

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική (7 – 12 χρονών) και στην εφηβική ηλικία (13 – 17 χρονών) σε σχέση με τους πρωτογενείς παράγοντες κοινωνικοποίησης (οικογένεια – σχολείο) και με την τηλεόραση, στην ελληνική κοινωνία.

Μετέχουσα σπουδάστρια: Στογιάννη Βασιλική

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Οικονόμου Φιλιώ

ΠΑΤΡΑ 2007

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας:

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
Σκοπός της Μελέτης	3
Ορισμοί όρων	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	5
Μεθοδολογία	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	6
1. Η Σύγχρονη Κοινωνία (η πνευματική δομή)	6
2. Κοινωνική Συμπεριφορά	7
3. Περιορισμοί μοντέλου αλληλεπίδρασης	8
4. Η επιλογή της κοινωνικής συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση των άλλων	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV	12
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	12
1. Προσδιορισμός και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας	12
2. Θεωρητικές κατευθύνσεις σχετικά με την παιδική ηλικία	14
2α. Ψυχαναλυτική κατεύθυνση	14
2β. Γνωστική – γενετική κατεύθυνση	17
2γ. Κοινωνικο-πολιτισμική κατεύθυνση	18
2δ. Περιγραφική – γενετική κατεύθυνση	18
2ε. Συμπεριφοριστική κατεύθυνση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	22
ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	22
1. Ο έφηβος και η κοινωνία	22
2. Προσδιορισμός και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας	25

3. Γενικά χαρακτηριστικά	28
4. Είναι δύσκολο να είσαι έφηβος	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	33
ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	33
1. Έννοια της επιθετικότητας	33
2. Κυριότερες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII	37
ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΠΡΟΤΥΠΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΗΣ)	37
1. Ενδογενή – έμφυτα αίτια της επιθετικότητας	38
1.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud	38
1.2 Θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του A. Adler	40
1.3 Η νεοενοστικτική θεωρία και ο K. Lorenz	41
1.4 Άλλες απόψεις φροϋδιστών για την επιθετικότητα	43
2. Εξωγενή – πολιτιστικά αίτια της επιθετικότητας	45
2.1 Η θεωρία της ματαίωσης	45
2.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης	50
3. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII	56
1. Ο ρόλος των πρωτογενών ομάδων (οικογένεια – σχολείο) σαν μέσα κοινωνικοποίησης του παιδιού	56
2. Διαφορετικά είδη οικογενειών – κατά πόσο επηρεάζεται η προσωπικότητα του παιδιού απ' αυτά που βλέπει και βιώνει μέσα στο σπίτι	58
3. Το κλίμα της οικογένειας	64
4. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια	75
4.1 Αίτια επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια	82
4.2 Εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην οικογένεια	84
4.3 Ο ρόλος των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της επιθετικότητας	87
5. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο	88
5.1 Αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο	91

5.2 Εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στο σχολείο	95
6. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων	96
6.1 Η θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών και η εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη	98
6.2 Οι αντιλήψεις και οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των εκπαιδευτικών για τη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ	110
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	111
1. Η τηλεόραση σαν μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού και εφήβου	115
2. Θεωρίες που στηρίζουν την επίδραση της τηλεόρασης στην εμφάνιση της επιθετικότητας στο παιδί και στον έφηβο	115
2α Η θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης	116
2β Η θεωρία του ερεθισμού ή της παρόρμησης	117
2γ Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση	118
2δ Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με μίμηση	119
2ε Η θεωρία της δικαιολόγησης της επιθετικής και εγκληματικής συμπεριφοράς	119
3. Η συμβολή της τηλεόρασης στην πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς	119
4. Η λειτουργία των περιεχομένων της τηλεόρασης στη συνείδηση του παιδιού	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ	129
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ	132
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	132
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙ	135
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	138
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	158

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή, έχοντας σαν σκοπό να επισημανθούν οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει η επιθετικότητα και κυρίως η παιδική, γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση αυτής και των μορφών της, της παιδικής ηλικίας και των χαρακτηριστικών της.

Ακολουθεί μια παρουσίαση θεωριών των σπουδαιότερων εκπροσώπων της ψυχολογικής σχολής, οι οποίοι θεωρούν την επιθετικότητα είτε σαν αποτέλεσμα έμφυτων και ενδογενών αιτιών, είτε εξωγενών και πολιτιστικών αιτιών.

Στο κεφάλαιο VI φαίνεται αναφορά στον κοινωνικοποιητικό ρόλο που διαδραματίζουν οι πρωτογενείς ομάδες (οικογένεια, σχολείο). Επισημαίνονται οι μορφές και τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα σ' αυτές, καθώς και οι συνήθειες στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην τηλεόραση, η οποία πλέον συμπεριλαμβάνεται κι αυτή στις πρωτογενείς ομάδες; Κοινωνικοποίησης. Τονίζονται οι επιδράσεις που ασκεί μέσω των προγραμμάτων που προβάλλει, τόσο στη συνείδηση του παιδιού, όσο και στις συμπεριφορές που αυτό θα υιοθετήσει.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού όσον αφορά την παιδική και εφηβική επιθετικότητα. Ενώ, τέλος, στο κεφάλαιο ΙΧ, βάση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη της συμβολής των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης και της τηλεόρασης, παραθέτω προτάσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση όλων των μέσων, έτσι ώστε να αμβλυνθεί το φαινόμενο της παιδικής και εφηβικής επιθετικότητας.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια εφαρμογών, κ. Οικονόμου, για τη συνεργασία της και την καθοδήγησή της στη μελέτη αυτή. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το προσωπικό της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Αθήνας, που ήταν άμεσα εξυπηρετικοί και συνεργάσιμοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της επιθετικότητας έχει προβληματίσει πολλούς διαπρεπείς επιστήμονες και ερευνητές, τόσο της Γενικής Πειραματικής όσο και της κλινικής, της κοινωνικής και ιδιαίτερα της Παιδαγωγικής Σχολικής Ψυχολογίας, να στρέψουν την προσοχή τους προς αυτό. Τους περισσότερους τους έκανε να αναρωτηθούν για το τι είναι επιθετικότητα, από πού πηγάζει η ετοιμότητα για επίθεση και, προπαντός, για το ποια είναι τα αίτια που κάνουν τον άνθρωπο επιθετικό ή μη επιθετικό. Είναι γεγονός λοιπόν, ότι οι πρώτες εκφάνσεις του προβλήματος αυτού παρουσιάζονται στην προσχολική και κυρίως στη σχολική ηλικία, όπου, για πρώτη φορά, το άτομο καλείται να ενταχθεί σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο απ' αυτό της οικογένειας.

Η επιθετικότητα είναι ένα φαινόμενο που συναντάμε καθημερινά: Ανάμεσα στα παιδιά, στους συναδέλφους, στους προϊσταμένους, τις ιδεολογίες, τις φυλές, τους λαούς και τα έθνη. Περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα εκδηλώσεων και ενεργειών, από την απλή λεκτική προσβολή και υποτίμηση της προσωπικότητας του άλλου, μέχρι τις δολοφονίες, τους πολέμους και την αυτοκαταστροφή. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι παντού, όπου οι άνθρωποι, τα συμφέροντά τους και οι πεποιθήσεις τους συγκρούονται, εμφανίζεται επιθετικότητα και βία στο προσκήνιο.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα όσα αναφέρει ο E. Eibesfield (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 37): «Δαμάσαμε τα στοιχεία της φύσης, κατανικήσαμε και εξοντώσαμε τα αρπακτικά θηρία που κάποτε μας απειλούσαν. Τώρα είμαστε οι ίδιοι για τους εαυτούς μας οι πιο μεγάλοι εχθροί, αν δεν κατορθώσουμε να χαλιναγωγήσουμε την επιθετικότητά μας», συμπεραίνουμε ότι για να ελέγξουμε την επιθετικότητά μας, έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε όσο το δυνατό περισσότερα για αυτή.

Συνεπώς, η προσπάθεια της μελέτης μου έγκειται στο να σε προσεγγίσει εννοιολογικά την επιθετικότητα, την παιδική-εφηβική ηλικία και ειδικότερα, τις ψυχολογικές θεωρίες διαφόρων επιστημόνων σχετικά με την προέλευση της επιθετικότητας. Επίσης, ένα άλλο μέρος που θα μας απασχολήσει στη μελέτη αυτή, θα είναι η συμβολή των πρωτογενών ομάδων

κοινωνικοποίησης (οικογένεια-σχολείο) και της τηλεόρασης, στην εμφάνιση της επιθετικότητας στα παιδιά και τους εφήβους.

Σκοπός

Η επιθετικότητα συναντάται πολύ συχνά, τόσο στα πλαίσια της οικογένειας, όσο και στα πλαίσια του σχολείου. Από την άλλη, με την εισβολή της τηλεόρασης στα σπίτια μας, παρατηρούμε πως τα παιδιά απορροφούν σαν «σφουγγάρια» τα όσα βλέπουν σε αυτή. Επίσης, το φαινόμενο της επιθετικότητας εκδηλώνεται διαφορετικά από ηλικία σε ηλικία. Έτσι λοιπόν, σκοπός της μελέτης μου είναι να εμβαθύνω στο φαινόμενο της επιθετικότητας στα παιδιά ηλικίας 7-17 ετών, καθώς και στο ποια είναι τα όρια του συγκεκριμένου φαινομένου ανάμεσα στη παιδική και εφηβική ηλικία.

Επί μέρους στόχοι της μελέτης

Οι επί μέρους στόχοι της μελέτης αυτής είναι:

- α. Να επισημανθούν οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει η επιθετικότητα.
- β. Να τονιστεί η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου όσον αφορά τον ρόλο που παίζουν στην εμφάνιση της παιδικής και εφηβικής επιθετικότητας.
- γ. Να σημειωθεί η επιρροή που ασκεί η τηλεόραση στην πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά.
- δ. Να αναφερθούν οι βασικές ψυχολογικές θεωρίες σχετικά με την επιθετικότητα και την προέλευσή της.
- ε. Να εντοπιστεί το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς και πως η λανθασμένη αυτή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς.
- στ. Να ευαισθητοποιηθούν οι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης (οικογένεια-σχολείο), καθώς και οι φορείς της τηλεόρασης, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία του ρόλου τους, την επίδραση που ασκούν στα παιδιά και την ευθύνη τους σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν τα παιδιά στη ζωή τους.

Ορισμοί όρων

Δευτερογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης: είναι οι ομάδες των οποίων τα μέλη έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα ή μερικές ιδιότητες και έχουν ως σκοπό τη μάθηση και ανάληψη καινούριων ρόλων και λειτουργιών, μιας εργασίας, ενός επαγγέλματος κ.λπ. (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 77).

Επιθετικότητα: Είναι το είδος της συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται σαν εχθρική απέναντι στα άλλα μέλη της κοινωνικής ομάδας ή απέναντι στο ίδιο το άτομο (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 20).

Κοινωνικοποίηση: Είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνεται η μεταβίβαση σε ένα πρόσωπο, τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και αξιών, έτσι ώστε οι γενικές προσδοκίες να γίνουν και δικές του προσδοκίες (Βουϊδάσκη Β. 1992, σελ. 135).

Κοινωνική συμπεριφορά: Είναι το είδος της συμπεριφοράς η οποία εκδηλώνεται σε όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 134).

Παιδική ηλικία: Είναι η περίοδος ανάμεσα στο 7^ο και 12^ο έτος ανάπτυξης ενός ατόμου (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 3, 1985, σελ. 11).

Εφηβική ηλικία: Είναι η περίοδος ανάμεσα στο 13^ο και 17^ο έτος ανάπτυξης ενός ατόμου (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 3, 1985, σελ. 11).

Πρωτογενείς ομάδες: Είναι οι ομάδες των οποίων τα μέλη συνδέονται με στενούς δεσμούς φιλίας, οικειότητας και συνεργασίας, όπως η οικογένεια, το σχολείο κ.λπ. (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 74).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αφορμή για την επιλογή του θέματος της μελέτης μου, αποτέλεσε το γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζει έξαρση μέσα στην ελληνική κοινωνία. Ο προβληματισμός μου για το τι είναι η επιθετικότητα και ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τα παιδιά και του εφήβους σε τέτοιου είδους συμπεριφορές, αποτέλεσαν και το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Οι διαδικασίες που ακολούθησα για την ολοκλήρωσή της, αρχικά ήταν να εντοπίσω την ανάλογη βιβλιογραφία. Στην προσπάθειά μου αυτή, ήρθα σε επαφή με τη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Πάτρας, τη βιβλιοθήκη του Τ.Ε.Ι. Πατρών και τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Πατρών. Επισκέφθηκα την Εθνική Βιβλιοθήκη της Αθήνας και τη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Κηφισιάς. Επίσης, υλικό αναζήτησα στα διάφορα βιβλιοπωλεία της Αθήνας.

Τέλος, μέσα από την εμπειρία που είχα στις διάφορες ομάδες ενημέρωσης γονέων που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία στα οποία έκανα πρακτική, τα όσα ακούστηκαν από γονείς σχετικά με τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά τους, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό τους περιβάλλον καθώς και οι επιρροές που δέχονται αυτά από τη συνεχή παρακολούθηση της τηλεόρασης, επιβεβαίωσαν τους προβληματισμούς μου και ενίσχυσαν την επιθυμία μου για την επιλογή αυτού του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

1. Η Σύγχρονη Κοινωνία (η πνευματική δομή)

Για να ερευνήσει και να συλλάβει κανείς το νόημα της σύγχρονης κοινωνίας, θα μπορούσε να ξεκινήσει από πολλές αφετηρίες, όπως είναι η φαινομενολογική, η δημοσιονομική, η οικονομολογική και η φιλοσοφική. Η μόνο όμως κατάλληλη μέθοδος, η οποία μπορεί να μπει στο βάθος των πραγμάτων, είναι η φιλοσοφική, γιατί δεν στέκεται στην απλή περιγραφή του φαινομένου, αλλά διαπερνά την επιφάνεια, βρίσκοντας τα υπόγεια ρεύματα που τη διαβρέχουν και συλλαμβάνει τον τρόπο της πιο κατάλληλης ερμηνείας της.

Η σύσταση και η δομή της σύγχρονης κοινωνίας, έχει από πνευματική άποψη, την αρχή της στο 18^ο αιώνα την εποχή δηλαδή που διαμορφώθηκε η σύγχρονη αντίληψη για την επιστήμη, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση και το πείραμα. Το γεγονός αυτό, προκάλεσε συγκλονιστικές αλλαγές και οδήγησε τον άνθρωπο σιγά, σιγά να ανακαλύψει την δύναμη που κρυβόταν μέσα του, νοιώθοντας για πρώτη φορά ικανός να ρυθμίσει τον κόσμο γύρω του, χωρίς τη συναίσθηση της ανάγκης για συνδρομή, από κάποια εξωτερική βοήθεια. Αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτή ήταν ότι έγινε στροφή του κέντρου του σύμπαντος από τον ουρανό στην γη και καταλύθηκε η παγκόσμια ενότητα.

Στην σύγχρονη εποχή λοιπόν, η παρατηρούμενη επίγνωση της δυνάμεως του ανθρώπου είναι τελείως διαφορετική από την παλιά.

Σήμερα, ο άνθρωπος έχει τη συνείδηση ότι ζει σε νέα αποχή. Κεντρικό γνώρισμα αυτής της νέας εποχής είναι η ανακάλυψη της δυνάμεως του ανθρώπου όπου ο ίδιος κυριαρχεί κατά μεγάλο ποσοστό επί της φύσεως, γνωρίζει την αιτία πολλών πραγμάτων, ανταγωνίζεται και επιδιώκει να καταστεί ο μόνος ρυθμιστής του οίκου του.

Ανθρώπινο τύπο με αληθινό πρόσωπο είναι δύσκολο να συναντήσει κανείς στη σύγχρονη εποχή. Γιατί το να είναι κανείς προσωπικότητα και όχι προσωπίο, σημαίνει ότι θα πρέπει να αποκτήσει την ελευθερία της συμπεριφοράς του. Σημαίνει επίσης, ότι μπορεί να είναι ιδεολόγος, χωρίς να χάνει την έννοια της πραγματικότητας, καθώς και ρεαλιστής, χωρίς να

προδίδει το ιδεώδες του. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε να γίνει καμιά απόπειρα περιγραφής για τον σημερινό άνθρωπο, γιατί απλά δεν θα κατορθώσει να τον προσδιορίσει ή να τον καταδικάσει. Μια οποιαδήποτε περιγραφή θα αποτελούσε έναν απλό δείκτη, γύρω από τις επικρατούσες τάσεις και καταστάσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Η παραπάνω διαπίστωση και περιγραφή γύρω από το σύγχρονο άνθρωπο και τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας, μας δείχνει την κατεύθυνση που κυριαρχεί και την οποία ακολουθεί ο άνθρωπος. Παράλληλα, μπροστά σε αυτό το φαινόμενο οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι οι άνθρωποι σήμερα βρίσκονται σε προφανή δυσχέρεια. Και επιπλέον, οι άνθρωποι δεν συλλαμβάνουν αυτό το φαινόμενο σε έκταση, το βιώνουν όμως σε ένταση.

2. Κοινωνική Συμπεριφορά

Παλιότερα, επικρατούσε η άποψη, ότι η κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητά του και σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να προβλεφθεί με τεστ μέτρησης εξωστρέφειας και κυριαρχικότητας.

Σιγά, σιγά, όμως διαπιστώθηκε ότι τα τεστ δεν μπορούν να δώσουν σωστή πρόβλεψη για την κοινωνική συμπεριφορά του κάθε ατόμου, εφόσον υπάρχει περίπτωση το ίδιο πρόσωπο να συμπεριφερθεί εντελώς διαφορετικά σε διάφορες καταστάσεις.

Ένας παράγοντας λοιπόν, που επηρεάζει την συμπεριφορά είναι η κατάσταση που αντιμετωπίζει κάθε φορά το άτομο. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπικότητα και την κατάσταση. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι τα τεστ προσωπικότητας δεν μπορούν να προβλέψουν την συμπεριφορά στις πραγματικές καταστάσεις με οποιαδήποτε ακρίβεια, εφόσον υπάρχουν μικρές ομοιότητες ανάμεσα στις καταστάσεις, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να οδηγήσει πολλούς επιστήμονες να εγκαταλείψουν το παραδοσιακό μοντέλο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Το μοντέλο αλληλεπίδρασης της προσωπικότητας, αναγνωρίζει την ύπαρξη σταθερών χαρακτηριστικών αυτής, καθώς και ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αντιδρούν σύμφωνα με τις ιδιομορφίες των ιδιαίτερων

καταστάσεων και δημιουργούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Επίσης σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν κάποιες παρορμήσεις και πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου που μπορούν να προκαλέσουν ή όχι την κυριαρχική συμπεριφορά σε μια ιδιαίτερη κατάσταση. Για παράδειγμα, οι αυταρχικοί χαρακτήρες τρομοκρατούν τους λιγότερο ισχυρούς ανθρώπους, ενώ φέρονται υποτακτικά στους πιο ισχυρούς.

Για να μπορέσει να ελεγχθεί η εγκυρότητα των διαφόρων μοντέλων, θα πρέπει να βρεθεί η σχετική σημασία προσώπων, καταστάσεων και της αλληλεπίδρασης. Πάντως, από διάφορες έρευνες και μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι οι καταστάσεις είναι τουλάχιστο το ίδιο σημαντικές όσο και τα πρόσωπα, ενώ η αλληλεπίδραση είναι πιο σημαντική και από τα δύο. Σύμφωνα με τον Argyle, είναι πλέον παραδεκτό, πως δεν μπορεί να εξακριβωθεί με ακρίβεια εάν ο χαρακτήρας ή η κατάσταση είναι πιο σημαντική, αλλά το σίγουρο είναι ότι ευνοείται η αλληλεπιδραστική θέση. Γεγονός που δείχνει πως η συμπεριφορά αποτελεί μια συνάρτηση προσώπου και κατάστασης.

Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος αν υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι είναι πιο σταθεροί στην συμπεριφορά τους σε μια ποικιλία καταστάσεων, σε σχέση με άλλους ανθρώπους, ώστε τουλάχιστο να ισχύσει για αυτά τα άτομα το μοντέλο χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με μια μελέτη που έκανε ο Μους το 1968 σε 22 ασθενείς και 10 μέλη του προσωπικού, σε 9 διαφορετικές καταστάσεις σε ένα νοσοκομείο, παρατηρώντας 5 πλευρές της συμπεριφοράς τους, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι διανοητικά ασθενείς είναι πιο σταθεροί στην συμπεριφορά τους.

Οι άνθρωποι που τους διακρίνει υψηλός «εσωτερικός έλεγχος» αντιστέκονται περισσότερο στις κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση με τους κοιν. Κανόνες, κα έτσι, κατά κάποιο τρόπο, έχουν την τάση να είναι πιο «σταθεροί». Οι γυναίκες είναι κάπως λιγότερο σταθερές από τους άντρες, επιβεβαιώνοντας έτσι μια παλιά λαϊκή αντίληψη. (Ψυχολογία της Συμπεριφοράς, σελ. 144)

3. Περιορισμοί μοντέλου αλληλεπίδρασης

Αυτό το μοντέλο έχει πολλούς περιορισμούς που προκύπτουν από ορισμένα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αρχικά, υπάρχουν περιπτώσεις, γιατί το επέλεξαν οι ίδιοι, γεγονός που αντανακλά την προσωπικότητά τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εκλογή του επαγγέλματος: Οι άνθρωποι αποφασίζουν τι επάγγελμα θα ασκήσουν ανάλογα με το αν τους δίνει την δυνατότητα να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους, αν μπορούν να βοηθήσουν τους άλλους, αν θα έχει οικονομικές αποδοχές, με αποτέλεσμα αυτή η εκλογή να αντανακλά τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους.

Επίσης, όταν ένα άτομο επιλέξει μια κατάσταση ή μια σειρά καταστάσεων, αυτό θα έχει επιπτώσεις στην προσωπικότητά του. Σύμφωνα με τον Runyan (1976), τα στάδια που περνάει ένας άνθρωπος πριν κατακτήσει τοξικομανής, αποτελούν μια σειρά εκλογών, κάποιων καταστάσεων, που η κάθε μία τους ξεχωριστά δημιουργεί τις συνθήκες για το πέρασμα στην επόμενη. Για παράδειγμα όταν γίνεται συστηματική χρήση, τα ναρκωτικά είναι άμεσα διαθέσιμα, ο κοινωνικός περίγυρος βρίσκεται σε παρόμοια κατάσταση και η επιθυμία για τη «δόση» είναι πιο έντονη. Κάθε αλλαγή μιας κατάστασης, συμβάλλει στην τελική αλλαγή της ίδιας της προσωπικότητας. Μπορεί βέβαια, να γίνει πρόβλεψη τέτοιων αλλαγών ή και να προκληθούν σκόπιμα, περνώντας από την εμπειρία μιας σειράς καταστάσεων, όπως για παράδειγμα, αλλάζοντας τη μια δουλειά μετά την άλλη.

Παράλληλα, ένα άλλο πρόβλημα που παρουσιάζεται είναι ότι όπως μπορούν οι άνθρωποι να επιλέξουν μια κατάσταση, το ίδιο εύκολα μπορούν και να την μεταβάλλουν μόλις βρεθούν μέσα σε αυτήν. Ανεπίσημες καταστάσεις όπου μια πλατιά κλίμακα συμπεριφοράς είναι επιτρεπτή, μπορούν να τροποποιηθούν εντελώς, όπως μια φιλική συντροφιά σε πάρτυ, ενώ αντίθετα πιο επίσημες καταστάσεις δεν είναι εύκολο να υποστούν μεγάλες μεταβολές. Σύμφωνα με τον Wachtel (1973) πολύ συχνά, οι άνθρωποι δεν έχουν συνείδηση της επίδρασης που ασκούν πάνω στους άλλους. Για παράδειγμα, φαίνεται παράξενο σε κάποιους ανθρώπους, όταν συναναστρέφονται με κακόκεφα άτομα, ντροπαλά ή πολύ φιλικά, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι οι ίδιοι είναι η αιτία αυτής της συμπεριφοράς.

Ένας ακόμη περιορισμός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι ισχύει μόνο για μια συμπεριφορά που είναι σχετικά ομοιόμορφη σε μια ποικιλία καταστάσεων, όπως το άγχος και η διάρκεια μιας ομιλίας. Μπορεί όμως να γίνει και πρόβλεψη ατομικών σε μια συμπεριφορά, όπως σε έναν πλειστηριασμό ή στην εκκλησία. Είναι δυνατόν, να χρησιμοποιηθούν πολύ γενικές κατηγορίες, ώστε και η προσφορά και το κήρυγμα να ταξινομηθούν σαν εκφράσεις, γεγονός όμως που δεν οδηγεί στην ουσία του προβλήματος. Το πιο σωστό είναι ότι για κάποιους σκοπούς, η κάθε κατάσταση πρέπει να αντιμετωπίζεται χωριστά.

4. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ

Έχει παρατηρηθεί ότι ένα πρόσωπο είναι δυνατό να αλλάζει την συμπεριφορά του, ανάλογα με τις διαφορές καταστάσεις και τους διαφορετικούς κανόνες. Επίσης, η συμπεριφορά ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική τάξη του άλλου ατόμου, καθώς και σε σχέση με το ρόλο που παίζει. Μερικοί άνθρωποι συμπεριφέρονται τόσο διαφορετικά στους άντρες απ' ότι στις γυναίκες, όπου είναι εύλογο να θεωρήσει κανείς ότι αλλάζει η προσωπικότητά τους, όταν περνάνε από τη μια σχέση στην άλλη. Για παράδειγμα, ένας νέος μπορεί να έχει τρομερή άνεση με τους άντρες, αλλά να νοιώθει τρομοκρατημένος με τις γυναίκες, ή να είναι επιθετικός και ανταγωνιστικός με τους άντρες, ενώ αντίθετα να είναι όλο αβροφροσύνη με τις γυναίκες. Τέτοιες διαφορές στην συμπεριφορά, μαθαίνονται σε όλη την διάρκεια των σχέσεων με τα αρσενικά και θηλυκά μέλη της παρέας κατά την περίοδο της εφηβείας. Σύμφωνα με μια μελέτη του Block (1953) για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγαλύτερη άνεση απέναντι στα μεσαία στρώματα, ενώ αντίθετα σε πρόσωπα ανώτερης στάθμης, παρατηρείται η έγερση ενός προστατευτικού τοίχους.

Η ηλικία είναι μια πιο διαφοροποιημένη μεταβλητή από το φύλο, καθώς είναι δυνατό να συναντήσουμε ανθρώπους οι οποίοι να συμπεριφέρονται διαφορετικά στα μεγαλύτερα και διαφορετικά στους εφήβους, στους νέους και στους μεγάλους, με όλες τις δυνατές παραλλαγές.

Άλλοι βέβαια, αρκούνται σε πιο πλατιές διακρίσεις όπως είναι στους μεγαλύτερους ή στους μικρότερους τους.

Παράλληλα η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό ρόλο για την κατάταξη ενός ατόμου. Η κοινωνική τάξη, όπως και η ηλικία, αποτελεί μια διάσταση που επιδέχεται άπειρες υποδιαιρέσεις. Και τα δύο ασκούν δύο ξεχωριστές επιδράσεις πάνω στις κοιν. τεχνικές που υιοθετούνται. Αρχικά, ένα πρόβλημα το οποίο παρουσιάζεται, είναι εάν το άλλο άτομο είναι ανώτερο ή κατώτερο και έπειτα κατά πόσο μεγάλη είναι η κοιν. Απόσταση. Υπάρχουν ορισμένες ηλικίες και κοιν. στρώματα για τα οποία ένα άτομο δεν διαθέτει καμία κοιν. ικανότητα.

Αυτό μπορεί να το δει κανείς στις σχέσεις των μεγάλων με τα παιδιά, στις σχέσεις μεγαλοαστών και εργατών καθώς και στις σχέσεις παιδιών με τους μεγάλους έξω από τον κύκλο της οικογένειας.

Αυτό αναμφίβολα φανερώνει μια έλλειψη εμπειρίας με τα στρώματα και τις ηλικίες αυτές, καθώς και σε συνδυασμό βέβαια ότι οι κοιν. ικανότητες που διαθέτει κανείς είναι εντελώς άχρηστες. (Reymond-Rivier., Κοινωνική Ανάπτυξη εφήβου, σελ. 156-157).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1. Προσδιορισμός και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (τόμος 3, 1985, σελ.11), η παιδική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος ως την ηλικία, όπου το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 11^ο έτος για τα κορίτσι και το 13^ο για τα αγόρια). Ο ίδιος, από την άλλη πλευρά, κατά την παρουσίαση των περιόδων ανάπτυξης αναφέρει την χρονική περίοδο από 7-11 χρονών, ως δεύτερη νηπιακή ή σχολική ηλικία. Στη μελέτη μας η παιδική ηλικία προσδιορίζεται από το 7^ο έως το 12^ο έτος. Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της εφηβείας (την πρώτη έμμηνο ρύση στα κορίτσι και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια).

Όσον αφορά την ανάπτυξη, η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται ως μια περίοδος βιωματικής σταθερότητας και υγείας, γνώσης και λογικής μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων, δράσης και φιλοπονίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, της περιόδου αυτής, κατά τομέα ανάπτυξης, να αναφερθούν στη συνέχεια.

Στο σωματικό και κινητικό τομέα, πραγματοποιείται περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική μεταβολή. Παρατηρείται μια αισθητή μεταβολή στην τελειοποίηση της ραγδαίας αύξησης που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη ηλικιακή περίοδο. Μειώνεται ο ρυθμός της σωματικής ανάπτυξης προκειμένου να πραγματοποιηθεί εκτενέστερος έλεγχος και προσδιορισμός στις βιοσωματικές και ψυχοκινητικές διεργασίες. Για το λόγο αυτό, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, στην περίοδο αυτή αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ.

Στο νοητικό τομέα πραγματοποιείται ένα πέρασμα, από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις. Ήδη από το 7^ο έτος στο παιδί παρουσιάζεται για πρώτη φορά συνεπής και σταθερή λογική. Αρχίζει να κατακτά πλείστα γνωστικά λογικά σχήματα, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, του να θέτει με σειρά τις ποικίλες

σχέσεις ανισότητας, της έννοιας, του αριθμού, των χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (βάρους, όγκου) κ.ά. Η σκέψη όμως παρουσιάζει ακόμη λειτουργικές αδυναμίες π.χ. παραμένει δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας, δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα. Επίσης, οι ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνονται στη πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα.

Στον τομέα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού, στρέφεται από τον εαυτό του και τους γονείς του, προς τους συνομηλίκους του. Στην ηλικία αυτή σχηματίζονται οι πρώτες ομάδες όπου οι ενήλικες δεν είναι ευπρόσδεκτοι. Οι ομάδες είναι ομόφυλες, έχουν τη δική τους κρυφή γλώσσα και τον δικό τους κώδικα συμπεριφοράς στις οποίες τα παιδιά επιδιώκουν να ενταχθούν και να γίνουν αποδεκτά, για να βιώσουν μια αμφίδρομη σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι γονείς, ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι εξακολουθούν να είναι σημαντικά πρόσωπα για το παιδί αλλά σε χωροχρονικά περιορισμένο πλαίσιο.

Επίσης, την περίοδο αυτή το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού και παύει ο αποκλειστικός ρόλος της οικογένειας. Εκεί το παιδί θα έρθει αντιμέτωπο με μια πιο αντικειμενική μεταχείριση και όχι με τη μεροληπτική αντιμετώπιση των γονέων που είχε συνηθίσει μέχρι πρότινος. Το παιδί αποκτά μια σχετική αυτογνωσία καθώς το κοινό πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί ένα μέτρο σύγκρισης με τα άλλα παιδιά. Νοιώθει ότι εκτός από το «εγώ» υπάρχει το «εμείς» και ότι εκτός από τα δικαιώματα υπάρχουν και υποχρεώσεις.

Στον τομέα της ανάπτυξης της προσωπικότητας το ψυχικά υγιές παιδί έχει μέχρι στιγμής επιτύχει ικανοποιητική βασική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία και τώρα είναι έτοιμο να ειδωθεί στη φιλοπονία και τη παραγωγικότητα. Αρχίζει να συνειδητοποιεί την έννοια του καθήκοντος, την ανάγκη για επιτεύγματα και νοιώθει χαρά μόνο όταν τα ολοκληρώνει. Βιώνