστρόλη.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αύξηση στη σωματική επιθετικότητα, περιλαμβανομένης της σωματικής ή αθλητικής δραστηριότητας, αλλά όχι της λεκτικής επιθετικότητας, κατά την παιδική ηλικία.(ΓΙΩΤΑΚΟΣ Ο., 2002)

4.2 Ψυχολογικές Θεωρίες

Η κατηγορία των ψυχολογικών θεωριών που προσπαθούν να ερμηνεύσουν θέματα που αφορούν την εμφάνιση και διατήρηση της επιθετικής συμπεριφοράς, αποτελείται από την ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud, την θεωρία της Ματαιώσης, την θεωρία της Συντελεστικής και Κοινωνικής Μάθησης, την θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του A. Adler και την Κοινωνικογνωστική θεωρία.

4.2.α Η ψυχαναλυτική Θεωρία του S. Freud

Ο Freud , επηρεασμένος από την θεωρία του και το έργο του Δαρβίνου , υιοθέτησε , μεταξύ άλλων ιδεών , και την ιδέα της συνέχειας μεταξύ των ζώων και των ανθρώπων. Ο άνθρωπος , όπως και τα ζώα κινείται από τα ένστικτά του.

Το 1915 ο Freud στο άρθρο του *Ένστικτα και Γυρίσματα της Τύχης* αναγνωρίζει ένα ένστικτο επιθετικότητας ως μια διακριτή συνιστώσα του Εγώ ως προς το σεξουαλικό ένστικτο για πρώτη φορά. Αρχικά πριν από αυτήν την περίοδο ο Freud θεωρούσε την επιθετικότητα ως μια σαδιστική πλευρά του σεξουαλικού ενστίκτου , “ως μια ορμή για κυριαρχία”. (ΣΤΟΡ Α.,2006).

Συγκεκριμένα στο έργο του «Τρία δοκίμια για την θεωρία της επιθετικότητας που εκδόθηκε το 1905 γράφει χαρακτηριστικά « Η σεξουαλικότητα των περισσότερων αρσενικών ανθρώπινων όντων, περιέχει ένα στοιχείο επιθετικότητας –μια επιθυμία να καθυποτάξουν. Η βιολογική σημασία του στοιχείου αυτού φαίνεται να βρίσκεται στην ανάγκη να υπερνικήσει την αντίσταση του σεξουαλικού αντικειμένου με τρόπους διαφορετικούς από την διαδικασία της ερωτικής πολιορκίας.» (ΣΤΟΡ Α. 1979)

Το 1920 σε ένα θεωρητικό άρθρο με τίτλο *Πέρα από την αρχή της Ηδονής* γίνεται από τον Freud η πρώτη πλήρης αναγνώριση ενός επιθετικού ενστίκτου.(ΣΤΟΡ Α.,2006). Έτσι κατέληξε στην άποψη ότι στον άνθρωπο ενυπάρχει ένα ιδιαίτερο επιθετικό ένστικτο ,« το ένστικτο του θανάτου » αντίθετο «του ενστίκτου της ζωής». (ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. , 2003).

Η ψυχανάλυση αποδίδει συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα στην επιθετικότητα, επισημαίνοντας την λειτουργία της κατά τα πρώτα πρώιμα

στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και υπογραμμίζοντας την πολυσύνθετη διαπλοκή της (συνένωση ή διαχωρισμός) με την σεξουαλικότητα. Αυτή η εξέλιξη των ιδεών κορυφώνεται με την προσπάθεια να αποδοθεί στην επιθετικότητα ένα μοναδικό και θεμελιώδες ενορμητικό υπόστρωμα, που αντιπροσωπεύεται από την έννοια της ενόρμησης του θανάτου.

Το ένστικτο του θανάτου έχει στόχο να αποσυνθέσει τον οργανισμό και να τον οδηγήσει στην κατάσταση ανόργανης σταθερότητας. Η λίμπιντο έχει αποστολή να καταστήσει ακίνδυνη αυτήν την καταστροφική ενόρμηση και απαλλάσσεται από αυτή διοχετεύοντάς την κατά το μεγαλύτερο μέρος προς το εξωτερικό, οδηγώντας την εναντίον των αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου με την βοήθεια ενός ειδικού οργανικού συστήματος του, μυϊκού συστήματος. (ΛΑΜΠΑΝΣ Ζ. και ΠΟΝΤΑΛΙΣ Ζ-Μπ., 1986)

Η ενέργεια του ενστίκτου της ζωής ονομάστηκε λίμπιντο (Libido). Στην ενέργεια του ενστίκτου του θανάτου δεν δόθηκε κάποιο όνομα. Το ένστικτο της ζωής και το ένστικτο του θανάτου αποτελούν μέρος του Εκείνου. (LAWRENCE & OLIVER, 1999).

Πιο αναλυτικά ο ανθρώπινος ψυχισμός σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία αποτελείται από τρία αλληλοεξαρτώμενα στρώματα. Το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. (Δομικό μοντέλο). Το Εκείνο περιλαμβάνει τα βιολογικά ένστικτα και λειτουργούν με την αρχή της ευχαρίστησης με αποτέλεσμα να πιέζει για άμεση ικανοποίηση και έκφραση. Το Εγώ περιλαμβάνει εκείνες τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ενεργεί και λογίζεται. Το Εγώ λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας και παίζει ρόλο ρυθμιστή μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων του Εκείνου και των επιταγών για συμμόρφωση που επιβάλλει η κοινωνία. Το Υπερεγώ περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων που επιβάλλει η κοινωνία στα μέλη της. Το Εγώ είναι ένα είδος λογοκριτή και διαιτητή μεταξύ του Εκείνου και του Υπερεγώ και προκειμένου να εξασφαλίσει την ισορροπία των τριών μερών του ψυχισμού, καταφεύγει στη χρήση των μηχανισμών άμυνας. (προσκόλληση, άρνηση, εκλογίκευση, προβολή απώθηση παλινδρόμηση, ταύτιση κ.α.). (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι, 1988).

Αν αποτύχουμε να ικανοποιήσουμε το Εκείνο θα αισθανθούμε δυστυχημένοι, ενώ αν αποτύχουμε να υπακούσουμε τις επιταγές του Υπερεγώ θα αισθανθούμε ένοχοι. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το ένστικτο

του θανάτου ως μέρος του Εκείνου πιέζει για άμεση ικανοποίηση και έκφραση, με το Υπερεγώ όμως να καταπιέζει αυτή την επιθετική ορμή. Αν επομένως η επιθετική ορμή επιτάσσει ένα άτομο, για παράδειγμα, να κομματιάσει έναν άνθρωπο και να του αφαιρέσει την ζωή, το Υπερεγώ θα το εμποδίσει να το κάνει. Το Εγώ καθώς παίζει το ρόλο του μεσολαβητή προσπαθεί να εξισορροπήσει τα δύο αυτά συγκρουόμενα μέρη με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Όμως αν κατά την παιδική ηλικία, παιδιά στερηθούν την αγάπη, κακοποιηθούν και παρεμποδιστεί η ψυχοσεξουαλική ανάπτυξή τους που γίνεται με μια ορισμένη εξελικτική διαδικασία, τότε η επιθετική ορμή θα γίνονταν πολύ παράλογη για να την αντιμετωπίσει το Εγώ και πολύ ισχυρή για να την υποτάξει το Υπερεγώ με αποτέλεσμα πολύ εύκολα άτομα να εμπλέκονται σε πολύ βίαια επεισόδια. Από την άλλη αν οι γονείς ενοχοποιούν τα παιδιά τους και τα τιμωρούν ακόμα και για τα πιο μικρά παραπτώματα θα αναπτύξουν ένα Υπερεγώ τόσο ισχυρό που θα κατέπνιγε κάθε επιθετική ορμή. Έτσι χωρίς την φυσιολογική έκφραση της ορμής, βαθμιαία θα ενισχυθεί το απόθεμα αυτής της ενέργειας πράγμα που μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές προκειμένου να την εκτονώσει.(THIO A., 1999).

Επομένως η Ψυχική διεργασία για την μετάβαση στην αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινά από τις πρώτες συναισθηματικές στερήσεις. Η αποτυχία της οιδιπόδειας φάσης καταλήγει στην ανικανότητα διατήρησης μια σταθερής σχέσης με τους άλλους και στην απουσία ενός προσωποποιημένου Υπερεγώ. Αποτέλεσμα όλων αυτών των μεταβολών είναι η υιοθέτηση, χωρίς άγχος και χωρίς ενοχές, της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η αναβιωμένη ορμή δεν μπορεί να συγκρατηθεί από κανένα ψυχολογικό μηχανισμό, γεννά κατά συνέπεια ένα άγχος μαζικό και ασυγκράτητο, το οποίο διοχετεύεται σε μια πράξη- Βραχυκύκλωμα χωρίς συναίσθημα, σκέψη και λόγο.(ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ Σ.,2000)

Ο Freud περιέγραψε ένα τρόπο εκτόνωσης και καταστολής των επιθετικών ορμών του ανθρώπου. Την εκτόνωση αυτή την ονόμασε «κάθαρση» η οποία αναφέρεται στο φαινόμενο της ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που παρουσιάζεται όταν το άτομο εκφράζει τις καταπιεσμένες και απαγορευμένες ορμές του. Μια αρχή της ψυχαναλυτικής θεραπείας είναι πως ότι η κάθαρση φέρνει μόνο προσωρινή ανακούφιση μιας και οι ορμές δεν

έχουν βρει έναν ικανοποιητικό μηχανισμό άμυνας. Επομένως είναι στόχος της ψυχαναλυτικής θεραπείας να βοηθήσει το άτομο να βρει περισσότερους ρεαλιστικούς στόχους για να εκφράσει την επιθετικότητά του.(ΓΕΩΡΓΑ , 1984)

Στην πραγματικότητα το ένστικτο του θανάτου όπου κατά βάση ερμηνεύει την επιθετικότητα, παραμένει ακόμα ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα και λιγότερο αποδεκτά σημεία της θεωρίας του Freud . Η άποψη του Freud για την σημασία της επιθετικότητας βασιζόταν βέβαια σε κλινικές παρατηρήσεις, αλλά οι ερμηνείες που έδινε σε αυτές τις παρατηρήσεις είχε σαφώς φιλοσοφική χροιά. Για παράδειγμα , στο βιβλίο Ο Πολιτισμός ως πηγή Δυστυχίας (1930) ο Freud χαρακτηριστικά γράφει : « Η αλήθεια πίσω απ' όλα αυτά –αυτή που αρνούμαστε τόσο πρόθυμα-είναι ότι οι άνθρωποι δεν είναι ευγενή, φιλικά όντα που επιζητούν αγάπη και απλώς υπερασπίζονται τον εαυτό τους αν δεχθούν επίθεση, αλλά υπάρχει μια ισχυρή επιθυμία για επιθετικότητα η οποία πρέπει να θεωρηθεί μέρος των ενστίκτων τους.».(LAWRENCE & OLIVER, 1999).

4.2.β Θεωρία της ματαίωσης

Πριν από πολλές δεκαετίες ο S. Freud και ο A. Adler διατύπωσαν την άποψη πως η επιθετικότητα θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή σαν μια αντίδραση στη ματαίωση.

Η σύγχρονη μορφή αυτής της θεωρίας αναπτύχθηκε από μια ομάδα ερευνητών στο Πανεπιστήμιο του Yale των ΗΠΑ που διατυπώθηκε στην μονογραφία Frustration and Aggression το 1939.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή η επιθετικότητα δεν είναι μια έμφυτη, αυτόματη ορμή που προκύπτει στον οργανισμό, αλλά είναι το αποτέλεσμα ματαιώσεων. Είναι μια φυσική αντίδραση στην εσωτερική ψυχολογική ένταση που προκαλείται, όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργεια που αποβλέπει στην εκπλήρωση κάποιου σκοπού. Η ματαίωση μιας πρόσθετης ενέργειας, η παρεμπόδιση εκπλήρωσης σκοπού, η κατακράτηση αναμενόμενης αμοιβής ή συσσώρευση επιθυμιών χωρίς ικανοποίηση, η διάψευση ελπίδων , όλα αυτά στην καθημερινή ζωή, δημιουργούν μια εσωτερική θυμική κατάσταση που

έχει ως τυπική, αναπόφευκτη αντίδραση την επιθετική συμπεριφορά. (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. , 1988).

Σύμφωνα με τον Dollard η ματαίωση και η επιθετικότητα βρίσκονται σε μια «αν-τότε» σχέση . Η θεωρία της ματαίωσης συνίσταται κυρίως από τέσσερις υποθέσεις:

1. Η ματαίωση οδηγεί πάντα σε μια μορφή επιθετικότητας . Η επιθετικότητα είναι το επακόλουθο μιας προηγούμενης ματαίωσης.
2. Η ισχύς της επιθετικότητας είναι κατευθείαν ανάλογη προς την ισχύ της προηγούμενης ματαίωσης.
3. Μέσα από την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς απορρέει επιθετική ενέργεια, η οποία μειώνει την ετοιμότητα για περαιτέρω επιθετικότητα.
4. Όταν παρεμποδίζεται η εκδήλωση της επιθετικότητας τότε παρατηρείται μεταβίβαση. Δηλαδή γίνονται δέκτες της επιθετικής συμπεριφοράς άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα και όχι εκείνα που προκάλεσαν αρχικώς την ματαίωση. (ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. 2003)

Επιπροσθέτως κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους, οι άνθρωποι μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε κανόνες και περιορίζουν την επιθετικότητα που προέρχεται μέσα από μια εμπειρία μιας ματαίωσης. Η αναστολή αυτής της επιθετικότητας πραγματοποιείται εξαιτίας της πρόβλεψης τιμωρίας ή αποτυχίας και των συναισθημάτων που προέρχονται από αυτά.

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Dollard (ΒΟΥΪΣΔΑΚΗ Β.,1987) βασικό μειονέκτημα αυτής της αναστολής της επιθετικότητας είναι το γεγονός πως πολλές μικρές αναστολές επιθετικότητας από προηγούμενες ματαιώσεις, μπορούν να αθροίζονται και να διαμορφώνουν μετά μια πολύ ισχυρή επιθετικότητα.

Οπαδοί της θεωρίας αυτής προσπάθησαν να κάνουν διάφορες συσχετίσεις και ερμηνείες. Ο Denker το 1974 προέκτεινε την υπόθεση της ματαίωσης συσχετίζοντας την επιθετική συμπεριφορά με το άγχος και τη φυγή , και την τελική απαλλαγή από αυτό. Προσπάθησε έτσι να την εντάξει στην Ψυχαναλυτική και την Μαθησιακή θεωρία. Το αρχικό αποτέλεσμα των αποστερήσεων είναι σύμφωνα με την άποψη αυτή το άγχος που αντιμετωπίζεται , ανάλογα με την ατομική πορεία μάθησης, με φυγή ή

επιθετικότητα. Η άποψη αυτή όμως εξηγεί μόνο ένα μέρος της επιθετικής συμπεριφοράς. (ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν,1992)

Σήμερα δεν γίνεται πλήρως αποδεκτή η θέση της θεωρίας της ματαίωσης. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο βαθμό που τα άτομα αντιδρούν στις καθημερινές ματαιώσεις. Κάποια άτομα αντιδρούν αμέσως και έντονα, άλλα σε πολύ χαμηλό τόνο, κάποια άλλα παραμένουν τελείως ήρεμα και αδιάφορα . Σε έρευνα έγινε καταγραφή της συχνότητας, της έντασης και της διάρκειας περιστατικών ματαίωσης, που τα νήπια δοκιμάζουν μέσα στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο και στην παιδική χαρά . διαπιστώθηκε ότι κατά μέσω όρο σε κάθε νήπιο συμβαίνουν 90 ματαιώσεις την ημέρα και ότι μόνο σε ένα μικρό ποσοστό από αυτές αντιδρά με επιθετικότητα .η ματαίωση εξάλλου δεν προκαλεί πάντοτε επιθετικότητα, αλλά μπορεί να προκαλέσει και άλλες μορφές συμπεριφοράς, όπως είναι η παλινδρόμηση σε συμπεριφοράς μικρότερης ηλικίας ή η διέξοδος στο συμβολικό παιχνίδι ή στα όνειρα . (ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ Α. 1990)

4.2.γ Θεωρία της Συντελεστικής και Κοινωνικής Μάθησης

Η Συντελεστική μάθηση αφορά τις συνεξαρτήσεις ανάμεσα στις αντιδράσεις του ατόμου και στα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον, αμέσως μετά την κάθε ενέργεια του ατόμου. Μερικά από τα γεγονότα αυτά είναι ενισχυτικά , δηλαδή συντελούν στην μείωση της ψυχικής έντασης, και έχουν ως αποτέλεσμα να αυξάνουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά που προηγήθηκε και τα προκάλεσε. Τα ενισχυτικά γεγονότα που διαμορφώνουν και διατηρούν την συμπεριφορά του ατόμου είναι οι αμοιβές ,υλικές και ηθικές.(ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. , 1988).

Στην συντελεστική μάθηση παίζει σπουδαίο ρόλο η δημιουργία δυναμικών επιθετικότητας. Αυτό αφορά πρώτα από όλα για ανθρώπους που στην πρώτη παιδική ηλικία, όπου γνωρίζοντας μόνο την γλώσσα των μορφασμών και των χειρών, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τους ανταγωνιστές τους λεκτικά, καταφεύγουν συχνά σε καταστροφικές και επιθετικές συμπεριφορές. Αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές, ανάλογα με την ενίσχυση του περιβάλλοντος , γίνονται μέρος της γενικότερης συμπεριφοράς. Τις περισσότερες φορές η επιθετική συμπεριφορά ενισχύεται, επειδή οι γονείς παρεμβαίνουν όχι

συμφιλιώνοντας , αλλά τιμωρώντας, πράγμα που συμβάλλει στην βραδεία, αλλά σταθερή δόμηση επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς. (ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν,1992)

Ωστόσο υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς που αποκτά το άτομο απλά παρατηρώντας και μιμούμενο άλλα πρότυπα, χωρίς το ίδιο να ενεργεί και χωρίς να γίνεται το ίδιο αποδέκτης κάποιας αμοιβής , ηθικής ή υλικής.

Οι σπουδαιότεροι εκπρόσωποι και υποστηρικτές της θεωρίας που υποστηρίζει πως η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα μάθησης, είναι ο Bandura και ο Walters. Με τις πολλές έρευνες τους στην ψυχολογία της μάθησης προσπάθησαν να αποδείξουν την μεγάλη σημασία του υποδείγματος , του προτύπου για την μάθηση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς και ιδιαίτερα της επιθετικής.

Ο Bandura εκπροσωπεί μια θεωρία έλξης της συμπεριφοράς. Είναι μια σύνδεση των θεωριών της μάθησης, των γνωστικών θεωριών και των θεωριών της παρώθησης. Υποστηρίζει πως μια κατάσταση θυμού δεν είναι ούτε επαρκής ούτε αναγκαίος όρος για την επιθετική συμπεριφορά. Κάθε συναισθηματική κατάσταση διέγερσης, στην οποία υπάρχει ένας αρνητικός ερεθισμός, μπορεί να επηρεάσει την ένταση των επιθετικών ενεργειών εφόσον όμως το άτομο πάρει μια γενικώς επιθετική κατεύθυνση.

Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, βλέπει μια δυνατότητα γέννησης και μεταβολής της συμπεριφοράς μέσω αντιπροσωπευτικών εμπειριών. Αυτές οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες αποκτώνται μέσω παρατηρήσεων ή αντιλήψεων των μορφών συμπεριφοράς άλλων προσώπων σε ζωντανή παρουσία, σε ταινία ή σε συμβολική αναπαράσταση. Η πρόσληψη επιθετικών μορφών γίνεται μέσω της παρατήρησης επιθετικών προτύπων συμπεριφοράς, ενώ η υιοθέτηση τους και η πραγματική τους εκτέλεση εξαρτάται από τις προσδοκώμενες συνέπειες , δηλαδή από τις συνέπειες τέτοιων μορφών συμπεριφοράς που βίωσε το άτομο κατά το παρελθόν.

Ο Bandura μεταξύ προτύπου και της συμπεριφοράς παρεμβάλλει περιοριστικές λειτουργίες όπως είναι η μνήμη και η προσοχή, γεγονός που κάνει την θεωρία της μάθησης μέσω προτύπων να επεκτείνεται πέρα από τα αξιώματα της χωροχρονικής εγγύτητας και του τυχαίου .(ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. 2003)

Τη σημασία της μάθησης μέσω μίμησης απέδειξε ο Bandura με ποικίλα σχετικά πειράματα του, τα οποία θεωρούνται σχεδόν κλασικά Σε ένα από τα

περάματα του διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερα ενισχυτικά για την επιθετική συμπεριφορά επιδρά το βίωμα της επιθετικής συμπεριφοράς που αμείβεται.

Όσον αφορά την διατήρηση των επιθετικών συμπεριφορών ο Bandura έδωσε κεντρικό ρόλο στην ικανότητα του ανθρώπου να θέτει στόχους και εσωτερικές προδιαγραφές (standards) και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του βάσει του βαθμού επίτευξής τους. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζει από μόνο του το άτομο τη συμπεριφορά του μέσω του μηχανισμού της αυτοενίσχυσης-αυτοτιμωρίας. Ορισμένοι άνθρωποι αξιολογούν θετικά τις επιθετικές πράξεις και συμπεριφέρονται επιθετικά διότι έτσι αισθάνονται υψηλή αυτοεκτίμηση, περηφάνια και ικανοποίηση. Οι περισσότεροι όμως άνθρωποι αξιολογούν αρνητικά τέτοιου είδους συμπεριφορές διότι τους κάνουν να νιώθουν ενοχές και ντροπή. Έτσι αποφεύγουν να συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο. Είναι σαφές ότι η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί γνωστικούς μηχανισμούς, όπως η αυτοενίσχυση – αυτοτιμωρία, συμβάλλει στην αυτορύθμιση της συμπεριφοράς. (ΚΑΛΑΤΖΗ – ΑΖΙΖΗ, ΑΓΓΕΛΗ & ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ,2002)

Ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις που μη επιθετικά παιδιά δρουν επιθετικά χρησιμοποιώντας έναν μηχανισμό που ο Bandura ονομάζει «*ηθική απεμπλοκή*» και τους επιτρέπει να δικαιολογήσουν στον εαυτό τους πράξεις τις οποίες υπό κανονικές συνθήκες θα αξιολογούσαν αρνητικά. Τέσσερις διεργασίες συμβάλλουν στην ηθική απεμπλοκή: α) η γνωστική αναδόμηση. Το παιδί για να δικαιολογήσει την επιθετική του πράξη υποβαθμίζει τη σοβαρότητα της κατάστασης συγκρίνοντας την με πιο κατακριτέες πράξεις άλλων. β) η διάχυση της ευθύνης. Όταν μια ομάδα παιδιών διαπράττουν μαζί επιθετικές πράξεις, το κάθε παιδί έχει μειωμένη την αίσθηση της προσωπικής του ευθύνης, διότι η ευθύνη διαχέεται στα μέλη της ομάδας. γ) ο τρόπος που ο θύτης αντιλαμβάνεται το θύμα. Όταν ο θύτης υποβαθμίζει την αξία του θύματος μπορεί ευκολότερα να δικαιολογήσει τις πράξεις του. δ) η απόδοση της ευθύνης για την επιθετική πράξη στο θύμα. Στην περίπτωση αυτή ο θύτης πιστεύει ότι το θύμα αξίζει αυτά που του συμβαίνουν.

Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον μηχανισμό της ηθικής απεμπλοκής για να δικαιολογήσουν στον εαυτό τους τις πράξεις τους , όταν το περιβάλλον τους – γονείς και εκπαιδευτικοί – δεν αντιδρούν σε αυτό.

4.2.δ. Η θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του A. Adler.

Πυρήνας της θεωρίας του Adler είναι η άποψη πως ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και είναι επόμενο οι σκέψεις και η συμπεριφορά του να έχουν κοινωνική προοπτική, να αποβλέπουν δηλαδή σε κάποιο σκοπό. (Τελεολογική ερμηνεία της συμπεριφοράς).

Στην θεωρία του τονίζει την ολότητα και το αδιάσπαστο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ο κάθε άνθρωπος είναι αυτός που διαμορφώνει κατά τρόπο μοναδικό τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, σύμφωνα με την γνώμη που έχει για τον εαυτό του, έτσι ώστε κάθε τι που κάνει να φέρνει την σφραγίδα του δικού του τρόπου ζωής. Η έννοια του τρόπου ζωής (Lifestyle) είναι η αρχή που ερμηνεύει την μοναδικότητα της προσωπικότητας και εμπεριέχει όλα όσα κάνει στη ζωή του ένας άνθρωπος για να φτάσει στο τελικό του στόχο. Η αποτυχία αυτής της προσπάθειας απολήγει στο συναίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης στο σύμπλεγμα κατωτερότητας. (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ - ΛΟΪΖΟΥ Μ., 1999)

Ο A. Adler ήταν ο πρώτος συγγραφέας της ψυχολογίας του βάθους που ασχολήθηκε με την επιθετικότητα έχοντας δημοσιεύσει το 1908 το σχετικό άρθρο με τίτλο «Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose» (Η επιθετική ορμή στη ζωή και στη νεύρωση) όπου εξέφρασε την άποψη πως το πιο αποφασιστικό στη ζωή του παιδιού είναι η θέση του έναντι των προβλημάτων της ζωής, πράγμα που περιέχει κατά τον Adler πάντα το κάτι το επιθετικό, που εκλαμβάνεται σαν προσπάθεια για κατάκτηση και επιβολή.

Με την γέννηση του παιδιού αμέσως γίνεται φανερό η στάση προς τον εξωτερικό κόσμο με μια βασική τάση να πετύχει την ικανοποίηση των ορμών με αγώνα όπως για παράδειγμα με κλάματα και φωνές. Η στάση αυτή των παιδιών που χαρακτηρίζεται από τον A. Adler σαν εχθρική τον οδήγησε στην αποδοχή της ύπαρξης μιας επιθετικής ορμής στο παιδί.

Ο A. Adler αναγνώριζε τρεις μορφές εμφάνισης της επιθετικής ορμής.

1. Καθαρή μορφή που εμφανίζεται σαν: αγώνας, διαπληκτισμοί, χτυπήματα, δαγκώματα, αποτρόπαιες πράξεις και πολιτισμένη μορφή

εκδηλώνεται στον αθλητισμό, στο συναγωνισμό, στον πόλεμο, στην επιθυμία για κυριαρχία.

2. Επιστροφή εναντίων του ίδιου προσώπου με χαρακτηριστικά την ταπεινοφροσύνη , την δουλοπρέπεια , την υποταγή, το μαζοχισμό που οδηγεί στην αυτοκτονία
3. Διαστροφή στο αντίθετο: ευσπλαχνία, συμπάθεια ,αλτρουισμός.

Εκφράζει την άποψη ότι πρέπει να απορριφθεί ολοκληρωτικά ο ρόλος της κληρονομικότητας αναφορικά με όλα τα φαινόμενα της ψυχικής ζωής και ιδιαίτερα τα γνωρίσματα του χαρακτήρα επομένως και της επιθετικής συμπεριφοράς μιας και το παιδί διαμορφώνει το σχέδιο της ζωής του τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής οπού δοκιμάζεται και πειραματίζεται στο περιβάλλον που ζει. Έτσι όταν κάποιος εκδηλώνει επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς φανερώνει με αυτό μια ψυχική τοποθέτηση και συγκεκριμένα εκφράζει την θέση που παίρνει έναντι στο περιβάλλον του.

Αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς θεωρεί ο Adler τις καταστρεπτικές εντυπώσεις που προκύπτουν από τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίες φέρνουν το παιδί αντιμέτωπο με τους γονείς τους όπως και τους ίδιους τους γονείς μεταξύ τους εξαιτίας του κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του. Κι αυτή η συμπεριφορά δημιουργεί μια σχέση με τα παιδιά τους που είναι αποφασιστική για την εξέλιξη και την πορεία τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά με δυο εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές, *την αυστηρότητα* και το *παραχαϊδεμα*, που είναι καταστρεπτικά για την ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού. Και τα δύο είναι τρόποι έκφρασης μιας συμπεριφοράς αυταρχικής, που οι γονείς χρησιμοποιούν με απώτερο στόχο να κάνουν το παιδί να υπηρετήσει το δικό τους θέλημα. Το παραχαϊδωμένο παιδί θέτει τους άλλους στις υπηρεσίες του, δείχνοντας ευαισθησία, έλλειψη καρτερίας, τάσεις για εκρήξεις θυμού πράγμα που αυτά τα χαρακτηριστικά περιέχουν στοιχεία επιθετικότητας. Παράλληλα και το παιδί που ανατράφηκε σκληρά υιοθετεί μια συμπεριφορά που εμπεριέχει την επιθετικότητα, την αυτοαμφιβολία, τον αρνητισμό κ.α. Έτσι και οι δύο τρόποι διαπαιδαγώγησης προκαλούν στο παιδί ειδικούς τρόπους συμπεριφοράς, που περιέχουν τις πιο πολλές φορές στοιχεία έκδηλης η λανθάνουσας επιθετικότητας. (ΒΟΥΙΣΔΑΚΗΣ Β. 1987)

4.2. ε. Κοινωνικογνωστική θεωρία.

Μια από τις πλέον σύγχρονες θεωρίες για την ερμηνεία του φαινομένου της επιθετικότητας είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα την οποία την ανέπτυξε ο Dodge και οι συνεργάτες του.

Οι θεωρητικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που θα αντιδράσει ένα άτομο στη ματαίωση ή σε μια πιθανή πρόκληση δεν εξαρτάται τόσο από τα κοινωνικά ερεθίσματα που έχει δεχτεί από το περιβάλλον του όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί γνωστικά και θα τα ερμηνεύσει. Ο Dodge υποστήριξε ότι, ένα παιδί εισέρχεται σε μια κοινωνική κατάσταση, φέρνει μαζί του τις προηγούμενες εμπειρίες του από αντίστοιχες καταστάσεις οι οποίες είναι υποθηκευμένες στη μνήμη του, και έχει συνήθως κάποιο στόχο, όπως να κάνει φίλους, να διασκεδάσει ή να προσπεράσει τους άλλους χωρίς να χρειαστεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Εάν συμβεί ένα απρόοπτο γεγονός, ο τρόπος που θα το ερμηνεύσει και θα αντιδράσει σε αυτό εξαρτάται από το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και η οποία ακολουθεί πέντε βήματα. (ΚΑΛΑΤΖΗ –ΑΖΙΖΗ & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ,2004)

Το πρώτο βήμα είναι η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που αφορούν το γεγονός. Το παιδί πρέπει να επικεντρώσει την προσοχή του στο γεγονός και να συλλέξει κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με αυτό. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί που δέχεται ένα χτύπημα στη πλάτη από ένα άλλο παιδί αρχικά δεν έχει αρκετές πληροφορίες για να καταλάβει τους λόγους αυτής της πράξης. Έτσι πρώτα θα επικεντρώσει την προσοχή του στις αντιδράσεις του άλλου παιδιού οι οποίες μπορεί να αποκαλύψουν τις προθέσεις του: πχ. Μοιάζει το άλλο παιδί να ανησύχησε για το αποτέλεσμα της πράξης του; Γέλασε ; Έκανε ότι δεν κατάλαβε τι συνέβη; Το δεύτερο βήμα είναι η ερμηνεία των πληροφοριών που συνέλλεξε. Το παιδί θα συγκρίνει αυτές τις πληροφορίες με άλλες που σχετίζονται με γεγονότα που έχει βιώσει στο παρελθόν. Βάσει αυτής της σύγκρισης θα αποφασίσει ποιες ήταν οι προθέσεις του παιδιού που το χτύπησε. Το τρίτο βήμα είναι η αναζήτηση της κατάλληλης αντίδρασης. Το παιδί αναζητά εναλλακτικούς τρόπους για να αντιδράσει στο γεγονός . Το τέταρτο βήμα είναι η απόφαση για τον κατάλληλο

τρόπο τόπο αντίδρασης στο γεγονός. Η απόφαση αυτή στηρίζεται στην αξιολόγηση των επιπτώσεων κάθε πιθανής αντίδρασης. Τέλος, το πέμπτο βήμα είναι η εκδήλωση της αντίδρασης στην οποία κατέληξε το παιδί. . (ΚΑΛΑΤΖΗ –ΑΖΙΖΗ & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ,2004)

Σύμφωνα με τον Dodge τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά στις κοινωνικές καταστάσεις διότι διαφέρουν τόσο από τις παρελθούσες εμπειρίες τους όσο και ως προς την ικανότητά τους για γνωστική επεξεργασία πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα. Τα επιθετικά παιδιά μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αντιδράσουν με βίαιο τρόπο διότι βάσει των προηγούμενων εμπειριών τους θεωρούν ότι οι συνομήλικοί τους είναι εχθρικοί απέναντί τους. Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά ενός άλλου παιδιού που η πρόθεσή του είναι ασαφής, ψάχνουν να βρουν πληροφορίες που να αποδεικνύουν την προσδοκία τους ανταποδίδοντας του, συχνά λανθασμένα, εχθρική πρόθεση. Επομένως θα επιλέξουν να αντιδράσουν επιθετικά σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως πρόκληση από το άλλο παιδί, το οποίο μπορεί να ανταποδώσει την επιθετικότητα. Δημιουργείται έτσι λοιπόν ένας φαύλος κύκλος όπου ενισχύεται η προσδοκία του επιθετικού παιδιού ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντί του.

Ορισμένοι κοινωνικογνωστικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η γνωστική επεξεργασία κοινωνικών ερεθισμάτων καθοδηγείται από λανθάνουσες γνωσιακές δομές (Knowledge structures), όπως τα γνωστικά σχήματα, σενάρια(scripts) και τα εσωτερικά μοντέλα επεξεργασίας (internal working models), τα οποία είναι υποθηκευμένα στη μνήμη. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, οι άνθρωποι αναπαριστούν σε σχηματική μορφή τις αναμνήσεις γεγονότων και αυτές οι αναπαραστάσεις δημιουργούν ισχυρές προσδοκίες που επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύουν τα κοινωνικά ερεθίσματα. (ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, 2001). Όσον αφορά την επιθετικότητα ο Huesmann υποστήριξε ότι από μικρή ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν σενάρια, δηλαδή εξειδικευμένα και στερεότυπα σχήματα, σχετικά με τον τρόπο που εκτυλίσσονται τα γεγονότα σε περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Τέτοια σενάρια περιλαμβάνουν πληροφορίες που αναφέρονται στις συνθήκες που συνήθως προηγούνται της επιθετικής πράξης, σε λεπτομέρειες σχετικά με το πλαίσιο όπου εκτυλίσσονται τέτοιες συμπεριφορές, στις ίδιες συμπεριφορές, καθώς και στις πιθανές επιπτώσεις τους. Οι Graham και Hudley βρήκαν ότι τα

επιθετικά παιδιά (σε σχέση με τα μη επιθετικά) έχουν ευκολότερη πρόσβαση – ανακαλούν από την μνήμη ευκολότερα και πιο γρήγορα- σε σενάρια που αναφέρονται σε επιθετικά γεγονότα.(ΚΑΛΑΤΖΗ –ΑΖΙΖΗ & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ,2004)

4.3 Κοινωνιολογικές Θεωρίες

Στο πλαίσιο του θετικισμού η επιστημονική μέθοδος που ακολουθείται θεωρεί όλα τα φαινόμενα ως αποτέλεσμα σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος. Στον χώρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς βασική υπόθεση του θετικισμού είναι ότι αυτή καθορίζεται από παράγοντες –βιολογικούς ή κοινωνικούς – που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο του ατόμου. Αντικείμενο της έρευνας είναι ο άνθρωπος και όχι οι πράξεις τους και τα συμπεράσματα είναι αποτελέσματα μιας αντικειμενικής, εμπειρικής και πειραματικής επιστημονικής έρευνας η οποία βασίζεται σε μια αυστηρή μεθοδολογική προσέγγιση.

Οι κοινωνικοί θετικιστές θα αναζητήσουν αίτια παράγοντες στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και θα εστιάσουν με την σειρά τους στο άτομο και την συμπεριφορά του.

4.3.α Θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού

Μια από τις θετικιστικές θεωρίες είναι και η θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού που προέρχεται από την σχολή της Κοινωνιολογίας του Σικάγου και αποτελεί το πνευματικό παιδί του Edwin H. Sutherland. Ο Sutherland θέλησε να εξηγήσει γιατί τα ποσοστά εγκληματικότητας διαφέρουν στις διαφορετικές ομάδες ατόμων. Για να μπορέσει να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό και να βγάλει νόημα από αυτές τις διαφορετικές αναλογίες του εγκλήματος ο Sutherland προτείνει αυτό που αποκαλεί «διαφορική κοινωνική οργάνωση» ή «διαφορική οργάνωση της ομάδας». Με τον όρο αυτό αναφέρεται στο γεγονός ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες ατόμων μερικές από τις οποίες έχουν εγκληματική και βίαιη παράδοση ενώ άλλες μη εγκληματική.

Η θεωρία εμμένει στο ότι οι άνθρωποι δεν βλέπουν την επιθετική συμπεριφορά ως κάτι το ανεξάρτητο και εξατομικευμένο αλλά αντί αυτού

ακολουθούν νόρμες που μοιράζονται μέσα από μια παρεκκλίνουσα υποκοουλτούρα. Σύμφωνα με την θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού τα παρεκκλίνοντα άτομα μαθαίνουν αυτήν τους την συμπεριφορά με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν όλοι οι υπόλοιποι την συμπεριφορά τους. Ο Sutherland κατέληξε στο ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ούτε κληρονομούν την συμπεριφορά τους ούτε την εφευρίσκουν αλλά την μαθαίνουν με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης από τους άλλους .

Έτσι συμφώνησε στο ότι αν εκτεθούν περισσότερο σε ομάδες που έχουν εγκληματική και επιθετική παράδοση και παραβαίνουν τον νόμο τότε θα γίνουν εγκληματίες ή παραβάτες των νόμων. Αντιθέτως εάν σταθερά αποτελέσουν μέρος ομάδων που σέβονται τους νόμους και τις νόρμες που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις με την σειρά τους δεν θα γίνουν παραβάτες αυτών.(SPENCER, 1995)

Η θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού μπορεί να συνοψισθεί στις ακόλουθες προτάσεις:

- Η επιθετική συμπεριφορά , όπως και κάθε άλλη συμπεριφορά, μαθαίνεται.
- Η εκμάθηση γίνεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους εξίσου επιθετικούς.
- Επιτυγχάνεται, κυρίως, με το συγχρωτισμό στο εσωτερικό μιας περιορισμένης από προσωπικές επαφές ομάδας .
- Ο διαφορικός συγχρωτισμός αποτελεί την ειδική αιτιώδη διαδικασία που οδηγεί στην επιθετικότητα και από εκεί στην παραβατικότητα.
- Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στην επιθετική συμπεριφορά συμβαίνουν στο άτομο καθορίζονται από την διάρκεια, την συχνότητα, την ένταση και την συνέπεια των επαφών με επιθετικά άτομα.
- Οι ατομικές διαφορές είναι σημαντικές μόνο μέσω της επίδρασης τους στο διαφορικό συγχρωτισμό.
- Η εκμάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει τόσο την τεχνική διάπραξη επιθετικών πράξεων όσο και τον προσανατολισμό των κινήτρων, των τάσεων του συλλογισμού και των στάσεων που συναρτώνται προς την ευμενή ή δυσμενή ερμηνεία των κανόνων .

Όταν η ερμηνεία αυτή είναι δυσμενής το άτομο οδηγείται στην επιθετικότητα.

- Βασική αιτία του διαφορικού συγχρωτισμού είναι η πολιτιστική σύγκρουση.(ΦΑΡΣΕΔΑΚΗ, 1985)

Σύμφωνα με τον Donald Gressey, μαθητή του Sutherland που προσπάθησε να δώσει απαντήσεις στα ερωτηματικά που είχε δημιουργήσει η θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού, η θεωρία δεν υποστηρίζει απαραίτητα ότι εάν ένα άτομο σχετίζεται με επιθετικά πρότυπα από ό,τι με μη επιθετικά, είναι περισσότερο πιθανό να γίνει και αυτό επιθετικό. Τα επιθετικά πρότυπα δεν αναφέρονται μόνο στα επιθετικά άτομα. Περιλαμβάνουν επίσης την επιθετική συμπεριφορά, τις επιθετικές μορφές της συμπεριφοράς ή ορισμούς ευνοϊκούς προς την έκφραση της επιθετικότητας.

Επιπροσθέτως η θεωρία δεν αναφέρεται μόνο σε έναν τύπο σχέσεων, αυτόν με τις μορφές της επιθετικής συμπεριφοράς. Αντιθέτως αναφέρεται και στις εγκληματικές και μη εγκληματικές επαφές, ή, πιο σωστά, στην υπερβολή των εγκληματικών έναντι των μη εγκληματικών επαφών. Αυτό σημαίνει πως οι άνθρωποι μπορούν να επηρεαστούν τόσο από τις εγκληματικές όσο και από τις μη εγκληματικές επαφές. Αλλά εάν επηρεαστούν περισσότερο από τις πρώτες παρά από τις τελευταίες, είναι πιθανόν να γίνουν εγκληματίες. Όλα αυτά προσδιορίζονται από τον όρο διαφορικός συγχρωτισμός, ο οποίος αναφέρεται στο γεγονός ότι η σχέση ενός ατόμου, που είναι επιρρεπές στη επιθετική συμπεριφορά, με επιθετικά άτομα και ιδέες διαφέρει από τη σχέση του με τα μη επιθετικά. Οριζόμενος με αυτόν τον τρόπο, ο διαφορικός συγχρωτισμός θεωρείται ότι είναι ή αιτία της ατομικής επιθετικότητας. (THIO A., 1999).

4.3.β Θεωρία του Κοινωνικού Ελέγχου

Οι θεωρητικοί του διαφορικού συγχρωτισμού προσεγγίζουν το θέμα της επιθετικής συμπεριφοράς θέτοντας το ερώτημα. Τι προκαλεί την δημιουργία της επιθετικής συμπεριφοράς. Αλλά οι θεωρητικοί του κοινωνικού ελέγχου προσεγγίζουν το θέμα πιο έμμεσα, ερευνώντας τους παράγοντες εκείνους που ενισχύουν την συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες. Συμπεραίνουν λοιπόν ότι εάν ανακαλύψουν τι είναι αυτό που προκαλεί την συμμόρφωση θα ανακαλύψουν αυτομάτως και την αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς.

Γενικά, στα μάτια των θεωρητικών του ελέγχου, αυτό που προκαλεί την συμμόρφωση είναι ο κοινωνικός έλεγχος πάνω στα άτομα και για αυτό η απουσία του κοινωνικού ελέγχου προκαλεί την παρέκκλιση και την επιθετική συμπεριφορά.

Ο κοινωνικός έλεγχος αναφέρεται στις προσπάθειες μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας ευρύτερα, να ρυθμίσει την συμπεριφορά των μελών της υιοθετώντας, έναν κοινωνικά κομφορμιστικό τρόπο ζωής με την χρήση νορμών και κανόνων που ήδη υπάρχουν. Σε ένα ιδανικό επίπεδο, οι άνθρωποι αυθόρμητα συμμορφώνονται με τους κανόνες επειδή τους έχουν αποδεχθεί (τους έχουν ενσωματώσει στον δικό τους τρόπο σκέψης και ζωής). Αλλά η κοινωνικοποίηση ποτέ δεν είναι τέλεια και η συμμόρφωση στους κανόνες δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, πρέπει να υπάρχουν επιδοκίμασιες και κυρώσεις ή ένας επιβαλλόμενος εξωτερικός εξαναγκασμός. Κάποιοι από αυτούς είναι ανεπίσημοι εξαναγκασμοί (συνηθισμένες πιέσεις προς συμμόρφωση) Θετικές ανεπίσημες μορφές επιδοκίμασιας περιλαμβάνουν ανταμοιβές προς την συμμόρφωση, όπως είναι το φιλί, το χαμόγελο, μια έκφραση αποδοχής. Αρνητικές κυρώσεις περιλαμβάνουν ανεπίσημες ποινές όταν δεν συμμορφώνεται με τον κοινωνικά κομφορμιστικό τρόπο ζωής, όπως είναι γελοιοποίηση ή η απομόνωση. (CALHOUM & LIGHT 1990.)

Ο Travis Hirschi υποστηρίζει πως όλοι είμαστε ζώα προικισμένα με την ικανότητα να διαπράττουμε παρεκκλίνουσες ενέργειες. Οι περισσότεροι όμως από εμάς δεν τις διαπράττουμε καθώς διότι έχουμε έναν δυνατό δεσμό με την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Hirshi , υπάρχουν τέσσερις τρόποι , για να δεθούν τα άτομα με την κοινωνία.

Βασικά στοιχεία των κοινωνικών δεσμών είναι:

1. Η «προσκόλληση»(attachment) με στοργή και ευαισθησία σε άλλα άτομα και το ενδιαφέρον για αυτά, στοιχείο που συμβάλλει στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών. Οι δεσμοί αυτοί μεταξύ παιδιών και γονέων κυρίως , καθώς και άλλων προσώπων που καθοριστική σημασία για την σωστή κοινωνικοποίηση , αποτελούν μια ασπίδα προστασίας για τα παιδιά και τα «ανοσοποιούν» απέναντι στην επιθετική συμπεριφορά. Η απουσία, αντιθέτως , αυτού του συνδετικού στοιχείου στις σχέσεις παιδιών γονέων έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενστερνισθούν τους ηθικούς κανόνες και να αναπτύξουν μια ισχυρή συνείδηση.
2. Η προσωπική «δέσμευση» (commitment) επικεντρώνεται σε έναν κοινωνικά κομφορμιστικό τρόπο ζωής. Η λογική αυτή επένδυση στη συμβατική κοινωνία, η οποία επιτυγχάνεται μετά από κόπους , προσπάθειες , δαπάνη ενέργειας και χρημάτων, αποτρέπει την πιθανότητα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς . Η απουσία της δέσμευσης αυτής αυξάνει τις πιθανότητες ροπής του ατόμου σε επιθετικές και παραβατικές ενέργειες.
3. Η «εμπλοκή» (involvement) σε συμβατικές δραστηριότητες είναι το τρίτο στοιχείο. Αποτελεί συνέχεια της «δέσμευσης»και στηρίζεται στο ότι η απασχόληση , η πραγματική συμμετοχή στους θεσμούς αποτρέπει από ευκαιρίες σε παραβατικές και παράνομες δραστηριότητες. Ο άνθρωπος έχει περιορισμένο χρόνο και ενέργεια στην διάθεσή του. Όταν λοιπόν αφοσιώνεται σε μια κοινωνικά κομφορμιστική σταδιοδρομία με όλες του τις δυνάμεις , δεν έχει χρόνο για την κατάστρωση και την διάπραξη εγκλημάτων. Όταν ο χρόνος δεν είναι σωστά δομημένος από άποψη απασχόλησης , ελαττώνεται η επίδραση των κοινωνικών δεσμών και αυξάνεται η πιθανότητα παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς.
4. Το τέταρτο στοιχείο του κοινωνικού δεσμού είναι η «πίστη» (belief) στις κοινωνικές αντιλήψεις και τους κοινωνικούς κανόνες. Η «πίστη» αυτή αποτρέπει από την παραβατική συμπεριφορά. Όσοι προβαίνουν

σε παραβατικές συμπεριφορές , σε αντίθεση με τα νομοταγή άτομα , αναγνωρίζουν τυπικά την ύπαρξη των νόμων , χωρίς να αποδέχονται όμως την ισχύ τους για τον εαυτό τους. .(ΧΑΪΔΟΥ, 1996)

Ο T. Hirschi επαλήθευσε εμπειρικά τις υποθέσεις της θεωρίας του με μεγάλη επιτυχία σε δείγματα μαθητών της Καλιφόρνια. Τα συμπεράσματά του συνοπτικά είναι ότι οι στενοί δεσμοί με τους γονείς και η επιτυχία στο σχολείο αποτρέπουν τους ανήλικους από την εγκληματική συμπεριφορά. Η σωστή οργάνωση του ελεύθερου χρόνου και η ενασχόλησή τους με παραγωγικές δραστηριότητες τους οδηγούν σε κομφορμιστική συμπεριφορά . τέλος , όσο λιγότερο πιστεύουν στην υπακοή των νόμων , τόσο ευκολότερα οδηγούνται στην παραβίαση τους .

Συμπεράσματα

Για πολλούς λόγους, τα αίτια της επιθετικότητας αναζητήθηκαν ανέκαθεν σε ιδιότυπα ατομικά χαρακτηριστικά των εγκληματιών. Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ,ο μεγάλος όγκος ερευνών έχει ως αντικείμενο την βιολογική υπόσταση αυτού που προβαίνει σε επιθετικές ενέργειες. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι την εποχή εκείνη η εγκληματολογική σκέψη επηρεάστηκε από την επιστήμη της ανθρωπολογίας και τις επαναστατικές για την εποχή εκείνη αλλαγές στον χώρο της βιολογίας. Ο λόγος που έγινε η αναφορά στις βιολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν την επιθετικότητα, αν και κάποιες έχουν χάσει την εγκυρότητά τους επηρέασαν και επηρεάζουν την πορεία της εγκληματολογίας σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι ψυχολόγοι του βάθους παρουσιάζουν το συσχετισμό των ψυχολογικών συμβάντων στο πλαίσιο μιας γενετικής αιτιολογικής προσέγγισης . Τονίζουν την ύπαρξη επιθετικών τάσεων και επιθυμιών σε κάθε άνθρωπο και αποδίδουν την εγκληματική ενέργεια κυρίως στην ψυχική του εξέλιξη , από την εμβρυακή ζωή μέχρι την στιγμή της εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Συνηγορούν επίσης στο ότι διάφορα συμβάντα και γεγονότα στην ζωή του ατόμου μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά του.

Οι Κοινωνιολογικές θεωρίες γύρω από την επιθετική συμπεριφορά κάνουν πολλά περισσότερα από το να εξηγούν γιατί συγκεκριμένα, απομονωμένα άτομα αναμειγνύονται σε ανομολόγητες πράξεις.

Καταπιάνονται με το θέμα ευρύτερα. Μελετούν τις κοινωνικές συνθήκες που δημιουργούν πρότυπα επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς . Πολλοί κοινωνιολόγοι ανησυχούν για την εκτίμηση της παρέκκλισης παρά με τους λόγους που κάποιο άτομο μπλέχθηκε με αυτήν.

Όσον αφορά τις θεωρίες ελέγχου γενικά είναι πολύ δημοφιλείς στους εγκληματολόγους , αφ' ενός διότι συνδέονται με νέες τεχνικές έρευνας όπως για παράδειγμα οι «αυτοεξομολογήσεις» των ίδιων των ατόμων. Οι τεχνικές αυτές αποτελούν ένα κατάλληλο εργαλείο προσέγγισης ορισμένων μορφών εγκληματικότητας , και συγκεκριμένα τις λιγότερο σοβαρές μορφές της παραβατικότητας των ανηλίκων. Επίσης , σε αντίθεση με άλλα θεωρητικά σχήματα , οι θεωρίες ελέγχου υπερέχουν ως προς την ευρύτητά τους και την

ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς , διότι μπορούν να εφαρμοστούν και στα τρία επίπεδα πρόληψης.

Κεφάλαιο 5°

Οι παράγοντες κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία και η επίδρασή τους στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς.

Εισαγωγή.

Η συνεχής αύξηση των επιθετικών πράξεων των ανηλίκων σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει οδηγήσει τους ειδικούς επιστήμονες στην υπόθεση πως οι κοινωνικοί θεσμοί, που είναι επιφορτισμένοι με την προστασία του ανηλίκου, δεν είναι σε θέση να τον προστατεύσουν από τέτοια φαινόμενα, η ακόμα πως οι θεσμοί αυτοί είναι οι ίδιοι, τις περισσότερες φορές εγκληματογενείς.

Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες να ερμηνευτεί αυτή η ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς των ανηλίκων και αποδόθηκε σε παράγοντες όπως η επέκταση των πόλεων, με την ανωνυμία, τις αλλοτριωτικές σχέσεις, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σημερινή οικογένεια, ο ρόλος του σχολείου κλπ..

Οι κοινωνικές επιστήμες έστρεψαν την προσοχή τους στην αναζήτηση της ρίζας του «κακού» κατά κύριο λόγο στους θεσμούς της κοινωνικοποίησης και ειδικότερα στην οικογένεια και στο σχολείο. Μεγαλύτερη δε έμφαση δόθηκε στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της οικογένειας και την σημασία της στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Επίσης, κατά τις τελευταίες δεκαετίες ,κυρίως μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο , όπου η τηλεόραση έμπαινε δειλά δειλά σε κάθε σπιτικό , το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων καθώς και των αναλυτών των μέσων μαζικής επικοινωνίας επικεντρώνεται εκτός των άλλων και στην έρευνα της επίδρασης που ασκούν οι προβαλλόμενες σκηνές βίας στην συμπεριφορά των παιδιών. Το αρχικό ερώτημα που τέθηκε ήταν αν και κατά πόσο οι σκηνές βίας που διαδραματίζονταν και προβάλλονταν από διάφορες εκπομπές , επιδρούν στα παιδιά και ενισχύουν την επιθετικότητά τους.

Κοινωνικοί ψυχολόγοι όπως οι , Bandura , Berkowitz , Feshbach , Stein κ.α. ερεύνησαν το φαινόμενο με ομάδες παιδιών , στα οποία έδειξαν φιλμ που περιείχαν σκηνές βίας. Στην συνέχεια οι ερευνητές προχώρησαν στην καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών τα οποία είχαν εκτεθεί στην επίδραση των σκηνών βίας. Τα πορίσματα που προέκυψαν από τις έρευνες

είναι αντιφατικά καθώς μερικοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τηλεόραση είναι το «σχολείο του εγκλήματος» γιατί μαθαίνει στα παιδιά πώς να είναι επιθετικά . Άλλοι ωστόσο κατέληξαν σε ένα τελείως διαφορετικό συμπέρασμα διατυπώνοντας ότι η τηλεόραση δεν έχει καμία επιρροή, άμεση τουλάχιστον, στην συμπεριφορά των παιδιών. Άλλοι τέλος , θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης κατέληξαν στο συμπέρασμα , ότι τα μικρά παιδιά αντιγράφουν και μιμούνται τις σκηνές βίας που έχουν παρακολουθήσει στους τηλεοπτικούς δέκτες. Η αντιφατικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων αντανακλούν την πολυπλοκότητα του προβλήματος.

Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος και για τον ρόλο της τηλεόρασης όσον αφορά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, ενώ περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η τηλεόραση συντελεί στην πρόκληση της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία.

5.1 Η Κοινωνικοποίηση στη παιδική ηλικία.

Είναι γνωστό, πως με την γέννησή του ο άνθρωπος δεν αποτελεί διαμορφωμένη προσωπικότητα, ούτε είναι σε θέση να πάρει μέρος στην κοινωνική ζωή, αλλά διαθέτει αυτές τις ικανότητες εν σπέρματι. Τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική του διάσταση και την ταυτότητα την αποκτά σε μία σχέση αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Παράλληλα λοιπόν με τη σωματική - φυσική του ανάπτυξη, ο νεαρός οργανισμός αποκτά την ικανότητα για δραστηριότητες όπως το βάδισμα, η ομιλία, η μάθηση, οι κοινωνικές σχέσεις κλπ. Όσο και αν οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν στοιχεία εκπολιτισμού δεν επαρκούν για να εξηγήσουν από μόνες τους, πως οργανώνει το άτομο τις κοινωνικές του σχέσεις, ποια η σχέση του με τους θεσμούς και τον πολιτισμό της κοινωνίας ή της κοινωνικής του ομάδας. Δεν μας εξηγούν ακόμα, ποια μορφή συμπεριφοράς προσδοκά η κοινωνία από το συγκεκριμένο άτομο ή γιατί κάποιος ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο και άλλος σε μικρότερο βαθμό στις κοινωνικές προσδοκίες. Δεν μας εξηγούν, τέλος, πως γνωρίζει το κοινωνικό υποκείμενο ποια είναι η συμπεριφορά που οι άλλοι προσδοκούν από αυτό.

Το νεαρό άτομο, καθώς αναπτύσσεται , παίρνει μέρος σε ένα διαρκώς διευρυνόμενο κόσμο, που αναπτύσσεται από ένα πλήθος προσώπων, εικόνων, συναισθημάτων, προσδοκιών, προδιαγραφών και απαγορεύσεων. Ο τρόπος που είναι συναρμολογημένος αυτός ο κόσμος, οι κανόνες που διέπουν την οργάνωση, τη λειτουργία και τη διατήρηση της συνοχής του, οι παράγοντες που συντελούν στη μεταβολή του, η θέση του καθενός μέσα σε αυτόν, καθώς και οι σχέσεις που το άτομο αναπτύσσει με αυτόν τον κόσμο και τα επιμέρους στοιχεία του, είναι πράγματα που το παιδί αγνοεί. Είναι σε μεγάλο βαθμό έργο των ενηλίκων να αναπτύξουν μεθόδους και μηχανισμούς , να θεσπίσουν δηλαδή διαδικασίες, που θα βοηθήσουν το παιδί να γνωρίσει αυτόν τον κόσμο στον οποίο θα ενταχθεί, γνωρίζοντας συγχρόνως και τον εαυτό του. Πρόκειται λοιπόν για μία πολυδιάστατη διαδικασία μάθησης και κοινωνικής ένταξης. Ο όρος που αποδίδει αυτήν τη πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της προσωπικότητας και κοινωνικής ένταξης του ατόμου, είναι η «κοινωνικοποίηση».(NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 1995)

Η έννοια της κοινωνικοποίησης καθιερώθηκε στις κοινωνικές επιστήμες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Ε Ντυρκχαιμ είναι ένας από τους πρώτους ο οποίος εισήγαγε τον όρο και τον συσχέτισε με τον όρο της διαπαιδαγώγησης. Τη διαπαιδαγώγηση την χαρακτήρισε ως το σημαντικότερο κοινωνικό μέσο της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου με το οποίο το κατά τη γέννηση «ακοινωνήτο όν» μετατρέπεται και γίνεται «κοινωνικό όν».

Η έννοια της κοινωνικοποίησης χρησιμοποιείται στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες ως εξής: « για την περιγραφή και εξήγηση όλων των λειτουργιών και όλων των διαδικασιών στην διάρκεια των οποίων ο άνθρωπος γίνεται μέλος της κοινωνίας και του πολιτισμού. Με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης ο άνθρωπος κερδίζει την «ταυτότητά» του και μία προσωπικότητα ικανή να δρα στην κοινωνία.(ΚΑΖΑΖΗ ,2000)

Με πολύ απλά λόγια την κοινωνικοποίηση μπορούμε να την ορίσουμε ως την διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο. Αυτό σημαίνει δύο πράγματα. Πρώτον ότι το άτομο με την κοινωνικοποίηση του το άτομο αποκτά μία θέση μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Δεύτερον με τον τρόπο αυτό το άτομο γίνεται μέρος του συνόλου και, επομένως γίνεται και αυτός φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς που θεμελιώνει τη συλλογική ταυτότητα.

Αν τη δούμε από την μεριά *του ατόμου*, την κοινωνικοποίηση μπορούμε να την ορίσουμε ως την διαδικασία με την οποία το άτομο αφενός αποκτά την κοινωνική του υπόσταση και ταυτότητα και αφετέρου προσκτάται την κοινωνική κληρονομιά του συνόλου. Κοιταγμένη από την μεριά *της κοινωνίας* η κοινωνικοποίηση μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής της κοινωνίας ή ως η διαδικασία κοινωνικής παραγωγής της νέας γενιάς των μελών της. Και οι δύο παραπάνω ορισμοί εκφράζουν την αντίληψη της κοινωνικοποίησης ως διαδικασίας με την οποία η κοινωνία εντάσσει και ενσωματώνει το άτομο στους κόλπους της και τους μεταβιβάζει την κοινωνική κληρονομιά της.

Η κοινωνικοποίηση είναι επομένως, βάση της θεωρίας του « Συμβολικού Ιντερακτιοναλισμού», μια αμφίδρομη διαδικασία που συνίσταται: α) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσεις που εκπορεύονται από την κοινωνία και έχουν αποδέκτη το κοινωνικοποιούμενο άτομο και β) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσεις που το ίδιο το άτομο αναπτύσσει και «απαντά» σε όσα η κοινωνία κατευθύνει προς αυτό.

(ΤΣΑΟΥΣΗΣ, 2001)

Με αυτή τη διαδικασία της αλληλαπήδρασης, της κοινωνικοποίησης, ο άνθρωπος αποκτά τρόπους συμπεριφοράς, αξίες, δεξιότητες, τη γλώσσα, την ταυτότητά του, κ.α., ώστε να μπορέσει να κινηθεί στο κοινωνικό περιβάλλον .

Η H.G.Rolff, αναφέρει ότι, «η διαδικασία της κοινωνικοποίησης χαρακτηρίζεται από μηχανισμούς όπως: η ταύτιση, μίμηση και μάθηση, κυρίως μέσω της αμοιβής και της τιμωρίας, μέσω των οποίων το παιδί αποκτά τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ενσωμάτωση στην κοινωνία».

Την διαδικασία της κοινωνικοποίησης μπορούμε να την διακρίνουμε σε φάσεις ανάλογα με τους φορείς της, αλλά και με την ηλικία του κοινωνικοποιημένου ατόμου.

Ο Η. R. Mayntz αναφέρει στο λεξικό της κοινωνιολογίας ότι « η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω της ανατροφής και της μεταβίβασης (αξιών και κανόνων) λαμβάνει χώρα στην οικογένεια και σε άλλες πρωτογενείς ομάδες».

Έτσι η κοινωνικοποίηση εξελίσσεται σε διαδοχικές φάσεις διακρίνοντας τέσσερις. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συντελείτε μέσα στην οικογένεια. Για τον λόγο αυτό ονομάζεται και οικογενειακή κοινωνικοποίηση. Αυτή περικλείει τα στάδια από το νεογέννητο οργανισμό μέχρι την δημιουργία της

βασικής προσωπικότητας του ατόμου. Επίσης, συντελείτε στις παιδικές ομάδες. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων για τους ρόλους, στην απόκτηση γνώσεων κατά τα στάδια της ώριμης παιδικής ηλικίας, της εφηβείας και της ενηλικίωσης, δηλαδή στον εξωοικογενειακό τομέα (σχολείο, ομάδες , ελεύθερο χρόνο).

Τα άτομα και οι ομάδες, οι οποίες επιδρούν στην κοινωνικοποίηση ονομάζονται φορείς. Αυτοί μπορεί να είναι θεσμοποιημένοι, είτε μη θεσμοποιημένοι ή αλλιώς άτυποι όπως για παράδειγμα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας . Θεσμοποιημένοι, γιατί διέπονται από θεσμούς (οικογένεια, εκπαίδευση, θρησκεία, κράτος κ.α.)

(ΚΑΖΑΖΗ ,2000)

Ο θεσμοί αποτελούν μέσα για την επιδίωξη κοινωνικά σημαντικών σκοπών. Σκοπών που έχουν δηλαδή σημασία για ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Υπάρχουν λοιπόν θεσμοί που εξυπηρετούν πολλούς ταυτόχρονα θεσμούς όπως είναι η οικογένεια και θεσμοί εξειδικευμένοι που επιδιώκουν ένα μόνο ή ένα περιορισμένο αριθμό σκοπών όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί θεσμοί.

5.1.α Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Παρά τις σημαντικές μεταβολές, που η οικογένεια γνώρισε με το πέρασμα από διάφορα κοινωνικά σχήματα, εξακολουθεί να θεωρείται η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση ιδιαίτερα σημαντική. Όπως παλιότερα έτσι και σήμερα η οικογένεια αναγνωρίζεται ως θεσμός στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσονται τα αρχικά και τα σημαντικότερα γεγονότα της κοινωνικοποίησης.

Στα πλαίσια της οικογένειας και σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με τα άτομα που συγκροτούν το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί θα διαμορφώσει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού και μη αποδεκτού, θα αφομοιώσει έτσι δηλαδή τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, θα ταυτιστεί με πρόσωπα αυτού του περιβάλλοντος (γονείς), θα αποκτήσει την ικανότητα για

σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και θα συγκροτήσει τελικά την προσωπικότητα του, τον «Εαυτό», σύμφωνα με τον G. Mead.

Ένα τμήμα της «γνώσης» που το παιδί αποκτά στα πλαίσια της οικογένειας αποτελεί προϊόν μεθοδευμένης και συνειδητής προσπάθειας των γονέων, ενώ ένα άλλο - ίσως το μεγαλύτερο - το αποκτά μόνο του και περισσότερο αθόρυβα. Το είδος, η ποιότητα αυτής της «γνώσης» προσδιορίζεται από μια σειρά παραγόντων, που επηρεάζουν αποφασιστικά την πορεία της κοινωνικοποίησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το είδος της απασχόλησης τους, το εισόδημα της οικογένειας κλπ. Πρόκειται στην προκειμένη περίπτωση για παράγοντες που συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές θέσεις των γονιών και το κοινωνικό στρώμα, στο οποίο η οικογένεια ανήκει. ». (NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 1995)

Πλήθος ερευνών δείχνει ότι το πιο ασφαλές κριτήριο για την πρόβλεψη των πιθανοτήτων επιτυχίας ενός ατόμου στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα είναι το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του. Σε έρευνα των Blau Duncan το 1967 όπου χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από 20.000 περιπτώσεις ανδρών ηλικίας από 25 έως 64 ετών, βρέθηκε ότι οι πιθανότητες ενός ατόμου να εισαχθεί και να σταδιοδρομήσει σε επαγγέλματα που υπόσχονται κοινωνική άνοδο εξαρτάται απόλυτα από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας από την οποία προέρχεται. (ΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2000)

Πλέον η σύγχρονη οικογένεια έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος των λειτουργιών της κοινωνικοποίησης και της αμοιβαίας αγωγής και προστασίας των μελών της. Τις λειτουργίες αυτές τις έχει αναλάβει το σχολείο και οι διάφοροι πολιτικοί και προνοιακοί θεσμοί του σύγχρονου κράτους. Έτσι οι κυριότερες λειτουργίες της στρέφονται πλέον γύρω από την κάλυψη συναισθηματικών αναγκών των προσώπων που την αποτελούν, γεγονός που κάνει τις σχέσεις τους αμεσότερες, εντονότερες αλλά και περισσότερο ευαίσθητες και εύθραυστες.

Στη σύγχρονη οικογένεια φαίνεται ότι μια σειρά παραγόντων πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου και κοινωνικοποίησης του. 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. Όπως διαπιστώνει ο Epstein (1992) «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών, τόσο των παλαιότερων όσο και των πιο πρόσφατων, είναι απλά και καθαρά ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για την μάθηση, την ανάπτυξη και την σχολική επιτυχία των παιδιών». (ΓΕΩΡΓΙΟΥ,2000)

Δύο είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που ασκούν στο αναπτυσσόμενο μέλος της οικογένειας σημαντική επίδραση με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Το ένα είναι περισσότερο δομικό στοιχείο και είναι γνωστό με τον όρο «οικογενειακή συνοχή». Είναι δομικό γιατί προκύπτει από διάφορα κοινωνικό-οικονομικά δεδομένα της οικογένειας, αν και θα μπορούσε να θεωρηθεί και λειτουργικό χαρακτηριστικό, αφού εκφράζεται μέσα από την καθημερινή επαφή όλων των μελών. Το άλλο είναι καθαρά λειτουργικό και ορίζεται ως «γονεϊκή συμπεριφορά».

Ο όρος και η έννοια της οικογενειακής συνοχής κατέχει σημαντική θέση στη θεωρία του Minuchin και αντανakλά τόσο το επίπεδο της συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών όσο και το επίπεδο της πραγματικής ή υποτιθέμενης αυτονομίας των μελών της οικογένειας. Η συνοχή είναι μεγαλύτερη στην οικογένεια που ο Minuchin αποκαλεί «αδιαφοροποίητη και της οποίας τα μέλη εμπλέκονται σε υπερβολικό βαθμό το ένα στη ζωή του άλλου. Οι σχέσεις σε αυτού του τύπου τις οικογένειες είναι έντονες και τα όρια μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των υποσυστημάτων ρευστά και ασαφή. Αντίθετα η συνοχή είναι μικρότερη στις λεγόμενες «αποσυνδεδεμένες οικογένειες» όπου τα όρια είναι άκαμπτα, τα μέλη έχουν ξεχωριστή ζωή το ένα από το άλλο και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι φτωχή. Τα άτομα που ανήκουν σε τέτοια συστήματα αναπτύσσουν από πολύ νωρίς ανεξαρτησία και αυτονομία, συχνά όμως κινδυνεύουν να μειώσουν την απώλεια συναισθηματικών προσωπικών δεσμών με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Στην πραγματικότητα οι περισσότερες οικογένειες τοποθετούνται κάπου στο μέσο. Διατηρούν δηλαδή τη συνοχή τους αλλά επιτρέπουν κάποια αυτονομία στα μέλη τους. (ΓΕΩΡΓΙΟΥ,2000)

Ωστόσο τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που ευνοούν μια υγιή ανάπτυξη του παιδιού όπως αυτή γίνεται φανερή μέσα από την σχολική επιτυχία, την ωριμότητα και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, είναι : α) μια αίσθηση οικογενειακής συνοχής που επιτρέπει στο άτομο να διαφοροποιηθεί

χωρίς να χάνει την αλληλεξάρτησή του με τα υπόλοιπα μέλη, β) μια δημοκρατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση της εξουσίας στο σπίτι, γ) εύκαμπτοι αλλά συστηματικά επιτηρούμενοι κανόνες και οριοθέτηση δικαιωμάτων, δ) υψηλές γονεϊκές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, ε) μέτρια έντασης και συχνότητας γονεϊκή εμπλοκή, και στ) συνεχής ενθάρρυνση των γονιών προς τα παιδιά τους για αυτοπραγμάτωση.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του οικογενειακού συστήματος που συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι η «γονική συμπεριφορά». Ως όρος μοιάζει αρκετά ασαφής και γενικός και συναντάτε στη βιβλιογραφία και με τον τίτλο «γονική εμπλοκή». Οι λίγες σχετικά ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει για την γονική συμπεριφορά αναφέρουν ότι πρόκειται όντως για έναν παράγοντα ο οποίος «χρωματίζει» τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του γονιού και παιδιού και, κατά συνέπεια επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη διαδικασία ανάπτυξης του τελευταίου. Οι γονικές ενέργειες που φαίνεται να έχουν τις πιο αρνητικές συνέπειες είναι εκείνες που προκύπτουν από χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού, οι τιμωρίες, οι ειρωνείες, οι προσβολές και γενικά οι ενέργειες που εκφράζουν απόρριψη του παιδιού. Τέλος, στη κατηγορία ανήκουν και οι ενέργειες που αφαιρούν από το παιδί την ευθύνη για τον έλεγχο της δικής του ζωής ή του επιρρίπτουν ευθύνες που δεν έχει. Οι γονικές ενέργειες που φαίνεται να έχουν τις πιο θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι αντίθετες από εκείνες που προαναφέρθηκαν και επιπρόσθετα εκείνες που επιτρέπουν στο παιδί μια διακριτικά ελεγχόμενη αυτονομία ανάλογα με την ηλικία του και την δυνατότητα να διαχειρίζεται την αυτονομία αυτή. (ΓΕΩΡΓΙΟΥ,2000)

5.1.β Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

Η εκπαίδευση είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο βήμα του έξω από την οικογένεια και την πρώτη του προσπάθεια να αναλάβει ευθύνες και να αποφασίζει για πράγματα που το αφορούν. Παράλληλα, αποκτά ένα βαθμό ανεξαρτησίας από το οικογενειακό περιβάλλον, αφού βρίσκεται για πολλές ώρες μακριά από αυτό και κυκλοφορεί χωρίς ουσιαστικά την άμεση επίβλεψη των ενηλίκων. Μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είναι σαφές στο παιδί ποιες μορφές συμπεριφοράς ορίζονται από την κοινωνία ως « κανονικές» ποιες επιφέρουν την τιμωρία και ποιες επιβραβεύονται.

Σύμφωνα με τον Parson (NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 1995) σχολείο δεν επιτελεί μόνο κοινωνικοποιητικό έργο ενσταλάζοντας στους μαθητές την ικανότητα και ετοιμότητα για επιτυχή ανάληψη μελλοντικά ρόλων ενηλίκων, αλλά με τον τρόπο που αυτό λειτουργεί, κατανέμει και το εργατικό δυναμικό. Το σχολείο με αυτή την έννοια είναι ο διαμεσολαβητής για την : α) επίτευξη συναίνεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας μέσω της αφομοίωσης κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, και β) κατανομή των επαγγελματικών θέσεων.

Η σχολική φοίτηση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική από τότε που οι «εκπαιδευτικές» λειτουργίες της οικογένειας δεν πλέον σε θέση να ανταποκριθούν πλέον στις απαιτήσεις μιας σειράς νέων εργασιών και κοινωνικών απαιτήσεων, που ανέκυψαν στη βιομηχανική κοινωνία.

Το σύγχρονο σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός συμμορφώνεται προς τις ανάγκες και τους σκοπούς της κοινωνίας, η δε εκπαίδευση των μαθητών του αποσκοπεί, αφενός μεν στην εξυπηρέτηση των προσωπικών σκοπών και αναγκών τους, αφετέρου δε στην προαγωγή του κοινωνικού συνόλου με την άσκηση του επαγγέλματος. Έτσι σήμερα τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη της κοινωνικής μόρφωσης του παιδιού.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, στη βάση κάθε εκπαιδευτικής επιδίωξης βρίσκεται η επιθυμία των φορέων της αγωγής να δημιουργήσουν ανθρώπους, ενεργά μέλη της κοινωνίας, ανεξάρτητα τις περισσότερες φορές από τους προγόνους τους και το περιβάλλον τους, ικανά όμως συγχρόνως στο να υπηρετούν, να συνεργάζονται και να συμβάλλουν

στην κοινή πρόοδο. Έτσι ο μαθητής δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σήμερα ως ένα απομονωμένο άτομο που αναπτύσσεται βασιζόμενο μόνο στις εσωτερικές του δυνάμεις και στις έμφυτες κλίσεις του. Ο μαθητής είναι συγχρόνως και μέλος μιας σημαντικής κοινωνικής ομάδας εκείνης της σχολικής τάξης. Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα του εξελίσσεται μέσα σε αυτό το περιβάλλον, μάλιστα δε κάτω από την βαθιά επίδρασή του. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να θεωρήσει ευθύς εξ αρχής να θεωρήσει τη σχολική τάξη ως ένα σημαντικό δυναμικό μέσω αγωγής.

Πλην όμως της κοινωνικής, η ηθική και συναισθηματική μόρφωση του μαθητή είναι αποτέλεσμα μιας μακράς και συνεχούς διαδικασίας άρρηκτα συνδεδεμένης με την όλη σχολική δομή. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί την πρώτη πηγή από την οποία αντλεί το παιδί όλες τις γνώσεις του, αποκτά τις πρώτες εμπειρίες της ζωής και σφυρηλατεί τις πρώτες αντιλήψεις. Το σχολείο το παιδευτικό αυτό έργο. Ο διάλογος που αρχίζει στο σχολείο δεν διεξάγεται μόνο μονό μεταξύ του παιδαγωγού και μαθητή αλλά μεταξύ παιδαγωγού και τάξης, μεταξύ των ίδιων των μαθητών, μεταξύ μαθητή και όλης της σχολικής τάξης ή διάφορων υποομάδων της. Το σύνολο όλων αυτών των ψυχοκοινωνικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στους κόλπους της τάξης αποτελεί την υποδομή, πάνω στην οποία πρέπει να οργανώνεται ή όλη πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. (ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ , 2003)

Ο μαθητής λοιπόν αναπτύσσεται μέσα στα πλαίσια της σχολικής ομάδας βρισκόμενος σε στενή σχέση μαζί της. Το σχολείο τον προετοιμάζει να γίνει μέλος μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας . Για αυτό του παρέχει όλα εκείνα τα εφόδια, τις τεχνικές και οικονομικές γνώσεις για μια ομαλή προσαρμογή στην σημερινή κοινωνία και για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων της ώριμης ηλικίας. Παράλληλα όμως χρειάζεται και μία πιο συστηματική προετοιμασία του μαθητή για τον κοινωνικό και πολιτικό του ρόλο μέσα στο σύγχρονο κόσμο. Η ορθή οργάνωση και λειτουργία μιας υπό ταχεία εξέλιξη κοινωνίας, όπως η σημερινή, απαιτεί άτομα ικανά να αναλάβουν τις πλέον ευπαθείς και διαφοροποιημένες κοινωνικές λειτουργίες. Για τον λόγο αυτό, το σχολείο έθεσε ως αντικειμενικό του σκοπό τη σύμμετρη εξέλιξη *όλων των όψεων της παιδική προσωπικότητας* και την ολοκλήρωσή της, με την βοήθεια μιας κατάλληλης κατά περίπτωση αγωγής. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι

δυνατόν να επιτευχθεί η εξύψωση του ανθρώπου ως ατόμου και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου.

Βάση των παραπάνω η όλη αυτή διδακτική λειτουργία του παιδαγωγού αποτελεί δραστηριότητα αναντικατάστατη, κατά την ώρα της οποίας συντελείται μια παιδευτική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή. Ο ρόλος του παιδαγωγού στην εποχή μας συνίσταται ακριβώς στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για μια επιτυχή συνάντηση αυτού με τον μαθητή, μέσα στο πλαίσιο του σημερινού σχολείου. Εσφαλμένα έχει επικρατήσει παλαιότερα η αντίληψη, ότι κύριο έργο του σχολείου είναι η σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων προς απόκτηση εκ μέρους των μαθητών ορισμένης απαραίτητης για τη ζωή πείρας. Πέραν τούτου το σχολείο σήμερα είναι κυρίως ψυχολογικό κέντρο και ο παιδαγωγός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως καθοδηγητικός σύμβουλος, πρωταρχικό έργο του οποίου αποτελεί η υποβοήθηση του αναπτυσσόμενου ατόμου στη δύσκολη πορεία του προς την ωριμότητα. Κατά συνέπεια, αφετηρία κάθε σχετικής παιδαγωγικής ενέργειας πρέπει να αποτελεί η αρχή κατανόησης του μαθητή.(ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ , 2003)

5.2 Ο ρόλος της οικογένειας στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Είναι αναμφισβήτητο πως το παιδί στην πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας συγκροτεί στα πλαίσια της οικογένειας τη βάση της προσωπικότητάς του. Εκεί αποκτά τις εμπειρίες που θα επηρεάσουν τη σχέση του με τον άψυχο και έμψυχο κόσμο που το περιβάλλει. Στην οικογένεια θα αντιγράψει στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, θα μάθει και θα δοκιμάσει μορφές αντίδρασης σε καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Στην οικογένεια θα μεταδοθούν και θα εμπεδωθούν κοινωνικοί κανόνες και αξίες, καθώς και πρότυπα συμπεριφοράς, που θα βοηθήσουν το νεαρό άτομο στον κοινωνικό του προσανατολισμό και θα το προφυλάξουν σε μεγάλο βαθμό από ανορθολογικές κοινωνικές συγκρούσεις.(NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 2005)

Θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο κατευθύνσεις στις οποίες κατευθύνθηκε η θεωρία και η έρευνα προκειμένου να μελετηθεί η αποκλίνουσα – επιθετική συμπεριφορά των ανηλίκων. Η πρώτη αφορούσε τη «μη πλήρη» από άποψη δομής οικογένεια («broken home») και η δεύτερη τη «μη πλήρη» από άποψη λειτουργίας οικογένειας.

Με τον όρο «broken home» ή διαλυμένη οικογένεια εννοούμε το οικογενειακό σχήμα του οποίου η δομή δεν είναι πλήρης λόγω θανάτου, διαζυγίου κλπ. ενώ ο όρος «μη πλήρης από άποψη λειτουργίας» οικογένεια υποδηλώνει περισσότερο διαταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρά την φαινομενική «πληρότητα» της οικογένειας.

Έτσι λοιπόν, βάση της πρώτης θεωρίας, ο θάνατος ενός εκ των δύο γονιών, η εγκατάλειψη και το διαζύγιο θεωρήθηκαν αιτίες που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο οδηγούν στην αποκλίνουσα – επιθετική συμπεριφορά. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στους παράγοντες εγκατάλειψη και διαζύγιο, δηλαδή στις περιπτώσεις εκείνες, που η «διάλυση» της οικογένειας οφείλεται σε υπαιτιότητα των ίδιων των συζύγων. Κι αυτό διότι οι περιπτώσεις αυτές έγιναν αντιληπτές ως κατ' εξοχήν εγκληματογενείς παράγοντες.

Η ερμηνεία που δόθηκε στο σημείο αυτό είναι πως σε περιπτώσεις θανάτου το οικονομικό ή συναισθηματικό κενό που δημιουργείται στην οικογένεια μπορεί να καλυφθεί με ενισχύσεις δημόσιων φορέων και ιδιωτών ή με έναν νέο γάμο. Στην περίπτωση όμως ενός διαζυγίου, εγκατάλειψης ή

παιδιού εκτός γάμου, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια εντελώς διαφορετική κατάσταση. Ο πατέρας εγκαταλείπει συνήθως την μητέρα με τα ανήλικα παιδιά, χωρίς οικονομική κάλυψη, και το παιδί ζει σε μια αρκετά τεταμένη ατμόσφαιρα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που οι γονείς δεν έρχονται εύκολα σε συμφωνία για την επιμέλεια του.

Παρά όμως το πλήθος των εμπειρικών ερευνών για την επίδραση της «διαλυμένης» οικογένειας στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, οι ειδικοί επιστήμονες δεν κατόρθωσαν να έρθουν σε κοινά αποδεκτά συμπεράσματα. . (NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 2005)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με τον ρόλο της «διαλυμένης οικογένειας» στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζει η έρευνα της Olofson στη Σουηδία. Η Olofson διαπίστωσε πως παιδιά από «διαλυμένες» οικογένειες παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη επιβάρυνση σε επιθετική συμπεριφορά σε σχέση με παιδιά από «συγκροτημένες» οικογένειες. Μια άμεση όμως σχέση του παράγοντα αυτού με την επιθετική συμπεριφορά παρατηρήθηκε σε παιδιά της εργατικής τάξης, όπου όπως παρατήρησε η ερευνήτρια, εστιάζεται και ένα πλήθος άλλων παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού. Αντίθετα, το «διαλυμένο» περιβάλλον, σε συνδυασμό με ευνοϊκούς όρους, όπως το ικανοποιητικό επίπεδο μόρφωση των γονιών, χάνει τη σημασία του ως παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την επιθετική συμπεριφορά.

Έτσι αφού η απουσία του πατέρα ή των γονιών στην οικογένεια δεν αποδείχτηκε αποφασιστικής σημασίας παράγοντας στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των ανηλίκων η έρευνα έστρεψε την προσοχή της σε στοιχεία συνυφασμένα περισσότερο με την λειτουργία της οικογένειας και την ποιότητα της οικογενειακής ζωής. Ασχολήθηκε δηλαδή με οικογένειες που χαρακτηρίζονται «μη πλήρης από άποψη λειτουργίας» ή αποδιοργανωμένες.

Με τον όρο «μη πλήρης από άποψη λειτουργίας» εννοείται η οικογένεια εκείνη, στα πλαίσια της οποίας συναντά κανείς φαινόμενα αποδιοργάνωσης, όπως κακοποίηση, παραμέληση των παιδιών, χρήση ουσιών ή άλλες μορφές αποκλίνουσας ή εγκληματικής συμπεριφοράς. Αρνητικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον θεωρήθηκε ότι μπορεί να έχουν σοβαρότερες επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού, άρα να ευνοούν και την εκδήλωση της

επιθετικής συμπεριφοράς, από τον παράγοντα «διαλυμένη οικογένεια». (NOBA- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 2005)

Η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί τους, οι τρόποι ανατροφής που χρησιμοποιούν και γενικότερα οι εμπειρίες του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν επιβαρυντικά για την προσαρμογή του. Καταρχάς έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα του δεσμού μητέρας – βρέφους συνδέεται με την εμφάνιση διαταραχών της διαγωγής. Ειδικότερα έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που είχαν ως βρέφη ανασφαλή δεσμό με την μητέρα τους ανέπτυσαν κατά τη σχολική ηλικία προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα παιδιά που είχαν ασφαλή δεσμό με την μητέρα τους. Μια από τις βασικότερες υποθέσεις που προκύπτουν από την θεωρία του δεσμού μητέρας – βρέφους είναι πως η ποιότητα του δεσμού αυτού επηρεάζει την ποιότητα των μετέπειτα σχέσεων του παιδιού. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στη θεωρητική θέση του Bowlby ότι η ποιότητα της πρώτης κοινωνικής σχέσης με την μητέρα δημιουργεί ένα εσωτερικό μοντέλο διεργασίας, δηλαδή διαμορφώνει προσδοκίες και στάσεις στο άτομο που αφορούν τον εαυτό του, τους άλλους ανθρώπους, τη μεταξύ τους σχέση, καθώς και γενικότερα τις ανθρώπινες σχέσεις. Έτσι που το παιδί σαν βρέφος είχε ασφαλή δεσμό με την μητέρα του έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες από τους άλλους, εμπιστοσύνη στις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και στην προσωπική του αξία με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει θετικά και με εμπιστοσύνη τους συνομηλίκους του, ενώ το αντίθετο ισχύει για τα παιδιά που ως βρέφη είχαν ανασφαλή δεσμό με την μητέρα τους. (ΜΟΤΤΗ-ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ, 1998)

Η έλλειψη έκφραση ζεστασιάς και αγάπης από την μητέρα μοιάζει να συμβάλλει στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών στο παιδί. Οι Bates και Bayles (1988) βρήκαν ότι υπήρχε αρνητική συνάφεια μεταξύ της έκφρασης στοργής από την μητέρα και της ύπαρξης προβλημάτων εξωτερίκευσης τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια ηλικίας 5 και 6 ετών.

Η χρήση σωματικής τιμωρίας και άλλων μεθόδων επιβολής μέσω καταναγκασμού όπως οι διαταγές, απειλές, στερήσεις, συνδέονται επίσης με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους αντιδρούν και συμπεριφέρονται εχθρικά απέναντί τους. Τελικά με τις μεθόδους αυτές δεν επιτυγχάνεται τελικά ο

βασικός στόχος της κοινωνικοποίησης του παιδιού που είναι η εξωτερίκευση των κανόνων που θέλουν οι γονείς να μάθουν στα παιδιά τους. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι μια στοργική σχέση με τον γονέα προστατεύει το παιδί από τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των μεθόδων επιβολής και πειθαρχίας.

Σημαντικός παράγοντας στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών είναι και η κακοποίηση του παιδιού από τους γονείς του. Έχει βρεθεί ότι η σωματική κακοποίηση συνδέεται με προβλήματα επιθετικότητας, δυσκολία στην επικοινωνία με άλλα άτομα και παθητικότητα, ενώ η σεξουαλική κακοποίηση και παραμέληση του παιδιού συνδέονται με απόσυρση και έλλειψη ανταπόκρισης στους συνομηλίκους. (ΚΑΛΑΤΖΗ- ΑΖΙΖΗ, 2004)

Στην δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς συμβάλλει ακόμα και η έλλειψη σταθερών ορίων και μεθόδων επιβολής πειθαρχίας. Ο Patterson (1995) πρότεινε την θεωρία «των καταναγκαστικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των γονέων» για να εξηγήσει πως διατηρούνται και κλιμακώνονται οι διασπαστικές και επιθετικές συμπεριφορές παιδιών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετικές διασπαστικές συμπεριφορές έχουν μάθει, από λάθος χειρισμούς των γονέων, ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι αποτελεσματικές. Ο Patterson περιγράφει αυτή τη διαδικασία εκμάθησης της προβληματικής συμπεριφοράς ως μια διαδικασία που ακολουθεί τέσσερα στάδια: Πρώτον, ο γονέας παρουσιάζει στο παιδί ένα ερέθισμα που του προκαλεί αποστροφή. Για παράδειγμα, η μητέρα μπαίνει στο δωμάτιο του την ώρα που παίζει και το μαλώνει γιατί δεν είναι ακόμα στο κρεβάτι του. Δεύτερον, το παιδί αντιδρά με έντονο τρόπο που προκαλεί αποστροφή στη μητέρα, δηλαδή κλαίγοντας, φωνάζοντας και λέγοντας της ότι μόνο από αυτόν να πάει στο κρεβάτι. Τρίτον, η μητέρα μετά από αυτή την έντονη αντίδραση σταματά να το μαλώνει και του ζητάει να υπακούσει. Η αφαίρεση ενός δυσάρεστου για το παιδί ερεθίσματος (μάλωμα της μητέρας) θεωρείται αρνητική ενίσχυση στη συμπεριφορά του και αυξάνει τις πιθανότητες την επόμενη φορά που η μητέρα του θα τολμήσει να ζητήσει από το παιδί κάτι ανάλογο εκείνο να αντιδράσει με τον ίδιο τρόπο που της προκαλεί αποστροφή. Τέταρτον, το παιδί ενισχύει την συμπεριφορά της μητέρας σταματώντας τη δυσάρεστη για αυτήν αντίδραση. Ο Patterson και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι ο ιδιαίτερα αρνητικός τρόπος αντίδρασης του παιδιού (δεύτερο στάδιο) στην προτροπή της μητέρας να πάει για ύπνο

παρατηρείται τουλάχιστον δύο με τρεις φορές συχνότερα σε οικογένειες που έχουν παιδιά με προβλήματα διαγωγής απ' ό τι σε οικογένειες που δεν έχουν επιθετικά παιδιά. Από την άλλη πλευρά οι μητέρες των επιθετικών παιδιών προσφέρουν αρνητική ενίσχυση στη δυσάρεστη συμπεριφορά των παιδιών τους (τρίτο στάδιο) συχνότερα από τις μητέρες των παιδιών που δεν είναι επιθετικά. Αντίθετα οι μητέρες των παιδιών που δεν είναι επιθετικά προσφέρουν συχνότερα από τις μητέρες των επιθετικών παιδιών ενίσχυση στις προκοινωνικές τους αντιδράσεις (πχ. Επίλυση του προβλήματος με συζήτηση, θετική μη λεκτική επικοινωνία). (ΚΑΛΑΤΖΗ- ΑΖΙΖΗ, 2004)

5.3 Ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Τα επιθετικά παιδιά, ήδη πριν από την έναρξη της φοίτησης τους στο σχολείο, έχουν αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες τόσο στην ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στην κοινωνική τους προσαρμογή. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τα παιδιά το χώρο εκείνο που θα συνάψουν τις πρώτες τους διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά μπορεί να αλληλεπιδράσουν με τις δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους προσαρμογή με αποτέλεσμα να αυξηθεί η επιθετική τους συμπεριφορά.

Τα επιθετικά παιδιά συχνά δέχονται την απόρριψη των συνομηλίκων τους. Ωστόσο πρέπει να αναφερθούν τα εξής: Πρώτον τα παιδιά δεν απορρίπτουν όλες τις επιθετικές πράξεις. Όταν ένα παιδί αντεπιτίθεται απαντώντας έτσι στην πρόκληση ενός άλλου παιδιού, οι συμμαθητές του δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά την συμπεριφορά του. Τα παιδιά που υπερασπίζονται είναι συνήθως αποδεκτά από τα άλλα παιδιά. Δεύτερον, τα παιδιά δεν απορρίπτουν όλα τα επιθετικά παιδιά. Περίπου τα μισά παιδιά που καταδεικνύονται ως επιθετικά δέχονται την απόρριψη των συμμαθητών τους. Τα επιθετικά κορίτσια είναι συνήθως λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους απ' ό τι τα επιθετικά αγόρια. Δεδομένου ότι πολύ περισσότερα αγόρια απ' ό τι κορίτσια είναι επιθετικά, η επιθετικότητα στα κορίτσια μπορεί να θεωρείται ιδιαίτερα αποκλίνουσα συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να είναι και πιο απορριπτέα.

Η απόρριψη ενός παιδιού από τους συνομηλίκους του φαίνεται ότι συντελεί στην δημιουργία επιπλέον προβλημάτων στην προσαρμογή του, και συνδέεται ιδιαίτερα με αύξηση των αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς. Βρέθηκε ότι παιδιά τα οποία είχαν δεχτεί την απόρριψη των συμμαθητών τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς στην πρώτη δημοτικού είχαν χαμηλότερη σχολική επίδοση και ήταν ακόμα πιο επιθετικά στο τέλος της χρονιάς. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Επιθετικά αγόρια που είχαν δεχτεί την απόρριψη των συμμαθητών τους στην Τρίτη δημοτικού είχαν γίνει ακόμα πιο επιθετικά και είχαν αναπτύξει επιπλέον και αντικοινωνική συμπεριφορά μεταξύ της έκτης δημοτικού και της τρίτης γυμνασίου ενώ κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει για τα κορίτσια..(ΚΑΛΑΤΖΗ-AZIZH, 2004)

5.4 Κοινωνικοποίηση και Τηλεόραση

Πολλές σύγχρονες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η τηλεόραση εντάσσεται μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων κοινωνικοποίησης των παιδιών και μάλιστα πολύ δυναμικά , καθώς η σχέση τους με την τηλεόραση διαμορφώνεται και εξελίσσεται ανάλογα κάθε φορά με τη φάση της κοινωνικοποίησης τους.

Ολόκληρη η πορεία της κοινωνικοποίησης τόσο στις πρωτογενείς και στις δευτερογενείς ομάδες καθώς επίσης και από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας προϋποθέτει μια μακρά και επίπονη μαθησιακή διαδικασία. Οι κοινωνικοί ρόλοι , το σύστημα αξιών και οι κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς δεν οικειοποιούνται ,δε βιώνονται και δεν μεταβιβάζονται αν πρώτα δεν κατανοηθούν και δεν μαθευτούν.

Η τηλεόραση με τις τεράστιες δυνατότητες που έχει , καταφέρνει να διδάσκει και να μεταφέρει όλα τα πολιτισμικά στοιχεία των προτύπων συμπεριφοράς στους μικρούς τηλεθεατές ίσως καμία φορά και καλύτερα από τους γονείς και τους δασκάλους, εξαιτίας της χωροχρονικής της υπέρβασης μιας και αποτελεί πραγματικά το πρώτο παράθυρο στον κόσμο. Η τηλεόραση στην κυριολεξία μπορεί να μαγέψει γιατί κάνει το άγνωστο γνωστό και το μη πραγματικό να φανεί πραγματικό. Έτσι , περισσότερο από κάθε άλλο μέσο παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην μεταβίβαση της ανθρώπινης γνώσης και μάθησης και μπορεί πολύ εύκολα να επηρεάσει όχι μόνο την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού αλλά επίσης και την γνωστική του ανάπτυξη.

Όταν λοιπόν τα τηλεοπτικά προγράμματα , αναλύονται σε σχέση με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του Piaget, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει υλικό στην τηλεόραση , το οποίο μπορεί εύκολα να κατανοηθεί από τα παιδιά σε οποιοδήποτε στάδιο της νοητικής τους εξέλιξης. Για παράδειγμα , μετά την βρεφική ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν τις έννοιες του συμβολισμού, που είναι απαραίτητες για τις γλωσσικές τους δεξιότητες η τηλεόραση μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και να βοηθήσει σε αυτήν την ανάπτυξη. Αργότερα, στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών και που το παιδί ξεκινά το δημοτικό σχολείο, η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται σε κανόνες της καθαρής

λογικής (κατηγοριοποίηση , ταξινόμηση). Τα παιδιά στην ηλικία αυτή αρέσκονται να διηγούνται γεγονότα και να οδηγούνται στην πρόγνωση του αποτελέσματος . Τα τηλεοπτικά προγράμματα και οι ταινίες που προβάλλονται προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για την εξάσκηση τέτοιων δεξιοτήτων. Η τηλεόραση, σχεδόν τις περισσότερες φορές προσφέρει ποικιλία προγραμμάτων, που τροφοδοτούν αυτά τα νοητικά πιο ώριμα ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές ανησυχίες των παιδιών προσφέροντας παράλληλα υλικό πάνω στο οποίο θα μπορέσουν να εξασκήσουν τις εμφανιζόμενες νοητικές τους ικανότητες. (CLERMONT, 1992)

Από έρευνες που έχουν γίνει φάνηκε πως οι προτιμήσεις των παιδιών και ο τρόπος που βλέπουν τηλεόραση επηρεάζονται από τα πρότυπα της διαπροσωπικής οικογενειακής επικοινωνίας. Είναι επομένως λάθος να ειπωθεί ότι η σχέση του παιδιού και της τηλεόρασης είναι μονόδρομη και να θεωρήσουμε τους παράγοντες όπως το χρόνο παρακολούθησης και τηλεοπτικό περιεχόμενο ως καθοριστικούς για την επίδραση της τηλεόρασης στο παιδί. Το ποιο όμως πρόγραμμα θα δει το παιδί και πως θα το ερμηνεύσει , θα το ενσωματώσει και θα το απαρτιώσει στην δική του προσωπικότητα , εξαρτάται από πολλούς παράγοντες , ο βασικότερος από τους οποίους είναι η οικογένεια ενώ ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας , που σχετίζεται όμως με τον προηγούμενο , είναι η σχέση του παιδιού με την μάθηση και το σχολείο. (NAYΡΙΔΗΣ , 1992)

Στο χώρο της εκπαίδευσης , στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία η τηλεόραση, ως παράγοντας κι αυτής κοινωνικοποίησης , θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο και να δώσει μια άλλη διάσταση με τη σωστή της αξιοποίηση από το σχολείο και το δάσκαλο. Γνωστικά αντικείμενα , που ανήκουν στο χώρο του μακρόκοσμου ή του μικρόκοσμου και που η ανθρώπινη προσέγγιση είναι αδύνατη, η μπορούν να παρουσιαστούν ολοζώντανα μπροστά στα μάτια του μαθητή και να του αναπτύξουν την φαντασία και να του πλατύνουν την γνώση. Οι πληροφορίες ωστόσο που δέχονται τα παιδιά δεν περιορίζονται στα νέα πράγματα ή στην μόρφωση με την παραδοσιακή της σημασία , αλλά παρέχουν επίσης γνώσεις σχετικά με τους ρόλους άλλων ανθρώπων και τον τρόπο ζωής έξω από το δικό του σπίτι και το σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητές οι τεράστιες δυνατότητες της τηλεόρασης ως παράγοντας κοινωνικοποίησης σε συνδυασμό με την οικογένεια και το σχολείο. Έχει διαπιστωθεί πως η παρακολούθηση της στο σπίτι είναι πιο άνετη ενώ στο σχολείο προκαλεί ενδιαφέρον αν ακολουθήσει μετά μια γόνιμη και επικοινωνιακή συζήτηση με τον δάσκαλο /α. Ωστόσο περισσότερη σημασία έχει να σταθεί κανείς στις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά παρακολουθούν και δέχονται τις τηλεοπτικές μαθησιακές επιρροές. Η ύπαρξη συζήτησης και κινήτρων καθώς και η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο επηρεάζουν αναμφισβήτητα την αποτελεσματικότητα της μάθησης από την τηλεόραση. Το παιδί άλλωστε κοινωνικοποιείται άλλωστε από την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους και δευτερευόντως από την τηλεόραση. Η τηλεόραση θα ασκήσει μέγιστη επιρροή όταν αυτή δρα στην ίδια κατεύθυνση με την οικογένεια. Είναι λοιπόν ένα όργανο κοινωνικοποίησης στα χέρια των πρωτογενών και άλλων φορέων κοινωνικοποίησης καθώς για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στο παιδί θα πρέπει να συνεργαστεί και να συντονιστεί πλήρως με την οικογένεια και το σχολείο. Το καλύτερο λοιπόν κίνητρο αξιοποίησης της μαθησιακής δυνατότητας είναι η υποστήριξη του παιδιού από γονείς και δασκάλους . (ΒΟΥΙΣΔΑΚΗΣ , 1992)

5.4. α Τηλεόραση και παιδί : Η συμμετοχή της τηλεόρασης στην πρόκληση της επιθετικής συμπεριφοράς

Τα τηλεοπτικά προγράμματα και οι ταινίες που μεταδίδονται από την τηλεόραση προβάλλουν όλο και περισσότερη βία. Βιασμοί, φιλονικίες και δολοφονίες αποτελούν συχνές απεικονίσεις των ταινιών δράσης και περιπέτειας που προβάλλονται από την τηλεόραση. Είναι δε γεγονός πως ταινίες με τέτοιο περιεχόμενο προβάλλονται ολοένα και περισσότερο την τελευταία δεκαετία. Μάλιστα , και η Ελληνική τηλεόραση δεν αποτελεί εξαίρεση και προβάλλει και αυτή με την σειρά της όλο και περισσότερες εκπομπές με βίαιο περιεχόμενο.

Πολλές έρευνες χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν προσπαθήσει να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν την σχέση που υπάρχει μεταξύ των βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων και των επιδράσεων τους στην συμπεριφορά των παιδιών. Στόχος τους ήταν να διερευνηθούν οι πολυσύνθετες διαστάσεις της συμπεριφοράς σε σχέση με την τηλεοπτική βία. Ωστόσο, το ζήτημα της συμβολής ή όχι της τηλεόρασης στην εκδήλωση ή αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των ατόμων παραμένει ένα αμφιλεγόμενο θέμα. . Η άποψη, για παράδειγμα ότι η τηλεόραση περιορίζει την ικανότητα των παιδιών για συγκέντρωση αποδεικνύεται συχνά αβάσιμη και υπερβολική .Όσο δύσκολη και αν είναι η απόδειξη της παραπάνω υπόθεσης οι ερευνητές δεν φέρνουν καμία διαφωνία σχετικά με τους τρόπους που η τηλεόραση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά. Μιας και στόχος των τηλεοπτικών εκπομπών είναι να καλύψουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών , πολλά παιδιά μεγαλώνουν παρακολουθώντας σειρές που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα προβλήματα των ενηλίκων , χωρίς κανένα παιδαγωγικό μήνυμα που να στοχεύει στην προσωπική τους ανάπτυξη και ωριμότητα. Έτσι δίκαια η τηλεόραση κατηγορείται ότι στερεί τα παιδιά από την αθωότητά τους.(ΧΑΛΑΖΙΑΣ,1997)

Από τους τρόπους με τους οποίους η τηλεόραση διαστρεβλώνει την πραγματικότητα , τις μεγαλύτερες επιθέσεις έχει δεχθεί η απεικόνιση της βίας και πως επιδρά αυτή στην συμπεριφορά των παιδιών. Μιας και τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την κριτική τους ικανότητα δεν είναι σε θέση να

διαχωρίσουν την «αστεία» από την «σοβαρή» βία.(ΓΟΥΙΝ, 1991). Σύμφωνα με τον Berger το γεγονός ότι η βία που προβάλλεται δεν είναι αληθινή δεν σημαίνει πως ότι δεν έχει την ικανότητα να μας επηρεάσει με τρόπους που δεν γνωρίζουμε. Η γνώμη του Berger είναι ότι τα παιδιά αποευαισθητοποιούνται στις τρομερές επιδράσεις της βίας , επειδή γίνεται σε μεγάλο βαθμό , μέρος της ζωής τους. Το γεγονός ότι οι χαρακτήρες μπορούν να σκοτωθούν και να επανέλθουν αμέσως στην ζωή κυρίως στα παιχνίδια βίντεο προσδίδει διαφορετική διάσταση στην έννοια του «σκοτώνω» και «σκοτώνομαι». Μετά από κάτι τέτοιο ενδέχεται τα παιδιά να υποθέσουν ότι και κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει και στην πραγματικότητα και να υποβαθμίσουν τη σημασία της βίας που ίσως ασκούν.(HEBBERECHT & VERSCHAEVE, 2004). Από επανειλημμένες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα με βία , ακόμα και στην μορφή των κινουμένων σχεδίων , οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά όπως για παράδειγμα δυνατές σπρωξιές σε φιλονικίες με συνομηλίκους.(ΓΟΥΙΝ, 1991)

Αλλά ακόμα αν και τα ΜΜΕ μέσω των προγραμμάτων που προβάλλουν μπορεί να μην προκαλούν άμεσα επιθετικότητα , καθώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν και μετατρέπουν πάντα τις πληροφορίες που δέχονται , ωστόσο παρέχουν ένα σενάριο, μια αφήγηση , η οποία αποδεικνύει πότε επιτρέπεται η χρήση της βίας , εναντίον τίνος , για ποιο λόγο και με ποία αποτελέσματα, ενώ παράλληλα σκιαγραφείται η εικόνα εκείνων πάνω στους οποίους η άσκηση της βίας είναι επιτρεπτή ή απαγορευμένη.(YOUNG, 2004)

Μπορούμε να διακρίνουμε πολλούς τύπους τηλεοπτικής βίας (ψυχολογικής ή σωματικής κ.α.) των οποίων ο βαθμός βιαιότητας ποικίλει. Εκείνο όμως που κάνει την διαφορά στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την βία στην τηλεόραση είναι ο ρεαλισμός της σκηνής της βίας. Όσο πιο «ρεαλιστική» είναι τόσο πιο τραυματική μπορεί να γίνει για το παιδί. Οι σκηνές που είναι φορτισμένες με μια έντονη δραματική ένταση , μέσα σε ένα χώρο που θυμίζει την καθημερινή ζωή των παιδιών , προκαλούν ιδιαίτερη ταραχή.(ΒΡΥΖΑΣ , 1997)

Όμως οι σκηνές βίας που προβάλλονται από την τηλεόραση δεν φαίνεται όπως καταλήγουν πολλοί ειδικοί να επηρεάζουν αρνητικά όλα τα παιδιά και στον ίδιο βαθμό. Από το παραπάνω προκύπτει ότι η κοινωνικό- ψυχολογική διαμόρφωση της προσωπικότητας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Δηλαδή το

βίωμα της βίας μέσω της τηλεόρασης δεν είναι καθοριστικό για την συμπεριφορά αλλά ούτε για τον τρόπο που αυτή θα εκδηλωθεί.

Για το πώς και πόσο λοιπόν επηρεάζει η τηλεόραση τη συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η γενικότερη κατάσταση της οικογένειας ,στην οποία μεγαλώνει το παιδί και κοινωνικοποιείται, τα τηλεοπτικά μηνύματα που φτάνουν στο σπίτι όπως επίσης θα πρέπει να συνυπολογίζεται η συνολική προσωπικότητα του παιδιού και η μέχρι τότε κοινωνικό- ψυχολογική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Αλλά και η ίδια η στάση του τηλεθεατή απέναντι στο τηλεοπτικό μήνυμα καθώς και η ποσοτική και ποιοτική χρήση της τηλεόρασης παίζουν αναμφισβήτητα σπουδαίο ρόλο. Η επίδραση της τηλεόρασης που ασκείται στους τηλεθεατές μα κυρίως στα παιδιά εξαρτάται όχι μόνο από το χρόνο και το περιεχόμενο της εκπομπής αλλά και από την ίδια την στάση του τηλεθεατή. Σκηνές βίας και επιθετικότητας μπορούν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση σε παιδιά με κακή και δύσκολη κοινωνική προσαρμογή , με άσχημες σχέσεις στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω και με όσα έχουν προκύψει μέσα από έρευνες και μελέτες δύσκολα κανείς μπορεί να στηρίξει την άποψη πως αποκλειστικά και μόνο το περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών ευθύνεται για τις εκδηλώσεις βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών από την μεριά των παιδιών όπως και των ενηλίκων. Το περιεχόμενό τους φαίνεται να επιδρά ενισχυτικά για να γίνουν πράξη οι τάσεις και οι επιθετικές τους προθέσεις , που ήδη προϋπήρχαν ή έχουν προέλθει με κάποιον άλλο τρόπο. Η τηλεόραση χαρακτηρίζεται από μερικούς ως γενικά ο μικρότερος παράγοντας πρόκλησης επιθετικής και αντιδραστικής συμπεριφοράς. Οικογενειακοί , κοινωνικοί και ψυχολογικοί παίζουν βασικότερο ρόλο στην προέλευση επιθετικών στάσεων και συμπεριφορών.

Ο Α. Silberman (ΒΟΥΙΣΔΑΚΗΣ ,1992) αποδεχόμενος το ρόλο που διαδραματίζουν οι παραπάνω παράγοντες στην εμφάνιση της επιθετικότητας δηλώνει πως το παιδί θα μπορεί σαν παθητικός αποδέκτης και θεατής σε μια καλά ελεγχόμενη σταθερή και σίγουρη οικογένεια να δέχεται οπτικά βίαιες πράξεις χωρίς όμως να επηρεαστούν από αυτές τα συναισθήματά του και η συμπεριφορά του. Οι γονείς σε έναν ρόλο μεσολαβητή μεταξύ των παιδιών τους και των μηνυμάτων που προέρχονται από την τηλεόραση θα πρέπει να

είναι σε θέση να επεξηγούν και να θέτουν υπό σωστή βάση αυτά που παρακολουθούν με τα παιδιά τους. Οι ερευνητές , απευθυνόμενοι στους γονείς , τους συνιστούν όχι μόνο να καθοδηγούν τα παιδιά για το τι βλέπουν αλλά και να αμφισβητούν και να αντιμάχονται τις λανθασμένες ιδέες που μεταδίδει το μέσο. Κάτι τέτοιο θα αφόπλιζε την τηλεόραση από τις αρνητικές της επιδράσεις της .

Ένα παιδί που διαθέτει ένα ρεπερτόριο εναλλακτικών συμπεριφορών για μία συγκεκριμένη κατάσταση είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσει την συμπεριφορά που έμαθε από την τηλεόραση από ένα άλλο παιδί με λίγες εναλλακτικές συμπεριφορές. Ορισμένοι συγγραφείς έχουν παρατηρήσει ότι παιδιά που ζουν σε οικογένειες βίαιες ή σε οικογένειες χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής τάξης έχουν , μικρότερα περιθώρια επιλογής κάποιων άλλων προτύπων συμπεριφοράς από εκείνα της τηλεόρασης. Έτσι παιδιά που έχουν μάθει ότι η σωματική βία, η άμεση ικανοποίηση και η μη συνδιαλλαγή έχουν αποτελέσματα τότε η τηλεόραση απλώς ενισχύει τις τεχνικές αυτές, σε αντίθεση με παιδιά που οι γονείς τους έχουν τονίσει μια συμπεριφορά ευνοϊκή όσον αφορά την ποικιλία της προσέγγισης στα προβλήματα . (FREIEDRICH & STEIN, 1995)

Μπορεί λοιπόν η τηλεόραση να μην παράγει άμεσα την επιθετικότητα, συμβάλλει όμως στην διαμόρφωση μιας γενικότερης αντίληψης για την βία ως κοινωνικό φαινόμενο. Είναι δε σίγουρο πως η τακτική παρακολούθηση της τηλεοπτικής βίας οδηγεί σε ένα είδος συμβιβασμού και εξοικείωσης με αυτή. Η βία και η επιθετικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του παιδιού με αποτέλεσμα να του γίνεται οικεία. Μειώνεται αναπόφευκτα έτσι λοιπόν και η ευαισθησία του απέναντι στα φαινόμενα βίας που λαμβάνουν χώρα και στην πραγματική ζωή. Η συχνή παρακολούθηση καθιστά τα παιδιά πιο ανεκτικά στην επιθετικότητα των άλλων παιδιών , λιγότερο ευαίσθητα και συναισθηματικά απέναντι στη βία.

Δεν είναι μόνο η βία αυτή καθαυτή που έχει αρνητικές επιπτώσεις όσο η μορφή εκείνης της βίας που είναι συνδεδεμένη με την μειωμένη εικόνα του ανθρώπου και την παντελή απουσία σεβασμού για την ανθρώπινη ζωή. Η Βία μιας και δεν επιβάλλεται άμεσα είναι σε εξάρτηση με την σημασία που θα της αποδώσει το παιδί . Χρειάζεται λοιπόν να εφοδιαστεί με των κατάλληλο κώδικα «ανάγνωσης» και με εκείνα τα αναγκαία ερμηνευτικά μέσα , ώστε να

προσλαμβάνει τις σκληρές βίας με τρόπους που αποκλείουν την επιθετικότητα
σαν πρότυπο συμπεριφοράς.(ΒΡΥΖΑΣ ,1997)

Συμπεράσματα.

Η οικογένεια αποτελεί τεράστια μορφοποιό δύναμη για την ανάπτυξη του παιδιού. Πέρα από την φροντίδα και την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών για την σωματική του ακεραιότητα η οικογένεια έχει αναλάβει την φροντίδα για την κοινωνικοποίηση του , την εκμάθηση δηλαδή των μορφών συμπεριφοράς τις οποίες απαιτεί η κοινωνική ομάδα από κάθε μέλος για να γίνει αποδεκτό και την φροντίδα για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας.

Για το λόγο αυτό υπάρχουν πολλές μελέτες που επισημαίνουν την σημασία της οικογένειας στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς. Πολλές βασίζονται στο μοντέλο της κοινωνικής μάθησης και δίνουν έμφαση στην πρακτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Βασικός μηχανισμός στην ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς θεωρείται η αρνητική ενίσχυση. Σύμφωνα με τις θεωρίες μάθησης, τα παιδιά γίνονται επιθετικά όταν ενισχύεται αυτή η συμπεριφορά ή όταν οι ίδιοι οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα με το να είναι επιθετικοί μεταξύ τους ή προς τα παιδιά. Επίσης όταν η συμπεριφορά των γονιών είναι αυταρχική και βίαιη τότε τα παιδιά δεν μαθαίνουν να ελέγχουν την επιθετικότητά τους.

Επίσης οι επιστήμονες επισημαίνουν και την σημασία της ποιότητας των σχέσεων μέσα στην οικογένεια τονίζοντας το είδος δεσμού που έχει το παιδί με τη μητέρα. Το παιδί ανάλογα με το είδος δεσμού που έχει με την μητέρα δημιουργεί κάποιες αναπαραστάσεις και προσδοκίες από τις σχέσεις του με τους άλλους και διαμορφώνει αντίστοιχες συμπεριφορές.

Η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να επηρεάζεται από δυσμενείς οικογενειακές σχέσεις αλλά παράλληλα επηρεάζει τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των γονέων, και γενικότερα τις οικογενειακές σχέσεις δημιουργώντας εντάσεις και συγκρούσεις. Ένα επιθετικό παιδί προκαλεί έντονες αντιδράσεις θυμού, δυσφορίας, θλίψης και απόγνωσης στους γονείς, που δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο τις σχέσεις και τη διαπαιδαγώγησή του, με αποτέλεσμα έντονες συγκρούσεις και την αμοιβαία απόρριψη.

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, και με την έννοια αυτή ο ρόλος του στο θέμα της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών και η ειδικότερα της βίας στο

σχολικό χώρο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία. Ένας παράγοντας που φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφορά είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους. Τα επιθετικά παιδιά συνήθως δυσκολεύονται να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους. Η απόρριψη που εισπράττουν από την ομάδα έχει σαν αποτέλεσμα να γίνονται ακόμα πιο επιθετικά. Κάποιες φορές, αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά, ιδιαίτερα όταν είναι συνέπεια μιας πρόκλησης, μπορεί να συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή και την αναγνώριση, κυρίως στα αγόρια. Έτσι οι επιθετικές συμπεριφορές ενισχύονται και αυξάνονται.

Καθώς λοιπόν το κοινωνικό περιβάλλον θεωρείται από πολλούς επιστήμονες καθοριστικός παράγοντας στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και τα M.M.E. έχουν κατηγορηθεί από πολλούς επιστήμονες ως βασικό αίτιο για την έξαρση της βίας που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια.

Σε γενικές όμως γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όπως και κάθε άλλη μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς μαθαίνεται και από την τηλεόραση, έτσι μαθαίνεται και η επιθετική, ιδιαίτερα από τους νέους και γίνεται τρόπος ζωής και πρακτικής κατά την επαφή τους με τα μέλη της στενής και ευρύτερης κοινωνικής τους ομάδας.

Πάρα αυτά, η πλειονότητα των ερευνών αναφορικά με την τηλεοπτική βία καταλήγει σε τρία βασικά και αδιαφοροποίητα συμπεράσματα.

1. Το τηλεοπτικό περιεχόμενο είναι διαποτισμένο με πολύ βία
2. Τα παιδιά καταναλώνουν όλο και περισσότερο χρόνο βλέποντας προγράμματα με βίαιο περιεχόμενο.
3. Εν γένει, η παρακολούθηση ψυχαγωγικών βίαιων προγραμμάτων συμβάλλει στην πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς

Ωστόσο αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω είναι ότι υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν την επίδραση των βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων στην συμπεριφορά των παιδιών όπως είναι η αμοιβή του τηλεοπτικού χαρακτήρα που χρησιμοποιεί την βία, η σχέση της απεικονιζόμενης βίας με την ευχαρίστηση και η παρομοίωση του ήρωα που διαπράττει το έγκλημα με τον μέσο τηλεθεατή.

Θετικό ρόλο στην μείωση της αρνητικής επίδρασης της τηλεοπτικής βίας διαδραματίζουν οι γονείς όπως επίσης και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον

του παιδιού. Έτσι πολλές οικογένειες που επιλύουν τα προβλήματά τους διαμέσου μιας παραγωγικής και ώριμης επικοινωνίας παρέχουν στα παιδιά τους νέες οδούς επίλυσης προβλημάτων αποτρέποντας τα να υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές που προβάλλονται από την τηλεόραση ως μέσα για την επίτευξη στόχων.

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν δρουν αλληλεπιδραστικά και έχουν διαφορετική βαρύτητα ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τον τρόπο που αφομοιώνει τα διάφορα ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον. Η βίαιη συμπεριφορά μπορεί να είναι αποτέλεσμα όλων ή κάποιων από αυτούς. Κανένας όμως από αυτούς δεν αρκεί για να ερμηνευτεί η βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού, αν δεν ληφθεί υπόψη ο ψυχικός παράγοντας. Για αυτό, κάτω από παρόμοιες συνθήκες διαπαιδαγώγησης ή κοινωνικό περιβάλλον και αντίστοιχα ερεθίσματα, όλα τα παιδιά δεν αναπτύσσουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Επομένως στην κατανόηση της βίαιης συμπεριφοράς θα πρέπει να εκτιμάται ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων αλλά και η διεργασία των ερεθισμάτων που προσλαμβάνονται από το παιδί. Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να είναι αποτέλεσμα ελλειμματικής διαπαιδαγώγησης, τραυματικών εμπειριών ή ακόμα και μιας γενικότερης δυσκολίας στην εξισορρόπηση των επιθετικών ενορμήσεων, που συνδέεται με ψυχικούς παράγοντες.

Κεφάλαιο 6°

Ψυχοπαθολογία και επιθετικότητα στη παιδική ηλικία .

Εισαγωγή.

Οι «σοβαρότερες παραβάσεις» των σχολικών κανόνων παρεμποδίζουν σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και του σχολείου με συνέπειες στην ψυχική και κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών. Σύμφωνα με τα έγκυρα διαγνωστικά πρότυπα όπως το DSM-IV, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως από ειδικούς της ψυχικής υγείας οι παραβάσεις αυτές εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες κλινικού ενδιαφέροντος : στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή και στις διαταραχές διαγωγής.

6.1. Διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Η αντιδραστική συμπεριφορά του παιδιού εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογική ανάπτυξης. Η παιδική ηλικία είναι περίοδος ραγδαίων αλλαγών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, με αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών νέων μορφών συμπεριφοράς. Το παθητικό και εξαρτημένο νήπιο μετατρέπεται με γρήγορους ρυθμούς σε ένα ενεργητικό και υπερδραστήριο παιδί, το οποίο εξοπλισμένο με νέα εφόδια στο κινητικό, γνωστικό και γλωσσικό, προσπαθεί να ελέγξει το περιβάλλον του και να επιβάλλει την θέλησή του. σε αυτή την ηλικία το παιδί χαρακτηρίζεται από αυξημένη τάση για αυταρέσκεια, αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών.

Η προσπάθειες των γονιών του να χειριστούν αποτελεσματικά αυτές τις νέες μορφές συμπεριφοράς και να οριοθετήσουν την αυξημένη τάση για ανεξαρτητοποίηση του παιδιού καταλήγει πολλές φορές σε συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να εκδηλωθούν με πείσμα, ανυπακοή, αρνητισμό και αντιδραστική συμπεριφορά εκ μέρους του παιδιού και με έντονες παρατηρήσεις, απαγορεύσεις και επιβολή τιμωριών εκ μέρους των γονέων.

Από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων αυτών θα εξαρτηθεί αν η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού θα υποχωρήσει δίνοντας την θέση της σε πιο αποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς ή θα παγιωθεί και θα συνεχιστεί σε άλλες κλίμακες. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Όταν η αντιδραστική συμπεριφορά εκδηλώνεται με πολύ μεγάλη συχνότητα και υπερβολική έπαρση και συνεχίζεται καθ'όλη την διάρκεια της παιδικής ηλικίας τότε μπορεί να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του παιδιού με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος και να αποτελέσει τροχοπέδη στην ομαλή ανάπτυξή του. σε αυτή την περίπτωση, η αντιδραστική συμπεριφορά παύει να εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης και αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

6.1.α. Κλινική εικόνα και διαγνωστικά κριτήρια εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Ένα παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται βασικά από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, έλλειψη υπακοής, προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων, χάνει εύκολα την ψυχραιμία του και εμπλέκεται σε καυγάδες. Λέει συχνά ψέματα και πολλές φορές κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη ή τη δική του κακή συμπεριφορά. Γενικά, σείχνει την εικόνα ενός παιδιού που θέλει να κάνει πάντα το δικό του και είναι συχνά θυμωμένο. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Για πρώτη φορά η εναντιωματική προκλητική διαταραχή έκανε την εμφάνισή της ως διαγνωστική κατηγορία το 1980 στο DSM-III με σκοπό την κατηγοριοποίηση των επιθετικών και αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς που εμφανίζονται νωρίς κατά την παιδική ηλικία. Περιλάμβανε συμπτώματα ευερέθιστης, πεισματικής και προκλητικής συμπεριφοράς, τα οποία εκδηλώνονται με συχνότητα πέραν του κανονικού για την ηλικία του παιδιού.

Σύμφωνα με το DSM-IV η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εντάσσεται στην ομάδα Διαταραχών Ελαττωματικής Προσοχής και Διασπαστικής συμπεριφοράς. Για να τεθεί η διάγνωση πρέπει να είναι παρόντα τουλάχιστον τέσσερα από τα οχτώ κριτήρια της διαταραχής για

διάστημα μεγαλύτερο αυτό των έξι μηνών. Επίσης σημειώνεται ότι ένα κριτήριο ισχύει μόνο όταν η συμπεριφορά εμφανίζεται συχνότερα απ' ότι κατά κανόνα παρατηρείται σε άτομα ανάλογης ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου. Τέλος, για να τεθεί η διάγνωση πρέπει η διαταραχή να προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση της κοινωνικής σχολικής και επαγγελματικής λειτουργικότητας.

Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι υπάρχει έντονη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την νοσολογική οντότητα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής εξαιτίας του γεγονότος ότι τα συμπληρώματά της θα μπορούσαν να θεωρηθούν ακραίες εκδηλώσεις φυσιολογικής συμπεριφοράς.

Άλλοι ερευνητές πάλι υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας διευκολύνει την έγκαιρη παρέμβαση και δεν χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι την εκδήλωση των σοβαρότερων συμπτωμάτων της διαταραχής διαγωγής, η οποία ενδέχεται να εμφανιστεί πιο αργά κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία.

Πίνακας 1. Συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.
(τέσσερα ή περισσότερα παρόντα τους τελευταίους 6 μήνες.)

-
- Συχνά ξεσπάσματα θυμού.
 - Συχνοί καβγάδες με ενηλίκους.
 - Συχνά απηφά ενεργά ή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα και κανόνες των ενηλίκων.
 - Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους.
 - Συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του σφάλματα ή κακή διαγωγή.
 - Συχνά είναι εύθικτος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους.
 - Συχνά είναι θυμωμένος και μνησικάκος.
 - Συχνά κακιώνει ή είναι εκδικητικός.
-

Πηγή: ΜΑΝΟΣ (1997)

6.1.β. Τα πιθανά αίτια της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή παρουσιάζεται στο γενικό πληθυσμό με συχνότητα 6-10%. Αποτελεί μάλιστα ένα από τα πιο συχνά προβλήματα των παιδιών τα οποία παραπέπονται για εξέταση σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Σύμφωνα με την πληθονότητα των ερευνητικών δεδομένων, η γενετικοί παράγοντες παίζουν πολύ μικρό ρόλο για την εμφάνιση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Για το λόγο αυτό η αναζήτηση της αιτιολογίας έχει στραφεί κυρίως στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος.

Τα τελευταία χρόνια έχει διεξαχθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών οι οποίες διερευνούν την σχέση μεταξύ της διαδικασίας ανάπτυξης του δεσμού ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα του και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Ο Erickson και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι ο ανασφαλής δεσμός με άγχος και αποφυγή μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής κατά την έναρξη της σχολικής ηλικίας. Ωστόσο ερευνητές τονίζουν ότι η ποιότητα του δεσμού δεν αποτελεί το μοναδικό αιτιολογικό παράγοντά της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής αλλά έναν παράγοντα ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση της διαταραχής αυτής αλληλεπιδρώντας με άλλους παράγοντες κινδύνου. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η αιτιολογία της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής πρέπει να αναζητείται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς του. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των παιδιών με την διαταραχή αυτή είναι συνήθως πιο τιμωρητικοί από τους γονείς άλλων παιδιών. Επίσης χρησιμοποιούν συχνά πιο απειλητικό ύφος και δίνουν στα παιδιά τους περισσότερες εντολές και οδηγίες χωρίς μάλιστα να τους αφήνουν τον απαραίτητο χρόνο να συμμορφωθούν με αυτές.

Τέλος σύμφωνα με τον Westerman το πιο σημαντικό στοιχείο στη συμπεριφορά της μητέρας είναι κατά πόσο συγχρονίζει την συμπεριφορά της ανάλογα με την συμπεριφορά του παιδιού της και προσαρμόζει τις οδηγίες της στη συμπεριφορά αυτή. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι ενώ οι μητέρες των

«φυσιολογικών» παιδιών έδιναν πιο σαφείς οδηγίες στα παιδιά τους όταν αυτά επετύγχαναν σε μία δραστηριότητα και λιγότερο σαφείς όταν αυτά αποτύγχαναν, οι μητέρες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δεν προέβαιναν σε ανάλογη τροποποίηση της συμπεριφοράς τους ανάλογα με το επίπεδο επιτυχίας του παιδιού.

Ωστόσο γεννιέται το ερώτημα κατά πόσο αυτές οι μορφές αρνητικής αλληλεπίδρασης αποτελούν αιτιολογικό παράγοντα εμφάνισης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής ή αποτέλεσμα ύπαρξής της.

6.1.γ.Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 50% των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή συνεχίζει να παρουσιάζει αυτή τη διαταραχή και στη εφηβεία, το 25% των παιδιών αναπτύσσει επιπλέον συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής, ενώ στο 25% τα συμπτώματα υποχωρούν τελείως. Ο βασικός παράγοντας ο οποίος διαφοροποιεί τα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν επιπλέον διαταραχή διαγωγής από τα παιδιά στα οποία τα συμπτώματα υποχωρούν φαίνεται να είναι ο βαθμός της επιθετικότητας. Τα λιγότερο επιθετικά παιδιά είναι αυτά που συνήθως καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα συμπτώματά τους ενώ τα πιο επιθετικά παιδιά είναι αυτά που αναπτύσσουν σοβαρότερη μορφή ψυχοπαθολογίας.

Υπάρχουν επίσης στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η εναντιωματική προκλητική διαταραχή υποχωρεί κατά τη μέση παιδική ηλικία αλλά αυξάνει ξανά σε ένταση στην εφηβεία. (TOLLE & WINDGASSEN, 2002)

6.1.δ. Η σχέση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής με την διαταραχή διαγωγής.

Ένα ερώτημα που προκύπτει και τίθεται από πολλούς ερευνητές είναι το κατά πόσον οι δύο αυτές διαταραχές αποτελούν ξεχωριστές νοσολογικές οντότητες ή μήπως η εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι μία πιο ηπιότερη μορφή της διαταραχής της διαγωγής.

Υπάρχουν ωστόσο, πολλοί παράγοντες οι οποίοι συνηγορούν υπέρ της διάκρισης μεταξύ αυτών των δύο διαταραχών. Στο DSM-IV το βασικό κριτήριο διάκρισης είναι ότι στην περίπτωση της διαταραχής διαγωγής υπάρχει παραβίαση των βασικών δικαιωμάτων των άλλων ενώ δεν συμβαίνει κάτι ανάλογο με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή.

Επιπλέον στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή η εκδήλωση αντιδραστικής συμπεριφοράς συνήθως περιορίζεται στο οικογενειακό περιβάλλον ενώ στην διαταραχή διαγωγής επεκτείνεται σε άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης τα συμπτώματα αντιδραστικής συμπεριφοράς είναι ηπιότερα στην περίπτωση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Ένας άλλος παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο διαταραχές είναι η ηλικία πρώτης εκδήλωσης των συμπτωμάτων. Ενώ η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται συνήθως για πρώτη φορά στην προσχολική περίοδο η διαταραχή διαγωγής σπάνια εκδηλώνεται πριν την μέση παιδική ηλικία. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

6.2. Η Διαταραχή Διαγωγής.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ραγδαία αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας απασχολεί έντονα τον κόσμο των ειδικών αλλά και το ευρύτερο κοινό και προβάλλεται με ιδιαίτερη έμφαση από το M.M.E. . Επιπλέον η συχνότητα παραπομπή παιδιών και εφήβων σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για επιθετικές μορφές συμπεριφοράς έχει αυξηθεί δραματικά. Η συχνή εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας είναι ένα εξαιρετικά ανησυχητικό φαινόμενο, το οποίο αποτελεί την αφετηρία μιας πληθώρας επιστημονικών ερευνών για την κατανόηση της αιτιολογίας του και την μελέτη αποτελεσματικών μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης.

Οι σοβαρές και επίμονες αυτές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιγράφονται στην Ψυχοπαθολογία με τον όρο «διαταραχή διαγωγής». Ωστόσο ο όρος αυτός καλύπτει ένα πολύ μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς. Τα κυρίαρχα συμπτώματα, οι αιτιολογικοί μηχανισμοί που τα στηρίζουν, η ηλικία πρώτης εμφάνισης τους και η έκβαση των συμπτωμάτων αυτών παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια στα άτομα με την διάγνωση της διαταραχής της διαγωγής. Επομένως πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο, η κατανόηση του οποίου απαιτεί προσεκτική μέλετη μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, καθορίζουν την μορφή με την οποία θα εκδηλωθούν τα συμπτώματα της διαταραχής, και την ευμενή ή δυσμενή πρόγνωση για την εξέλιξη της.

Υπάρχουν ωστόσο ορισμένοι ερευνητές οι οποίοι θέτουν το ερώτημα κατά πόσο η διαταραχή διαγωγής αποτελεί πραγματικά μια μορφή παθολογικής συμπεριφοράς ή πρόκειται για μια λειτουργική αντίδραση ορισμένων ατόμων σε περιβάλλοντα που προκαλούν επιθετικότητα. Σύμφωνα με τους Richters και Cicchetti μόνο ένα ποσοστό των ατόμων που εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά εμπίπτουν πραγματικά στο πλαίσιο της ψυχοπαθολογίας. Οι ερευνητές αυτοί τονίζουν μάλιστα ότι αν η έμφαση δίνεται στην διάγνωση μιας τέτοιας διαταραχής στο άτομο, τότε παραβλέπονται οι κοινωνικές επιδράσεις που προκαλούν και στηρίζουν την εκδήλωση της και έτσι παραβλέπεται η σημασία της πρόληψης και της παρέμβασης σε κοινωνικό επίπεδο.

Πάντως οι περισσότεροι ειδικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκδήλωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως προϊόν αλληλεπίδρασης εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων. (TOLLE & WINDGASSEN, 2002)

6.2.α. Η διαταραχή διαγωγής και το φύλο.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία η διαταραχή της διαγωγής εμφανίζεται στα αγόρια με συχνότητα πολύ μεγαλύτερη από αυτή των κοριτσιών. Συγκεκριμένα στα τέσσερα αγόρια με διαταραχή διαγωγής αντιστοιχεί μόνο ένα κορίτσι.

Ωστόσο το εύρημα αυτό έχει αμφισβητηθεί από ορισμένους ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συχνότητα αυτή μειώνεται εξαιρετικά αν ληφθούν υπόψη ορισμένες διαφορετικές μορφές αντικοινωνικής , όπως η έμμεση ή συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα, οι οποίες υιοθετούνται κυρίως από κορίτσια. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι η συννοσηρότητα της διαταραχής της διαγωγής με άλλες διαταραχές είναι φαινόμενο που παρατηρείται συχνότερα στα κορίτσια. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Επιπλέον οι διαφορές αυτές μειώνονται αισθητά στην εφηβεία, περίοδο κατά την οποία ή υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών ως προς την συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής δεν είναι πλέον στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται με πολλούς τρόπους. Καταρχήν, φαίνεται τα ότι η έναρξη της διαταραχής στα κορίτσια γίνεται αργότερα απ' ότι στα αγόρια. Επιπλέον στην εφηβεία αυξάνονται οι έμμεσες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς οι οποίες είναι χαρακτηριστικό των κοριτσιών. Επιπλέον επειδή τα αγόρια εμφανίζουν συνήθως τις πιο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που περιλαμβάνει η διαταραχή, η διάγνωσή κατά την παιδική ηλικία δίνεται ευκολότερα στα αγόρια. Για αυτό το λόγο ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι κατά την παιδική ηλικία τα κριτήρια διάγνωσης θα πρέπει να είναι διαφορετικά στα αγόρια και στα κορίτσια. Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο είναι η έκβαση της διαταραχής. Ενώ στα αγόρια η διάγνωση της διαταραχής είναι και αποτελεί συχνά προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας στα κορίτσια η πρόγνωση αναφέρεται περισσότερο σε

αγχώδης διαταραχές, διαταραχές της διάθεσης και σωματόμορφες διαταραχές. Επομένως η ύπαρξη της διαταραχής διαγωγής στα κορίτσια κατά την παιδική ηλικία προοιωνίζεται ένα ευρύτερο και ποιοτικά διαφορετικό φάσμα διαταραχών απ' ό,τι στα αγόρια συμπεριλαμβανομένων και των μειωμένων ικανοτήτων παροχής γονεϊκής φροντίδας.(TOLLE & WINDGASSEN, 2002)

6.2.β. Η κλινική εικόνα κατά τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής διαγωγής.

Σύμφωνα με το DSM-IV η διαταραχή διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία των διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί ανάλογα με την ηλικία κοινωνικοί τύποι και κανόνες. Για να τεθεί η διάγνωση θα πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον τρία από τα δεκαπέντε κριτήρια τους τελευταίους μήνες 12 μήνες με τουλάχιστον ένα κριτήριο να είναι παρόν τους τελευταίους 6 μήνες.

Τα δεκαπέντε αυτά κριτήρια ομαδοποιούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη είναι η επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων με εκφοβισμό, άσκησης σωματικής βίας, οπλοχρησίας και εξαναγκασμού άλλου ατόμου σε σεξουαλική δραστηριότητα. Η δεύτερη κατηγορία είναι η καταστροφή ιδιοκτησίας η οποία εκδηλώνεται με την πρόκληση φωτιάς ή με άλλο τρόπο. Η τρίτη κατηγορία είναι η απάτη ή κλοπή η οποία εκδηλώνεται με διάρρηξη, κλοπή αντικειμένων μη ευτελούς αξίας και επανειλημμένα ψεύδη. Τέλος η τέταρτη κατηγορία είναι οι συχνές παραβιάσεις κανόνων, όπως η συχνή παραμονή εκτός σπιτιού τη νύχτα χωρίς την γονεϊκή άδεια (με έναρξη πριν την ηλικία των 13 ετών) η απομάκρυνση από το σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι συχνές αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο. Στον πίνακα 2. που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα κλινικά χαρακτηριστικά της διαταραχής διαγωγής.(TOLLE & WINDGASSEN, 2002)

Πίνακας 2. Συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής
(τρία η περισσότερα παρόντα τους τελευταίους μήνες)

Επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα.

- Συχνά φοβερίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους.
- Συχνά ξεκινά σωματικούς καβγάδες.
- Έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους (π.χ. ρόπαλο, μαχαίρι κλπ.)
- Έχει φερθεί σωματικά σκληρά σε ανθρώπους.
- Έχει φερθεί σωματικά σκληρά σε ζώα.
- Έχει επιτεθεί σε άνθρωπο για να τον κλέψει (π.χ. να αρπάξει μία τσάντα.).
- Έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του.

Καταστροφή Περιουσίας

- Έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά.
- Έχει εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία άλλων.

Απάτη η κλοπή

- Έχει διαρρήξει σπίτι, κτήριο η αυτοκίνητο άλλου ατόμου.
- Συχνά λείει ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες ή για να αποφύγει υποχρεώσεις .
- Έχει κλέψει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας, χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα (π.χ. για να τα πλαστογραφήσει)

Σοβαρές παραβάσεις κανόνων

- Συχνά μένει έξω τις νύχτες παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις (με αρχή πριν τα 13 έτη).
 - Έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτέρευσε εκτός σπιτιού τουλάχιστον δύο φορές, ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι(ή μια φορά χωρίς να επιστρέψει για μεγάλο χρονικό διάστημα).
 - Συχνά κάνει σκασιαρχείο από το σχολείο(με αρχή πριν τα 13 έτη).
-

Πηγή: ΜΑΝΟΣ (1997)

Σύμφωνα με το DSM- IV για να τεθεί η διάγνωση θα πρέπει η διαταραχή της διαγωγής να προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση της κοινωνικής, σχολικής, ή επαγγελματικής λειτουργικότητας. Διακρίνονται επίσης δύο τύποι με βάση την ηλικία έναρξης της διαταραχής. Σε περίπτωση που ένα τουλάχιστον κριτήριο πληρούται πριν από την ηλικία των 10 ετών τότε πρόκειται για τον τύπο παιδικής έναρξης, ενώ σε περίπτωση που απουσιάζει οποιοδήποτε κριτήριο , χαρακτηριστικό για την διαταραχή διαγωγής πριν την ηλικία των 10 ετών , τότε πρόκειται για τον τύπο εφηβικής έναρξης. Επίσης η βαρύτητα της διαταραχής διαγωγής προσδιορίζεται ως ήπια, μέτρια, βαριά, ανάλογα με το μέγεθος της βλάβης που τα συμπτώματα προκαλούν στους άλλους. (ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Όπως επισημάνθηκε τα συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια μεταξύ τους με αποτέλεσμα τα άτομα με την διάγνωση της διαταραχής αυτής να έχουν πολλές φορές ελάχιστες ομοιότητες μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο και απαραίτητο να αναφερθούν ορισμένες διακρίσεις που συνηθίζουν να κάνουν οι ειδικοί που ασχολούνται με αυτή τη διαταραχή ως προς τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να πάρει η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. (KAPLAN & SADOCK, 2005)

Σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ο Frick και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια μετά ανάλυση δεδομένων από 60 έρευνες ανάλυσης παραγόντων οι οποίες συμπεριελάμβαναν πάνω από 28.000 παιδιά. Σύμφωνα με αυτή την μετά-ανάλυση η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να αναλυθεί με δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση κάνει την διάκριση μεταξύ καταστροφικής και μη καταστροφικής επιθετικής συμπεριφοράς ενώ η δεύτερη κάνει τη διάκριση μεταξύ φανερής και συγκεκριμένης επιθετικής συμπεριφοράς. Με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις, οι ερευνητές διέκριναν τέσσερις κατηγορίες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, α) παιδιά με φανερή μη καταστροφική επιθετική συμπεριφορά (π.χ. πείσμα, αντιδραστικότητα, λεκτικοί διαπληκτισμοί), β) παιδιά με φανερή καταστροφική συμπεριφορά (άσκηση σωματικής βίας) , γ) παιδιά με συγκεκριμένη καταστροφική συμπεριφορά (π.χ. κλοπές, ψευδή) και δ) παιδιά με συγκεκριμένη μη καταστροφική συμπεριφορά (π.χ. χρήση ουσιών, μικροαπατές). Τα παιδιά που ανήκουν

στην πρώτη κατηγορία είναι τα παιδιά στα οποία συνήθως αναφέρεται η διάγνωση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής ενώ τα παιδιά που ανήκουν στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες είναι αυτά στα οποία αναφέρεται η διάγνωση της διαταραχής της διαγωγής.

6.2.γ. Τα αίτια της διαταραχής της διαγωγής.

Η αιτιολογία της διαταραχής, αν και βασικά άγνωστη, οπωσδήποτε είναι πολυπαραγοντική. Έτσι, βιοψυχοκοινωνικοί παράγοντες συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της διαταραχής.

Η αυστηρή, τιμωρητική γονεϊκή φροντίδα, με σοβαρή και λεκτική επιθετικότητα συσχετίζεται με την ανάπτυξη δυσπροσαρμοστικής επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Οι χαοτικές οικογενειακές συνθήκες συσχετίζονται με τη διαταραχή διαγωγής και την εγκληματικότητα. Το διαζύγιο θεωρείται παράγοντας κινδύνου, αλλά η παραμονή της πικρίας ανάμεσα στους διαζευγμένους γονείς μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο στην δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά. Η ψυχοπαθολογία των γονέων, η κακοποίηση των παιδιών και η παραμέληση συχνά συνεισφέρουν στη διαγωγή. Η εξάρτηση από το αλκοόλ και η χρήση ουσιών από τους γονείς συσχετίζεται με διαταραχή διαγωγής στα παιδιά τους. Οι γονείς μπορεί να παραμελούν τόσο πολύ τα παιδιά τους, που στη φροντίδα τους να συνεισφέρουν συγγενείς ή να ανατίθεται η φροντίδα τους σε ανάδοχους γονείς. Πολλοί τέτοιοι γονείς δεν χειρίστηκαν καλά την δική τους πορεία ανάπτυξης και τείνουν να είναι κακοποιητικοί και να τα παραμελούν. Σύμφωνα με πρόσφατε έρευνες πολλοί γονείς παιδιών με διαταραχή διαγωγής έχουν σοβαρή ψυχοπαθολογία, όπως ψυχωτικές διαταραχές. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής συνειδητά εξωτερικεύουν τις αντικοινωνικές επιθυμίες των γονέων. (KAPLAN & SADOCK, 2005)

Τα κοινωνικό-οικονομικά στερημένα παιδιά βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν διαταραχή διαγωγής, όπως και τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αστικές περιοχές. Η ανεργία των γονέων, η έλλειψη υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου και η έλλειψη θετικής συμμετοχής στην κοινότητα φαίνεται να προδιαθέτουν για διαταραχή διαγωγής. Τα σχετικά

ευρήματα που μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη διαταραχής διαγωγής στις αστικές περιοχές είναι τα αυξημένα ποσοστά και η αυξημένη επίπτωση της χρήσης ουσιών. Παρά το γεγονός ότι η χρήση ουσιών και αλκοόλ δεν συνεισφέρει στην έναρξη της διαταραχής, είναι πιθανόν όμως να κάνει πιο δύσκολη την ύφεσή της. Η χρήση των ουσιών μπορεί να προκαλέσει επιδείνωση των συμπτωμάτων.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε χαοτικές συνθήκες και συνθήκες παραμέλησης συχνά παρουσιάζουν φτωχή συναισθηματική διαχείριση συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η ματαιώση και η θλίψη. Φτωχά πρότυπα της άσκησης ελέγχου και η χρόνια έλλειψη εκπλήρωσης αναγκών τους οδηγεί σε μια λιγότερο καλά αναπτυγμένη αίσθησης εναισθησίας.

Επίσης στα παιδιά που παρατηρείται χρόνια έκθεση σε βίαιες συνθήκες, κυρίως σε αυτά που κακοποιούνται σωματικά, συχνά εμφανίζεται επιθετική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά μπορεί να δυσκολεύονται στην έκφραση των συναισθημάτων τους, και αυτή η δυσκολία αυξάνει την τάση τους να εκφράζονται σωματικά. (TOLLE & WINDGASSEN, 2002)

Η κατανόηση της αιτιολογίας της διαταραχής της διαγωγής προϋποθέτει την μελέτη αλληλεπίδρασης διαφορετικών αιτιολογικών παραγόντων. Η παρουσία μόνο ενός παράγοντα ο οποίος θεωρείται ότι ευνοεί την εκδήλωση της διαταραχής, δεν είναι αρκετή. Άλλωστε εκτός από τους παράγοντες οι οποίοι ευνοούν την εκδήλωση της διαταραχής, ενδέχεται μερικές φορές να υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την εκδήλωσή της. Σε καμία περίπτωση λοιπόν η πορεία ενός παιδιού το οποίο έχει αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξει διαταραχή διαγωγής δεν είναι προδιαγεγραμμένη αλλά, αντίθετα εξαρτάται από έναν συνδυασμό παραγόντων μοναδικών σε κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα οι συνέπειες ενός διαζυγίου στην εξέλιξη ενός παιδιού εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο του, την ιδιοσυγκρασία του, την ποιότητα της σχέσης που έχει με τους γονείς του, τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται ο χωρισμός των γονέων.

Είναι βέβαια ευνόητο ότι όσο πιο πολλοί παράγοντες κινδύνου οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο πιθανότερη είναι η εκδήλωση της διαταραχής της διαγωγής. Ένα δύσκολο παιδί με ελλείμματα στο γνωστικό τομέα το οποίο μεγαλώνει σε μια οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο όπου επικρατεί συχνά βία, ο πατέρας είναι αλκοολικός και

η μητέρα καταθλιπτική έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσει διαταραχή διαγωγής απ' ό,τι ένα άλλο παιδί στη περίπτωση του οποίου επικρατεί μόνο ένας από αυτούς τους παράγοντες.

Ωστόσο ακόμα και στην περίπτωση που επικρατούν οι πιο δυσμενείς συνθήκες η πορεία αυτή μπορεί να αποκοπεί ή να εξελιχθεί πιο ομαλά όσο υπάρχουν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες εντός και εκτός οικογένειας. Μάλιστα η ύπαρξη τέτοιων προστατευτικών παραγόντων είναι πιο καθοριστικοί στην περίπτωση των παιδιών που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για την εκδήλωση της διαταραχής διαγωγής παρά στις περιπτώσεις όπου ο κίνδυνος αυτός είναι περιορισμένος. (KAPLAN & SADOCK, 2005)

6.2.δ. Σχέση μεταξύ εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, διαταραχής διαγωγής και αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία σε πολλές περιπτώσεις, η ύπαρξη εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία και σχολική ηλικία προηγείται της εμφάνισης διαταραχής διαγωγής στην προεφηβική και εφηβική ηλικία. Συνήθως η ηλικία έναρξης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής τοποθετείται στα 6 χρόνια, ενώ η ηλικία έναρξης της διαταραχής διαγωγής τοποθετείται στα γύρω στα 9 χρόνια. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα πάνω από το 90% των εφήβων με διαταραχή διαγωγής πληρούσε προηγουμένως τα κριτήρια διάγνωσης εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Ωστόσο η πλειονότητα των παιδιών με διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής δεν προχώρα οπωσδήποτε στην εκδήλωση διαταραχής διαγωγής. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα ερευνών και όσον αφορά την σχέση μεταξύ στη διαταραχή διαγωγής και της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ενηλίκων με αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας πληρούσε νωρίτερα τα κριτήρια για την διαταραχή της διαγωγής.

Ωστόσο μόνο ένα μικρό ποσοστό παιδιών και εφήβων (25-40%) με διαταραχή διαγωγής εξελίσσεται σε ενήλικές με αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας. Επιπλέον ακόμα και αν δεν πληρούνται εντελώς τα κριτήρια

για την διάγνωση της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας η πλειονότητα των παιδιών και των εφήβων με διαταραχή διαγωγής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικοποίησης στην ενήλικη ζωή.(ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΔΙΑΝΑΚΗ, 2002)

Συμπεράσματα.

Οι διαταραχές αυτές που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό αφορούν επιθετικές ενέργειες και συμπεριφορές που έχουν την έναρξή τους στην προσχολική και παιδική ηλικία.

Συγκεκριμένα η διαταραχή της διαγωγής αφορά επιθετικές μορφές συμπεριφοράς όπως σωματικές συγκρούσεις, σκληρή συμπεριφορά προς ζώα και ανθρώπους καθώς και την θυματοποίηση και τον εκφοβισμό για τον οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο 9^ο κεφάλαιο. Αυτές οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς συχνά δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνία τόσο μεταξύ συμμαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αποτελούν απειλή για την σωματική και ψυχολογική ασφάλεια των μαθητών. Ως εκ τούτου μπορούν να διαταράξουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και της τάξης και να παρεμποδίσουν την διεξαγωγή των μαθημάτων. Η ανάπτυξη όμως αυτού του θέματος θα καταστήσει σαφές ότι αυτές οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς δύσκολα μπορούν να απομονωθούν διότι συχνά συνυπάρχουν με τις αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς της διαγωγής καθώς και με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή.

Κεφάλαιο 7°

Το φαινόμενο του «Σχολικού Εκφοβισμού» (bullying)

Εισαγωγή.

Τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες έχουν επιβεβαιώσει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών εσκεμμένα ενοχλούν τους συμμαθητές τους. Αν και τα στοιχεία ποικίλουν, πολλές από τις έρευνες έχουν καταλήξει σε ένα τυπικό ποσοστό 10 % περίπου των μαθητών παρουσιάζουν αυτή τη συμπεριφορά. (BOULTON, ΚΑΡΕΛΛΟΥ, 2001)

Ο όρος «Bullying» συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει επεισόδια επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, παρόλο που έχει αποδοθεί με άλλη κάθε φορά σημασία σε διαφορετικές έρευνες και η μετάφρασή του σε ορισμένες γλώσσες έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολη. Είναι επίσης σαφές ότι τόσο ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ενήλικες υπάρχουν αποκλίνουσες απόψεις για την ακριβή ερμηνεία του όρου.

Ως φαινόμενο, όμως, ο σχολικός εκφοβισμός «bullying» είναι ένα θέμα που συνεχώς τραβά την προσοχή των ερευνητών, εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών. Άλλωστε το φαινόμενο του εκφοβισμού παιδιών από τους συμμαθητές τους στα σχολεία είναι τόσο παλιό όσο και η ίδια η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο συνηθισμένο, ώστε πολλοί γονείς και δάσκαλοι θεωρούν αυτού του είδους την συμπεριφορά και εμπειρία ως εκ των ουκ άνευ της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων του.

Τα παράπονα κάποιων παιδιών συχνά αντιμετωπίζονται από τους ενήλικες με ειρωνικά σχόλια, με την τάση να ελαχιστοποιείται το συμβάν και χωρίς να του αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία. Και όμως επανειλημμένα έχει διαπιστωθεί ότι η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, η σχολική τους επίδοση, άλλα και η ψυχική και σωματική τους ισορροπία εξαρτώνται σε μεγάλο ποσοστό από τον βαθμό ασφάλειας και προστασίας που αισθάνονται

μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα είναι ότι πολλά είναι τα παιδιά που καλούνται να υπομείνουν σιωπηλά αυτόν τον εφιάλτη.

Μια θετική διατύπωση των τελευταίων χρόνων είναι ότι σημειώνεται, σε αύξουσα συχνότητα και σε ολοένα και περισσότερες χώρες, μια μετατόπιση της επιστημονικής αλλά και της κοινής γνώμης προς μια αντίληψη που εκλαμβάνει των εκφοβισμό ως «μια σχεδόν ανυπόφορη μάστιγα» που συχνά έχει ολέθριες επιπτώσεις στα ίδια τα εμπλεκόμενα παιδιά.(ΧΑΝΤΖΗ & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ , 2000)

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην έκταση του φαινομένου τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών , στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς παιδιών που προβαίνουν σε εκφοβιστικές τακτικές, είτε αποτελούν στόχο εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους, καθώς επίσης και τις συνέπειες που έχει στις ζωές των μαθητών.

7.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του «Σχολικού Εκφοβισμού» (Bullying)

Η διάκριση μεταξύ των όρων βία, επιθετικότητα και εκφοβισμού δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρη. Σε γενικές γραμμές οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να περιγραφούν ως πράξεις που αποσκοπούν να βλάψουν σωματικά, ψυχικά ή να τραυματίσουν κάποιο άλλο πρόσωπο και δεν περιορίζονται μόνο στη σωματική κακοποίηση. Έτσι για πολλούς Ευρωπαίους και Αμερικάνους ερευνητές, ο «σχολικός εκφοβισμός» είναι ένα θέμα που εντάσσεται στις επιθετικές συμπεριφορές, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.

Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση (και οι δύο όροι έχουν μεταφραστεί από τον αγγλικό όρο «Bullying») παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον και δυσχεραίνει την προσαρμογή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα με τον όρο «θυματοποίηση» αποδίδουμε τον αγγλικό όρο “victimization” που είναι αποτέλεσμα εκφοβισμού (Bullying), δηλαδή μιας συγκεκριμένης μορφής επιθετικής συμπεριφοράς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. (ΚΥΡΙΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΠΑ, 2008).

Ο Olweus ήταν εκείνος που επιχείρησε πρώτος να διασαφηνίσει καταρχάς τον όρο «εκφοβισμός» (« Bullying» στα Αγγλικά, «Mobbing» στα Νορβηγικά.) ως εξής : *« ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων άλλων »*. ως τέτοιες αρνητικές πρακτικές ο Olweus ορίζει διάφορες συμπεριφορές όπως πχ. ηθελημένη προξένηση ή προσπάθεια προξένησης βλάβης ή προξένησης δυσφορίας σε κάποιον άλλον, δια μέσου σωματικής επαφής, λέξεων, χειρονομιών κτλ.

Όπως επισημαίνεται από τον ίδιο αλλά και από άλλους ερευνητές ο εκφοβισμός επιχειρείται απρόκλητα και υποδηλώνει κάποια έλλειψη ισορροπίας ισχύος μεταξύ των εμπλεκόμενων ώστε ο αμυνόμενος να έχει δυσκολία να προστατευτεί και να είναι αρκετά αδύναμος σε σχέση με τον επιτιθέμενο. (ΧΑΤΖΗ, ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000). Επομένως ο όρος αυτός δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής ή ψυχικής) απλά φιλονικούν ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη. Πολλές άλλωστε διαμάχες δεν αποτελούν αρνητικές εμπειρίες και είναι από κοινού αποδεκτές τόσο μέσα στην κουλτούρα των συνομήλικων μαθητών όσο και μέσα σε

πλαίσιο κανόνων των ενηλίκων που ρυθμίζουν κάθε φορά την παρέμβαση του «δικαίου».

Επιπλέον για να χαρακτηριστεί μια σύγκρουση αρνητική, θα πρέπει να υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού, εξευτελισμού, επιβολής και πρόκλησης σωματικού ή / και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι *επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα*. (ΑΝΔΡΕΟΥ, 2004)

Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες μορφές εκφοβισμού. Οι πιο γνωστές είναι ο *σωματικός εκφοβισμός* (physical) ο οποίος αναφέρεται στην άσκηση βίας ή την καταστροφή περιουσίας και ο *λεκτικός εκφοβισμός* (verbal) που περιλαμβάνει το πείραγμα, βωμολοχίες, την λεκτική επιθετικότητα. Οι συγκρούσεις αυτές εκδηλώνονται με *άμεσο τρόπο*. (ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, 2007).

Πρόσφατα, ο Olweus αναφέρει και νέες μορφές εκφοβισμού όπως είναι ο *έμμεσος εκφοβισμός* (indirect ή relational ή social) που χαρακτηρίζεται από την « καλυμμένη» φύση του και την χρήση και ανάμιξη τρίτων προσώπων και περιλαμβάνει το κουτσομπολιό, τη διαρροή άσχημων φημών, την κοινωνική απομόνωση. (ΧΑΤΖΗ, ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000). Μάλιστα, μόλις πρόσφατα οι ερευνητές εξέτασαν το ενδεχόμενο ο εσκεμμένος αποκλεισμός συνομηλίκων από κοινωνικές δραστηριότητες να γίνεται με επιθετική πρόθεση. Στα συμπεράσματα που κατέληξαν διαπίστωσαν με σιγουριά πως μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος έμμεσης επιθετικότητας καθώς περιέχει κοινωνική εκμετάλλευση. Παραδείγματα συμπεριφορών που αποτελούν προσπάθεια θυματοποίησης παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Παραδείγματα συμπεριφορών Θυματοποίησης / εκφοβισμού.

-
1. όλες οι μορφές σωματικής βίας (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κτλ.)
 2. Κλοπή και καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του παιδιού-στόχου.
 3. Λεκτικές συμπεριφορές (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών, ενάντια στο παιδί – στόχος και την οικογένεια του.)
 4. Υποβάθμιση των ικανοτήτων και επιτευγμάτων του παιδιού – στόχου.
-

-
5. Γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίων του παιδιού- στόχου σε τοίχο ή άλλα μέρη που μπορούν να δουν τα άλλα παιδιά.
 6. Κοροϊδία της Θρησκείας, της εθνικής προέλευσης, της κοινωνικής καταγωγής ή της εμφάνισης του παιδιού- στόχου.
 7. Αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες (πχ. συμμετοχή σε αθλητικές ομαδικές δραστηριότητες, από πάρτυ κτλ.
 8. Κοροϊδία του παιδιού στόχου για τον τρόπο που ντύνεται.
 9. Προσπάθεια επιβολής στο παιδί στόχο ώστε να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει.
-

Πηγή: Μάνος (1997)

Ο Tattum αναφέρει ότι ο εκφοβισμός πιθανότατα να εμπεριέχει και τη επιθυμία κάποιου να προκαλέσει άγχος, όχι μόνο από ότι έχει ήδη συμβεί αλλά και από την απειλή και το φόβο ότι “κάτι” πιθανότατα θα συμβεί. Έτσι ο φόβος για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να προκληθεί μόνο από ένα και μόνο επεισόδιο εκφοβισμού.

Ωστόσο όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ορίζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού τελείως διαφορετικά. Ο Boulton (1997) αναφέρει πως κατάφερε να βρει μόνο μια έρευνα γύρω από τις συμπεριφορές που συνιστούν εκφοβισμό για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός ή ψυχικός χωρίς να αναφέρουν κάποιο άλλο στοιχείο. Σε μία έρευνα του ίδιου γύρω από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο φαινόμενο αυτό, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από το δείγμα του, όρισαν τον εκφοβισμό με όρους σωματικής, λεκτικής κακοποίησης και ως τον εξαναγκασμό να κάνουν τα παιδιά-στόχοι πράγματα που δεν ήθελαν. Παρόλα αυτά, γύρω στο 25% των εκπαιδευτικών αυτών δεν συμπεριελάμβαναν στους ορισμούς τους την κοροϊδία, την διάδοση φημών, το εκφοβισμό παίρνοντας και καταστρέφοντας τα πράγματα των άλλων. Επίσης πάνω από το 50% δεν συμπεριελάβαν την κοινωνική απομόνωση. Μάλιστα το τελευταίο αυτό στοιχείο έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα ερευνών του Ramasut και Paratheodorou ότι

πολλοί εκπαιδευτικοί δεν υπολογίζουν την κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους ως σημαντικό πρόβλημα για τους μαθητές που το βιώνουν.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι οι ερευνητές έχουν συνολική και με μεγαλύτερη σαφήνεια εικόνα για το τι ακριβώς είναι ο σχολικός εκφοβισμός απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί. (NAYLON, & CAWIE, 2006)

Σε αντίθεση με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον εκφοβισμό, η Aroga (1996) κατέληξε πως οι μαθητές έχουν αναπτύξει έναν καλό ορισμό του εκφοβισμού και μερικές έρευνες δείχνουν ότι σκέφτονται παρόμοια με τους ερευνητές. Όμως υπάρχουν μερικές σημαντικές διαφορές για το πώς τον ορίζουν από την μία μεριά οι ίδιοι οι μαθητές και ερευνητές και εκπαιδευτικοί από την άλλη.

Για παράδειγμα οι Smith και Levas, εξέτασαν πως ορίζουν τον εκφοβισμό παιδιά ηλικίας 7 με 8 χρονών και διαπίστωσαν πως τα περισσότερα από αυτά, σε ποσοστό 87% , είπαν πως να έρχεσαι απλά σε σύγκρουση (τσακώνεσαι) με κάποιον είναι εκφοβισμός. Μια ακόμα διαφορά του πώς ορίζεται ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών και των ερευνητών είναι ότι τα παιδιά επικεντρώνονται σε πιο εμφανείς μορφές του όπως είναι η άμεση λεκτική επίθεση και η σωματική κακοποίηση, παραβλέποντας έμμεσες μορφές όπως είναι η κοινωνική απομόνωση. Επίσης έρευνα του Madsen (1996) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές φαίνεται να προσπερνούν την σημασία της έλλειψης ισορροπίας ισχύος και δύναμης στον εκφοβισμό, καθώς μόνο το 16% ανέφερε ότι ο θύτης θα πρέπει να είναι δυνατότερος ή να φαίνεται ότι είναι δυνατότερος, γεγονός που διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Guerin και Hennesseys (2000) που δείχνει ότι γύρω στο 60% των ερωτηθέντων μαθητών είπαν ότι “η σωματική δύναμη δεν παίζει κανένα σημαντικό ρόλο στον εκφοβισμό”. (NAYLON, & CAWIE, 2006).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί η έρευνα του καθηγητή Peter Smith και της ερευνητικής του ομάδας που στόχευε στον προσδιορισμό της έννοιας της βίας και του εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό διανεμήθηκαν σε μαθητές ηλικίας από 8-14 ετών σκίτσα (cartoons) που απεικόνιζαν διάφορες εικόνες βίαιης ή μη βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, τα οποία καλούνταν οι ίδιοι οι μαθητές να σχολιάσουν. Οι χώρες που περιλάμβανε η έρευνα δεν περιορίζονταν στα όρια της Ευρώπης άλλα συμπεριελάμβαναν την Κίνα και την Ιαπωνία. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές στο περιεχόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, έτσι όπως προσδιορίστηκε από τους ίδιους τους μαθητές. Διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν σε οριακές μορφές λεκτικής βίας και πειράγματος ή παιχνιδιού μεταξύ των μαθητών. Με άλλα λόγια, το φαινόμενο της βίας και του εκφοβισμού είναι γνώριμο σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας και πολιτισμικού υπόβαθρου. (ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, 2001).

7.2 Επιδημιολογικά Στοιχεία για την έκταση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying).

Περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού έρχονται συχνά στο φως της δημοσιότητας τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ. Πρόκειται για φαινόμενο που παρατηρείται στο σχολείο εδώ και πάρα πολλά χρόνια το οποίο όμως μόλις από το 1997 και έπειτα απασχόλησε την Ευρωπαϊκή επιτροπή και αργότερα τις εθνικές κυβερνήσεις των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι έρευνες που εξετάζουν την συχνότητα του φαινομένου αναφέρουν ποσοστά που κυμαίνονται από 5% έως και 22%. Οι διακυμάνσεις αυτές επηρεάζονται από την ηλικία των παιδιών που εξετάζονται, τον τρόπο εξέτασης του φαινομένου (ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις), το μέγεθος και την κοινωνικοοικονομική σύσταση του δείγματος.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε περισσότερα από 130.000 παιδιά και εφήβους (ηλικίας 7 έως 16 ετών) την Νορβηγία, ο Olweus (1993) βρήκε ότι το 9% των παιδιών αυτών αναφέρει πως έχει υποστεί εκφοβισμό από άλλα, ενώ ένα 7% παραδέχεται ότι «συχνά» ή «κάπου κάπου» εκφοβίζει ή ταλαιπωρεί άλλα παιδιά. Ο Smith (1991) υπολογίζει, ότι από μελέτες που έχουν γίνει στην Αγγλία, ότι 1 στους 5 μαθητές έχει εμπειρία εκφοβισμού. Στην Αυστραλία, έρευνα σε 4.229 παιδιά και εφήβους έδειξε ότι 1 στους 7 εκφοβίζεται σωματικά ή ψυχικά, τουλάχιστον μια φορά την βδομάδα ή και πιο συχνά.(ΧΑΤΖΗ, ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000)

Στην Ελλάδα το φαινόμενο της βίας στο σχολικό χώρο άρχισε να ερευνάται σχετικά πρόσφατα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συνεχώς ενδιαφέροντος για το θέμα στον Ελλαδικό χώρο αποτελεί το 7^ο Συνέδριο του περιοδικού

Σύγχρονη Εκπαίδευση με τίτλο « Η βία στα σχολεία » που έλαβε χώρα τον Δεκέμβριο του 1994 στην Αθήνα. Ελάχιστες είναι οι έρευνες στον Ελλαδικό χώρο που αφορούν συγκεκριμένα τον σχολικό εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου. Η πρώτη έρευνα στην Ελλάδα χρονολογείται από το 1990 όταν μελετήθηκε η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Ακολούθησε η έρευνα του Καλλιώτη σε 117 μαθητές/ -τριες, 11 – 12 ετών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανατολική Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε κάθε σχολείο περίπου 30 % των μαθητών/-τριων είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού κάποια στιγμή κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τα αγόρια να δηλώνουν πολύ περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια. (ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, 2007)

Παρόμοια με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000) που μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην Ελλάδα σε 1312 παιδιά που φοιτούσαν από την τρίτη έως την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας το ειδικό ερωτηματολόγιο του Olweus (1993) που έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς, σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους συμφωνούσαν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή δεδομένα ως προς την συχνότητα, την ηλικία, φύλο και τις πρακτικές εκφοβισμού.

Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά την διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (1999) το 14,7 % των παιδιών υπήρξε «θύμα» εκφοβισμού, το 6,24 % «θύτης» και το 4,8 % «θύτης και θύμα». Τα αγόρια ήταν περισσότερα σε όλες τις κατηγορίες σε σχέση με τα κορίτσια. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που αναφέρεται από τα θύματα (42,5 %) είναι : « μου έλεγε βρισιές και με κοροϊδεύε ...» (άμεση λεκτική). Περισσότερα αγόρια θύματα από ότι κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν υποστεί άμεση σωματική βία (το 34 % των αγοριών έναντι 22,83 % των κοριτσιών), ενώ αντίθετα τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν υποστεί άμεση λεκτική βία και έμμεσο εκφοβισμό (διάδοση φημών) σε ποσοστό 38 % σε αντίθεση με το 25,3 % των αγοριών.

Η πιο συχνή αντίδραση απέναντι στον εκφοβισμό που επέλεξαν να αναφέρουν τα θύματα ανάμεσα σε επτά διαφορετικές επιλογές, ήταν ότι τους

« αγνοούμε» (43,37 %) ενώ η πιο συχνή αντίδραση που επέλεξαν οι «θύτες - θύματα» είναι η «εκδίκηση» (32,7 %).(ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ,2001)

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν τι έκαναν αυτά τα ίδια όταν είδαν κάποιον να εκφοβίζεται, μεγάλο ποσοστό παιδιών ανέφερε ότι : « δεν συμμετείχε μεν αλλά ευχαριστιόταν να παρακολουθεί τον εκφοβισμό των άλλων» (27, 96%), αναγκάζονται να συμμετάσχουν στον εκφοβισμό (35,47 %) ή συμμετείχε αν και δεν τον πίεζαν οι άλλοι να συμμετάσχει (23,56 %). Επίσης στην πλειονότητά τους οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν θέλουν να συναναστρέφονται με τους θύτες (60, 2 %). Παρόλα αυτά σημαντικά περισσότερα αγόρια αναφέρουν ότι τους «αρέσουν» οι θύτες γιατί “ είναι μάγκες”.

Οι ερευνήτριες τονίζουν ότι « τα θύματα φαίνεται να υποκύπτουν στην νοοτροπία της νομιμοποίησης και ομαλοποίησης της εκφοβιστικής πρακτικής...». Όπως αναφέρει ο Borg , προσπαθώντας να εξηγήσει παρόμοια ευρήματα αναφέρει ότι « ... φαίνεται ότι κάποια παιδιά θεωρούν τον εκφοβισμό ως μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, ως μια δύσκολη φάση που πρέπει να υπομείνει κανείς εάν θέλει να είναι προετοιμασμένος για την ζωή. Η έρευνα αυτή αποτελεί την πρώτη θυματολογική έρευνα (με αυστηρή μεθοδολογία και τεκμηριωμένη ανάλυση) στα παιδιά του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα και για αυτό είναι σημαντική. (ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ,2001)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ) διενήργησε πανελλήνια έρευνα που είχε σκοπό να μελετήσει τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Στην έρευνα πήραν μέρος 3.000 μαθητές , δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου από 450 σχολεία της χώρας. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξέταζε διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (πχ. Θυματοποίηση από συμμαθητές, από καθηγητές, από μέλη της οικογένειας, καταστροφή φθορά της περιουσίας του σχολείου.) Βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαπράττουν ή υφίσταντο επιθετικές πράξεις ήταν μικρότερη από αυτήν που αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία αλλά και από αυτή που βρήκαν σε ελληνικό δείγμα οι Χουντουμάδη, Πατεράκη και Χατζή το 2000. (ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΝΟΣ ,2001).

Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια , ένα αυτοσχέδιο που

εξετάζε πολλές διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και ένα ειδικό ερωτηματολόγιο που εξέταζε μόνο το φαινόμενο της θυματοποίησης.

Σε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχετικά με το, σε ποιόν απευθύνεται ο μαθητής, όταν γίνεται θύμα μιας επίθεσης, οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Τα αποτελέσματα δίνουν ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών του δημοτικού να απευθύνονται στους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες παραπόνων παρουσιάζουν μικρό ποσοστό προτίμησης. Τα ποσοστά παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί. Πίνακας 2.

Πίνακας 2:

Στο δημοτικό σχολείο: 23,0% απευθύνονται στον δάσκαλο/ διευθυντή.
76,7% απευθύνονται στους γονείς.
15,9% απευθύνονται στους φίλους.
8,4% σε κανέναν.
1,0% άλλο.

Πηγή: Χηνάς & Χρυσάφιδης (2000)

Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου βρέθηκε ότι το 1/3 των παιδιών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι ενήλικοι δεν προσπαθούν να σταματήσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και ότι, παρά τις όποιες ενέργειες κάνουν, οι προσπάθειες τους δεν είναι συστηματικές ενώ η πλειονότητα των γονιών (68%) δεν συνεργάζονται με το σχολείο προκειμένου να προσπαθήσουν να σταματήσουν αυτά τα περιστατικά.(ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ 2007)

Σε πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας κατά τα σχολικά έτη 2004 – 2005 και 2005 – 2006 τα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού ήταν παρόμοια με αυτά της έρευνας της Χουντουμάδη, Πατερράκη και Χατζή (2001). Σε δείγμα 4000 παιδιών και εφήβων το 10 – 13 % δηλώνει ότι έχει βιώσει ως θύμα τον σχολικό εκφοβισμό, κυρίως την λεκτική του μορφή και τη

μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ ένα στα δέκα παιδιά περίπου φοβάται και αγωνιά ότι θα πέσει θύμα εκφοβιστικών περιστατικών (ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, 2006).

Το 2006 πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη έρευνα από το ΕΚΚΕ σε δημοτικά γυμνάσια και λύκεια της Αθήνας για την ποιότητα ζωής των παιδιών και των εφήβων. Το δείγμα το αποτελούσαν 2000 μαθητές/τριες από 110 σχολεία της πόλης των Αθηνών. Τα αποτελέσματα που ήρθαν στο φως αναφέρουν ότι το 37 % των μαθητών του δημοτικού έχουν υποστεί βία από άλλα συνομήλικα τους παιδιά ενώ το 13% των ερωτηθέντων ομολόγησε ότι έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που αγγίζει το 77% μαρτυρά ότι έχει δει παιδιά να χτυπούνε άλλα παιδιά και ενώ το ποσοστό των παιδιών που έχουν δει άλλα παιδιά να απειλούν άλλα παιδιά ανέρχεται στο 41 %. Τέλος το 60% των εκπαιδευτικών (διευθυντών και δασκάλων) αναφέρουν και οι ίδιοι περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολείο τους.

Ωστόσο επιβάλλεται να τονιστεί ότι το φαινόμενο της βίας των μαθητών ως κοινωνικό φαινόμενο προσδιορίζεται από πολιτισμικά στοιχεία και για τον λόγο αυτό παρουσιάζει σε κάθε κοινωνία διαφορετική μορφή και έκταση. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. μια διαφορετική εικόνα απ' ό,τι στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Στις Η.Π.Α. μπορεί να παρατηρήσει κανείς μια μακρά πορεία κατά την οποία τις πιο «ήπιες» μορφές βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, διαδέχτηκαν οι πλέον πιο σοβαρές, όπως η οπλοφορία και η χρήση όπλων στο χώρο του σχολείου.(NOBA – ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, 2004).

7.3. Διαφορές στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού βάσει του φύλου και της ηλικίας.

Έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες ότι υπάρχουν διαφορές αναμεσα στα δύο φύλα τόσο ως προς τις αυτοαναφορές συμμετοχής τους σε πράξεις εκφοβισμού όσο και ως προς το είδος του εκφοβισμού που δέχτηκαν. Το γεγονός μάλιστα ότι το είδος του εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το φύλο του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητο. Τα αγόρια είναι πολύ πιθανόν να αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει θύτες και έχουν διαπράξει επιθετικές και βίαιες πράξεις σε άλλους παρά τα κορίτσια, σε οποιαδήποτε ηλικία. Σε έρευνα του Boulton ,Καρέλλου, Λανίτη , Μανούσου και Λεμονή το 2001 σε 664 μαθητές/τριες ηλικίας 8- 11 χρονών ένας σημαντικός αριθμός των παιδιών του δείγματος και μάλιστα πολύ περισσότερα αγόρια απ' ότι τα κορίτσια δήλωσαν ότι υπήρξαν δράστες και θύματα κάποιου από τα τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς που μελετήθηκαν (σωματική, λεκτική, μέσω αποκλεισμού.). (ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,2007).

Τα κορίτσια κατά κάποιο τρόπο έχουν λιγότερες πιθανότητες να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού. Ο Olweus αναφέρει σε μια έρευνα του ότι το 60 % των κοριτσιών που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού, θύτες ήταν μόνο αγόρια ενώ ένα άλλο 15-20 % έπεσαν θύματα και από αγόρια και από κορίτσια. Η πλειοψηφία των αγοριών που έπεσαν θύματα του εκφοβισμού (80%) εκφοβίστηκαν μόνο από αγόρια. Αυτό δείχνει ότι τα αγόρια είναι πολύ πιθανόν να είναι δράστες αυτού που ο Olweus ονομάζει « άμεσο (direct) εκφοβισμό που περιέχει άμεσες μορφές σωματικής ή λεκτικής επίθεσης.». Ενώ έφτασε στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν έμμεσες (indirect) μορφές εκφοβισμού για να ενοχλήσουν άλλα κορίτσια όπως είναι η διάδοση φημών ή ο αποκλεισμός από τις ομάδες φιλίας. Υπάρχουν όμως έρευνες που αναφέρουν ίδιο ποσοστό σωματικής βίας και για τα δύο φύλα.

Μελετώντας αυτά τα συμπεράσματα είναι βέβαιο πως θα πρέπει να διεξαχθούν ακόμα περισσότερες έρευνες γύρω από τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Ο λόγος είναι ότι έμμεσες μορφές εκφοβισμού 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 τους περίγυρο ως ενέργεια θυματοποίησης .(SCHUSTER,1996).

Η μεγαλύτερη συχνότητα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται στο νηπιαγωγείο, όπου έχουν αναφερθεί ποσοστά έως και 22,6% και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και «αναζωπυρώνεται» πάλι στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι η συχνότητα του εκφοβισμού, όπως τουλάχιστον αναφέρεται από τους μαθητές, μειώνεται στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου.

Έρευνα ,όμως, του Ψάλτη και Κωνσταντίνου αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου και όχι μόνο, δεν μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αλλά μετασχηματίζεται και παίρνει πιο έμμεσες και πιο δύσκολες να εντοπιστούν μορφές όπως αυτή του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι μια κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού είναι αυτή της σεξουαλικής παρενόχλησης (σχόλια ή χειρονομίες με σεξουαλικό περιεχόμενο). Η κυριαρχία των συγκεκριμένων μορφών δικαιολογείται όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και η εκδήλωση της σεξουαλικότητας αποτελούν δύο στοιχεία που κατέχουν πρωτεύουσα θέση στη ζωή του/της εφήβου και καθορίζουν την μελλοντική πορεία της ανάπτυξης. Όπως τονίζουν οι Harris και Petrie (2004) πολύ συχνά οι έφηβοι θεωρούν ότι ο ασφαλέτερος τρόπος για να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στο σχολικό χώρο είναι η χρήση βίας πάνω σε συμμαθητές του. (ΨΑΛΤΗ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,2007).

7.4. Παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του Σχολικού Εκφοβισμού.

Η σημασία του σχολικού εκφοβισμού για την κοινωνία έχει οδηγήσει πολολούς ερευνητές στη διερεύνηση και την αναζήτηση των παραγόντων και των κοινωνικών συνθηκών που τον προκαλούν ή και τον ευνοούν.

Κοινή διαπίστωση από τις έρευνες που έγιναν στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη είναι το γεγονός ότι προσεγγίζουν το ζήτημα της σχολικής βίας σε μία μικροκοινωνιολογική προσέγγιση, εστιασμένη στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στις κοινωνικές διεργασίες και την δυναμική της σχολικής τάξης, την προσωπικότητα των μαθητών και την διαδικασία της μάθησης. Η εκδήλωση της βίας από την πλευρά των μαθητών προσεγγίζεται ως « μια άλλη συμπεριφορά» και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο μπιχεβιοριστικό πλαίσιο ανάλυσης. Για αυτό το λόγο, ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που δρουν ως παράγοντες υψηλού «κινδύνου» όπως είναι για παράδειγμα ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών, ο ρατσισμός, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, ο ρόλος της οικογένειας, το αξιακό πλαίσιο κ.α.. δεν διερευνώνται επαρκώς σε παρόμοιες έρευνες.

Η ευρύτερη προσέγγισή τους εστιάζεται στο κοινωνικό- ψυχολογικό επίπεδο. Παρατηρείται επομένως έλλειψη πολυεπίπεδης ανάλυσης που θα διερευνήσει πχ. τις σχέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς των μαθητών και των χαρακτηριστικών του σχολείου ή και της γειτονίας. Δεν υπάρχουν δεδομένα από μακροχρόνιες έρευνες προκειμένου να διαπιστώσουμε την επίδραση και τους συσχετισμούς με ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Παρόλα αυτά από προαναφερθείσες έρευνες εντοπίζονται(παρότι δεν αναλύονται επαρκώς) οι παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο από τους μαθητές. Έτσι έμφαση δίνεται:

- Στα ατομικά και δημογραφικά των παιδιών θυτών και θυμάτων.

Συγκεκριμένα μαθητές των οποίων το κοινωνικό υπόβαθρο, οι γνωστικές τους ικανότητες, το γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο διαφέρει (ή αποκλίνει) από το αντίστοιχο των άλλων μαθητών της τάξης βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο

τόσο ως δράστες όσο και θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Από εμπειρικά δεδομένα υπάρχουν ενδείξεις ότι ο βαθμός κατά τον οποίο ορισμένα παιδιά θυματοποιούνται επηρεάζεται από το αν είναι μέλη κάποιας μειονότητας ή αν αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται προέχον ομαδικό πρότυπο σε θέματα συμπεριφοράς, εξωτερικών χαρακτηριστικών, οικογενειακής προέλευσης κτλ.. Πάντως ο Olweus (1994) υπογραμμίζει ότι « εξωτερικές αποκλίσεις παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στη δημιουργία προβλημάτων θύτη - θύματος από ότι τείνουμε να πιστεύουμε». Εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως παχυσαρκία, κόκκινα μαλλιά, γυαλιά, διαφορετική εκφορά λόγου, δεν είναι αρκετά για να εξηγήσουν γιατί κάποια παιδιά «επιλέγονται» για εκφοβισμό. Ο Olweus καταλήγει : « ...χαρακτηριστικά προσωπικότητας/ τυπικές αντιδράσεις, σε συνδυασμό με φυσική δύναμη ή αδυναμία στην περίπτωση των αγοριών, είναι σημαντικοί παράγοντες αυτών των προβλημάτων.»(ΧΑΤΖΗ & ΠΑΤΕΡΑΚΗ, 2000). Στην διεθνή βιβλιογραφία, η εθνο- πολιτισμική προέλευση δεν φαίνεται να αποτελεί κύριο παράγοντα επικινδυνότητας. Ωστόσο, δεν λείπουν οι έρευνες που δείχνουν σύνδεση του φαινομένου του εκφοβισμού με την εθνο0 πολιτισμική προέλευση (πχ. Greeff, 2004, Seals & Young, 2003). Δύο πρόσφατες μελέτες στον ελλαδικό χώρο έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εθνο- πολιτισμική τους προέλευση σχετικά με τις απόψεις τους για την χρήση της βίας, αλλά και με τις εμπειρίες τους από βίαια περιστατικά στο χώρο του σχολείου. Επίσης η μεταβλητή κοινωνικό φύλο (gender) έχει επίσης επισημανθεί από όλες σχεδόν τις έρευνες. Τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας (ως θύματα και ως θύτες) συγκριτικά με τα κορίτσια, μια διαπίστωση που αναμφίβολα συνδέεται με την διαδικασία της διαφορικής κοινωνικοποίησης. Όπως αναφέρουν οι Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και Σακκά (2005), « το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης που προωθεί, στηρίζει και αναπαράγει την κυρίαρχη άποψη για το πώς πρέπει και πως δεν πρέπει να συμπεριφέρονται τα δύο φύλα και δομή ηγεμονικές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες. Με βάση την λογική αυτή, οι αντιλήψεις για την βία και την επιθετικότητα που σχολικό χώρο και εκφράζονται από τους / τις μαθητές /-τριες, αποτελούν μηνύματα κεντρικής σημασίας, τόσο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με το ένα ή το άλλο

φύλο, όσο για τη δόμηση και την αναδόμηση των ταυτοτήτων φύλου»

- Στο βαθμό αποδιοργάνωσης και παθολογίας της οικογένειας. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η έκλειψη της παραδοσιακής οικογένειας, ενώ άλλοι ερευνούν τις επιδράσεις της « διαλυμένης οικογένειας». Ωστόσο καθοριστικής σημασίας δεν είναι η αποδιοργάνωση πχ. διαζύγιο, όσο οι σχέσεις των γονιών που ενδεχομένως μπορεί να παρατηρηθεί, φυσική ή συναισθηματική έλλειψη των γονέων, ενδοοικογενειακή βία, ανεπαρκής επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς. Ένας πιθανός παράγοντας κινδύνου είναι η έκθεση των παιδιών στην ενδοοικογενειακή βία. Μάλιστα εκτιμάται ότι 10 εκ. παιδιά ετησίως στις ΗΠΑ γίνονται μάρτυρες τις βίας μεταξύ των γονιών τους μέσα στο ίδιο τους το σπίτι. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης παιδιά που γίνονται μάρτυρες βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των γονιών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν και να αντιγράψουν αυτά τα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Η έκθεση σε αυτές τις μορφές συμπεριφοράς μπορούν να επηρεάσουν την εικόνα του παιδιού γύρω από την επιθετική συμπεριφορά και να την θεωρήσουν ως μια αποδεκτή μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης συγκρούσεων. (BAVER & HERVENKOHT,2006).

- Στην ομάδα συνομηλίκων. Σχετικά με την επίδραση των συνομηλίκων στην εκδήλωση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς υπάρχουν πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Στις έρευνες για την σχολική βία και τον εκφοβισμό επισημαίνεται η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην άσκηση της βίας και τα « παιχνίδια εξουσίας» μεταξύ των συνομηλίκων, την ιεράρχηση των φίλων, τη θέση του μαθητή στην ομάδα των συνομηλίκων του, τις αξίες, τις στάσεις και συμπεριφορές της ομάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Boulton , Καρέλου, Λιανίτη (2001) υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ των στάσεων και της επιθετικής συμπεριφοράς όπως αυτή εκφράστηκε από τους μαθητές. Υψηλότερα επίπεδα αναφερόμενης επιθετικής συμπεριφοράς, προέβλεπαν μια θετική και δεκτική στάση προς την επιθετικότητα καθώς και μία ισχυρότερη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες. Τα παιδιά που εξέφρασαν την ισχυρότερη στάση κατά της

επιθετικότητας ανέφεραν και την ελάχιστη επιθετική συμπεριφορά. Αντιστοίχως, τα παιδιά που ήταν λιγότερο πιθανόν να πιστεύουν ότι η επιθετικότητα έχει θετικές συνέπειες ανέφεραν και χαμηλότερα επίπεδα τέτοιας συμπεριφοράς . Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα από έρευνες σε Άγγλους μαθητές ηλικίας 10 – 15 χρόνων που πραγματοποιήθηκε από τον Boulton και τον Flemigton (1998) και κατά συνέπεια αποτελούν ισχυρή ένδειξη ότι είναι δυνατόν να υπάρχει σχέση μεταξύ στάσεων και επιθετικότητας. Βασιζόμενη στα συμπεράσματα των ερευνών αυτών οι Boulton , Καρέλου, Λιανίτη (2001) αναφέρουν ότι οι περισσότερες θετικές στάσεις προς την επιθετικότητα συμβάλλουν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, οποία με την σειρά της ενισχύει παραπάνω τις στάσεις υπέρ της επιθετικότητας.(BOULTON & ΚΑΡΕΛΟΥ,2001).

Άλλωστε η βία στο σχολείο είναι μια συλλογική διεργασία, έχει δηλαδή τις ρίζες τις στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια «μεταδοτική αρρώστια» όπως ο OIweus, η οποία εξασθενεί τον έλεγχο της αναστολής των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, διαταράσσει το σύστημα κατανομής συλλογικών ευθυνών και σταδιακά μεταβάλλει τις κοινωνικές γνώσεις που αφορούν τις αντιλήψεις μιας σχολικής τάξης για το τι περιλαμβάνει μια διαδικασία θυματοποίησης (ΑΝΔΡΕΟΥ, 2004).

Η κοινωνία των συνομηλίκων λειτουργεί για το παιδί ως ένας σημαντικός μεταβατικός, ενδιάμεσος χώρος προς την πορεία της ανεξαρτητοποίησης και εξερεύνησης εναλλακτικών τρόπων για την επίλυση των συγκρούσεων. Έτσι, για κάθε μεμονωμένο παιδί στην ομάδα που γίνεται θεατής ενός επεισοδίου εκφοβισμού μπορεί να γίνει η υπόθεση ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης με το θύμα ή ταύτισης του με τον επιτιθέμενο εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπικότητα ή από την εμπειρία του στο οικογενειακό του περιβάλλον, αλλά και από την συμβολή των θέσεων και στάσεων που έχουν διαμορφωθεί στην κοινωνία των συνομηλίκων του.

Σύμφωνα με την άποψη του LaFontaine (1991), πολλά περιστατικά εκφοβισμού είναι στην πραγματικότητα αποτυπώσεις προτύπων των παιδικών κοινωνικών ομάδων, και ο εκφοβισμός θέτει εκτός νόμου και τιμωρεί αυτούς που δεν συμμορφώνονται. Καθώς οι ομάδες παιδιών επιχειρούν να

αποκρυσταλλώσουν την κοινωνική τους δομή, ασκούν στα μέλη τους πίεση για «ομοιομορφία», με αποτέλεσμα άλλοτε να κινούνται προς την κατεύθυνση της συνοχής και άλλοτε προς την κατεύθυνση της «συγκόλλησης/συνάθροισης». Όταν η πίεση για «συγκόλληση/συνάθροιση» είναι μεγάλη, τότε κάθε αγόρι και κάθε κορίτσι του οποίου κάποια χαρακτηριστικά (ψυχολογικά, οικογενειακά ή κοινωνικά) αποκλίνουν από τα πρότυπα της ομάδας μπορεί να θεωρηθεί ασυνείδητη απειλή για όλους.

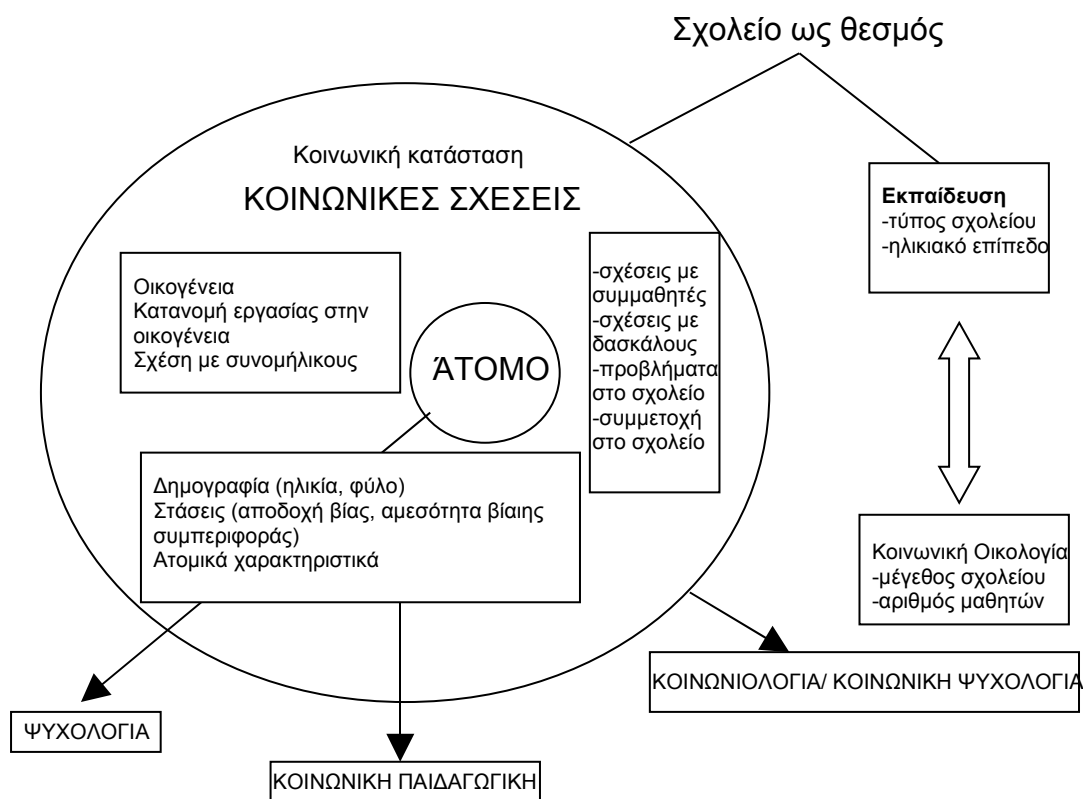
Τα παιδιά των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκλίνουν είναι συνήθως αυτά που οι εκφοβιστές επιλέγουν για θύματά τους, είτε διάφορα παιδιά που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και τα οποία οι άλλοι δεν προτρέχουν να βοηθήσουν. Έτσι μπορεί να ειπωθεί ότι ο θύτης γίνεται η προσωποποίηση μιας τάσης της κοινωνικής ομάδας των παιδιών να απορρίπτουν και να θυματοποιούν κάποια μέλη τους. Η εκτόνωση της επιθετικότητας σε αυτούς που θεωρούνται ως εκτός προτύπων της ομάδας βοηθά στην σύσφιξη των δεσμών μέσα στην ομάδα και στην τόνωση του «ναρκισσισμού της ομάδας». (ΧΑΝΤΖΗ, ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ & ΠΑΤΕΡΑΚΗ, 2000).

- Στο ίδιο το σχολείο και συγκεκριμένα στις σχολικές διεργασίες, τις δυνατότητες συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από έρευνες επισημαίνεται ότι οργανωτικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες στο σχολείο, όπως χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή μέσα στη τάξη και μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, αδιαφορία και μη τήρηση των κανόνων της τάξης, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Ο χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα περισσότερο στη μετάδοση «γνώσης» μέσω της σχέσης πομπού (δασκαλος) και παθητικού δέκτη (μαθητή) αποκλείει έτσι όχι μόνο τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση αλλά περιορίζοντας στο ελάχιστο δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για το παιδί όπως είναι τα σπορ και το παιχνίδι. Αντίθετα το θετικό σχολικό κλίμα αποθαρρύνει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς ενώ η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες δρα ανασταλτικά. (ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ & ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ,2000).

- Στην κοινωνική οικολογία της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας που λειτουργεί το σχολείο. Κοινό ερευνητικό εύρημα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ χαμηλού κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς και βίας στα σχολεία που ανήκουν σε αυτές τις περιοχές. Αυξημένα ποσοστά βίας και παραβατικότητας αντανακλώνονται σε αυξημένα ποσοστά σχολικής βίας.

Τέλος, παρατίθεται σχηματική αποτύπωση των παραγόντων εκείνων που προκύπτουν από σχετικές έρευνες και εστιάζονται στο περιβάλλον του σχολείου. Η αλληλεπίδραση τους πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης και απαιτεί την υιοθέτηση μιας διεπιστημονικής προσέγγισης.

(ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ,2001).



Πηγή: Αρτινοπούλου (2001)

7.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα θυμάτων και θυτών του σχολικού εκφοβισμού.

Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την «σκιαγράφηση» των χαρακτηριστικών των θυμάτων του εκφοβισμού περιγράφουν παιδιά που είναι συνήθως μη επιθετικά, αγχώδη, ανασφαλή, μη δημοφιλή, μοναχικά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμικότητας. Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν την τάση να περιμένουν επιθετική αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους τους και να καταφεύγουν σε κοινωνική απόσυρση για να προστατευτούν. Όπως υποστηρίζουν οι Perry και Kennedy (1993), αυτά τα παιδιά δεν είναι καλοί στο να υποστηρίζουν και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Έτσι όταν η σύγκρουση με κάποιον συνομήλικο είναι αναπόφευκτη, καταφεύγουν σε υποτακτική, αμυντική συμπεριφορά – υποχώρηση, κλάμα, ή μη διεκδίκηση. Συνήθως δε, είναι και σωματικά αδύναμα ή τυχαίνει μερικές φορές να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά για κάποιο περιττό εμφανές χαρακτηριστικό τους, όπως είναι η παχυσαρκία, ο τραυλισμός κ.α. (χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για θυματοποίηση) και δεν τα καταφέρνουν αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση. (HODGES & PERRY, 1999)

Σε αντιδιαστολή με αυτά τα «παθητικά» θύματα, ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται σε άλλα παιδιά που γίνονται θύματα, τα λεγόμενα «προκλητικά θύματα». Τα παιδιά αυτά τείνουν να είναι υπερκινητικά, μη συνεργάσιμα, φαίνεται ότι ενεργητικά προκαλούν τις επιθέσεις των άλλων συνομηλίκων τους και έχουν την τάση να παρενοχλούν τους άλλους. Όταν όμως η ένταση αυξηθεί, υποκύπτουν και παίρνουν το ρόλο του θύματος. Ο Olweus εκτιμά μέσα από τα πορίσματα των ερευνών του ότι ένα 14% των θυμάτων έχει αυτά τα χαρακτηριστικά «του προκλητικού θύματος» (ΧΑΤΖΗ & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000). Οι Dodge κ.α. (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως πολλά από τα παιδιά θύματα όχι μόνο δεν απεχθάνονται τους δράστες αλλά και επιδιώκουν την παρέα τους φτάνοντας μέχρι το σημείο να τους “παρακαλούν” για περισσότερα πειράγματα, χλευασμό και εκφοβισμό. Ωστόσο τα παιδιά που θυματοποιούνται συστηματικά είναι πιο πιθανόν να επιδιώξουν την παρέα άλλων θυμάτων παρά δραστών ιδιαίτερα αν υφίστανται σωματική βία (DODGE & PERRY, 1999).

Επιπλέον οι μαθητές θύματα σε όποια και από τις δύο κατηγορίες και αν ανήκουν στερούν όπως προκύπτει από την σχετική βιβλιογραφία βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και η αίσθηση του χιούμορ ενώ χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση η οποία συνδέεται με εμπειρίες ανασφαλούς προσκόλλησης κατά την βρεφική ηλικία.(EGAN & PERY,1998). Μάλιστα έχει διαπιστωθεί πως η χρόνια θυματοποίηση συμβάλλει αποφασιστικά στην περεταίρω μείωση της αυτοεκτίμησης και στην αύξηση της κατάθλιψης από την οποία υποφέρουν πολλά από τα παιδιά θύματα καθώς η σχολική τους ζωή είναι μαρτύριο.

Αντίστοιχα και τα παιδιά, τα οποία καταφεύγουν κατ' επανάληψη στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας εναντίον συνομηλίκων στο χώρο του σχολείου, έχουν μελετηθεί διεξοδικά στη σχετική βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών που ασχολήθηκαν με την διακυβέρνηση των χαρακτηριστικών του μαθητή/δράστη, τα αγόρια που καταπιέζουν, κοροϊδεύουν, απειλούν, βασανίζουν και γενικά παρενοχλούν τους συνομηλίκους τους έχουν συνήθως μεγάλη σωματική δύναμη (Perler κ.ά., 1993), ενώ αγόρια και κορίτσια αισθάνονται ιδιαίτεροι απέχθεια για το σχολείο (RIGBY & SLEE, 1990), είναι ιδιαίτερα οξύθυμα και διακατέχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας (OLWEUS,1993). Ο συνηθέστερος «τύπος» θύτη είναι ένα παιδί με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικό ακόμα και προς τους ενήλικες, παρορμητικό και σωματικά δυνατό (ιδίως τα αγόρια). Φαίνεται ότι είναι σίγουρο για τον εαυτό του, μη ικανό για ενσυναίσθηση και αποζητά την ανοιχτή και δημόσια διαμάχη με στόχο να επιβεβαιώσει την υπεροχή του και να επιβληθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του. Παρόλο που στις περισσότερες έρευνες περίπου το 50% των παιδιών φαίνεται να μην επικροτούν τον εκφοβισμό, αυτά τα παιδιά φαίνεται να μην είναι τόσο απομονωμένα όσο θα περίμενε κανείς. Αν επιπλέον έχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που τα κάνουν ελκυστικά, μπορεί να καταφέρουν να δημιουργήσουν μια ομάδα παιδιών γύρω από αυτά, ακόμα και να πείσουν άλλα παιδιά να τους μιμηθούν στον εκφοβισμό.

Ο Olweus απορρίπτει την εκδοχή ότι αυτά τα επιθετικά παιδιά είναι κατά βάθος ανασφαλή και αγχώδη. Αντίθετα ο Slee αναφέρει ότι στο δικό του

δείγμα οι θύτες είχαν μέτρια αυτοεκτίμηση και ενώ φαίνεται να χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους στο σχολείο, δεν είναι αγαπητά στους δασκάλους και δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένα στο σχολικό περιβάλλον.

Διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι τα μη δημοφιλή- επιθετικά παιδιά διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο για αντικοινωνική συμπεριφορά αργότερα στην εφηβεία. Αυτά τα επιθετικά – μη δημοφιλή παιδιά έχουν ακόμα μεγαλύτερη τάση να υπεραποδίδουν επιθετική πρόθεση στους άλλους, τους διακρίνει ανεξέλεγκτη ορμή και όχι μόνο ξεκινούν αψιμαχίες με άλλα παιδιά, αλλά και εμμένουν στην επίθεση μέχρι τον τελικό εξευτελισμό του αντιπάλου, παραβιάζοντας έτσι τις κανονιστικές διατάξεις για επίλυση διαφορών. (ΧΑΤΖΗ & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000)

Πίνακας 3 :Τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλικούς τους, συχνά παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά:

-
- Αισθάνονται ανεπάρκεια και μειονεξία ως προς την αντιμετώπιση γεγονότων της καθημερινής ζωής.
 - Πιθανότατα, έχουν υποστεί ανάλογη συμπεριφορά τα ίδια, μέσα στο οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον τους.
 - Προέρχονται από οικογένειες οι οποίες «εκθειάζουν» τις «αρετές» και τα «οφέλη» τέτοιων συμπεριφορών.
 - Είναι τα ίδια «θύματα» κάποιας μορφής κακοποίησης.
 - Δεν ξέρουν πώς να εξωτερικεύσουν/ εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή δεν τους επιτρέπεται να το κάνουν.
 - Δεν επιτυγχάνουν «επιθυμητές» σχολικές επιδόσεις.
 - Δεν έχουν συναίσθηση της αυτό- εκτίμησης τους, ή της αξίας για τον εαυτό.
 - Είναι άτομα που έχουν μάθει «να γίνεται πάντα το δικό τους», θεωρούν τα πάντα αυτονόητο δικαίωμά τους, ενώ κάθε τι και καθένας που δεν ανταποκρίνεται ανάλογα, θα υποστεί τις οδυνηρές συνέπειες.
 - Κάποια άλλα, απλά ικανοποιούνται να είναι «αρχηγοί» και εδραιώνουν το «status» μέσω τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών προς τους «ανυπάκουους». Είναι άτομα με «αυτοπεποίθηση, αλλά έντονα ενοχλητικά και αντιπαθητικά για τους συνομηλικούς τους που δεν τους θεωρούν «ισότιμους»

7.6 Ο δράστης που γίνεται θύμα και το θύμα που γίνεται δράστης.

Τα τελευταία χρόνια έχει υποστηριχθεί, πως η διάκριση των μαθητών, που εμπλέκονται σε φαινόμενα παρενόχλησης, εκφοβισμού και θυματοποίησης σε «δράστες» και «θύματα», είναι απλοϊκή και δεν προσφέρει ένα λειτουργικό εννοιολογικό πλαίσιο για την διερεύνηση της φύσης του φαινομένου και των παραγόντων που συντελούν στη γέννηση και στη διατήρηση του (MYNARD & JOSEPH, 1997). Η άποψη αυτή βασίζεται σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την ύπαρξη και προσπαθούν να προσδιορίσουν την ταυτότητα μιας τρίτης ομάδας παιδιών, η οποία παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και με τους «δράστες» και με τα «θύματα» (Austin & Joseph, 1996, Stephenson & Smith, 1989). Η ομάδα αυτή θυματοποιεί αλλά και θυματοποιείται συστηματικά παίρνοντας το ρόλο του δράστη αλλά και του θύματος με την ίδια «ευκολία». Τον πρώτο ρόλο τον παίρνει συνήθως όταν κάποιος άλλος παρενοχλείτε ενώ στο δεύτερο υπάρχουν στιγμές που καθλώνεται χωρίς να μπορεί να τον αποποιηθεί και να υπερασπίσει προσωπικές ανάγκες και δικαιώματα (SALMIVALLI κ.ά., 1997).

Εκείνο που διαφοροποιεί τους δράστες/θύματα από τους «δράστες» αλλά και από τα «θύματα» είναι ο χαμηλός βαθμός κοινωνικής αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον (MYNARD & JOSEPH, 1997), η απουσία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ως τρόπος αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων και ο συστηματικά υψηλότερος βαθμός μακιαβελισμού και αρνητικής αυτοεκτίμησης (Andreou, 2000). Φαίνεται πως πιστεύουν πως ζουν σε ένα κόσμο όπου μπορούν να είναι είτε «δράστες» είτε «θύματα» και «επιλέγουν» να παίξουν και τους δυο αυτούς ρόλους με «επιτυχία», προκειμένου να είναι συνεπείς με τις αρνητικές αξιολογικές σταθερές που έχουν δημιουργήσει για τον εαυτό τους – οι οποίες τους κάνουν ιδιαίτερα ευάλωτους- αλλά και με τις μακιαβελικές στρατηγικές πάνω στις οποίες βασίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιπρόσθετα, στην ομάδα αυτή, έχουν παρατηρηθεί υψηλά επίπεδα νευρωτισμού αλλά και

ψυχωτικών διαταραχών και παρόμοια επίπεδα κατάθλιψης με τα θύματα (MYNARD & JOSEPH, 1997).

Κοινή διαπίστωση σε όλες τις μελέτες που διερευνούν την προσωπικότητα του δράστη/θύματος, είναι η απόρριψη, που βιώνουν τα παιδιά που υιοθετούν διπλό ρόλο στις διαδικασίες θυματοποίησης, από το σχολικό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις του Bandura (1977) σχετικά με την υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς έπειτα από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπου και την ισχυρή επιρροή που ασκεί το επιθετικό πρότυπο σε εκείνους που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή κοινωνική αποδοχή, η διαδικασία υιοθέτησης συμπεριφοράς δράστη και παράλληλα θύματος, μοιάζει πιο κατανοητή. Επιπλέον, εφόσον η συνεχής απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων οδηγεί στη περιορισμένη διαθεσιμότητα φίλων στο χώρο του σχολείου, είναι πιθανόν εκείνοι οι συμμαθητές που του απομένουν για παρέα και στήριξη να αποτελέσουν ένα ισχυρό δίκτυο ενίσχυσης της υπάρχουσας προδιάθεσης για εμπλοκή στις διαδικασίες θυματοποίησης με οποιοδήποτε ρόλο και τρόπο (SALMIVALLI κ.ά., 1997).

7.7 Η ενεργός και μυστική συμμετοχή του κοινωνικού περιγυρού.

Ο Olweus (1993) αναφερόμενος στους μηχανισμούς που αφορούν την εμπλοκή της σχολικής ομάδας στην εκδήλωση και ενίσχυση της θυματοποίησης, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, χρησιμοποιεί τον όρο «μεταδοτική αρρώστια», η οποία εξασθενεί τον έλεγχο της αναστολής των επιθετικών τάσεων, διαταράσσει το σύστημα της κατανομής συλλογικών ευθυνών και σταδιακά μεταβάλλει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη θυματοποίηση.

Πραγματικά έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές σε μια σχολική μονάδα αναλαμβάνουν διάφορους «συμμετοχικούς» ρόλους κατά τη θυματοποίηση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους. Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν τον δράστη ή/και να του παρέχουν θετική επανατροφοδότηση επιβραβεύοντας τις πράξεις του, να παίρνουν το μέρος του θύματος προκαλώντας την οργή του δράστη ή να παραμένουν ουδέτεροι και να αποδέχονται σιωπηλά την όλη κατάσταση (SALMIVALLI κ.ά., 1996). Οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει ο μαθητής στην ομάδα των συνομηλίκων και το βαθμό αποδοχής που εξασφαλίζει υιοθετώντας κάποια από τις παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές.

Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής μπορεί να διστάζει να αναμιχθεί στην όλη κατάσταση υπερασπίζοντας το θύμα, θεωρώντας πιθανή την απόρριψη ή ακόμα και τη δική του θυματοποίηση με την ανοχή των άλλων. Έτσι εθελουφλεί συνειδητά και δεν διακινδυνεύει, ενώ παράλληλα με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την μεγαλύτερη αποδοχή από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν την τάση αυτή να σχηματίζουν «φιλικούς σχηματισμούς» και εκείνοι που μένουν απ' έξω απ' αυτούς τους «συνασπισμούς» είναι συνήθως τα θύματα.

Το μέγεθος των κοινωνικών δικτύων ενίσχυσης των διαδικασιών θυματοποίησης, εκφοβισμού και παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου

διαμορφώνεται βάσει των γνωστών κανόνων του παιχνιδιού της εξουσίας. Οι περισσότεροι μαθητές συσπειρώνονται γύρω από τον «νικητή / εκφοβιστή», ακολουθούν με μικρή διαφορά οι «ουδέτεροι» ενώ οι υπερασπιστές του θύματος είναι ελάχιστοι.(ΑΝΔΡΕΟΥ, 2004) Το αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχικής συσπείρωσης, είναι να αποκρύπτονται πολλά περιστατικά θυματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς των παιδιών, με βάση κάποιου είδους σιωπηλής συμφωνίας που ξεφεύγει από την δυαδική σχέση δράστη/θύματος. Συνήθως το θύμα φοβάται να μιλήσει και η όλη κατάσταση παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις σε όλη τη σχολική μονάδα αλλά πολλές φορές και έξω από αυτήν, υπονομεύοντας και παρεμποδίζοντας κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης. Επιπλέον, όταν οι προσπάθειες αντιμετώπισης της σχολικής βίας κατευθύνονται μόνο προς τους δράστες ή / και τα θύματα, οι ενδεχόμενες ωφέλειες είναι συνήθως προσωρινές, λόγω των πιέσεων που δέχονται από την ομάδα να συνεχίσουν να συμπεριφέρονται με το συνηθισμένο γνωστό τρόπο. (ORPINAS &HORNE,2003)

7.8. Οι συνέπειες του «σχολικού εκφοβισμού».

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού», δεν έχουν καμία αμφιβολία στο ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στις ζωές των παιδιών που τον υφίστανται. Μάλιστα, οι συνέπειες αυτές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με την συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που το παιδί - στόχος υφίσταται, και σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και μπορούν να εκτείνονται από μικρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα έως και στις πιο τραγικές, όπως είναι η αυτοκτονία και η ανθρωποκτονία από παιδιά μεγαλύτερα σε ηλικία.

Συνήθως τα παιδιά- στόχοι παρουσιάζουν κοινά συμπτώματα και συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη. Τα ίδια τα παιδιά δείχνουν απροθυμία ή διστακτικότητα να πάνε στο σχολείο. Άλλοτε αρνούνται να πάνε στο σχολείο κατηγορηματικά. Άλλοτε παρουσιάζουν συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα και πιθανότατα άρνηση να δεχτούν φαγητό. Άλλοτε παρουσιάζουν ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως εμετούς πονοκεφάλους, κοιλόπονους, διάρροια και ενούρηση.

Επίσης παρουσιάζουν κοινωνική απόσυρση/ απομόνωση που συνοδεύονταν από έντονα συναισθήματα μοναξιάς. Τα έντονα συναισθήματα μοναξιάς γίνονται ισχυρότερα καθώς τα παιδιά- στόχοι φαίνεται να έχουν λίγους ή καθόλου φίλους στο σχολείο. Γεγονός είναι μάλιστα και το γεγονός ότι άλλα παιδιά αποφεύγουν να κάνουν παρέα με παιδιά που έχουν ήδη υπάρξει θύματα «εκφοβισμό» καθώς φοβούνται και τα ίδια μήπως με την σειρά τους αποτελέσουν και τα ίδια υποκείμενα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους. (ORPINAS & HORNE, 2003)

Όταν ο εκφοβισμός συνεχίζεται, όλα τα παιδιά- θύματα αρχίζουν να αντιδρούν αρνητικά προς το σχολείο, ενώ η επίδοσή τους χειροτερεύει, καθώς αποσύρονται από τις ομαδικές σχολικές διαδικασίες και επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους. Ο Slee (1994), σε μια έρευνα που έκανε σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας, βρήκε ότι το 10% των θυμάτων απείχε από τα σχολεία για να αποφύγουν τον εκφοβισμό ή την ταλαιπωρία από τους συμμαθητές τους και

ένα 29% το είχε τουλάχιστον σκεφτεί. (αυτό μπορεί, σε κάποιο ποσοστό να εκλογικεύει και άλλες δυσκολίες, φοβίες, παθολογικές προσκολλήσεις στην οικογένεια κτλ.). Οι Hoover, Oliver και Hazler (1992) αναφέρουν ότι ένα 17% από τα παιδιά που εξέτασαν, ηλικίας 12 – 18 ετών, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός επηρέασε αρνητικά τη σχολική τους απόδοση. Σε παιδιά του νηπιαγωγείου, οι Kochenderfer και Ladd (1996) υπογραμμίζουν ότι ο εκφοβισμός και κυρίως ο λεκτικός καταστρέφει τη θετική αντιμετώπιση που αυτά έχουν για το σχολείο και τα οδηγεί σε συμπεριφορά αποφυγής. Αυτό που επίσης προκύπτει είναι ότι δε ζητούν βοήθεια, είτε γιατί φοβούνται, είτε γιατί δεν αισθάνονται ότι αυτή η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί. (ΧΑΝΤΖΗ & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, 2000)

Όσον αφορά τους μαθητές – θύτες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που διεξήγαγε ο Olweus περίπου το 60 % των μαθητών που στην ηλικία των 15- 16 χρόνων είχαν εμπλακεί ως δράστες σε επεισόδια σχολικής επιθετικότητας και βίας είχαν μέχρι την ηλικία των 24 χρόνων καταδικαστεί τουλάχιστον μια φορά για κάποιο αδίκημα. Ακόμα πιο δραματικά ήταν τα αποτελέσματα για το 35 – 40 % των δραστών που είχαν εκδηλώσει βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο σε νεότερη ηλικία. Οι δράστες αυτοί είχαν καταδικαστεί ως την ηλικία των 24 χρόνων τρεις ή περισσότερες φορές για κάποιο αδίκημα, ενώ για την ομάδα ελέγχου (που δεν είχε εμπλακεί σε πράξεις σχολικής βίας) το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόνο 10%. Αυτό σημαίνει ότι η επιθετικότητα και οι μορφές «ήπιας βίας» συνδέονται στενά με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ή «καριέρας» στο μέλλον.(NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ ,2004)

Πίνακας 4: Συμπτώματα σε σχέση με το παιδί – στόχο, που σχετίζονται με την επιθετική/ κακοποιητική/ βίαιη/ υποτιμητική συμπεριφορά.

-
- Φοβάται να περπατήσει μόνο του προς/ από το σχολείο, αλλάζει σε καθημερινή βάση το δρομολόγιό του.
 - Δεν επιθυμεί , πλέον, να πάει στο σχολείο με το σχολικό.
 - Ικετεύει τους γονείς να πάνε/ πάρουν το παιδί από το σχολείο οι ίδιοι, είτε με το αυτοκίνητο, είτε με τα πόδια.

- Δείχνει, συχνά, απροθυμία να πάει στο σχολείο, ή προφασίζεται ασθένεια κάθε πρωί.
- Αρχίζει να κάνει σκασιαρχείο.
- Παρουσιάζει πτώση / κάμψη της συνήθους σχολικής επίδοσης.
- Επιστρέφει στο σπίτι με σκισμένα ρούχα, καταστραμένα βιβλία, ή δηλώνοντας « απώλεια» προσωπικών αντικειμένων.
- Γίνεται δύστροπο στη συναναστροφή του με την οικογένεια και τους οικείους του.
- Επιστρέφει στο σπίτι πεινασμένο (ο θύτης του έχει αποσπάσει το κολατσιό του, ή τα χρήματα για την αγορά του).
- Παρουσιάζεται αποσυρμένο, κλείνεται στον εαυτό του, αρχίζει να «τραυλίζει», χάνει την αυτοπεποίθησή του.
- Εκδηλώνει έντονο άγχος και ανησυχία, ψυχοσυναισθηματική δυσφορία και καταθλιπτική συντριβή, καθώς και ανορεκτική συμπεριφορά.
- Κλαίει το βράδυ μόνο στο δωμάτιο του πριν αποκοιμηθεί, ενώ μπορεί να έχει και συχνούς εφιάλτες.
- Αρνείται επίμονα να αποκαλύψει τι του συμβαίνει.
- Έχει «ανεξήγητες» γρατσουνιές, μελανιές και άλλα χτυπήματα στο σώμα του.
- Αρχίζει να εκδηλώνει το ίδιο, επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους ή/και προς τα αδέρφια του.
- Παρουσιάζει έντονα επιθετική συμπεριφορά και αδιαλλαξία σε θέματα επικοινωνίας, δικαιωμάτων, ορίων, ευθυνών και υποχρεώσεων.

Πηγή: Τσαγκάρη (2003)

Συμπεράσματα.

Η σχολική βία αναγνωρίζεται πλέον της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας συνολικότερα, αφού προκαλεί φόβο, ανασφάλεια και επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα και τη βία. Είναι γνωστό πια για τους δράστες, με βάση τις μακροχρόνιες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητας τους στο χρόνο ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακροχρόνιες συνέπειες της θυματοποίησης τους. Και οι δύο (δράστες και θύματα) αποξενώνονται από τις κοινότητες που ζουν και καλούνται να επανακαθορίσουν της ζωές τους στην κοινότητα.

Βάσει όλων των παραπάνω στοιχείων που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο οι ειδικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση και άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος από σχολεία και εκπαιδευτικές αρχές της Ελλάδας. Για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων στους σχολικούς χώρους υπάρχει μια σημαντική βιβλιογραφία σχετική με πρωτοβουλίες κατά της επιθετικότητας την οποία μπορούν να συμβουλευτούν οι αρμόδιες αρχές στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 8

Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η προσέγγιση της Επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Εισαγωγή.

Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφαλαίο, έχει αρνητικές συνέπειες για πολλά παιδιά που τον υφίστανται. Μάλιστα έχει προσδιοριστεί και ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με την αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά. Παιδιά που συνήθως εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους είναι περισσότερο πιθανό να εγκαταλείψουν κάποια στιγμή το σχολείο και να εμπλακούν σε βίαια περιστατικά. Αντιθέτως, τα θύματα μπορεί να υποφέρουν από υψηλά επίπεδα άγχους καθώς και κατάθλιψη, ενώ δεν είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις παιδιών που προέβησαν σε απόπειρες αυτοκτονίας.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης ως μέθοδο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας βασισμένο στις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Η έγκαιρη παρέμβαση έχει αποδειχθεί ότι είναι ο ιδανικότερος τρόπος στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης επιδιώκουν αλλαγές στην συμπεριφορά του ατόμου, καθιστώντας την σχολική κοινότητα ένα ασφαλές μέρος για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται ακολουθώντας τις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης στοχεύουν στην ενσωμάτωση των παιδιών που έχουν προβεί σε βίαιες πράξεις στην σχολική κοινότητα ως υπεύθυνα μέλη.

Έτσι, η επανορθωτική δικαιοσύνη αποτελεί μια μέθοδο διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων και έχει ως ζητούμενο να κάνει γνωστό στον θύτη ότι η συμπεριφορά του είναι καταδικαστέα ενώ ταυτόχρονα τον στηρίζει και σέβεται την προσωπικότητα του ως άτομο.

8.1. Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας και η Επανάταξη μέσω της Ντροπής.

Η προσπάθεια για την αναζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών επεμβάσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε με το εύρημα ότι η έλλειψη συνεργασίας και αποξένωσης μέσα στη σχολική κοινότητα και άρνηση του αξιακού της συστήματος έχει συνδεθεί με την συμμετοχή σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού. (RIGBY, COX & BLACK, 1997)

Δύο διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να ερμηνεύσουν το συγκεκριμένο εύρημα. Η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (*social identity theory*) και η θεωρία της Επανάταξης μέσω της ντροπής (*reintegrative shaming theory*).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας αναγνωρίζει ότι η κοινωνική συνεργασία είναι προϊόν της ανάπτυξης και ενεργοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Η κοινωνική ταυτότητα μπορεί να περιγραφεί ως τον ψυχολογικό σύνδεσμο ανάμεσα στον εαυτό και του συνόλου του οποίου ανήκει, στην προκειμένη περίπτωση η σχολική κοινότητα. Μέσα από την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου από την σχολική κοινότητα, το σχολείο γίνεται ένα θετικό πλαίσιο αναφοράς για το άτομο. Όταν λοιπόν ο μαθητής ταυτιστεί με την με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τις αξίες της, θα δει τον εαυτό του αλληλοεξαρτώμενο από αυτό το πλαίσιο και θα εναρμονίσει την συμπεριφορά του με συγκεκριμένους κανόνες και αξίες.

Η Tyler (1998) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Συμφώνησε στο ότι υπάρχουν δύο όψεις που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η συλλογική και η ατομική. Στα πλαίσια του σχολείου η συλλογική πτυχή απεικονίζεται στην υπερηφάνεια που νιώθει το άτομο να είναι μέλος της σχολικής κοινότητας, ενώ η ατομική εξαρτάται από τον σεβασμό που απολαμβάνει το ίδιο το άτομο ως μέρος αυτή της κοινότητας. Έτσι καθώς η αυτοεκτίμηση του ατόμου μέσα στη σχολική κοινότητα αυξάνεται μέσα από το σεβασμό και την υποστήριξη, παράλληλα ενισχύεται και η επιθυμία για συνεργασία μεταξύ των μελών.

Για τους μαθητές που συνήθως εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους τα στοιχεία μελετών που έχουν γίνει δείχνουν ότι το σχολείο δεν αποτελεί για τους ίδιους ένα θετικό πλαίσιο αναφοράς. Έτσι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει για αυτούς τους μαθητές ένα αρνητικό πλαίσιο αναφοράς οδηγώντας τους στην υιοθέτηση μιας παραβατικής ταυτότητας.

Η οικοδόμηση μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας στα πλαίσια του σχολείου δεν είναι ένας απλός και δίχως εμπόδια δρόμος. Έτσι, παρεμβάλλονται πολλά εμπόδια στην διαδικασία αυτή της ταύτισης με την σχολική κοινότητα.

Στην εργασία της η Eliza Ahmed (2000) αναφέρει ότι ένα σημαντικό εμπόδιο που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και μελέτη σχετίζεται με το αίσθημα της ντροπής. Η ντροπή σε συνδυασμό με την διάπραξη βίαιων συμπεριφορών αποτελεί εμπόδιο στην πλήρη ενσωμάτωσή μας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η εργασία αυτή επηρεάστηκε από την θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής (BRAITHWAITE, 1989) η οποία αναφέρει ότι η ντροπή παίζει σπουδαίο ρόλο στη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Όταν για παράδειγμα ένα άτομο διαπράξει κάτι το οποίο η για την υπόλοιπη κοινότητα είναι κατακριτέο, η πράξη μπορεί να αντιμετωπιστεί με δύο τρόπους: από την μία μεριά μπορεί το άτομο να τιμωρηθεί ως ένοχος με τέτοιο τρόπο ώστε να στιγματιστεί και να απορριφθεί πλήρως από το σύνολο της κοινότητας και από την άλλη, να καταδικαστεί η πράξη κάνοντας τους ενόχους να νιώθουν ντροπή για αυτή τους την συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα να δείχνουμε κατανόηση και σεβασμό στο άτομο.

Η πρώτη διαδικασία είναι γνωστή ως διασπαστική ντροπή και δίνει αρνητικά χαρακτηριστικά στο άτομο και στην συμπεριφορά του. Η δεύτερη είναι γνωστή ως επανεντακτική ντροπή και είναι περισσότερο θετική καθώς το άτομο υποστηρίζεται ενώ δεν συγχωρείται η αρνητική συμπεριφορά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Ahmed ανέπτυξε ένα μοντέλο παρέμβασης για την διαχείριση της ντροπής και του σχολικού εκφοβισμού. Στηριγμένος σε πολλούς παράγοντες που έχουν μελετηθεί ότι επηρεάζουν και συμβάλλουν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου,

παρουσίασε ότι η διαχείριση της ντροπής μπορεί να μεσολαβήσει σε πολλούς από αυτούς τους παράγοντες.

Η ντροπή μπορεί να λειτουργήσει προσαρμοστικά ή δυσπροσαρμοστικά. Η ντροπή μπορεί να λειτουργήσει προσαρμοστικά όταν αυτή κινητοποιεί έναν εσωτερικό μηχανισμό που θα ρυθμίζει την καταλληλότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή ως εξής: Μπορεί ένα άτομο να νιώσει ντροπή όταν συμπεριφέρεται με μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς σε μια ομάδα υποστήριξης, όπως είναι αυτή του σχολείου ή της οικογένειας. Με την συνειδητοποίηση της ντροπής το άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη των αρνητικών πράξεών του και οδηγείται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο δεσμός του ατόμου με την κοινωνία παραμένει άθικτος. Αντιθέτως, η ντροπή μπορεί να λειτουργήσει δυσπροσαρμοστικά όταν ο εσωτερικός μηχανισμός με τέτοιο τρόπο χωρίς να επιτρέπει στο άτομο να απαλλαγεί από το συναίσθημα της ντροπής. Αυτό έχει ως συνέπεια να πληγεί η υπερηφάνεια του ατόμου και ο σεβασμός που αντλεί από το κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, αν δεν επεξεργαστεί αυτό το συναίσθημα της ντροπής υπάρχει η πιθανότητα να εκφραστεί διαμέσου του θυμού. Η κοινότητα μπορεί να συμβάλλει περεταίρω στην αρνητική λειτουργία της ντροπής αν το άτομο εισπράξει περισσότερη απόρριψη από αυτήν.(MORRISON, 2002)

Για το πώς η διαχείριση της ντροπής σχετίζεται με τους παράγοντες κινδύνου στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσα από την επιρροή που έχει η οικογένεια στο νεαρό άτομο στο πως δηλαδή η ίδια αντιμετωπίζει και χειρίζεται τις αρνητικές πράξεις. Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι οικογένειες που τα παιδιά τους εκφοβίζουν τους συνομηλικούς χρησιμοποιούν την διασπαστική ντροπή ως μέθοδο διαπαιδαγώγησης.

Συνοψίζοντας, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής δίνουν έμφαση στην σημασία των κοινωνικών σχέσεων. Αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα άλλων θεωρητικών που δίνουν έμφαση στην σπουδαιότητα των κοινωνικών δεσμών. Ο Lewis (1981,1983) μάλιστα συμφωνεί στο ότι η επαφή με τους άλλους είναι μια πρώιμη ανάγκη στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο Nathanson (1992) αναφέρει ότι η ντροπή είναι κεντρικός ρυθμιστής στις κοινωνικές σχέσεις του

ανθρώπου με τους άλλους. Η ντροπή άλλωστε έχει συνδεθεί στενά με την αλληλεγγύη και την αποξένωση. Εμπόδια στην ανάπτυξη και διατήρηση σημαντικών κοινωνικών δεσμών έχουν σοβαρές συνέπειες στην προσωπικότητα του ατόμου. Οι αποτυχημένοι δεσμοί με τους άλλους δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ντροπής. Επιπλέον η ντροπή είναι ένας σημαντικός δείκτης της κατάστασης των κοινωνικών σχέσεων. Η διαχείριση της ντροπής εμπεριέχει την προσπάθεια για την διαμόρφωση μιας συγκροτημένης προσωπικής ταυτότητας. Η συνειδητοποίηση της ντροπής μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ακεραιότητα του εαυτού και του κοινωνικού περιγυρού. Αντιθέτως η αποφυγή της μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση και στην σύγκρουση με τον ίδιο τον εαυτό και τον κοινωνικό περίγυρο.

8.2. Η Επανορθωτική δικαιοσύνη και ο σχολικός εκφοβισμός.

Ένα σημαντικό θέμα για το οποίο έγινε αναφορά σε αυτό το κεφάλαιο είναι η σπουδαιότητα των κοινωνικών σχέσεων για το άτομο και την κοινωνική του ευημερία. Αυτή είναι και η κεντρική αρχή στην εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης η οποία έχει ως πυρήνα της τις κοινωνικές σχέσεις που είναι το επίκεντρο της ζωής κάθε ατόμου. Η θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής υποστηρίζει την εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Βασισμένος σε αυτή τη θεωρία ο Braithwaite υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο κεντρικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα έμφυτα στις επανορθωτικές διαδικασίες. Πρώτον, για να πετύχει την πλήρη ενσωμάτωση η διαδικασία θα πρέπει να συμπεριλάβει την παρουσία και την συμμετοχή μιας ομάδας υποστήριξης τόσο για το ίδιο το θύμα όσο και για το θύτη. Η ομάδα αυτή θα μπορούσε να απαρτίζεται από ανθρώπους που σέβονται και ενδιαφέρονται για αυτούς τους δύο (ή και περισσότερους) ανθρώπους. Δεύτερον η διαδικασία της επανένταξης απαιτεί μια αντιμετώπιση πέρα από τις συγκρούσεις μεταξύ του θύματος και του θύτη μέσα στην ομάδα υποστήριξης.(BRAITHWAITE, 1989 , 1998.). Η θεωρία υποστηρίζει ότι η διαδικασία βοηθά την επανένταξη όταν η παρέμβαση : 1). Καθιστά σαφές στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν συγχωρείται από την ομάδα υποστήριξης και 2). Όταν το άτομο υποστηρίζεται

και του δίνεται η ευκαιρία να επανορθώσει για αυτή του την συμπεριφορά. Έτσι το πρώτο σημείο επιδιώκει την ενεργοποίηση της ντροπής στη παρέμβαση ενώ το δεύτερο παρέχει την βάση για την οποία η διαδικασία αυτή βοηθά στην επανένταξη του ατόμου.

Η διαδικασία της επανορθωτικής προσφέρει την ευκαιρία το θέμα του σχολικού εκφοβισμού να εξεταστεί και να αντιμετωπιστεί πέρα από τις σωφρονιστικές και ηθικοπλαστικές προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί με την πάροδο των χρόνων. Οι υποστηρικτές της τιμωρητικής προσέγγισης δίνουν έμφαση στους κανόνες δικαίου και στην απόδοση ευθυνών στο άτομο. Από την άλλη οι υποστηρικτές νέων προσεγγίσεων συνηγορούν στην περαιτέρω προσοχή και υποστήριξη του ατόμου. Η επανορθωτική δικαιοσύνη έρχεται στο σημείο αυτό να συνθέσει τις παραπάνω θέσεις σε μία , υποστηρίζοντας 1). Ότι η διαδικασία πρέπει να περάσει στον θύτη το μήνυμα ότι η συμπεριφορά του δεν συγχωρείται εντός της κοινωνικής ομάδας και 2). Ότι ο παραβάτης θα πρέπει να προσφέρεται ο σεβασμός, η υποστήριξη και η συγχώρεση από την κοινότητα. Με άλλα λόγια γίνεται μια προσπάθεια που στοχεύει στον διαχωρισμό της συμπεριφοράς από το άτομο ως προσωπικότητα.

Σύμφωνα με αυτή την αρχή, διαχωρίζεται το άτομο από την συμπεριφορά και χρησιμοποιούνται οι όροι, *οι μαθητές που εκφοβίζουν* ή *οι μαθητές που είναι θύματα εκφοβισμού*. Συνήθως η βιβλιογραφία πάνω στον σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιεί τους όρους θύτες και θύματα του σχολικού εκφοβισμού όταν αναφέρεται στα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Ένα σημαντικό δόγμα της επανορθωτικής δικαιοσύνης είναι η προσπάθεια να χωρίσει και εννοιολογικά την συμπεριφορά από το άτομο. Αυτό είναι ένα φιλοσοφικό σημείο, παρά μια σημασιολογικά προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο το πρόβλημα προσεγγίζεται διαφορετικά και δεν επιτρέπει στα παιδιά να πολωθούν στις δύο θέσεις (του θύτη ή του θύματος) με αποτέλεσμα να στιγματιστούν και να αντιμετωπιστούν ως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα υποστηρίζεται η αρχή ότι ο σχολικός εκφοβισμός και άλλες μορφές βίας δεν έχουν θέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Κύριος στόχος των προγραμμάτων που χρησιμοποιούν την επανορθωτική δικαιοσύνη είναι να ενσωματώσουν όσους επηρεάζονται από

την παραβατική συμπεριφορά στην κοινότητα, και να γίνουν συνεργάσιμα μέλη της διατηρώντας τις αρχές και τις αξίες της. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι αυτό που φέρνει σε κοινές συναντήσεις τα παιδιά που έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού και των ομάδων υποστήριξης που αποτελούνται από γονείς, εκπαιδευτικούς ή συμβούλους.

Όπως ο Braithwaite αναφέρει «τέτοιες συναντήσεις μπορούν να αποτρέψουν την συμμετοχή σε βίαια περιστατικά ενισχύοντας την κοινωνική ταυτότητα των μελών.»

Περαιτέρω, οι συναντήσεις αυτές λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα όταν υποστηρίζονται από ένα ευρύτερο αξιακό πλαίσιο που βασίζεται στις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Έτσι δημιουργήθηκαν προγράμματα που έχουν στόχο να ενημερώσουν ολόκληρη την σχολική κοινότητα για τις αρχές και μεθόδους της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι και αυτό που υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας που είχε δύο συγκεκριμένους στόχους: α) να διαμορφώσει μια σχολική κοινότητα που φροντίζει για τα μέλη της βασισμένη στο σεβασμό και β) να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές για την επίλυση των συγκρούσεων, προσανατολισμένες στις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Η έρευνα του Goleman (1995) πάνω στην συναισθηματική νοημοσύνη επιβεβαιώνει τις επιδιώξεις του προγράμματος. Κατέληξε στο ότι οι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση στο να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν ένα πλήθος συναισθημάτων, δίνοντας περισσότερη έμφαση στα συναισθήματα που προέρχονται κυρίως από περιστατικά σύγκρουσης. Η επίγνωση των συναισθημάτων αυτών και συνειδητοποίηση τους ενισχύουν την ανάπτυξη υγιών δεξιοτήτων. Έτσι διαμέσου της καλλιέργειας αυτής της επίγνωσης είναι εφικτό να παρεμποδιστεί η κλιμάκωση των συγκρούσεων και να μειωθούν τα βίαια περιστατικά στο χώρο του σχολείου.

Η εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης μπορεί να προσφέρει την ελπίδα σε εκείνους που επηρεάζονται άμεσα από τις βίαιες και επιθετικές πράξεις.

8.3. Responsible Citizenship Program: Η πρακτική εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Στην πράξη η επανορθωτική δικαιοσύνη είναι μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων. Τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων έχουν αποδειχθεί ότι δίνουν στους μαθητές σημαντικές δεξιότητες για την μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς στα σχολεία. Επιδίωξη του προγράμματος που εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο της Αυστραλίας είναι να ενσωματώσει μια σειρά από παρόμοιες διαδικασίες για την καλλιέργεια υγιών σχέσεων , διαχείριση των συγκρούσεων και της ντροπής κάτω από ένα ενιαίο εννοιολογικό πλαίσιο.

Μέσω αυτού του προγράμματος δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους ανοιχτά. Αρχικά , δίνεται έμφαση στη δημιουργία ασφαλούς κλίματος όπου οι ανησυχίες και τα περιστατικά θυματοποίησης μπορούν να ακουστούν. Παράλληλα το πρόγραμμα στοχεύει να είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό για τους μαθητές . Καθώς οι σχέσεις ενδυναμώνονται δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικές δεξιότητες στην διαχείριση των συγκρούσεων εστιάζοντας στα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την διάρκεια μιας σύγκρουσης προσπαθώντας να τα διαχειριστούν και να τα αντιμετωπίσουν. (MORRISON, 2002)

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαπραγματεύεται είναι η εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη αλλαγής της στάσης των μαθητών απέναντι στη βία και επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου.

Το πρόγραμμα βασίστηκε σε διάφορες αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης συμπεριλαμβανόμενης της επίλυσης των συγκρούσεων και την ανάπτυξη των δεσμών μέσα στην σχολική κοινότητα.

Ο Braithwaite υποστηρίζει ότι η επανορθωτική δικαιοσύνη είναι μια διαδικασία συμμετοχής όπου αποδίδονται οι ευθύνες των άδικων πράξεων στα άτομα που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους. Παράλληλα αντιμετωπίζονται με σεβασμό όλα τα μέρη που πήραν μέρος στη διαμάχη

μέσω της εξέτασης της ιστορίας του κάθε ατόμου που αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκε από το βίαιο περιστατικό.

Ο σεβασμός , η εκτίμηση και η συμμετοχή γίνονται οι συμφωνίες του προγράμματος οι οποίες αναπτύσσονται μέσω των ευκαιριών εκμάθησης που το πρόγραμμα παρέχει.

Έτσι ενώ αυτές οι βασικές αρχές του προγράμματος παραμένουν ίδιες σε όλο το πρόγραμμα, ένα δεύτερο σύστημα αξιών και αρχών χρησιμοποιείται για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους εποικοδομητικά.

Στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού αυτές είναι.

1. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι και η θυματοποίηση είναι καταστάσεις που μπορούν να αλλάξουν.
2. Η εξέταση των άδικων πράξεων , όπως ο εκφοβισμός , αφορούν συγκεκριμένες ενέργειες και δεν θα πρέπει να συμπεριλάβουν την δυσφήμιση όλου του ατόμου.
3. Οι συνέπειες του εκφοβισμού τόσο για το άτομο που τον διέπραξε όσο και για τα άτομα που επηρεάστηκαν από αυτόν πρέπει να αναγνωριστούν.
4. Οι προσπάθειες που δίνονται για την αντιμετώπιση αυτών των συνεπειών είναι ουσιαστική.
5. Και τα άτομα που εκφόβισαν αλλά και αυτά που έπεσαν θύματα των συμμαθητών τους είναι πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι δεσμοί με τους άλλους θα πρέπει να ενισχυθούν και να υποστηριχθούν μέσα από την συμμετοχή σε ομάδες που ενδιαφέρονται για αυτά.
(MORRISON, 2002)

Αυτές οι πέντε αρχές υποστηρίζουν την διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων που αναπτύχθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μάλιστα για να γίνει κατανοητό στους μαθητές ότι η διαδικασία απαιτεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών οι παραπάνω αρχές παρουσιάστηκαν με τον εξής τρόπο:

1. Διορθώνεται η ζημιά που έχει γίνει.
2. Περιμένετε το καλύτερο από τους άλλους.
3. Αναγνωρίστε τα συναισθήματα.
4. Ενδιαφερθείτε για τους άλλους.

5. Αναλάβετε την ευθύνη για την συμπεριφορά.

Στην ουσία προγράμματα που χρησιμοποιούν την επανορθωτική δικαιοσύνη ως μέσο επιδιώκουν την σταθεροποίηση θετικών συναισθημάτων (ενδιαφέροντος και ενθουσιασμού) και την παροχή διεξόδων για την απαλλαγή από δυσάρεστα συναισθήματα. Οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να οδηγήσουν στην περεταίρω σύνδεση με τα μέλη.

Για να είναι αυτό αποτελεσματικό τα άτομα θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες για να δουλέψουν αποτελεσματικά παρά τις διαφορές και τα εμπόδια που μπορούν να εμφανιστούν. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες τα άτομα έχουν την ευκαιρία να δομήσουν και να ξαναφτιάξουν παραγωγικές σχέσεις.

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε μαθητές 10- 11 ετών. Οι μαθητές περνούσαν απασχολούνται στο πρόγραμμα για μία ώρα με τον υπεύθυνο των δραστηριοτήτων δύο φορές την βδομάδα για πέντε εβδομάδες. Οι ιδέες και οι απόψεις που διατυπώνονταν παρουσιάζονταν με την χρήση κολλάζ , παίξιμο ρόλων και την δημιουργία ενός μικρού βίντεο που παρουσίαζε ένα περιστατικό διαμάχης και ζητούσε από τους μαθητές με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να διαχειριστούν την ζημιά.

Είναι δε σημαντικό να αναφερθεί ότι για να είναι τα εργαστήρια αυτά αποτελεσματικά θα πρέπει οι υπεύθυνοι για τις δραστηριότητες πρέπει να έχουν γνώσεις και εμπειρία στις αρχές και στις πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης. (MORRISON, 2002)

Όλοι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου ηλικίας δέκα και έντεκα χρόνων πήραν μέρος στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Τα ποσοτικά στοιχεία συγκεντρώθηκαν με την χρήση ερωτηματολογίου το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος , δηλαδή στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Περαιτέρω ποσοτικά στοιχεία λήφθηκαν στο τέλος κάθε συνάντησης από ερωτηματολόγια που συμπληρώνονταν από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους υπευθύνους για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας συγκεντρωθήκαν από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτές στο πρόγραμμα μέσα από συνεντεύξεις.

Δύο σημεία είναι άξια προσοχής για την αξιολόγηση του προγράμματος. Πρώτον το συναίσθημα της ασφάλειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και δεύτερον η χρήση από τους μαθητές προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων.

Το συναίσθημα της ασφάλειας στους μαθητές μετρήθηκε με μια κλίμακα τεσσάρων σημείων και κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση. Εντούτοις, αν και το συμπέρασμα αυτό είναι αρκετά ενθαρρυντικό είναι δύσκολο με μετρήσεις στην αρχή και στη λήξη του προγράμματος να γνωρίζει κανείς τους παράγοντες που έπαιξαν πραγματικό ρόλο σε αυτή την αλλαγή.

Αντιθέτως όμως τα στοιχεία που αφορούν τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων προσφέρουν αξιόπιστα στοιχεία. Έτσι αξιολογήθηκε η στάση των μαθητών γύρω από τέσσερα υποθετικά σενάρια σύγκρουσης. Αυτό που παρατηρήθηκε σε αυτή την διαδικασία είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσε προσαρμοστικές μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων σημείωσε μια μικρή αύξηση. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι δυσπροσαρμοστικές μέθοδοι, μειώθηκαν. (MORRISON, 2002)

Μάλιστα στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι του σχολείου προκειμένου να υιοθετήσουν στην καθημερινή τους πρακτική της αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης, βοηθώντας τους να αποκτήσουν διαφορετικές μεθόδους στην επίλυση των συγκρούσεων.

Συμπεράσματα.

Μέχρι τώρα οι σύνηθες μέθοδοι που εφαρμόζονταν στο χώρο του σχολείου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα των συγκρούσεων ήταν δύο. Η πρώτη μέθοδος δίνει έμφαση στους κανόνες δικαίου και στην απόδοση ευθυνών στο άτομο βάσει αυτών των κανόνων και η δεύτερη επικεντρώνεται στην διάγνωση της ατομικής ψυχοπαθολογίας του παραβάτη και στην θεραπευτική του αντιμετώπιση. Και αυτές οι δύο προσεγγίσεις είναι εστιασμένες στο άτομο και την συμπεριφορά του με συνέπεια η αποτελεσματικότητα και των δύο να είναι σχετική.

Οι απόψεις και οι κριτικές που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τις δύο αυτές μεθόδους είναι πάρα πολλές. Οι κυριότερες υποστηρίζουν ότι α.) τόσο το θύμα όσο και ο θύτης δεν έχουν κάποιο θεσμικό ή πρακτικό ρόλο στην διαπραγμάτευση και επίλυση της διαφοράς που έχει προκύψει μεταξύ τους, β.) η διαδικασία αφήνει το μεν θύμα με την αίσθηση ότι τα συναισθήματα και η άποψή του δεν λαμβάνονται υπόψιν και τον δε θύτη αδιάφορο και ανεπηρέαστο και γ.) οι οικογένειες των εμπλεκόμενων και η σχολική κοινότητα παραμένουν αμέτοχοι μάρτυρες χωρίς δικαίωμα άποψης και συμμετοχής στη παρέμβαση.

Η θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης έρχεται να διαμορφώσει μια νέα κατάσταση στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία. Αυτό που η επανορθωτική δικαιοσύνη επιδιώκει είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας του δράστη που είναι ο κύριος δεσμός του με την σχολική κοινότητα. Για το λόγο αυτό οι παρεμβάσεις που γίνονται και είναι προσανατολισμένες στην θεωρία αυτή βασίζονται σε κάποιες βασικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα η θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης διατυπώνει ότι:

- Η Επιθετικότητα ζημιώνει ανθρώπους, ευρύτερες οικογένειες και την Σχ. Κοινότητα και δημιουργεί την υποχρέωση για αποκατάσταση της βλάβης.
- Όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στο αδίκημα θα πρέπει να συμμετέχουν και στην αντιμετώπιση των συνεπειών και την επίλυσή του.

- Η άποψη του θύματος είναι αποφασιστική στο πως θα πρέπει να επανορθωθεί η ζημιά.
- Υπεύθυνη στάση από τον παραβάτη σημαίνει και συνεπάγεται την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο για την αποκατάσταση της βλάβης.

Έτσι σε αντίθεση με προηγούμενες προσεγγίσεις η επανορθωτική δικαιοσύνη αντιμετωπίζει το άτομο που δρα επιθετικά καταδικάζοντας από την μια την συμπεριφορά του , σεβόμενο το ίδιο όμως, δίνοντας του την ευκαιρία να επανορθώσει εμπλέκοντας παράλληλα όσους επηρεάστηκαν από τις συνέπιες των επιθετικών γεγονότων. Με τον τρόπο αυτό το άτομο δεν απομονώνεται μέσα στην σχολική κοινότητα αλλά δίνεται η ευκαιρία σε όσους εμπλέκονται να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων.

Κεφάλαιο 9°

Μεθοδολογία έρευνας.

9.1. Σχεδιασμός της Έρευνας.

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης αναφέρεται στον τρόπο που η ερευνητική ομάδα σχεδιάζει και δομεί την ερευνητική διεργασία. Ο τρόπος που μια έρευνα αναπτύσσεται αποτελεί το σημείο εκείνο που βοηθούν την ερευνητική ομάδα να διατηρήσει την σωστή κατεύθυνση κατά την εκτέλεση μιας ερευνητικής μελέτης. Ωστόσο το ερευνητικό σχέδιο διαφέρει από έρευνα σε έρευνα μιας και η ερευνητική ομάδα διαλέγει το κατάλληλο για τον ερευνητικό της σκοπό, σχέδιο.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στον σχεδιασμό αυτής της ερευνητικής μελέτης βασίστηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας το οποίο περιγράφει διάφορες μεταβλητές και παρέχει πληροφορίες για την συχνότητα συγκεκριμένων μεταβλητών. (ΣΑΧΙΝΗ - ΚΑΡΔΑΣΗ, 1991).

9.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση.

Η ερευνητική αυτή μελέτη είναι τύπου επισκόπησης δείγματος (sample survey).(COHEN & MANION, 1994)

Η ερευνητική ομάδα επέλεξε στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Πάτρας εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά για την συλλογή των δεδομένων της.

Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού» και αν και αν είναι ενήμεροι για τέτοια περιστατικά στο σχολείο που εργάζονται. Παράλληλα εξετάζει ποια στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους θύτες – θύματα μαθητές.

9.3. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.

Έπειτα από βιβλιογραφική διερεύνηση, οι έρευνες που έχουν γίνει γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην χώρα έως σήμερα είναι ελάχιστες. Εντούτοις οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι τουλάχιστον τόσο διαδεδομένο στα ελληνικά σχολεία όσο και σε άλλες χώρες.

Έρευνα των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη που πραγματοποιήθηκε το 2000 σε 1312 μαθητές οχτώ δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας ανέφερε ότι το 14,7 % των μαθητών έχουν υπάρξει θύματα εκβιασμού ενώ το 42, 5% των μαθητών έχουν υποστεί λεκτική βία.(ΣΩΚΟΥ, 2003). Δεδομένου αυτής της μαρτυρίας αλλά και του γεγονότος ότι το θέμα της σχολικής βίας σε πολλά κράτη της Ευρώπης και της Αμερικής είναι πολύ παλιό και συχνά έχει σοβαρές διαστάσεις σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η καταγραφή και η μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού σε αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται στην πόλη της Πάτρας.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι α) η μελέτη της κατανόησης του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς, β) η καταγραφή της έκτασης του φαινομένου στο χώρο των σχολείων της Πάτρας, γ) η περιγραφή των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού.

Τα συμπεράσματα της έρευνας που θα έρθουν στο φως φιλοδοξούμε πως συμβάλλουν αφενός στην κατανόηση και αφετέρου στην έγκαιρη αντιμετώπιση και πρόληψη του συγκεκριμένου φαινομένου.

9.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να υποτεθεί ότι:

α) η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαπράττουν ή δέχονται επιθέσεις εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία της Πάτρας θα είναι αντίστοιχη με αυτή που αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία.

β) αναμένεται επίσης οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία να μην έχουν ενημερωθεί για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που συνιστούν το σχολικό εκφοβισμό.

γ) τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμάται ότι θα είναι σε θέση να διακρίνουν κυρίως τις άμεσες μορφές του εκφοβισμού όπως είναι για παράδειγμα η σωματική και λεκτική βία.

9.5. Πληθυσμός και δείγμα της παρούσας έρευνας.

Ο Πληθυσμός τον οποίον αφορά η έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι διορισμένοι σε σχολεία που βρίσκονται στην πόλη των Πατρών.

Πληθυσμός – Στόχος της έρευνας μας ήταν οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής εκπαίδευσης των Πατρών. Εν συνεχεία επιλέχθηκε το δείγμα με την κατάλληλη μέθοδο δειγματοληψίας.

Για την συλλογή των στοιχείων, συμμετείχε στην έρευνα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολικές μονάδες των Πατρών. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας μέσω σχολικών καταλόγων που η ερευνητική ομάδα εξασφάλισε από την Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας.

Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τον κατάλογο των σχολείων (πχ 1^ο, 3^ο, 6^ο κ.λ.π. όνομα καταλόγου) (BELL 2001, COHEN & MANION, 1997)

Για να επιτευχθεί η πιστότερη δυνατή καταγραφή της πραγματικότητας μέσα από μια ερευνητική διαδικασία με τη χρήση εργαλείων που επιλέχθηκαν όπως το ερωτηματολόγιο πρέπει να καθορισθούν αυστηρά τα χαρακτηριστικά του δείγματος και της ποιότητας των δεδομένων.

Για το λόγο αυτό καθορίζονται κριτήρια-φίλτρα εισαγωγής του δείγματος στην έρευνα.

Στην παρούσα εργασία κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Η ιδιότητα του ερωτώμενου (εκπαιδευτικός Πάτρας),

και κριτήρια αποκλεισμού από την επεξεργασία των δεδομένων ήταν:

- Τα μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αλλά και η

- Όχι άμεση σχέση ερωτώμενου /ης με την εκπαιδευτική ιδιότητα.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιδιώχθηκε να μην υπάρχουν αποκλίσεις από την πραγματικότητα που καταγράφηκε με την έρευνα λόγω μεθοδολογικών λαθών.

9.6. Εργαλεία της Έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την μέθοδο του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε βάση διεθνών και ελληνικών μελετών. Στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν το εργαλείο συλλογής δεδομένων να είναι σαφές και απαλλαγμένο από αοριστίες ενώ ο σχεδιασμός του έγινε με γνώμονα να ελαχιστοποιηθούν πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων.

Μέλημα της ερευνητικής ομάδας ήταν επίσης το ερωτηματολόγιο να εξασφαλίζει την ανωνυμία και κατ' επέκταση, την ειλικρίνεια των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι οδηγίες προς τους απαντώντες ήταν σαφείς που διευκόλυναν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία και να προσελκύσει το γενικότερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από μέλη της ερευνητικής ομάδας αφού επισημάνθηκε σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση του παρακάτω ερευνητικού εργαλείου:

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από κλειστές ερωτήσεις για την καλύτερη ποσοτικοποίηση των απαντήσεων χωρίς ταυτόχρονα να χαθεί η πληροφορία από τις στάσεις των ερωτώμενων (BELL, 2001).

Η οριστική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και με την διεξαγωγή της πιλοτικής μελέτη που προηγήθηκε της κύριας ερευνητικής διαδικασίας.

Στάδια υλοποίησης της έρευνας: Τα στάδια μέσα από τα οποία ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία είναι τα παρακάτω (Cohen & Manion 1997.):

- Καθορισμός δείγματος και επιλογή της μεθοδολογίας
- Σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο)
- Πιλοτική μελέτη σε μικρό υποσύνολο του δείγματος
- Βελτιώσεις των ερευνητικών εργαλείων και του δείγματος
- Κυρίως ερευνητική μελέτη
- Κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων

Έτσι, ως προς τη συλλογή των πληροφοριών η προσέγγιση της έρευνας ήταν ταυτόχρονα ποσοτική εφόσον μερικές πληροφορίες ποσοτικοποιούνται αλλά και ποιοτική εφόσον δίνεται έμφαση σε ερμηνείες, εξηγήσεις και στάσεις ανθρώπων χρησιμοποιώντας τα ακριβή λόγια τους (FAULKNER, 1999.)

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας κινήθηκαν σε τρεις κυρίους άξονες. Οι άξονες αυτοί προέκυψαν από την ανάγκη που υπάρχει για μια μελέτη που θα στοχεύει στην διερεύνηση και ανάλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής:

1^{ος} Άξονας: Διερεύνηση της έκτασης του φαινομένου όπως αυτό εμφανίζεται στα δημοτικά σχολεία της Πάτρας.

2^{ος} Άξονας: Διερεύνηση των διάφορων μορφών συμπεριφοράς που συνιστούν τον εκφοβισμό.

3^{ος} Άξονας: Διερεύνηση της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς και στάσης απέναντι σε μαθητές Θύτες – Θύματα.

Με βάση τους παραπάνω άξονες, συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο και υλοποιήθηκε η μελέτη, όπως παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους αναλυτικά.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες προστίθενται και 4 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

2.3.1. Πίνακας 1:

Παρουσίαση των ερωτήσεων και συσχέτισή τους με τους ερευνητικούς άξονες.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Διάκριση του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού»	Διάκριση της έννοιας του «σχολικού εκφοβισμού»	Ερωτηματολόγιο: 1, 2.
	Ενημέρωση γύρω από τον «σχολικό εκφοβισμό»	Ερωτηματολόγιο: 9
Απόψεις εκπαιδευτικών	Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετικότητα στην παιδική ηλικία.	Ερωτηματολόγιο: 3.
	Απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα χαρακτηριστικά του «σχολικού εκφοβισμού».	Ερωτηματολόγιο: 4, 5, 6, 7, 8.
	Γνώση γύρω από περιστατικά «σχολικού εκφοβισμού».	Ερωτηματολόγιο:10, 11, 12, 13, 14.
Εκπαιδευτική συμπεριφορά	Στην αντιμετώπιση του «σχολικού εκφοβισμού»	Ερωτηματολόγιο: 15, 16.
Δημογραφικά - Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	Δημογραφικά στοιχεία	Ερωτηματολόγιο:18, 19.
	Ατομικά χαρακτηριστικά	Ερωτηματολόγιο:20, 21.

9.7. Πιλοτική έρευνα.

Η πιλοτική μελέτη προηγήθηκε της κύριας και καθορίστηκαν, τα παρακάτω (Bell, 2001.):

- Ο χρόνος συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου.
- Η ύπαρξη ασαφών ερωτήσεων.
- Οι πιθανές αντιρρήσεις για την διατύπωση ερωτήσεων.
- Η πιθανή παράλειψη κάποιου θέματος.

- Η ποιότητα των οδηγιών.
- Η ποιότητα και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου.
- Πιθανά σχόλια πάνω στην διαδικασία.

Με βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε η πιθανή διόρθωση του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας. Το αρχικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 3 εκπαιδευτικούς. Με βάση τη πιλοτική μελέτη η οποία διενεργήθηκε:

- Τροποποιήθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο, διότι τα «προκατασκευασμένα» ερωτηματολόγια πρέπει να τροποποιούνται και να δοκιμάζονται μέσω πιλοτικών μελετών (FAULKNER, 1999.) ενώ
- Επαναδιατυπώθηκε ένας αριθμός από τις ερωτήσεις της συνέντευξης με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ερωτηθέντων.
- Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που τελικά διανεμήθηκε και της συνέντευξης που καταγράφηκε παρατίθεται στα Παραρτήματα.

9.8. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πατρών από τις 19 Μαΐου έως τις 10 Ιουνίου του 2008.

Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που εργάζονταν από τα μέλη της ερευνητικής ομάδα κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας

9.9. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας.

Κάθε ερευνητική μελέτη, που χρησιμοποιεί ανθρώπινα υποκείμενα για τη συλλογή των ερευνητικών της στοιχείων, διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να βοηθήσουν στην προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ατόμων και κοινωνικών ομάδων που συμμετέχουν σε αυτή.

Ο Κώδικας της Νυρεμβέργης και η Διακήρυξη του Ελσίνκι είναι δύο διεθνώς αναγνωρισμένοι κώδικες ηθικής της έρευνας ενώ το 1976

συντάχθηκε το Belmont Report από το οποίο θεσπίστηκαν τρεις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζονται τα κριτήρια ηθικής της συμπεριφοράς στην έρευνα. Οι τρεις αυτές βασικές αρχές είναι : Η αρχή του οφέλους και της μη βλάβης, η αρχή σεβασμού για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η αρχή της δικαιοσύνης.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις επιταγές που ορίζουν οι Κώδικες Ηθικής της έρευνας διασφαλίζοντας για τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα τα παρακάτω δικαιώματα:

- Δικαίωμα να μην υποστούν βλάβη.
- Δικαίωμα για πλήρη διαφάνεια.
- Δικαίωμα αυτοαπόφασης.
- Δικαίωμα για ιδιωτικότητα, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.

Για την περαιτέρω επιβεβαίωση ότι η έρευνα αυτή είναι ηθική και κατοχυρώνει τα δικαιώματα των υποκειμένων της, η ερευνητική ομάδα χρησιμοποίησε ως μέθοδο την πληροφορημένη συγκατάθεση. Έτσι τα δυνητικά υποκείμενα ενημερώνονταν με πληρότητα για την φύση της έρευνας και τους σκοπούς της, ώστε να είναι ικανά να την κατανοήσουν και ελεύθερα να μπορέσουν να συγκαταθέσουν εκούσια την συμμετοχή τους ή μη σε αυτήν.

9.10. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση.

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS για Windows. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

9.11. Περιγραφική κατανομή του Δείγματος.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

Κεφάλαιο 10°

Αποτελέσματα έρευνας.

10.1. Αποτελέσματα έρευνας.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά με μορφή πινάκων, ενώ ακολουθεί αντίστοιχο σχήμα με ανάλογη γραφική παράσταση των αποτελεσμάτων για σαφέστερη παρουσίαση τους.

A. Διάκριση του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού»

ΕΡΩΤΗΜΑ 1°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 1. Ποια είναι κατά την γνώμη σας η σημασία του όρου «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

- α. Περιστατικό διαμάχης μεταξύ δύο παιδιών.
- β. Η απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.
- γ. Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με την γνώμη που έχουν για την σημασία του όρου «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).¹

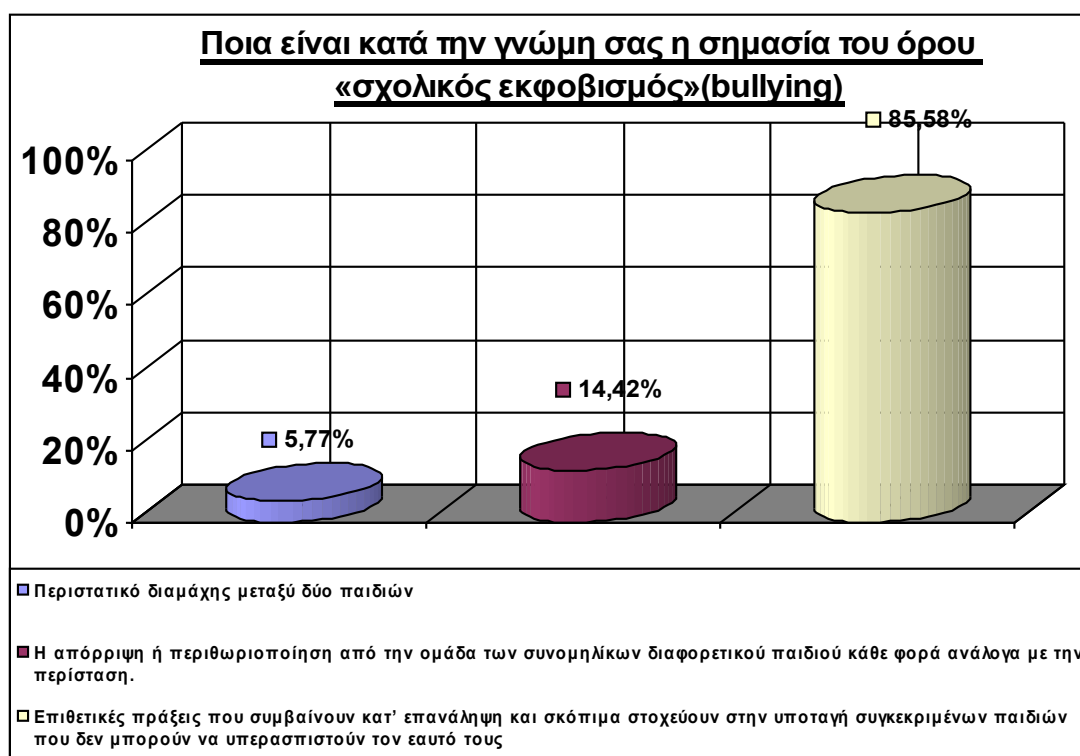
ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Περιστατικό διαμάχης μεταξύ δύο παιδιών	6	5,77%
Η απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.	15	14,42%

¹ Αν και ζητείται μοναδική απάντηση από την εκφώνηση, μέρος των ερωτηθέντων δίνει πολλαπλή απάντηση.

Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους	89	85,58%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 85,58%) απάντησε ότι κατά την γνώμη του ο όρος σημαίνει επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

ΣΧΗΜΑ 1: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με την γνώμη που έχουν για την σημασία του όρου «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).



ΕΡΩΤΗΜΑ 2°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 2. Με ποιες μορφές μπορεί να εκδηλωθεί ο «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

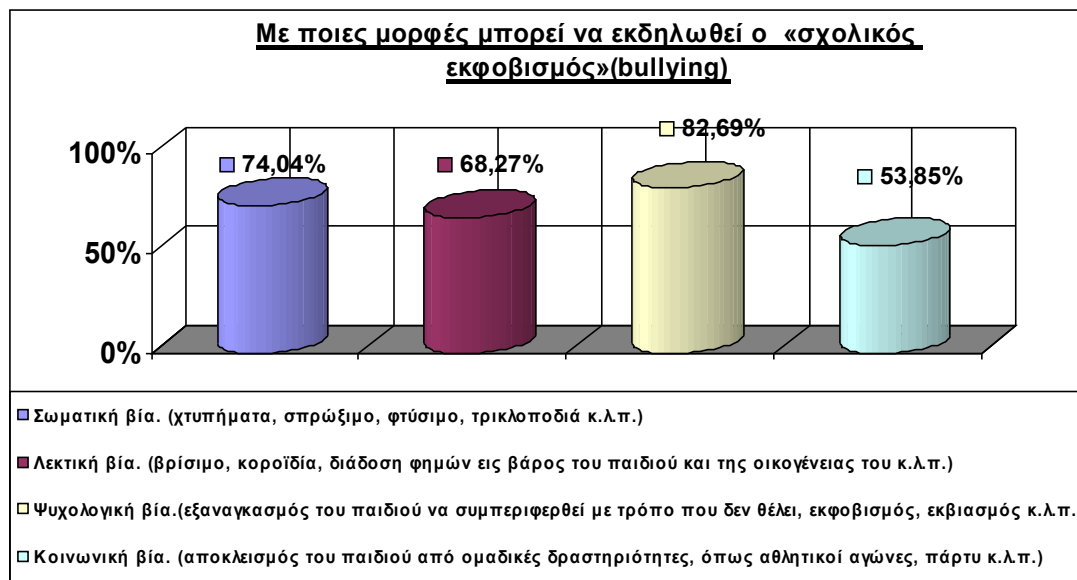
- α. Σωματική βία. (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κ.λ.π.)
- β. Λεκτική βία. (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών εις βάρος του παιδιού και της οικογένειας του κ.λ.π.)
- γ. Ψυχολογική βία.(εξαναγκασμός του παιδιού να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει, εκφοβισμός, εκβιασμός κ.λ.π.)
- δ. Κοινωνική βία. (αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες, όπως αθλητικοί αγώνες, πάρτυ κ.λ.π.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με ποιες μορφές θεωρούν ότι μπορεί να εκδηλωθεί ο «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Σωματική βία. (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κ.λ.π.)	77	74,04%
Λεκτική βία. (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών εις βάρος του παιδιού και της οικογένειας του κ.λ.π.)	71	68,27%
Ψυχολογική βία.(εξαναγκασμός του παιδιού να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει, εκφοβισμός, εκβιασμός κ.λ.π.)	86	82,69%
Κοινωνική βία. (αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες, όπως αθλητικοί αγώνες, πάρτυ κ.λ.π.)	56	53,85%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 74,04%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι θεωρούν την **σωματική βία**. (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κ.λ.π.) ως μορφή να εκδηλωθεί ο «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).

ΣΧΗΜΑ 2: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με ποιες μορφές θεωρούν ότι μπορεί να εκδηλωθεί ο «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).



Β. Απόψεις εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΜΑ 3^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 3. Ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει μόνο του την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του. Κατά πόσο συμφωνείτε με την παραπάνω διατύπωση;

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

- α. Δεν συμφωνώ.
- β. Συμφωνώ λίγο.
- γ. Συμφωνώ αρκετά.
- δ. Συμφωνώ πολύ.
- ε. Συμφωνώ πάρα πολύ.

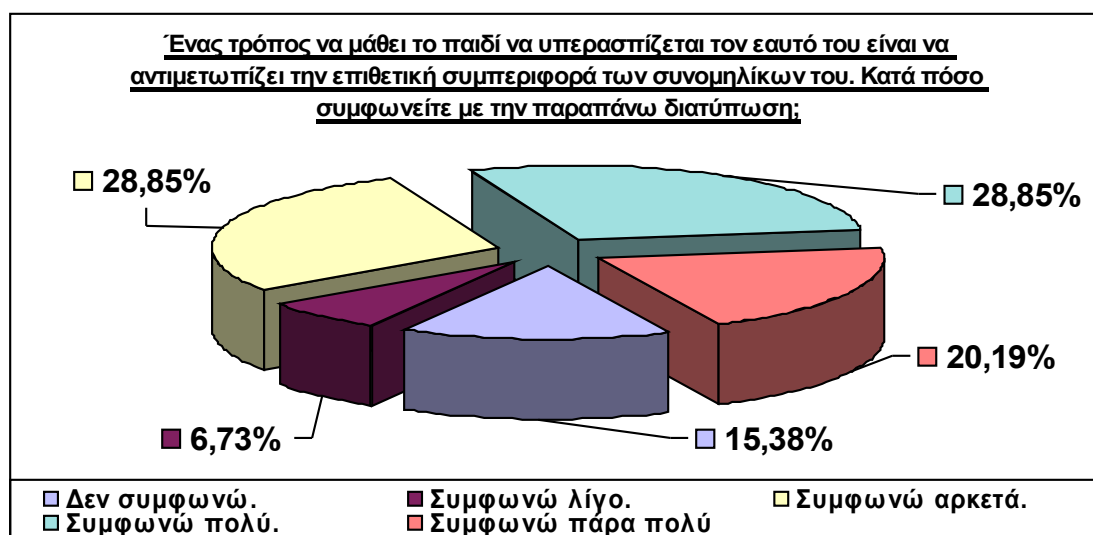
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με πόσο συμφωνούν με την διατύπωση ότι «ένας τρόπος να μάθει το παιδί να

υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει μόνο του την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του».

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Δεν συμφωνώ.	16	15,38%
Συμφωνώ λίγο.	7	6,73%
Συμφωνώ αρκετά.	30	28,85%
Συμφωνώ πολύ.	30	28,85%
Συμφωνώ πάρα πολύ	21	20,19%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 57,7%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι **συμφωνεί αρκετά έως πολύ** με την διατύπωση ότι «ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του».

ΣΧΗΜΑ 3: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με πόσο συμφωνούν με την διατύπωση ότι «ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του».



ΕΡΩΤΗΜΑ 4°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας, τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζουν» τους συνομηλίκους τους; (Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

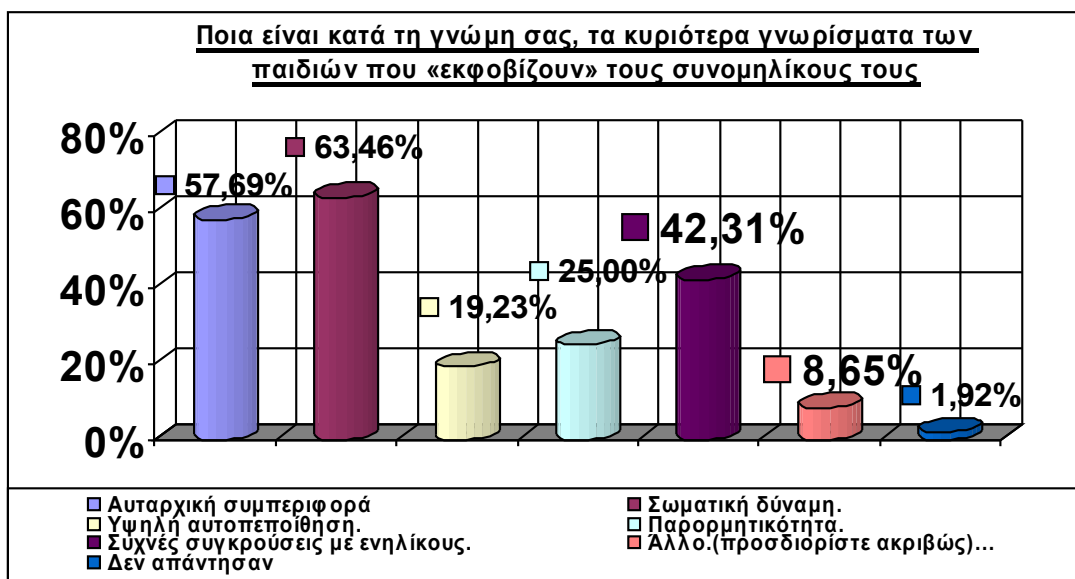
- α. Αυταρχική συμπεριφορά
- β. Σωματική δύναμη.
- γ. Υψηλή αυτοπεποίθηση.
- δ. Παρορμητικότητα.
- ε. Συχνές συγκρούσεις με ενηλίκους.
- στ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με ποια είναι κατά την γνώμη τους τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζουν» τους συνομηλίκους τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αυταρχική συμπεριφορά	60	57,69%
Σωματική δύναμη.	66	63,46%
Υψηλή αυτοπεποίθηση.	20	19,23%
Παρορμητικότητα.	26	25,00%
Συχνές συγκρούσεις με ενηλίκους.	44	42,31%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)...	9	8,65%
Δεν απάντησαν	2	1,92%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι θεωρούν την **σωματική δύναμη** (ποσοστό 63,46%) καθώς και την **αυταρχική συμπεριφορά** (ποσοστό 57,69%) τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζουν» τους συνομηλίκους τους.

ΣΧΗΜΑ 4: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με ποια είναι κατά την γνώμη τους τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζουν» τους συνομηλίκους τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 5°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας , τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζονται» από τους συνομηλίκους τους;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

- α. Παθητική συμπεριφορά
- β. Αγχώδη συμπεριφορά.
- γ. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- δ. Κοινωνική απόσυρση/απομόνωση.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

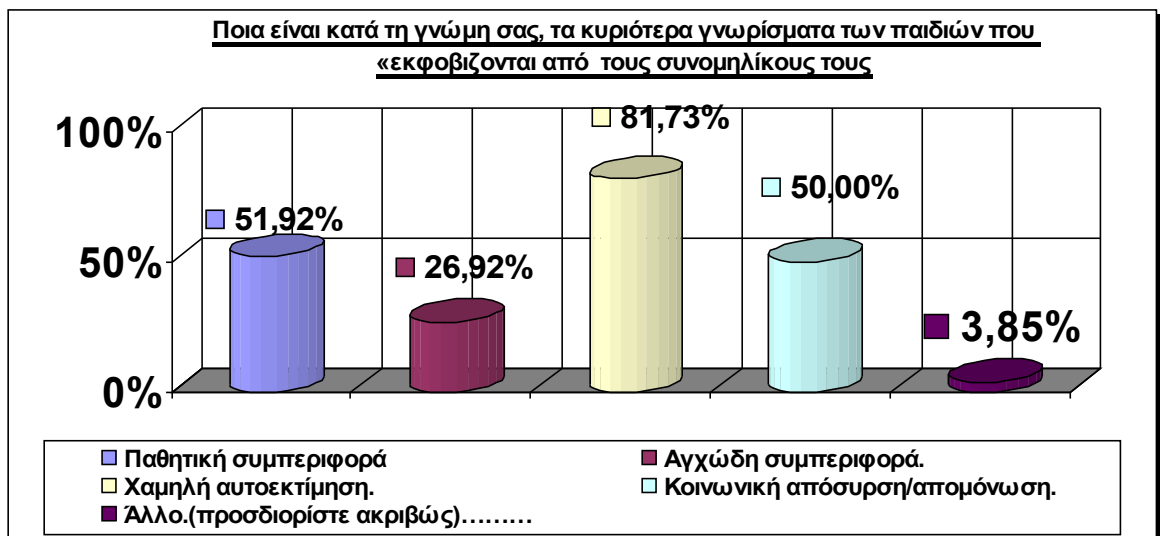
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια θεωρούν κατά τη γνώμη τους τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζονται» από τους συνομηλίκους τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Παθητική συμπεριφορά	54	51,92%
Αγχώδη συμπεριφορά.	28	26,92%
Χαμηλή αυτοεκτίμηση.	85	81,73%
Κοινωνική απόσυρση/απομόνωση.	52	50,00%

Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....	4	3,85%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 81,73%) απάντησε το κυριότερο γνώρισμα των παιδιών που «εκφοβίζονται» από τους συνομηλίκους τους είναι **χαμηλή αυτοεκτίμηση** ενώ σημαντική είναι η **Παθητική συμπεριφορά** (ποσοστό 51,92%) κατά την γνώμη των ερωτηθέντων.

ΣΧΗΜΑ 5: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια θεωρούν κατά τη γνώμη τους τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζονται» από τους συνομηλίκους τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 6°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 6. Ποιος είναι ο λόγος, κατά την γνώμη σας, για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

- α. Έχει εσωτερικά προβλήματα και νιώθει έντονα και επίμονα αυτή την ανάγκη.
- β. Έχει στο περιβάλλον του,(σχολείο, οικογένεια) αντίστοιχα επιθετικά πρότυπα.
- γ. Παροτρύνεται από τους ενήλικες του περιβάλλοντός του να συμπεριφέρεται με επιθετικό τρόπο.
- δ. Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στο σχολείο.
- ε. Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια.
- στ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

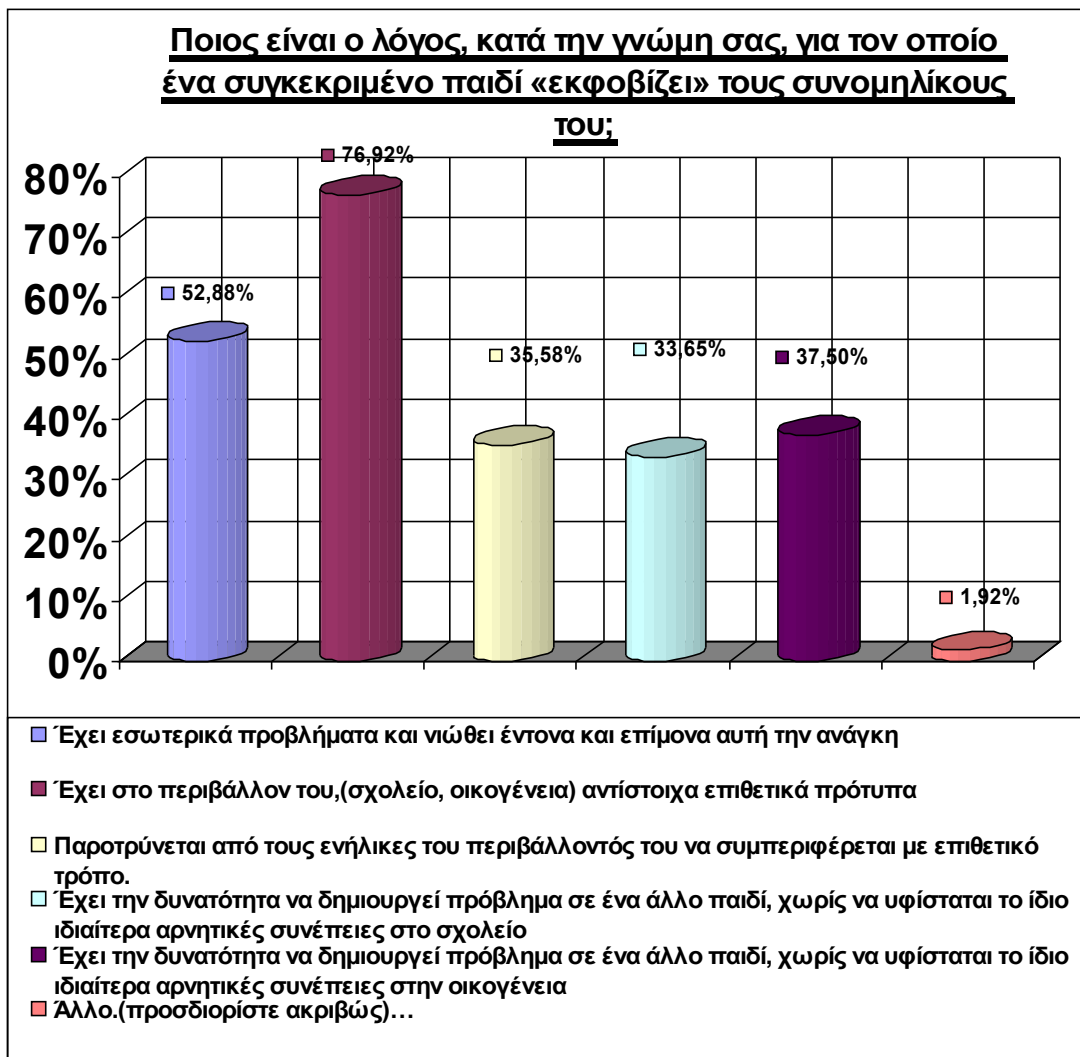
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια κατά την γνώμη τους είναι ο λόγος για τον οποίον ένα συγκεκριμένο παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Έχει εσωτερικά προβλήματα και νιώθει έντονα και επίμονα αυτή την ανάγκη	55	52,88%
Έχει στο περιβάλλον του,(σχολείο, οικογένεια) αντίστοιχα επιθετικά πρότυπα	80	76,92%
Παροτρύνεται από τους ενήλικες του περιβάλλοντός του να συμπεριφέρεται με επιθετικό τρόπο.	37	35,58%
Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στο σχολείο	35	33,65%
Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο	39	37,50%

ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια		
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)...	2	1,92%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 76,92%) απάντησε ότι κατά την γνώμη τους, ο λόγος για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του, είναι ότι **έχει στο περιβάλλον του, (σχολείο, οικογένεια) αντίστοιχα επιθετικά πρότυπα.**

ΣΧΗΜΑ 6: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια κατά την γνώμη τους είναι ο λόγος για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του.



ΕΡΩΤΗΜΑ 7°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 7. Ποιος είναι ο λόγος, κατά την γνώμη σας, για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί υφίσταται τον «εκφοβισμό» των συνομηλίκων του;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

- α. Είναι μέλος πολιτισμικής μειονότητας
- β. Συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που η ομάδα των συνομηλίκων του θεωρεί ως αποδεκτή συμπεριφορά.
- γ. Έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.
- δ. Έχει κάποια αναπηρία (νοητική, σωματική)
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος κατά την γνώμη τους είναι ο λόγος για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί υφίσταται τον «εκφοβισμό» των συνομηλίκων του.

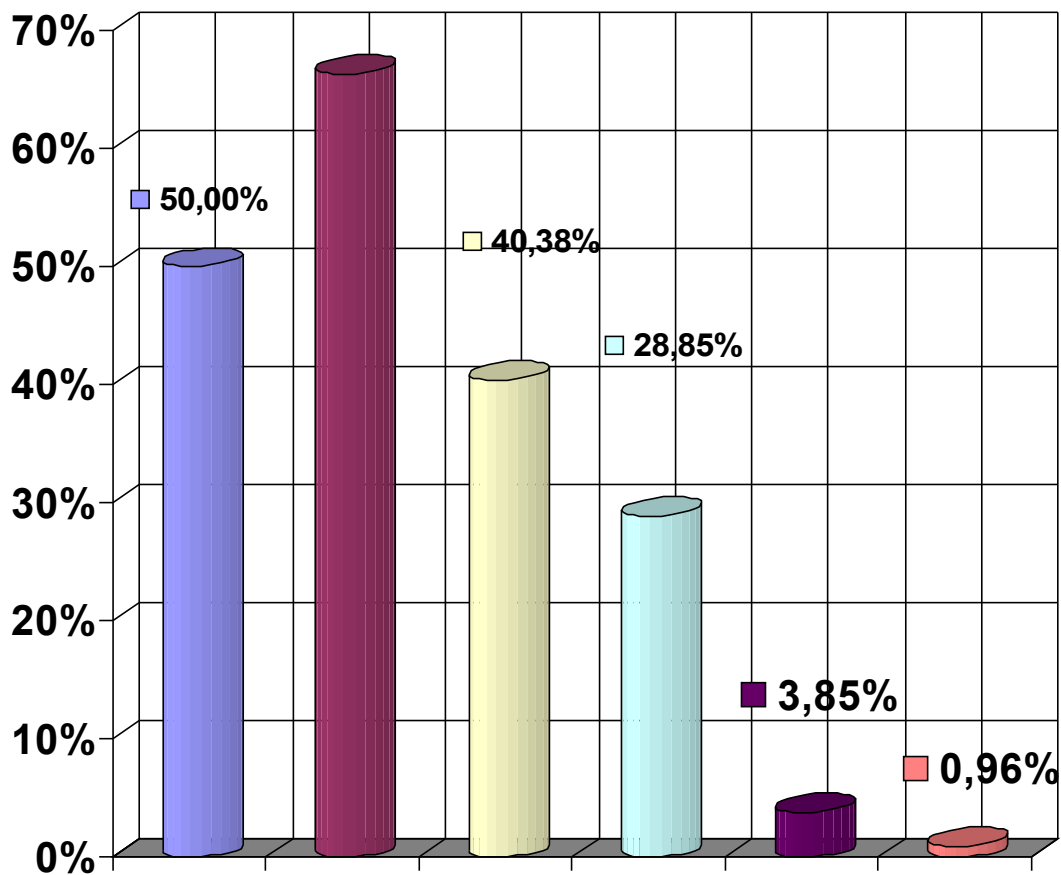
ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Είναι μέλος πολιτισμικής μειονότητας	52	50,00%
Συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που η ομάδα των συνομηλίκων του θεωρεί ως αποδεκτή συμπεριφορά.	69	66,35%
Έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.	42	40,38%
Έχει κάποια αναπηρία (νοητική, σωματική)	30	28,85%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....	4	3,85%
Δεν απάντησαν	1	0,96%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 50,63%) απάντησε θετικά ότι δηλαδή θεωρούν ότι η στελέχωση του Κέντρου τους είναι επαρκής για την κάλυψη των αναγκών της Τοπικής Κοινότητας.

ΣΧΗΜΑ 7: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος κατά την γνώμη τους είναι ο λόγος για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί υφίσταται τον «εκφοβισμό» των συνομηλίκων του.

Ποιος είναι ο λόγος, κατά την γνώμη σας, για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί υφίσταται τον εκφοβισμό των

66,35% συνομηλίκων του;



- Είναι μέλος πολιτισμικής μειονότητας
- Συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που η ομάδα των συνομηλίκων του θεωρεί ως αποδεκτή συμπεριφορά.
- Έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.
- Έχει κάποια αναπηρία (νοητική, σωματική)
- Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....
- Δεν απάντησαν

ΕΡΩΤΗΜΑ 8°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 8. Ποια παιδιά, κατά τη γνώμη σας, «εκφοβίζουν» πιο συχνά τους συνομηλίκους τους;

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

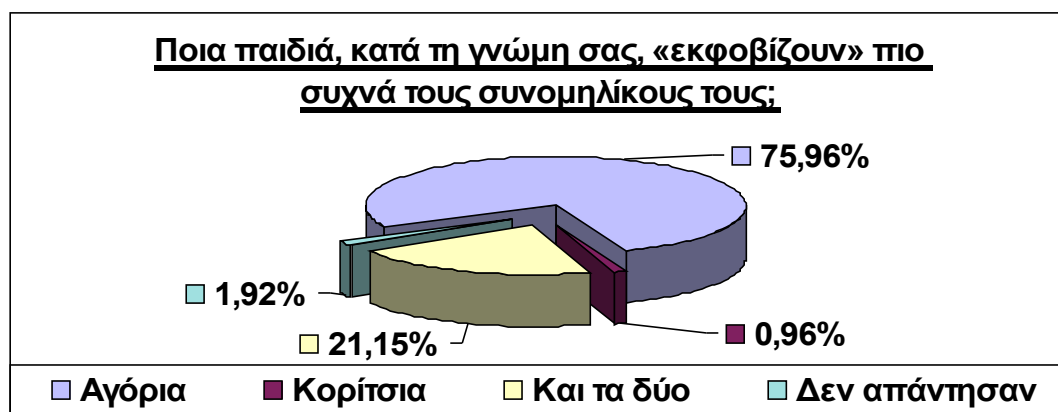
- α. Αγόρια
- β. Κορίτσια
- γ. Και τα δύο

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια κατά την γνώμη τους είναι τα παιδιά «εκφοβίζουν» πιο συχνά τους συνομηλίκους τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αγόρια	79	75,96%
Κορίτσια	1	0,96%
Και τα δύο	22	21,15%
Δεν απάντησαν	2	1,92%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 75,96%) ερωτηθέντων απάντησε ότι κατά την γνώμη τους τα **αγόρια** είναι τα παιδιά που «εκφοβίζουν» πιο συχνά τους συνομηλίκους τους.

ΣΧΗΜΑ 8: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια κατά την γνώμη τους είναι τα παιδιά «εκφοβίζουν» πιο συχνά τους συνομηλίκους τους.



A. Διάκριση του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού»

ΕΡΩΤΗΜΑ 9^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 9. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού. Ποιοι από τους παρακάτω τομείς κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ότι επηρεάζονται περισσότερο;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

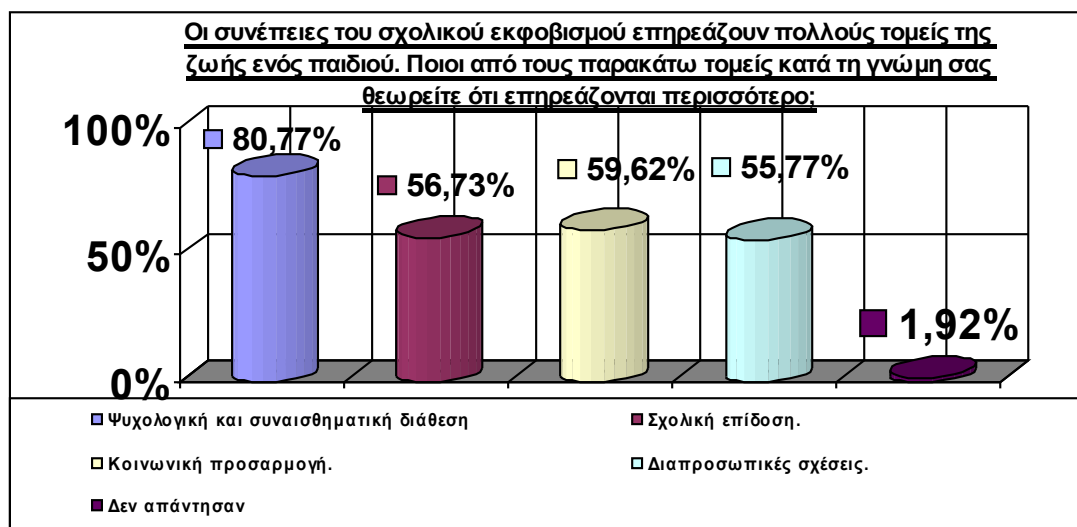
- α. Ψυχολογική και συναισθηματική διάθεση
- β. Σχολική επίδοση.
- γ. Κοινωνική προσαρμογή.
- δ. Διαπροσωπικές σχέσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.α: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιοι πιστεύουν ότι κατά τη γνώμη τους είναι οι τομείς της ζωής ενός παιδιού που θεωρούν ότι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τους επηρεάζουν περισσότερο.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ψυχολογική και συναισθηματική διάθεση	84	80,77%
Σχολική επίδοση.	59	56,73%
Κοινωνική προσαρμογή.	62	59,62%
Διαπροσωπικές σχέσεις.	58	55,77%
Δεν απάντησαν	2	1,92%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 80,77%) απάντησε ότι κατά την γνώμη τους, η **Ψυχολογική και συναισθηματική διάθεση** είναι ο τομέας της ζωής ενός παιδιού που θεωρούν ότι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν περισσότερο.

ΣΧΗΜΑ 9.α: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιοι πιστεύουν ότι κατά τη γνώμη τους είναι οι τομείς της ζωής ενός παιδιού που θεωρούν ότι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τους επηρεάζουν περισσότερο.



Β. Απόψεις εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΜΑ 10

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 10 Έχετε λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού»

Ναι

Όχι

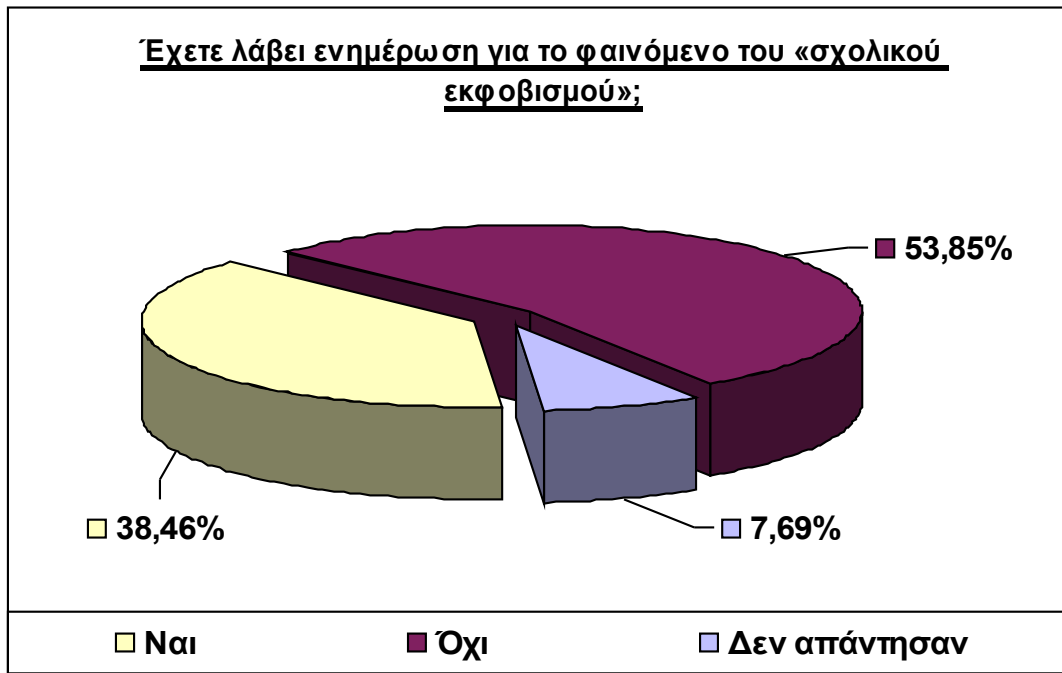
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού».

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	40	38,46%
Όχι	56	53,85%
Δεν απάντησαν	8	7,69%

ΣΥΝΟΛΟ	104	100%
---------------	------------	-------------

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 50,63%) απάντησε αρνητικά ότι δηλαδή δεν έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού».

ΣΧΗΜΑ 10: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού».



ΕΡΩΤΗΜΑ 10.β°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Εάν ναι, τι είδους ενημέρωση;

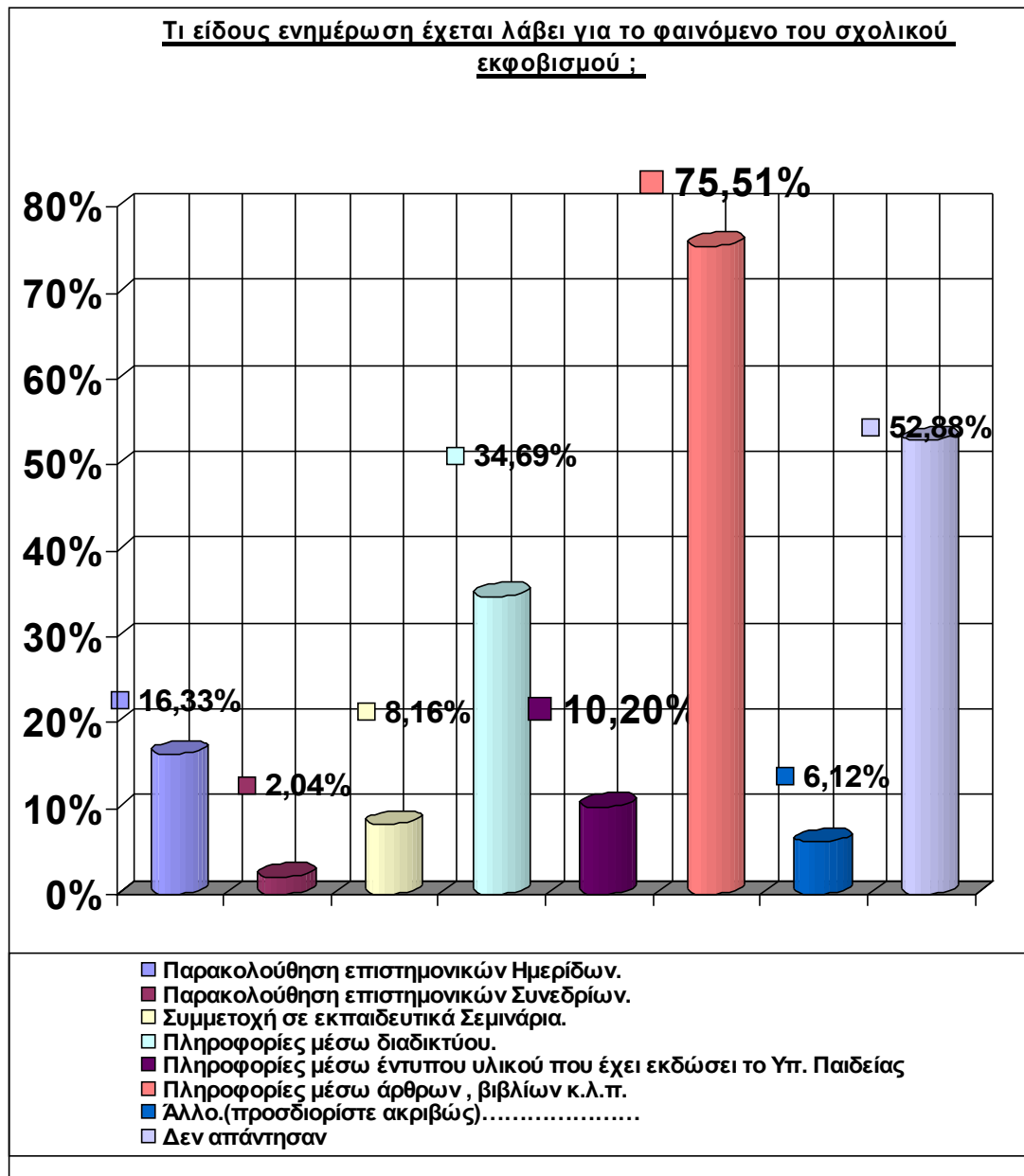
- α. Παρακολούθηση επιστημονικών Ημερίδων.
- β. Παρακολούθηση επιστημονικών Συνεδρίων.
- γ. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά Σεμινάρια.
- δ. Πληροφορίες μέσω διαδικτύου.
- ε. Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας
- στ. Πληροφορίες μέσω άρθρων , βιβλίων κ.λ.π.
- ζ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.β: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το τι είδους ενημέρωση έχουν λάβει για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού».

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ επί του συνόλου	ΠΟΣΟΣΤΟ επί των απαντήσεων
Παρακολούθηση επιστημονικών Ημερίδων.	8	7,69%	16,33%
Παρακολούθηση επιστημονικών Συνεδρίων.	1	0,96%	2,04%
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά Σεμινάρια.	4	3,85%	8,16%
Πληροφορίες μέσω διαδικτύου.	17	16,35%	34,69%
Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας	5	4,81%	10,20%
Πληροφορίες μέσω άρθρων , βιβλίων κ.λ.π.	37	35,58%	75,51%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)	3	2,88%	6,12%
Δεν απάντησαν	55	52,88%	
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%	

Η πλειοψηφία (ποσοστό 75,51%) των ερωτηθέντων που απάντησε έδωσε την απάντηση ότι έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού» μέσα από Πληροφορίες μέσω άρθρων , βιβλίων κ.λ.π.

ΣΧΗΜΑ 10.β: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το τι είδους ενημέρωση έχουν λάβει για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού».



ΕΡΩΤΗΜΑ 11^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 11. Έχει πέσει στην αντίληψή σας περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του;

Ναι

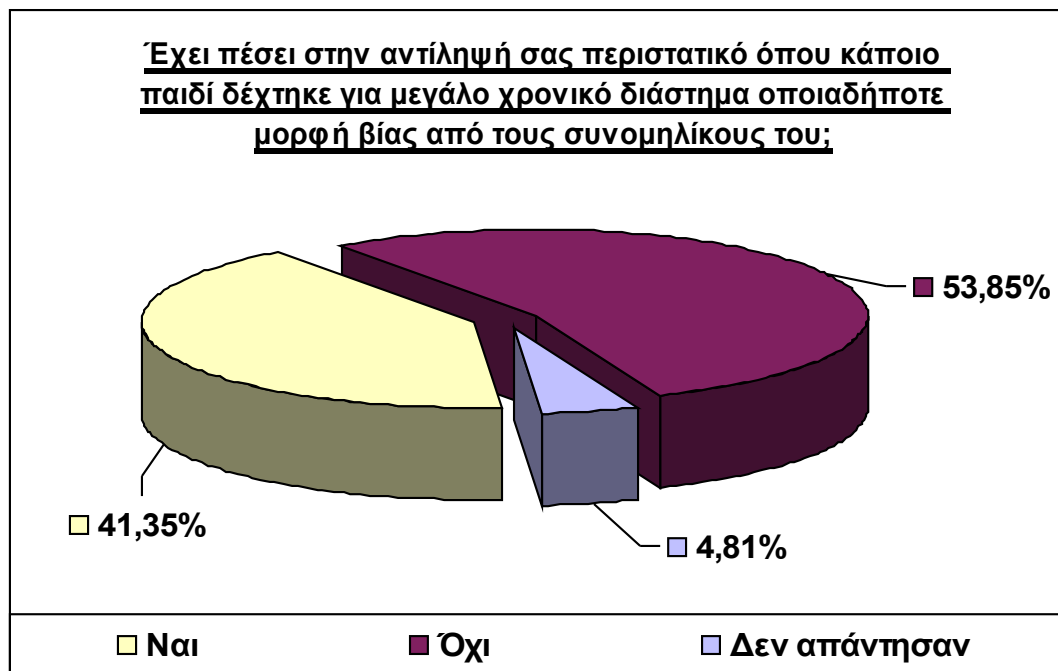
Όχι

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχει πέσει στην αντίληψή τους περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	43	41,35%
Όχι	56	53,85%
Δεν απάντησαν	5	4,81%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 53,85%) απάντησε αρνητικά ότι δηλαδή δεν έχει πέσει στην αντίληψή τους περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του.

ΣΧΗΜΑ 11: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχει πέσει στην αντίληψή τους περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του.



ΕΡΩΤΗΜΑ 12.α°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 12. Με ποιο τρόπο έπεσε στην αντίληψή σας το περιστατικό.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

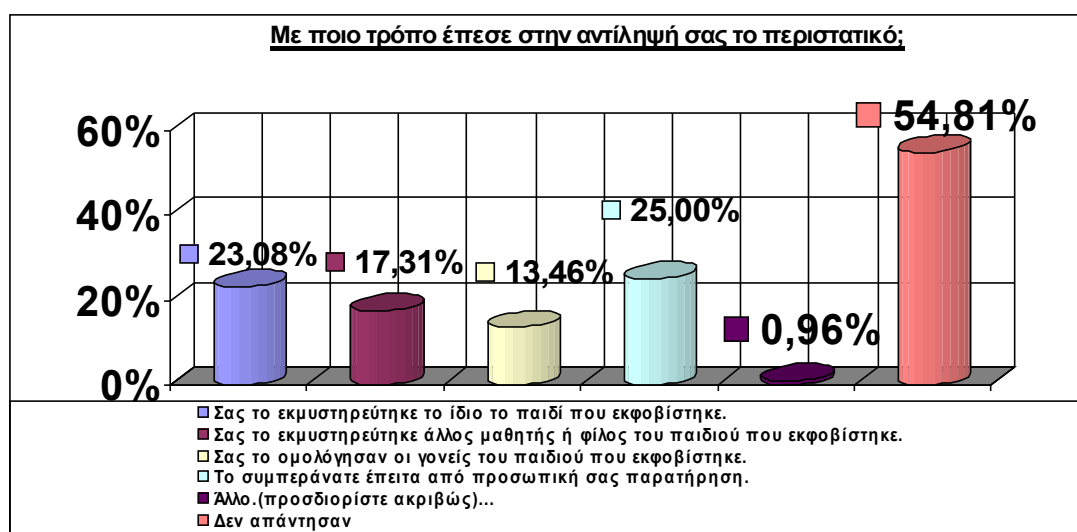
- α. Σας το εκμυστηρεύτηκε το ίδιο το παιδί που εκφοβίστηκε.
- β. Σας το εκμυστηρεύτηκε άλλος μαθητής ή φίλος του παιδιού που εκφοβίστηκε.
- γ. Σας το ομολόγησαν οι γονείς του παιδιού που εκφοβίστηκε.
- δ. Το συμπεράνατε έπειτα από προσωπική σας παρατήρηση.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.α: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιο τρόπο έπεσε στην αντίληψή τους το περιστατικό.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Σας το εκμυστηρεύτηκε το ίδιο το παιδί που εκφοβίστηκε.	24	23,08%
Σας το εκμυστηρεύτηκε άλλος μαθητής ή φίλος του παιδιού που εκφοβίστηκε.	18	17,31%
Σας το ομολόγησαν οι γονείς του παιδιού που εκφοβίστηκε.	14	13,46%
Το συμπεράνατε έπειτα από προσωπική σας παρατήρηση.	26	25,00%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)...	1	0,96%
Δεν απάντησαν	57	54,81%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 25%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι ο τρόπος που έπεσε στην αντίληψή τους το περιστατικό ήταν ότι το συμπεράναν έπειτα από προσωπική τους παρατήρηση

ΣΧΗΜΑ 12.α: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιο τρόπο έπεσε στην αντίληψή τους το περιστατικό.



ΕΡΩΤΗΜΑ 13°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποια ήταν η συμπεριφορά εις βάρος του παιδιού;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

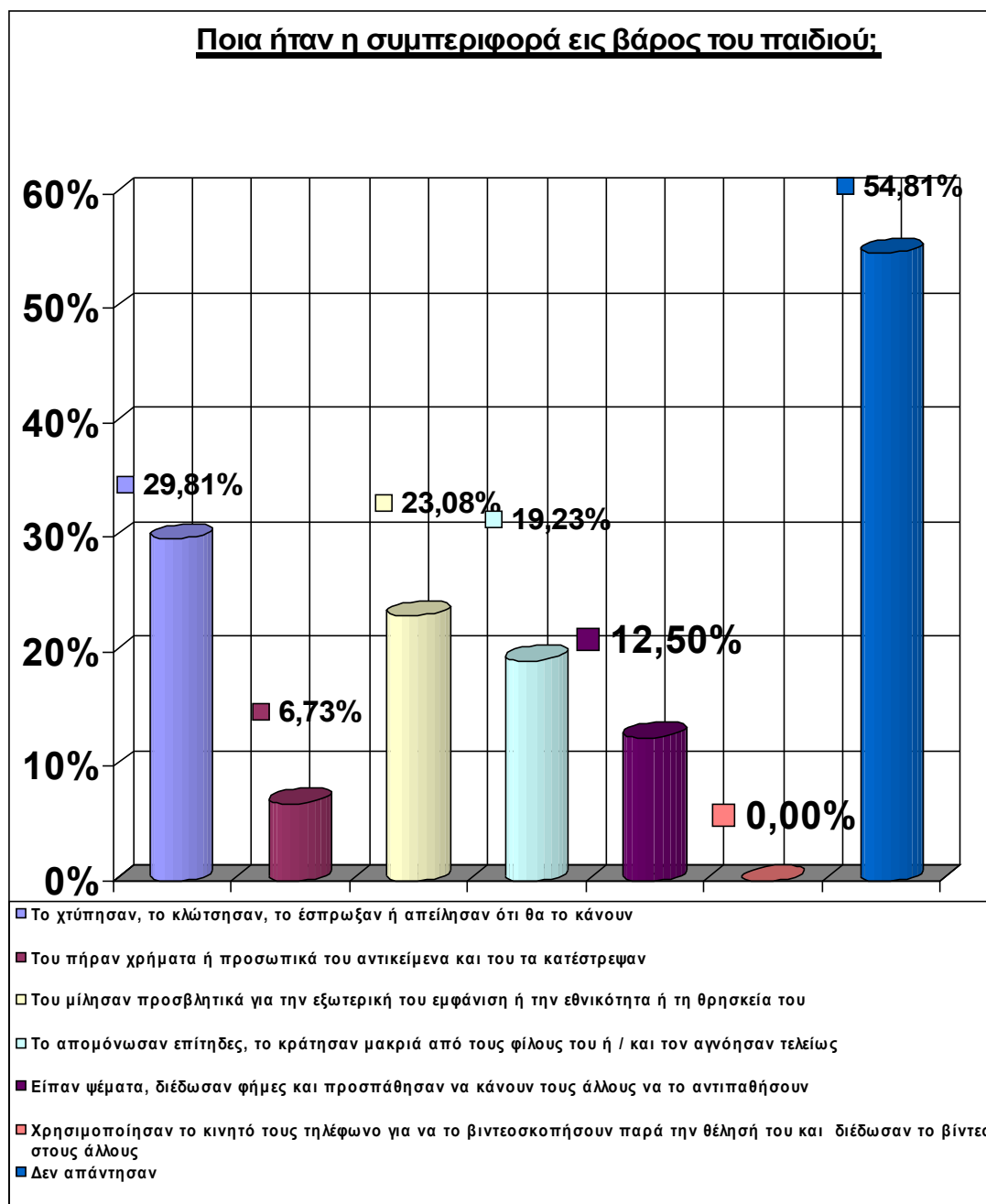
- α. Το χτύπησαν, το κλώτσησαν, το έσπρωξαν ή απείλησαν ότι θα το κάνουν.
- β. Του πήραν χρήματα ή προσωπικά του αντικείμενα και του τα κατέστρεψαν.
- γ. Του μίλησαν προσβλητικά για την εξωτερική του εμφάνιση ή την εθνικότητα ή τη θρησκεία του.
- δ. Το απομόνωσαν επίτηδες, το κράτησαν μακριά από τους φίλους του ή / και τον αγνόησαν τελείως.
- ε. Είπαν ψέματα, διέδωσαν φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να το αντιπαθήσουν.
- στ. Χρησιμοποίησαν το κινητό τους τηλέφωνο για να το βιντεοσκοπήσουν παρά την θέλησή του και διέδωσαν το βίντεο στους άλλους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια ήταν η συμπεριφορά εις βάρος του παιδιού.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Το χτύπησαν, το κλώτσησαν, το έσπρωξαν ή απείλησαν ότι θα το κάνουν	31	29,81%
Του πήραν χρήματα ή προσωπικά του αντικείμενα και του τα κατέστρεψαν	7	6,73%
Του μίλησαν προσβλητικά για την εξωτερική του εμφάνιση ή την εθνικότητα ή τη θρησκεία του	24	23,08%
Το απομόνωσαν επίτηδες, το κράτησαν μακριά από τους φίλους του ή / και τον αγνόησαν τελείως	20	19,23%
Είπαν ψέματα, διέδωσαν φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να το αντιπαθήσουν	13	12,50%
Χρησιμοποίησαν το κινητό τους τηλέφωνο για να το βιντεοσκοπήσουν παρά την θέλησή του και διέδωσαν το βίντεο στους άλλους	0	0,00%
Δεν απάντησαν	57	54,81%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 29,81%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι το χτύπησαν, το κλώτσησαν, το έσπρωξαν ή απείλησαν ότι θα το κάνουν._

ΣΧΗΜΑ 13: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια ήταν η συμπεριφορά εις βάρος του παιδιού.



ΕΡΩΤΗΜΑ 14°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 14. Πόσο συχνά αντιλαμβάνεστε στο σχολείο σας περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων;

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

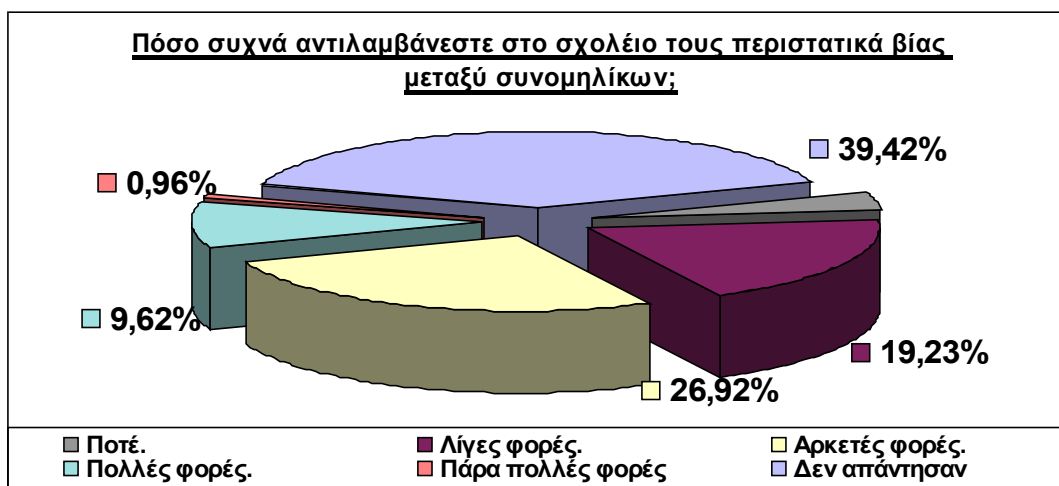
- α. Ποτέ.
- β. Λίγες φορές.
- γ. Αρκετές φορές.
- δ. Πολλές φορές.
- ε. Πάρα πολλές φορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο συχνά αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ποτέ.	4	3,85%
Λίγες φορές.	20	19,23%
Αρκετές φορές.	28	26,92%
Πολλές φορές.	10	9,62%
Πάρα πολλές φορές	1	0,96%
Δεν απάντησαν	41	39,42%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 26,92%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι **αρκετές φορές** αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων σε σχέση με το πόσο συχνά αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων.

ΣΧΗΜΑ 13: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο συχνά αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων.



ΕΡΩΤΗΜΑ 15°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 15. Τι συνέπειες στην συμπεριφορά του παιδιού έχει η εσκεμμένη και απρόκλητη βία από συνομηλίκους του;

(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

- α. Παρουσιάζει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά.
- β. Αρνείται επίμονα να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη.
- γ. Έχει εμφανίσει «ανεξήγητες» γρατσουνιές και μελανιές στο σώμα του.
- δ. Απομακρύνεται από τους συνομηλίκους του.
- ε. Εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο.
- στ. Παρουσιάζει αδικαιολόγητη χαμηλή σχολική επίδοση.
- ζ. Συχνά δηλώνει την «απώλεια» ή την «καταστροφή» προσωπικών του αντικειμένων.
- η. Αρνείται επίμονα να έρθει στο σχολείο.
- θ. Επιθυμεί επίμονα να αλλάξει σχολείο.
- ι. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

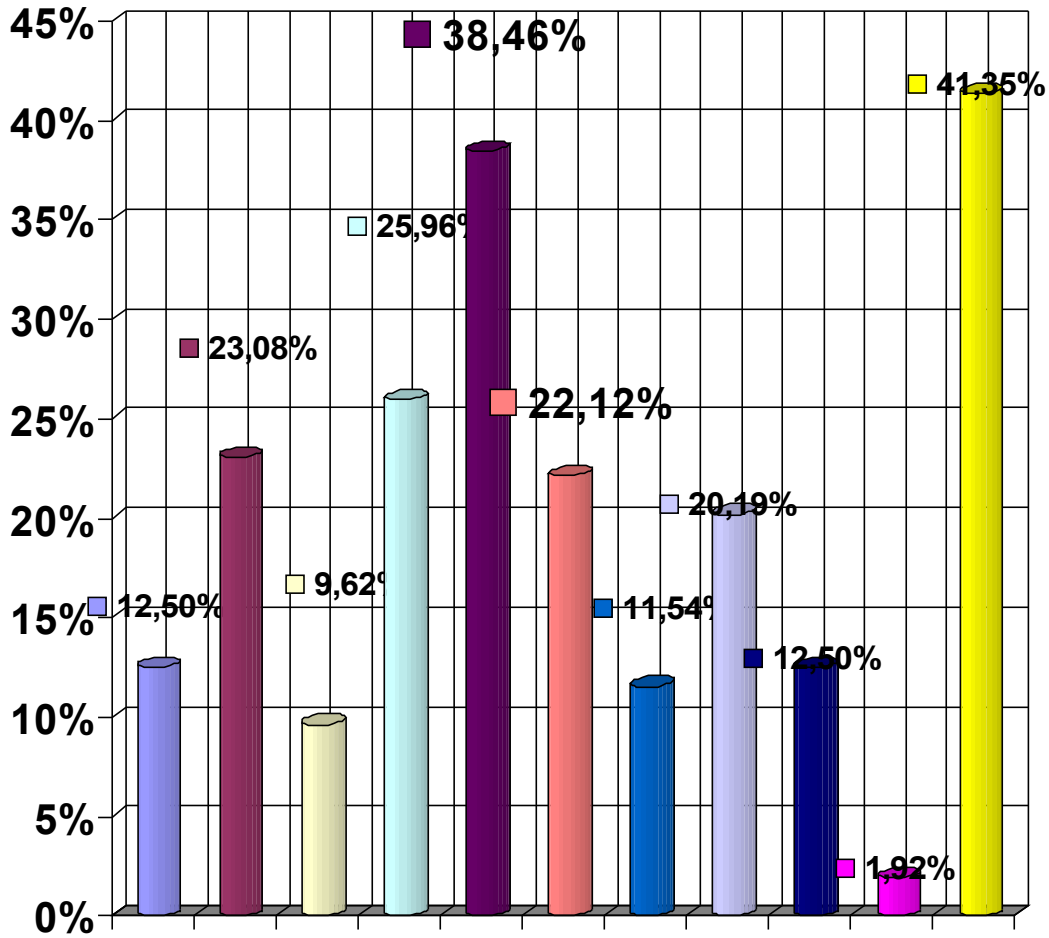
ΠΙΝΑΚΑΣ 15.α: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το τι συνέπειες στην συμπεριφορά του παιδιού έχει η εσκεμμένη και απρόκλητη βία από συνομηλίκους του.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Παρουσιάζει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά	13	12,50%
Αρνείται επίμονα να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη	24	23,08%
Έχει εμφανίσει «ανεξήγητες» γρατσουνιές και μελανιές στο σώμα του	10	9,62%
Απομακρύνεται από τους συνομηλίκους του	27	25,96%
Εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο	40	38,46%
Παρουσιάζει αδικαιολόγητη χαμηλή σχολική επίδοση	23	22,12%
Συχνά δηλώνει την «απώλεια» ή την «καταστροφή» προσωπικών του αντικειμένων	12	11,54%
Αρνείται επίμονα να έρθει στο σχολείο	21	20,19%
Επιθυμεί επίμονα να αλλάξει σχολείο	13	12,5%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....	2	1,9%
Δεν απάντησαν	43	41,3%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 38,46%) απάντησε ότι Εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο.

ΣΧΗΜΑ 15.α: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το τι συνέπειες στην συμπεριφορά του παιδιού έχει η εσκεμμένη και απρόκλητη βία από συνομηλίκους του.

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού. Ποιοι από τους παρακάτω τομείς κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ότι επηρεάζονται περισσότερο;



- Παρουσιάζει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά
- Αρνείται επίμονα να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη
- Έχει εμφανίσει «ανεξήγητες» γρατσουνιές και μελανιές στο σώμα του
- Απομακρύνεται από τους συνομηλίκους του
- Εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο
- Παρουσιάζει αδικαιολόγητη χαμηλή σχολική επίδοση
- Συχνά δηλώνει την «απώλεια» ή την «καταστροφή» προσωπικών του αντικειμένων
- Αρνείται επίμονα να έρθει στο σχολείο
- Επιθυμεί επίμονα να αλλάξει σχολείο
- Άλλο. (προσδιορίστε ακριβώς).....
- Δεν απάντησαν

ΕΡΩΤΗΜΑ 16°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 16. Ποιος είναι ,κατά την άποψή σας, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζεται» από τους συνομηλίκους τους.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού.
- β. Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου.
- γ. Να υποστηρίξει και να συμβουλέψει το παιδί που «εκφοβίζεται».
- δ. Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

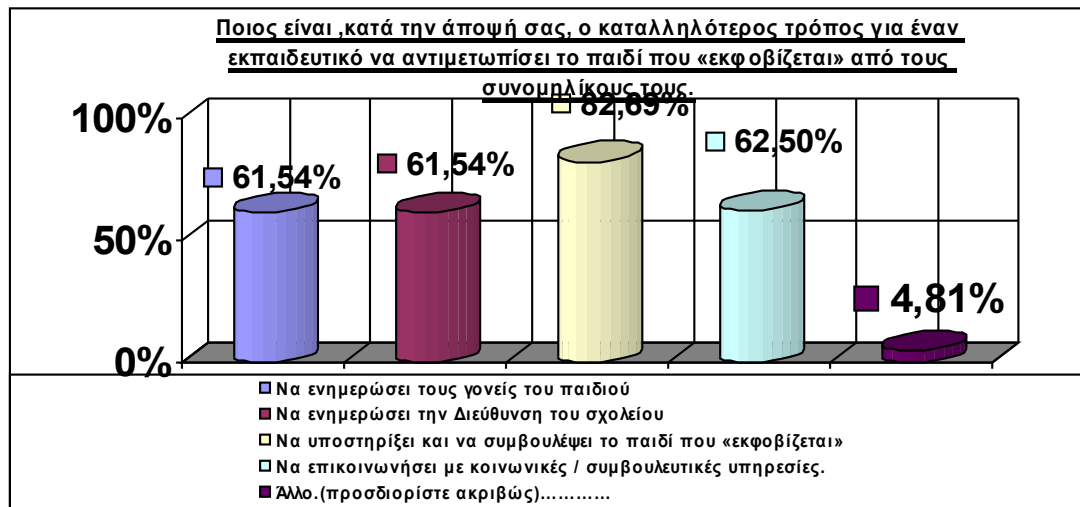
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος είναι, κατά την άποψή τους, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζεται» από τους συνομηλίκους τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού	64	61,54%
Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου	64	61,54%
Να υποστηρίξει και να συμβουλέψει το παιδί που «εκφοβίζεται»	86	82,69%
Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες.	65	62,50%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....	5	4,81%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Σημαντικό τμήμα (ποσοστό 82,69%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι πιστεύουν ότι ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζεται» από τους συνομηλίκους τους είναι να υποστηρίξει και να συμβουλέψει το παιδί που «εκφοβίζεται».

ΣΧΗΜΑ 16: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος είναι, κατά την άποψή τους, ο

καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζεται» από τους συνομηλίκους τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 17

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 17. Ποιος είναι ,κατά την άποψή σας, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού.
- β. Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου.
- γ. Να παρέμβει στην συμπεριφορά του.
- δ. Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

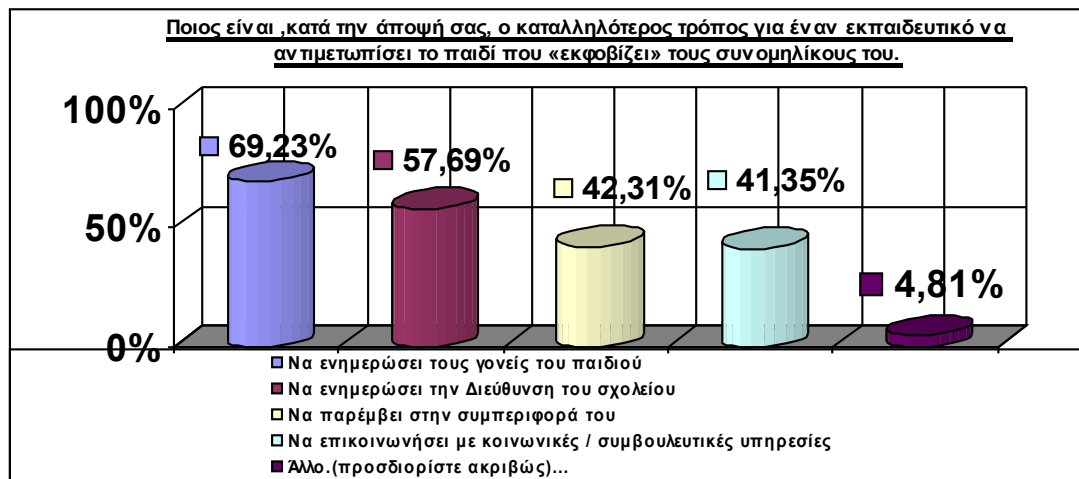
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος είναι, κατά την άποψή τους, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού	72	69,23%

Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου	60	57,69%
Να παρέμβει στην συμπεριφορά του	44	42,31%
Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες	43	41,35%
Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)...	5	4,81%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία (ποσοστό 69,23%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού είναι ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του κατά την γνώμη τους.

ΣΧΗΜΑ 17: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιος είναι, κατά την άποψή τους, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του



Γ. Δημογραφικά στοιχεία

ΕΡΩΤΗΜΑ 18°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 18. Φύλο Εκπαιδευτικού

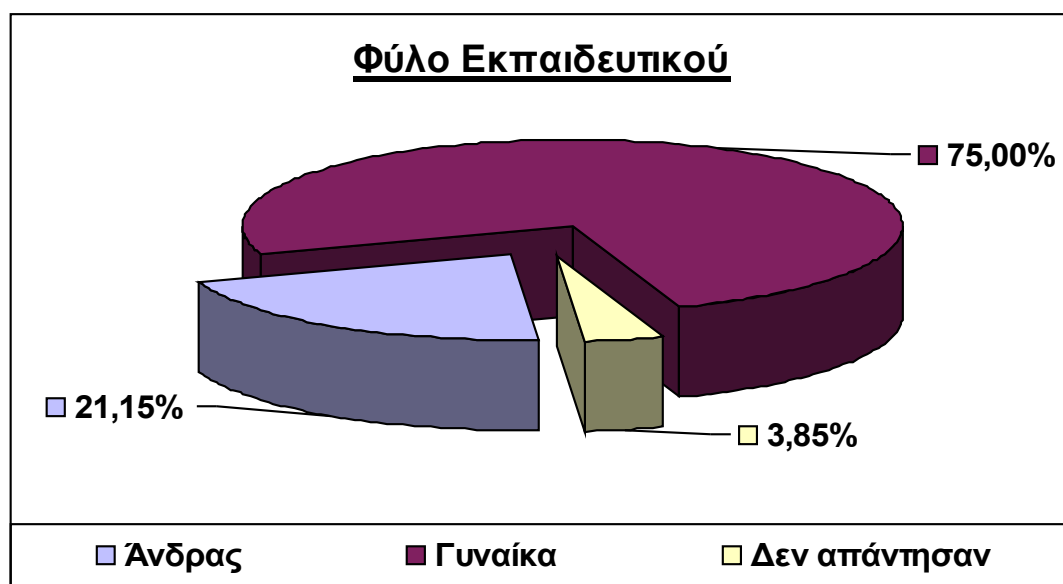
Άνδρας Γυναίκα

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το φύλο.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Άνδρας	22	21,15%
Γυναίκα	78	75,00%
Δεν απάντησαν	4	3,85%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 75%) απάντησε ότι είναι γυναίκες.

ΣΧΗΜΑ 18: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το φύλο τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 19°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 19. Ηλικία Εκπαιδευτικού

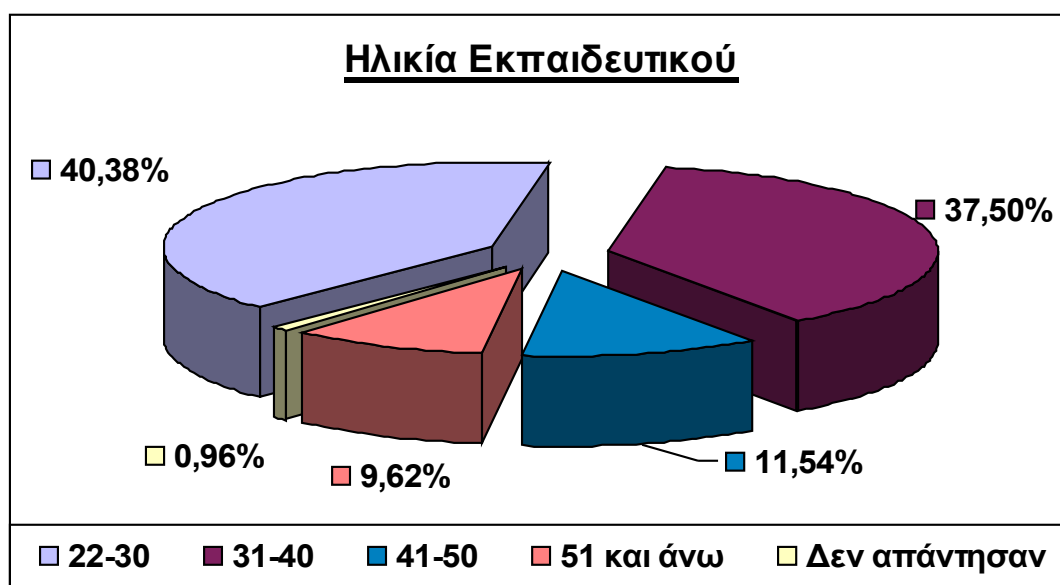
α. 22-30 β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51 και άνω

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
22-30	42	40,38%
31-40	39	37,50%
41-50	12	11,54%
51 και άνω	10	9,62%
Δεν απάντησαν	1	0,96%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 40,38%) απάντησε ότι είναι 22-30 ετών.

ΣΧΗΜΑ 19: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το φύλο τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 20°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 20. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

Ναι

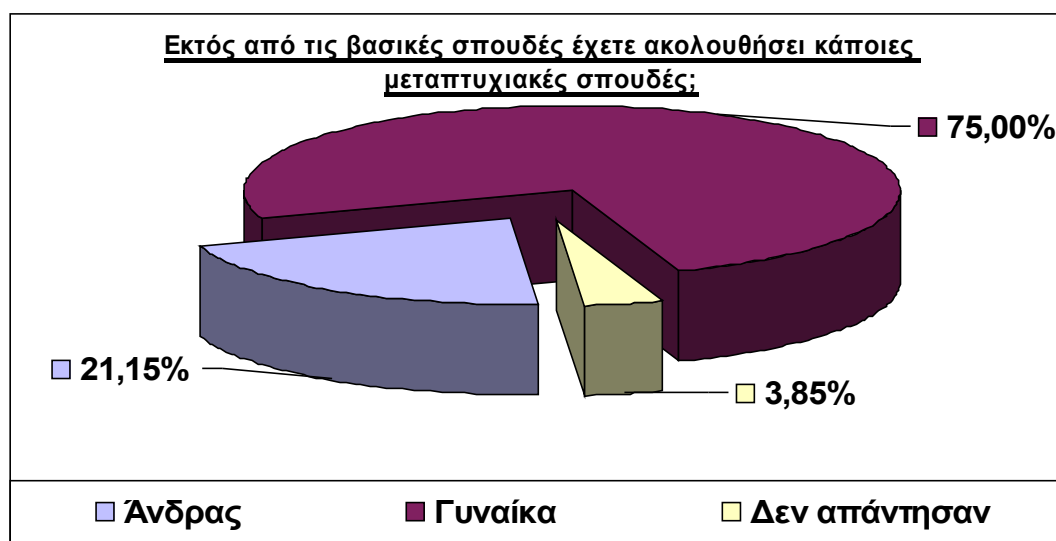
Όχι

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Άνδρας	14	13,46%
Γυναίκα	82	78,85%
Δεν απάντησαν	8	7,69%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 78,85%) απάντησε αρνητικά ότι εκτός από τις βασικές σπουδές δεν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

ΣΧΗΜΑ 20: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.



ΕΡΩΤΗΜΑ 20°

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: 20. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

Ναι

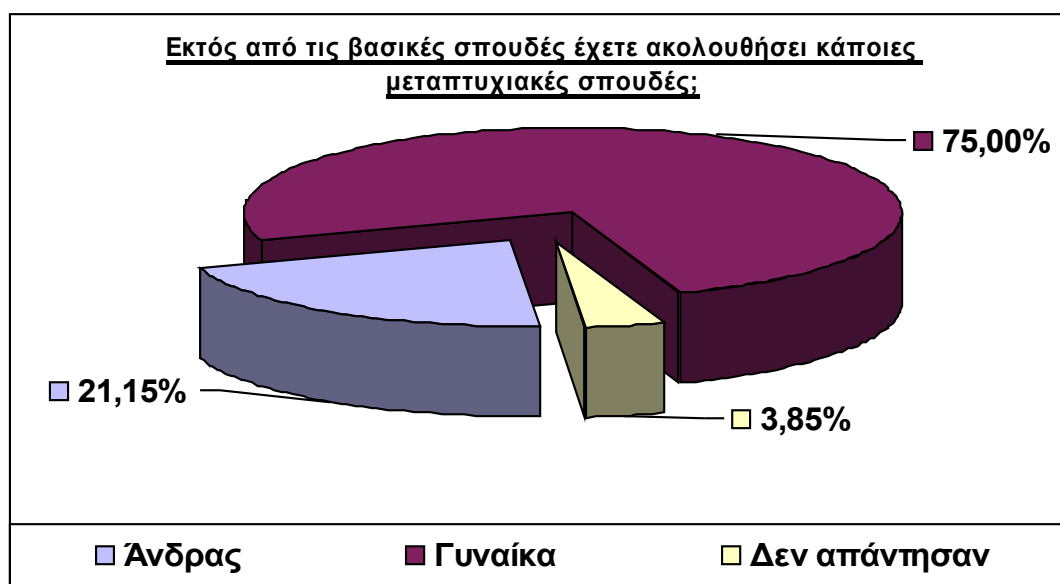
Όχι

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Κατανομή των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	14	13,46%
Όχι	82	78,85%
Δεν απάντησαν	8	7,69%
ΣΥΝΟΛΟ	104	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 78,85%) απάντησε αρνητικά ότι εκτός από τις βασικές σπουδές δεν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

ΣΧΗΜΑ 20: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 104 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.



10.2. Συζήτηση.

Κεντρικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) από μαθητές σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, το

ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από μια σειρά αλληλοσυνδεόμενων ερωτήσεων που διερευνούσαν μεταξύ άλλων, το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο αυτό, ποιες μορφές συμπεριφοράς το συνιστούν και με ποια συχνότητα παρατηρούν τέτοιου είδους συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών τους στο χώρο του σχολείου.

Στην έρευνα πήραν μέρος 104 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 78 ήταν γυναίκες (75 %). Η ηλικία των περισσότερων εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 22 έως 30 ετών σε ποσοστό 40, 38%, ενώ δεν είναι πολύ μικρό το ποσοστό (37,50%) των εκπαιδευτικών που η ηλικία τους κυμαίνεται από 31 έως 40 ετών.

Από τους 104 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς το 78,85 % απάντησε πως δεν έχει ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές και μόνο το 13,46 % δήλωσε ότι έχει μεταπτυχιακό τίτλο. Ως προς τα χρόνια που οι ερωτώμενοι ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41,35 % δήλωσαν πως ασκούν το επάγγελμα από 5 έως 9 χρόνια ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι που εργάζονται σε σχολεία 15 έως 19 χρόνια (21,15 %).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι περισσότεροι γνωρίζουν τον ορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85,58%) απάντησε πως κατά την γνώμη του ο όρος σχολικός εκφοβισμός σημαίνει επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα και στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

Οι μορφές με τις οποίες ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί μεταξύ των μαθητών σύμφωνα με τους ερωτώμενους είναι: ψυχολογική βία (82,69 %), σωματική βία (74,04 %), λεκτική βία (68, 27 %) και κοινωνική βία (53,85%).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει αναλυτική ενημέρωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν ξεπερνούν σε ποσοστό το 38, 46 %. Έτσι, πιο αναλυτικά από τους 104 ερωτώμενους μόνο οι 40 δήλωσαν πως έχουν ενημερωθεί για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Όσο για την πηγή των πληροφοριών τους η πλειοψηφία (ποσοστό 75, 51 %) απάντησε ότι έχει ενημερωθεί μέσω άρθρων, βιβλίων κτλ.. Επίσης, αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πληροφορηθεί για τον σχολικό εκφοβισμό μέσω του

διαδικτύου (ποσοστό 34,69 %). Αντιθέτως είναι πολύ λίγοι εκείνοι που έχουν λάβει ενημέρωση από παρακολούθηση επιστημονικών ημερίδων (ποσοστό 16,33%), επιστημονικών συνεδρίων (ποσοστό 2,04%), συμμετοχή σε εκπαιδευτικά σεμινάρια (ποσοστό 8,16 %) και από έντυπο υλικό που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας (ποσοστό 10,20 %).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ωστόσο για την επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται να ποικίλουν. Πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό ως μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξης των παιδιών και συμφωνούν ότι ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει μόνο του την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν στην διατύπωση « ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει μόνο του την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του.» ανέρχεται συνολικά στο 84, 62 %. Πιο αναλυτικά το 6, 73 % των ερωτώμενων απάντησε ότι συμφωνεί λίγο. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν αρκετά ή πολύ ανέρχεται στο 28, 85 % ενώ εκείνων που απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ αγγίζει το 20, 19 %. Αντιθέτως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν συμφώνησαν φτάνει μόνο το 15,38 %.

Σχετικά με το ποια θεωρούν ότι είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι είναι η σωματική δύναμη (ποσοστό 63,46 %), η αυταρχική συμπεριφορά (ποσοστό 57,69 %) και οι συχνές συγκρούσεις με τους ενήλικες (ποσοστό 42,31 %). Όσον αφορά τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών που πέφτουν θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε την χαμηλή αυτοπεποίθηση σε ποσοστό 81,73 %, σε ποσοστό 51,82% την παθητική συμπεριφορά και σε ποσοστό 50 % την κοινωνική απόσυρση/ απομόνωση.

Στο ερώτημα που διερευνά τους λόγους για τους οποίους ένα παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους τους, σε ποσοστό 76,92 % οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως το παιδί έχει στο περιβάλλον του (οικογένεια, σχολείο) αντίστοιχα επιθετικά πρότυπα, σε ποσοστό 52, 88 % δήλωσαν ότι έχει εσωτερικά προβλήματα και νιώθει έντονα και επίμονα αυτή την ανάγκη , ενώ

σε ποσοστό 37,50 % ανέφεραν ότι προβαίνει σε αυτή την συμπεριφορά καθώς έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια.

Όσον αφορά για τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι ένα παιδί θυματοποιείται, σε ποσοστό 66,35 % απάντησαν ότι ο λόγος είναι επειδή συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που η ομάδα των συνομηλίκων του θεωρεί ως αποδεκτή συμπεριφορά. Οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό 50 %, ανέφεραν ότι σημαντικό ρόλο στη θυματοποίηση ενός μαθητή παίζει ρόλο και το γεγονός αν είναι μέλος πολιτισμικής μειονότητας, ενώ το ότι μπορεί να έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα συγκέντρωσε το 40,38 % των απαντήσεων. Τέλος, σε ποσοστό 28,85 %, δήλωσαν ότι ένα παιδί μπορεί να πέφτει θύμα εκφοβισμού των συνομηλίκων του εξαιτίας κάποιας αναπηρίας που μπορεί να έχει, είτε σωματική είτε ψυχική.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το ποια παιδιά, αγόρια ή κορίτσια, εκφοβίζουν πιο συχνά τους συμμαθητές τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, σε ποσοστό 75,96 % απάντησαν ότι είναι τα αγόρια σε αντίθεση με αυτούς που απάντησαν ότι είναι τα κορίτσια (1,92 %). Μόνο το 21,15 % των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι παιδιά και των δύο φύλων μπορούν εξίσου να εκφοβίζουν συχνά τους συνομηλίκους τους.

Δεδομένου ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν ποιοι είναι εκείνοι οι τομείς που κατά την γνώμη τους επηρεάζονται περισσότερο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν (ποσοστό 80,77%) ότι επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό η ψυχολογική και συναισθηματική τους διάθεση. Επίσης επηρεάζεται σημαντικά η κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο (ποσοστό 59,62 %), η σχολική τους επίδοση (ποσοστό 56,73%) και τέλος οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (ποσοστό 55,77%).

Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα που διερευνούν για τυχόν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ παιδιών που φοιτούν στα σχολεία τους. Το 41,35 % των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει αντιληφθεί περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του, σε αντίθεση με το 53,85 % που δηλώνει πως δεν έχει

αντιληφθεί κάποιο τέτοιο περιστατικό. Μάλιστα, το 26,92 % δήλωσε ότι αρκετές είναι εκείνες οι φορές που έχουν αντιληφθεί στο σχολείο τους τέτοια περιστατικά.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 25 %) απάντησαν ότι το γεγονός αυτό το αντιλήφθηκαν έπειτα από προσωπική τους επίμονη παρατήρηση, ενώ εξίσου υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν ότι τους το εκμυστηρεύτηκε το ίδιο το παιδί-στόχος της θυματοποίησης (ποσοστό 23,08 %). Επίσης, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έμαθαν για το γεγονός της θυματοποίησης όταν τους το εκμυστηρεύτηκε άλλος μαθητής ή φίλος του παιδιού στόχου (ποσοστό 17,31%) ενώ σε ποσοστό 13,46 % ανέφεραν ότι τους το ομολόγησαν οι γονείς του παιδιού που εκφοβίστηκε από τους συνομηλίκους του.

Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς (29,81%) είναι : το χτύπησαν, το κλώτσησαν, το έσπρωξαν ή απείλησαν ότι θα το κάνουν (άμεση σωματική). Επίσης σε ποσοστό 23,08 % οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι οι θύτες μίλησαν προσβλητικά στο παιδί – στόχο για την εξωτερική του εμφάνιση ή την εθνικότητα ή τη θρησκεία του (άμεση λεκτική). Στο ίδιο ερώτημα, σε ποσοστό 19,23 % αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι το παιδί – στόχος απομονώθηκε επίτηδες από τους συμμαθητές του και το κράτησαν μακριά από του ή το αγνόησαν τελείως, ενώ μονό κάποιοι εκπαιδευτικοί (12,5 %) αναφέρουν ότι υπήρξαν μαθητές που είπαν ψέματα και διέδωσαν φήμες ή προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να αντιπαθήσουν το παιδί –στόχο.

Ως προς στις συνέπειες που έχει στο παιδί η εσκεμμένη και απρόκλητη βίαιη συμπεριφορά των συνομηλίκων του η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε πως έχουν δει το παιδί να εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο (ποσοστό 38,46 %), ενώ αρκετοί ανέφεραν ότι έχουν δει το παιδί να απομακρύνεται από τους συνομήλικους του και τις δραστηριότητες που έκανε μαζί τους (ποσοστό 25, 96%). Επίσης οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι αρνείται το ίδιο το παιδί να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη (ποσοστό 23,08 %). Παράλληλα το παιδί- στόχος μπορεί να παρουσιάζει ξαφνική και αδικαιολόγητη χαμηλή σχολική επίδοση (ποσοστό 22,12 %) ή ακόμα και να αρνείται επίμονα να έρθει στο σχολείο (ποσοστό 20,19 %).

Τέλος, όσον αφορά την στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών που πέφτουν θύματα των συνομηλίκων τους, η πλειοψηφία τους αναφέρει ότι επιχειρεί να υποστηρίξει και να συμβουλευτεί το παιδί που «εκφοβίζεται» (ποσοστό 82,69%) , ενώ σε ποσοστό 62, 5% θα αναζητήσει συμβουλές και καθοδήγηση από κοινωνικές συμβουλευτικές υπηρεσίες. Επίσης, θα ενημερώσει τους γονείς του παιδιού (61,54%) καθώς και την διεύθυνση του σχολείου για το γεγονός (ποσοστό 61,54 %). Παράλληλα για την αντιμετώπιση του παιδιού που «εκφοβίζει»τους συνομηλίκους του σε ποσοστό 69 , 23 % οι εκπαιδευτικοί θα ενημερώσουν τους γονείς των παιδιών όπως και την διεύθυνση του σχολείου (ποσοστό 57,69 %). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα επιχειρήσει να επικοινωνήσει με κοινωνικές/ συμβουλευτικές υπηρεσίες φτάνει στο 41,35 %, ενώ οι ίδιοι κυρίως θα προσπαθήσουν να παρέμβουν στην συμπεριφορά του παιδιού (ποσοστό 42,31%).

Κεφάλαιο 11°

Συμπεράσματα - Προτάσεις.

11.1. Συμπεράσματα.

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων της έρευνας επιβεβαίωσαν τις περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις, ενώ παράλληλα παρείχαν απαντήσεις και σε βασικά ερωτήματα.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Σχεδόν οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ως εκφοβισμό κυρίως τις σωματικές αλλά και τις λεκτικές και τις κοινωνικές του μορφές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεώρησαν ότι ο όρος εκφοβισμός περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του φαινομένου, όπως περιγράφεται διεθνώς. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, διαπιστώνεται ότι για την πλειονότητα ο όρος εκφοβισμός (bullying) συνδέεται με τη σωματική επιθετικότητα.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί μια πραγματικότητα για τα δημοτικά σχολεία της Πάτρας, καθώς οι συμμετέχοντες όχι μόνο αναγνώρισαν τον εκφοβισμό σε όλες τους τις μορφές, αλλά δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει όλες τις μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται συχνά στο σχολείο τους. Έτσι, πιο αναλυτικά, επιβεβαιώθηκε η αρχική ερευνητική μας υπόθεση ότι η συχνότητα με την οποία η μαθητές διαπράττουν ή υφίστανται επιθέσεις εκφοβισμού είναι αντίστοιχη σε σχέση με τα ποσοστά που αναφέρονται τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο, καθώς οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,35%) ανέφεραν ότι γνωρίζουν περιστατικά στο σχολείο τους όπου παιδιά δέχτηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους τους.

Συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι άμεσες μορφές εκφοβισμού όπως η σωματική και λεκτική βία.

Ωστόσο αν και φαίνεται το πρόβλημα το εκφοβισμού να απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, η ενημέρωση που έχουν από το Υπ. Παιδείας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν ενημερωθεί από έντυπα του Υπ. Παιδείας, ενώ οι περισσότεροι έχουν αναζητήσει πληροφορίες από μόνοι τους σε άρθρα και βιβλία.

Όσον αφορά για το ποια παιδιά εκφοβίζουν περισσότερο τους συμμαθητές τους αναφορικά με τον παράγοντα φύλο οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα της διεθνής βιβλιογραφίας που αναφέρει ότι τα αγόρια είναι πολύ πιθανόν να είναι δράστες θυματοποίησης άλλων παιδιών χρησιμοποιώντας κυρίως άμεσο εκφοβισμό που περιέχει άμεσες μορφές σωματικής ή λεκτική επίθεσης, κάτι το οποίο φαίνεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς ως συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν την άμεση σωματική / λεκτική βία.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών που συνήθως εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την σωματική δύναμη και την αυταρχική συμπεριφορά καθώς επίσης και τις συχνές συγκρούσεις με τους ενήλικες , κάτι στο οποίο έχουν καταλήξει περισσότερες διεθνής έρευνες. Όσο για τα χαρακτηριστικά των θυμάτων οι περισσότεροι ερωτώμενοι αναφέρουν την χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επιπλέον φαίνεται ότι τα παιδιά των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκλίνουν από τα συνηθισμένα διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως αυτά που οι εκφοβιστές επιλέγουν για θύματά τους, είτε διάφορα παιδιά που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και τα οποία άλλοι δεν προστρέχουν να βοηθήσουν.

Κάτι που φαίνεται σε αυτή την έρευνα και το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε το παιδαγωγικό ινστιτούτο είναι ότι μερικοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενημερώνονται από μαθητές για περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι οι περισσότεροι μαθητές ενημερώνουν κυρίως τους γονείς τους και λιγότεροι στους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση του σχολείου.

Σχετικά με τις αλλαγές στην συμπεριφορά παιδιών που αποτελούν στόχοι εκφοβισμού των συνομηλίκων τους οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αλλαγές στην συναισθηματική τους διάθεση , καθώς εμφανίζονται συχνά λυπημένα και στεναχωρημένα. Παράλληλα μπορεί να αντιδρούν αρνητικά προς το σχολείο, ενώ η επίδοσή τους χειροτερεύει, καθώς αποσύρονται από τις ομαδικές σχολικές διαδικασίες και επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους.

Τέλος, ως προς τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά που αποτελούν στόχο εκφοβισμού αναφέρουν ότι κατά κύριο λόγο επιδιώκουν να τα υποστηρίξουν και να τα συμβουλέψουν

ενώ παράλληλα θα ζητήσουν πληροφορίες σε συμβουλευτικές / κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης αρκετοί θα είναι και εκείνοι που θα ενημερώνουν την διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς των παιδιών. Σε αντίστοιχη περίπτωση για τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, η πλειοψηφία των ερωτώμενων θα ενημερώσουν τους γονείς τους και την διεύθυνση του σχολείου.

Κλείνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η παρουσίαση των συγκεκριμένων δεδομένων αυτής της ερευνητικής προσπάθειας έμεινε σε ένα επίπεδο καθαρά περιγραφικό. Έτσι παρά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σημειώθηκαν αρκετοί περιορισμοί. Έτσι σε μια άλλη έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω το προφίλ του δράστη και του θύματος σε συνδυασμό με τις επιδόσεις τους, την κοινωνικότητά τους και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο.

11.2. Προτάσεις.

Το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία διέρχεται μια μεταβατική περίοδο με αυξημένους τους παράγοντες κινδύνου για τους νέους (π.χ. ανεργία, εναλλακτικές μορφές συμβίωσης, αποδυνάμωση των θεσμών της οικογένειας,

της γειτονιάς και της κοινότητας, αυξημένη κινητικότητα προσώπων, παγκοσμιοποίηση και αναμετάδοση φαινομένων βίας, εμπορευματοποίηση της βίας από τα Μ.Μ.Ε., ένταση του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, καταναλωτική νοοτροπία κ.τ.λ.) σημαίνει ότι υπάρχει το ενδεχόμενο αύξησης της αντικοινωνικής / επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά και στο σχολείο.

Επιπλέον, αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε αρχές, προγράμματα και μεθόδους αντιμετώπισης πρόληψης και ιδιαίτερα σε αυτά που έφεραν κάποια αποτελέσματα στις άλλες χώρες όπου δοκιμάστηκαν.

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες αρχές και προσεγγίσεις:

- η παρέμβαση θα πρέπει να είναι ολομέτωπη, συστηματική, και όχι μονομερής, και να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες, τόσο αυτοί που αφορούν τους εμπλεκόμενους στην κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. στους θύτες και τα θύματα) και την κοινωνική τους προέλευση (π.χ. γονείς, συλλόγους και σχολές γονέων.) η οποία διαμορφώνει τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά των μαθητών όσο και αυτή που αφορούν την σχολική κοινότητα και την γενικότερα περιβάλλουσα κοινωνία.
- Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να εφαρμοστούν εγκαίρως, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, με τον εντοπισμό παιδιών ή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή και ακόμα για θυματοποίηση. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προτού παγιωθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά.
- Απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη διεπιστημονικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (σταθμών) , αν όχι σε κάθε σχολείο, τουλάχιστον σε κάθε διεύθυνση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι υπηρεσίες δεν περιορίζονται στην χορήγηση τεστ ενδιαφερόντων, στην διάγνωση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αλλά θα έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν συμβουλευτικά – σε συνεργασία

με την διεύθυνση του σχολείου, το σύλλογο των διδασκόντων και τους συλλόγους γονέων – στην πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση των κρίσεων και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σχετικά προγράμματα στους σχολικούς χώρους. (ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ , ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ , 2000.)

- Σε ότι αφορά τα συστήματα πειθαρχίας (είτε αυτά εφαρμόζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, είτε στο πλαίσιο του σχολείου) κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται οι αυταρχικές κατασταλτικές μέθοδοι, όπως αυτές της «τακτικής μηδενικής ανοχής» (τιμωρία και αποβολή με την παραμικρή απόκλιση κτλ.) οι οποίες μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες της εξουσίας αλλά ενδέχεται να προκαλέσουν τα παιδιά και τους εφήβους και να οδηγήσουν στα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αντίθετα, θα πρέπει να προτιμώνται οι δίκαιες τακτικές οι οποίες εφαρμόζονται με συνέπεια σε όλους τους παραβάτες, καθώς και οι ήπιες, μη πολωτικές μορφές πειθαρχίας, οι οποίες βασίζονται σε επιβραβεύσεις της καλής συμπεριφοράς ακόμα και αυτής των « αποκλινόντων».
- Οι παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να στοχεύουν είτε στην αλλαγή των φυσικών συνθηκών (π.χ. αντιμετώπιση του προβλήματος της συστέγασης) είτε την αναμόρφωση των ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών) είτε στην τροποποίηση των συστημάτων των προτύπων διδασκαλίας (π.χ. αυταρχική ή δημοκρατική , ισοπεδωτική ή εξατομικευμένη διδασκαλία) και των συστημάτων αξιολόγησης (διαμορφωτική ή αρθροιστική). Εναλλακτικά μπορεί να στοχεύουν και σε αλλαγές στο περιεχόμενο προγραμμάτων εκπαίδευσης: δηλαδή κατά πόσο τα προγράμματα πραγματεύονται τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την αντικοινωνική συμπεριφορά/ επιθετική συμπεριφορά και καλλιεργούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση των σχετικών προβλημάτων(π.χ. μη βίαιοι τρόποι αντίδρασης απέναντι στη σύγκρουση και τη ματαίωση, άσκηση στη λήψη αποφάσεων και στη

διαχείριση του θυμού, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που κινδυνεύουν να γίνουν θύματα. (ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ , ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ , 2000.)

- Σε καταστάσεις πόλωσης και σύγκρουσης είναι δυνατόν να συγκροτηθούν και ομάδες διαπραγμάτευσης συνομηλίκων οι οποίες μπορούν να συμπεριλάβουν και τους «δράστες». Δεδομένου ότι συχνά ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά συνιστά υποκατάστατο και ικανοποιεί την ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή, το πρόβλημα θα ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστεί αν στο άτομο δινόταν η ευκαιρία να ικανοποιήσει τις ηγετικές του ανάγκες στο πλαίσιο της νομιμότητας. Φυσικά οι ομάδες αυτές θα πρέπει να πλαισιωθούν από ειδικούς για την διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και διαφορών ή από εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς για την διευθέτηση κρίσεων.
- Πολλά προγράμματα παρέμβασης στο εξωτερικό έχουν χρησιμοποιήσει την κοινωνική δυναμική της σχολικής τάξης και τις «μεγάλης πλειοψηφίας» των «νομοταγών» μαθητών για τον έλεγχο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων πραγματοποιούνται «ανοιχτές συνελεύσεις» όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών ,ακόμη και εκείνων που παρουσιάζουν «αντικοινωνική συμπεριφορά». Στις συνελεύσεις αυτές συζητώνται θέματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, ξεκινώντας με ευχάριστες για όλους δραστηριότητες και καταλήγοντας σε θέματα που έχουν που έχουν δημιουργήσει καταστάσεις πόλωσης. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν και ομαδικά τα οποία αποβλέπουν στην προσέγγιση των μαθητών. Οι συνελεύσεις αυτές διεξάγονται υπό κάποιους όρους π.χ. απαγορεύεται η άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας κατά των άλλων μαθητών και συντονίζονται από έναν εκπαιδευτικό ή ειδικό ο οποίος έχει τις απαιτούμενες ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών και για την διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας και έκβασης της συνέλευσης. (ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ , ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ , 2000.)

- Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων , πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι στο μέλλον δεν είναι εφικτή η στελέχωση όλων των σχολείων με τις διεπιστημονικές συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ακόμη και αν αυτό επιτευχθεί, η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους θεωρείται απαραίτητη δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και η συμπεριφορά του ή οι διαχειριστικές του ικανότητες είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση ή την αποτροπή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η προϋπόθεση του « πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας» για όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς βρίσκεται στην σωστή κατεύθυνση. Ασφαλώς τα σχετικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να παρέχουν αρκετά θεωρητικά στοιχεία για τα αίτια της επιθετικής / αντικοινωνικής συμπεριφοράς και να περιλαμβάνουν εργαστήρια για την πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση και την διευθέτηση κρίσεων. Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους αυτές οι πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις μπορούν να αποκτήθουν στο πλαίσιο της περιοδικής επιμόρφωσής τους.
- Τέλος, είναι προφανές ότι οι εκδηλώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές δεν συντελούνται σε ένα κοινωνικό κενό. Κάτω από ορισμένες συνθήκες επηρεάζονται όχι μόνο από τα τοπικά πρότυπα και την συμπεριφορά των τοπικών συντελεστών αλλά και από τις εκδηλώσεις βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην ευρύτερη κοινωνία, στα Μ.Μ.Ε. , ακόμα και στην διεθνή κοινότητα. Τέτοιες εκδηλώσεις προσφέρουν μηχανισμούς εξουδετέρωσης των ενοχών και συμβάλλουν στην εμφάνιση της « κοινωνικής απόκλισης» και της « αντικοινωνικής συμπεριφοράς». Η τάση αυτή αυξάνεται καθώς διευρύνεται η παγκοσμιοποίηση και καταργούνται τα σύνορα από τις νέες τεχνολογίες και καθώς αναδύεται ένας παγκόσμιος πολιτισμός. Αυτό σημαίνει ότι ο έλεγχος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των φαινομένων βίας προϋποθέτει παράλληλες παρεμβάσεις ταυτόχρονα

σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης.(ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ , ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ , 2000.)

Το πρώτο βήμα ωστόσο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου είναι να σταματήσουν οι εκπαιδευτικοί να το θεωρούν αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής των μαθητών το οποίο δεν έχει ιδιαίτερες περαιτέρω επιπτώσεις. Το φαινόμενο της θυματοποίησης αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στη σχολική κοινότητα, έχει σοβαρές επιπτώσεις και πρέπει να αντιμετωπίζεται από τη σχολική κοινότητα με την αντίστοιχη σοβαρότητα.

Η αντιμετώπιση του προϋποθέτει ότι όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας θα δεσμευθούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου δεν θα είναι αποδεκτή καμία μορφή θυματοποίησης. Για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης μαθητών στο χώρο του σχολείου πρέπει να γίνουν αποδεκτές απ' όλη τη σχολική κοινότητα τρεις βασικές αρχές (ΜΟΤΤΗ-ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ & ΤΣΕΡΓΑΣ, 2000).

1. δεν επιτρέπεται κανένας μαθητής να υφίσταται τις επιθετικές πράξεις των άλλων συμμαθητών του.
2. οι μαθητές πρέπει να βοηθούν όσους μαθητές / τριες γίνονται στόχος της επιθετικότητας των άλλων συμμαθητών τους.
3. κανένα παιδί δεν θα πρέπει να αποκλείεται από ομαδικές δραστηριότητες και πρέπει να καταβάλλεται ειδική προσπάθεια συμπεριλαμβάνονται όλα τα παιδιά στις κοινές δραστηριότητες έτσι ώστε κανένα να μην αισθάνεται ότι το έχουν απορρίψει τα άλλα παιδιά.

Είναι σαφές ότι εκτός από τους μαθητές που είναι θύματα ή /και θύτες, μέρος του προβλήματος αλλά και της αντιμετώπισης του αποτελούν και εκείνοι που είναι απλοί παρατηρητές. Τα παιδιά τις περισσότερες περιπτώσεις δεν θέλουν να εμπλακούν σε μια σύγκρουση, η οποία αισθάνονται ότι δεν τους αφορά ή καμία φορά ακόμα αν και καταλαβαίνουν ότι αυτό που συμβαίνει στο θύμα είναι άδικο αλλά παράλληλα φοβούνται αν προσπαθήσουν να παρέμβουν, θα γίνουν τα ίδια στόχος της επιθετικότητας του θύτη. Η αφύπνιση όμως της συνείδησης όλων των παιδιών είναι καθοριστική για την επίλυση του φαινομένου του εκφοβισμού και για την ανακούφιση των παιδιών που είναι στόχοι της επιθετικότητας ορισμένων

συμμαθητών τους. Οι θεατές τέτοιων περιστατικών μπορούν να προσπαθήσουν να πείσουν με επιχειρήματα το επιτιθέμενο παιδί να σταματήσει ή να φωνάξουν κάποιον ενήλικο να βοηθήσει ώστε να σταματήσει η κακοποίηση του θύματος.

Από την άλλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια της σωματικής ή ψυχολογικής βίας που ενδεχομένως έχει υποστεί ένα παιδί. , να προλαμβάνουν τέτοιες καταστάσεις (π.χ. επιτηρώντας προσεκτικά τα παιδιά κατά την ώρα του διαλείμματος) και , όταν προκύψει ένα θέμα να βοηθούν τους μαθητές που εμπλέκονται. Παράλληλα είναι σημαντικό να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπο για τους μαθητές.

Σημαντική είναι η πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη των προβλημάτων επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Είναι δε αποτελεσματικά σε συνάρτηση με το κόστος τους καθώς αποδεικνύεται ότι τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης που γίνονται βάσει της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης ότι το κόστος τους είναι ιδιαίτερα χαμηλό σε σύγκριση με τα χρηματικά ποσά που διατίθενται μακροπρόθεσμα για την αντιμετώπιση των ατόμων με επιθετική συμπεριφορά και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Τέλος οι πολιτικές και στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό αντεγκληματικής πολιτικής. Η προστασία των ανηλίκων και η πρόληψη της θυματοποίησης τους αποτελεί τον πυρήνα μιας αντεγκληματικής πολιτικής. Σε αυτό το σημείο η κοινωνική αναγνώριση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μπορεί να χρησιμεύσει ως κινητήριο δύναμη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας ευρύτερης αντεγκληματικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

1. Ανδρέου, Ε., (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης, επιμ.) Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφταράς, Γ., στο Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

2. Αρτινοπούλου, Β., (2001). Βία στο σχολείο, έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
3. Βασιλόπουλος Δ.,(1989). Γενετική και Νευρικό Σύστημα , Λίτσας , Αθήνα.
4. Βοσνιάδου, Στ.,(2001). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Α'. :βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, Gutenberg, Αθήνα.
5. Βουϊσδάκης Β., (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο, Γρηγόρη, Αθήνα.
6. Βουϊσδάκη Β.,(1992). Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους ,Γρηγόρη ,Αθήνα.
7. Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. Ψυχολογία, 8(1).
8. Βρύζας Κ.,(1997). Μέσα επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία , Βανιάς ,Θεσσαλονίκη.
9. Γεωργούλας Σ.,(2000). Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική Αναπαράσταση και αντιμετώπιση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 10.Γεωργά Δ.,(1984).Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχολογίας , Πανεπιστημιακές Παραδόσεις , Αθήνα.
- 11.Γεωργίου Σ.,(2000). Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 12.Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). « Ο άνδρας το έχει μέσα του...»: Απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ.(Επιμ.), Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της Ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία, Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- 13.Ζαχάρης Δ.,(2003) Επιθετικότητα και Αγωγή , Γρηγόρη, Αθήνα.
- 14.Καλατζή- Αζίζη Α. κ Ζαφειροπούλου Μ.,(2004). Προσαρμογή στο σχολείο : Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών στο σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 15.Καλατζή- Αζίζη Α. , Αγγελή, Α., κ Ευσταθίου, Γ.,(2002). Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 16.Καζάζη Μ.,(2000).Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Κοινωνικοποίηση- Εκπαίδευση, Έλλην, Αθήνα.

- 17.Κακαβούλης Α.,(1990). Ψυχοπαιδαγωγική, Συναισθηματική ανάπτυξη και Αγωγή, Αθήνα.
- 18.Κάκουρος Ε.& Μανιαδάκη Κ.,(2004). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- 19.Κοντοπούλου, Μ.,(2007). Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, Gutenberg, Αθήνα.
- 20.Κουντούρης Δ.,(2006). Το επιθετικό παιδί, Δωδώνη, Αθήνα.
21. Κοσμόπουλος Αλεξ.,(2006). Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, Γρηγόρη, Αθήνα.
- 22.Κούτροβικ Δ.,(1994).Συγκριτική Ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 23.Κρασανάκης Γ.,(1987). Ψυχολογία του παιδιού, Αθήνα.
- 24.Κρουσταλάκης Γ.,(2003). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, Αθήνα.
- 25.Κυριόπουλος, Ι., & Παππά, Β.,(2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο ελληνικό σχολείο, τετράδια Ψυχιατρικής, 101.
- 26.Μάνος, Ν.,(1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής, University studio press, Θεσσαλονίκη.
- 27.Μόττη – Στεφανίδη, Φ.,(1998). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία, Τσιάντης Ι. (επιμ.), βασική Παιδοψυχιατρική :Εφηβεία (τόμος 2^{ος}, τεύχος 1^ο , Αθήνα, Καστανιώτη.
28. Μόττη – Στεφανίδη, Φ.,& Τσεργας, Ν.,(2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- 29.Νοβα – Καλτσούνη Χ.,(1995). Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου, Gutenberg, Αθήνα.
- 30.Νοβα – Καλτσούνη Χ.,(2005). Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία, ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου, Gutenberg, Αθήνα.
- 31.Νόβα – Καλτσούνη, Χ.,(2004). Η βίαιη/ παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη, (επιμ.) Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφταράς, Γ., στο Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- 32.Παπαδόπουλος Ν.,(2001). Ψυχολογία, Σύγχρονη Πειραματική, Αθήνα.

33. Παπαδόπουλος Ν.,(1992). Η επιθετικότητα στην οικογένεια , στο σχολείο και στη κοινωνία,(επιμ.), Νέστορος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
34. Παπαδοπούλου Δ. και Μαρκουλής Δ.,(1986). Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, Άφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
35. Παρασκευόπουλος Ι.,(1985). Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 1, προγεννητική περίοδος – βρεφική ηλικία, Αθήνα.
36. Παρασκευόπουλος Ι.,(1985). Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 2,προσχολική περίοδος ,Αθήνα.
37. Παρασκευόπουλος Ι.,(1985). Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 3,προσχολική περίοδος , Αθήνα.
38. Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Κατερέλος, Π., και Χαρίσης Κ., (2000).Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων, (επιμ.) Καλαντζή – Αζίζη, Α. και Μπεζεβέγκης, Η., θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
39. Ποταμιάνος, Γ., (1999). Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
40. Τομασίδης Χ.,(1982). Εισαγωγή στην ψυχολογία, Δίπτυχο, Αθήνα.
41. Τσαούσης Δ.,(2001) Η κοινωνία του ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα.
42. Τσιάντης, Γ.,(1988). Η Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας, Καστανιώτη, Αθήνα.
43. Τσιάντης, Γ.,(1991). Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας, Τεύχος Α', Καστανιώτης, Αθήνα.
44. Φαρσεδάκη Ι.,(1985). Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
45. Χαϊδου, Α.,(1996). Θετικιστική Εγκληματολογία , Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου, Νομική βιβλιοθήκη ,Αθήνα.
46. Χαλαζίας Χ.,(1997). Τ.Υ.:Έγκλημα ή επανάσταση ;, Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα.

47. Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2(1).
48. Χαραλαμπίδης, Β., (1987). Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, Gutenberg, Αθήνα.
49. Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ., (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο- πολιτισμικής προέλευσης, Ψυχολογία, 14 (4).

Διαδίκτυο

50. Γιωτάκος Ο., (2002) «Ανδρογόνα και επιθετική συμπεριφορά», σελ:1-7, <http://www.psychiatrytoday.netfirms.com>

Μεταφρασμένα

51. Γουίν Μ., (1991). Τηλεόραση ένας ξένος στο σπίτι, Ακρίτας, Αθήνα.
52. Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
53. Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
54. Cole M., & Cole S., (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, τόμος β', μετάφραση Σόλμαν Μ., Τυπωθήτω, Αθήνα.
55. Dittich, J., Ullrich, F., & Baus, M. (1991). Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό, (επιμ.) Δορμπαράκης, Π., Αποστολοπούλου – Χατζηδάκη, Μ. & Ξενάκη Χ., Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
56. Hebberecht P. και Verschaeve H., (2004). «ΜΜΕ, παιχνίδια, βίντεο και η βία στο Βέλγιο», Νέοι, βία και Ρατσισμός / η «εικόνα» από τα ΜΜΕ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, επιμέλεια Πανούσης Γ., Παπαζήση, Αθήνα.
57. Lawrence A. P. & Oliver P. J., (1999). Θεωρίες Προσωπικότητας, μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α. και Δασκαλοπούλου Α., Τυπωθήτω, Αθήνα.
58. Kaplan, H., Sadock, B. & Greeb, J. (2005). Ψυχιατρική, τόμος Γ' Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, Αθήνα.
59. Λαμπάνης Ζ. και Πονταλίσ Ζ-Μπ., (2000). Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης, μετάφραση Καψαμπέλης Β. Χαλκούση Λ., κ.α., Κέδρος, Αθήνα.

60. Ραποπορ Ρ., & Ραποπορ Ρ.,(1980). Τα στάδια της ζωής, μετάφραση Σόλμαν Μ., Αθ. Ψυχογιού, Αθήνα.
61. Στόρ Α.,(1979). Ανθρώπινη επιθετικότητα, μετάφραση Λώμη Μ, Γλάρος , Αθήνα.
62. Στόρ Α.,(2006). Φρόνιτ. Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε, μετάφραση Πολυχρόνη Φ. ,Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα.
63. Thio Α.,(1999). Παρεκκλίνουσα Συμπεριφορά, μετάφραση Μπαρπάτση Μ., Έλλην, Αθήνα.
64. Tolle, R., & Windgassen, K.,(2002). Ψυχιατρική και Ψυχοθεραπεία, μετάφραση Βαϊκούση Ε., Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, Αθήνα.
65. Young ,J.(2004). «Η κατασκευή του παραδείγματος της βίας», Νέοι , βία και Ρατσισμός / η «εικόνα» από τα ΜΜΕ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, επιμέλεια Πανούσης Γ. , Παπαζήση, Αθήνα.
66. Lorenz, K.,(1979). Επιθετικότητα, Αθήνα.

Ξενόγλωσσα

67. Austin, S. & Joseph, S. (1996) Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational psychology*, 66.
68. Bauer, N., Herrenkohl, T. & Lozano, P.,(2006). Childhood Bullying Involvement and Exposure to Intimate Partner Violence, *Pediatrics*, American academy of pediatrics, Vol. 118.
69. Braithwaite, j. B. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, U.K. , Cambridge University Press.
70. Goode, E., (1988). *Sociology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
71. Guerin, S., & Hennessy, E., (2003). *Aggression and Bullying*, BPS Blackwell.
72. Hodges, E.V. & Perry, D.G. (1999) Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4).
73. Lewis, H.B. (1981) *Freud and modern psychology* . Vol. 1. The emotional basis of mental illness. New York : Plenum Press.

74. Lewis, H.B. (1983) Freud and modern psychology . Vol. 2. The emotional basis of human behavior. New York : Plenum Press.
75. Lutzker, J., (2003). Preventing violence , research and evidence-based intervention strategies, American Psychological Association, Washington, DC.
76. Morrison, B., (2002). Bullying and Victimization in Schools : A restorative Justice Approach, Trends and Issues in crime and criminal justice, Australian institute of criminology, No 219.
77. Mynard, H. & Joseph, S (1997) Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. British Journal of Educational Psychology, 67.
78. Nathanson, D.L., (1992). Shame and Pride : Affect, sex and the birth of the self, New York :Norton.
79. Naylor, P., Cowie, H. & Cossin, F.(2006). Teachers and Pupil's definitions of Bullying, British journal of educational Psychology, The British Psychological Society, Vol.76.
80. Olweus, D. (1993) Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
81. 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: Willey.
82. Pepler, D., Craig, w., Ziegler, S. & Charach, A. (1993) A school- based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D.P. Tattum (Ed): Understanding and Managing Bullying. Oxford: Heinemann Educational.
83. Pfohl S., (1994). Images of Deviance and Social Control.
84. Rigby, K., Cox, I., & Black , G.(1997). Cooperatives and bully / victim problems among Australian school children. The journal of social Psychology, 137(3), 357-368.
85. Rigby, k. & Slee, P.T. (1990) Victims and bullies in school communities. Journal of the Australasian Society of victimology, 1.
86. Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, M.J. (1997) Peer networks and bullying in schools. Scandinavian Journal of Psychology, 38.
87. Schuster, B. (1996) Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: an intergration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. European Psychologist, 1.

88. Spence, r M.,(1995). Foundations of Modern Sociology, Prentice hall Canada inc., Ontario.
89. Stephenson, P. & Smith, D. (1989) Bullying in the junior school. In D.P. Tattum & D.A. Lane (Eds.) Bullying in schools. London: Trentham Books.

Παράρτημα i

Ερευνητικό Πρωτόκολλο

Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας
Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Μια συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας που εκδηλώνεται στο σχολείο είναι ο εκφοβισμός. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει δραματικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια στα σχολεία διεθνώς με θύματα κυρίως τα παιδιά. Στην Ελλάδα ωστόσο έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες μέχρι σήμερα γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει όλες τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου.

Η έρευνα αυτή αποτελεί τμήμα διπλωματικής εργασίας, απαραίτητης για την λήψη τίτλου σπουδών από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι Πατρών.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι **απαντήσεις εμπιστευτικές**. Για να έχει αποτελεσματικότητα η έρευνα, είναι σημαντικό να απαντήσετε προσεκτικά και με ειλικρίνεια **σε όλες** τις ερωτήσεις.

Στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες ερωτήσεις.

Σημασία έχει η προσωπική σας άποψη για το θέμα, όπως αυτή διαμορφώνεται από την εμπειρία σας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σημειώνετε τις απαντήσεις σας βάζοντας **ένα** ✓ στο αντίστοιχο τετράγωνο της επιλογής σας.

Σας ευχαριστούμε θερμά για το χρόνο και την συνεργασία σας.

Με τιμή,
Η ερευνητική ομάδα
Κόρτσα Έφη
Τζουγανάτου Ιωάννα
Παπαλεωνιδόπουλος Γιώργος
Υπεύθυνος Καθηγητής
Δρ. Ιωάννης Δρίτσας

Παράρτημα ii

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Ποια είναι κατά την γνώμη σας η σημασία του όρου «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

α. Περιστατικό διαμάχης μεταξύ δύο παιδιών.

β. Η απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.

γ. Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

2. Με ποιες μορφές μπορεί να εκδηλωθεί ο «σχολικός εκφοβισμός»(bullying).
(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

α. Σωματική βία. (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κ.λ.π.)

β. Λεκτική βία. (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών εις βάρος του παιδιού και της οικογένειας του κ.λ.π.)

γ. Ψυχολογική βία.(εξαναγκασμός του παιδιού να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει, εκφοβισμός, εκβιασμός κ.λ.π.)

δ. Κοινωνική βία. (αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες, όπως αθλητικοί αγώνες, πάρτυ κ.λ.π.)

3. Ένας τρόπος να μάθει το παιδί να υπερασπίζεται τον εαυτό του είναι να αντιμετωπίζει την επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων του. Κατά πόσο συμφωνείτε με την παραπάνω διατύπωση; (Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

α. Δεν συμφωνώ.

β. Συμφωνώ λίγο.

γ. Συμφωνώ αρκετά.

δ. Συμφωνώ πολύ.

ε. Συμφωνώ πάρα πολύ.

4. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας, τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζουν» τους συνομηλίκους τους; (Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

α. Αυταρχική συμπεριφορά

β. Σωματική δύναμη.

γ. Υψηλή αυτοπεποίθηση.

δ. Παρορμητικότητα.

ε. Συχνές συγκρούσεις με ενηλίκους.

στ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας , τα κυριότερα γνωρίσματα των παιδιών που «εκφοβίζονται» από τους συνομηλίκους τους; (Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

α. Παθητική συμπεριφορά

β. Αγχώδη συμπεριφορά.

γ. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.

- δ. Κοινωνική απόσυρση/απομόνωση.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς)

6. Ποιος είναι ο λόγος, κατά την γνώμη σας, για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί «εκφοβίζει» τους συνομηλικούς του; (Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Έχει εσωτερικά προβλήματα και νιώθει έντονα και επίμονα αυτή την ανάγκη.
- β. Έχει στο περιβάλλον του,(σχολείο, οικογένεια) αντίστοιχα επιθετικά πρότυπα.
- γ. Παροτρύνεται από τους ενήλικες του περιβάλλοντός του να συμπεριφέρεται με επιθετικό τρόπο.
- δ. Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στο σχολείο.
- ε. Έχει την δυνατότητα να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα άλλο παιδί, χωρίς να υφίσταται το ίδιο ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια.
- ζ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

7. Ποιος είναι ο λόγος, κατά την γνώμη σας, για τον οποίο ένα συγκεκριμένο παιδί υφίσταται τον «εκφοβισμό» των συνομηλικών του; (Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Είναι μέλος πολιτισμικής μειονότητας
- β. Συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που η ομάδα των συνομηλικών του θεωρεί ως αποδεκτή συμπεριφορά.
- γ. Έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.
- δ. Έχει κάποια αναπηρία (νοητική, σωματική)
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

8. Ποια παιδιά, κατά τη γνώμη σας, «εκφοβίζουν» ποιο συχνά τους συνομηλικούς τους;
(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

- α. Αγόρια
- β. Κορίτσια
- γ. Και τα δύο

9. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού.

Ποιοι από τους παρακάτω τομείς κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ότι επηρεάζονται περισσότερο;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Ψυχολογική και συναισθηματική διάθεση
- β. Σχολική επίδοση.
- γ. Κοινωνική προσαρμογή.

δ. Διαπροσωπικές σχέσεις.

10. Έχετε λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού»

Ναι Όχι

Εάν ναι, τι είδους ενημέρωση;

- α. Παρακολούθηση επιστημονικών Ημερίδων.
- β. Παρακολούθηση επιστημονικών Συνεδρίων.
- γ. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά Σεμινάρια.
- δ. Πληροφορίες μέσω διαδικτύου.
- ε. Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας
- στ. Πληροφορίες μέσω άρθρων , βιβλίων κ.λ.π.
- ζ. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

11. Έχει πέσει στην αντίληψή σας περιστατικό όπου κάποιο παιδί δέχτηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους του;

Ναι Όχι

Εάν ναι, απαντήστε στις ερωτήσεις 12,13,14, 15.

12. Με ποιο τρόπο έπεσε στην αντίληψή σας το περιστατικό.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Σας το εκμυστηρεύτηκε το ίδιο το παιδί που εκφοβίστηκε.
- β. Σας το εκμυστηρεύτηκε άλλος μαθητής ή φίλος του παιδιού που εκφοβίστηκε.
- γ. Σας το ομολόγησαν οι γονείς του παιδιού που εκφοβίστηκε.
- δ. Το συμπεράνατε έπειτα από προσωπική σας παρατήρηση.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

13. Ποιά ήταν η συμπεριφορά εις βάρος του παιδιού;

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Το χτύπησαν, το κλώτσησαν, το έσπρωξαν ή απείλησαν ότι θα το κάνουν.
- β. Του πήραν χρήματα ή προσωπικά του αντικείμενα και του τα κατέστρεψαν.
- γ. Του μίλησαν προσβλητικά για την εξωτερική του εμφάνιση ή την εθνικότητα ή τη θρησκεία του.
- δ. Το απομόνωσαν επίτηδες, το κράτησαν μακριά από τους φίλους του ή / και τον αγνόησαν τελείως.
- ε. Είπαν ψέματα, διέδωσαν φήμες και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να το αντιπαθήσουν.
- στ. Χρησιμοποίησαν το κινητό τους τηλέφωνο για να το βιντεοσκοπήσουν παρά την θέλησή του και διέδωσαν το βίντεο στους άλλους.

14. Πόσο συχνά αντιλαμβάνεστε στο σχολείο σας περιστατικά βίας μεταξύ των συνομηλίκων;

(Σημειώστε μία (1) απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.)

- α. Ποτέ.
- β. Λίγες φορές.
- γ. Αρκετές φορές.
- δ. Πολλές φορές.
- ε. Πάρα πολλές φορές.

15. Τι συνέπειες στην συμπεριφορά του παιδιού έχει η εσκεμμένη και απρόκλητη βία από τους συνομηλίκους του;(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία (1) απάντηση.)

- α. Παρουσιάζει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά.
- β. Αρνείται επίμονα να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη.
- γ. Έχει εμφανίσει «ανεξήγητες» γρατσουνιές και μελανιές στο σώμα του.
- δ. Απομακρύνεται από τους συνομηλίκους του.
- ε. Εμφανίζεται συχνά λυπημένο ή στεναχωρημένο.
- στ. Παρουσιάζει αδικαιολόγητη χαμηλή σχολική επίδοση.
- ζ. Συχνά δηλώνει την «απώλεια» ή την «καταστροφή» προσωπικών του αντικειμένων.
- η. Αρνείται επίμονα να έρθει στο σχολείο.
- θ. Επιθυμεί επίμονα να αλλάξει σχολείο.
- ι. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

16. Ποιός είναι ,κατά την άποψή σας, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζεται» από τους συνομηλίκους τους.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού.
- β. Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου.
- γ. Να υποστηρίξει και να συμβουλέψει το παιδί που «εκφοβίζεται».
- δ. Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες.
- ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

17. Ποιός είναι ,κατά την άποψή σας, ο καταλληλότερος τρόπος για έναν εκπαιδευτικό

να αντιμετωπίσει το παιδί που «εκφοβίζει» τους συνομηλίκους του.

(Μπορείτε δώσετε παραπάνω να από μία (1) απάντηση.)

- α. Να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού.
- β. Να ενημερώσει την Διεύθυνση του σχολείου.
- γ. Να παρέμβει στην συμπεριφορά του.
-

δ. Να επικοινωνήσει με κοινωνικές / συμβουλευτικές υπηρεσίες.

ε. Άλλο.(προσδιορίστε ακριβώς).....

Δημογραφικά Στοιχεία.

18. Φύλλο Εκπαιδευτικού

Ανδρας

Γυναίκα

19. Ηλικία Εκπαιδευτικού

α. 22-30

β. 31-40

γ. 41-50

δ. 51 και άνω

20. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

Ναι

Όχι

Αν ναι.

α. ποιο ήταν το περιεχόμενο του μεταπτυχιακού σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

β. Πόσο χρονικό διάστημα διήρκησε;

.....

γ. Ποιος ο τίτλος σπουδών του μεταπτυχιακού σας;

.....
.....

21. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού;

α. 5-9

β. 10-14

γ. 15-19

δ. 20-24

ε. 24 και άνω

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία.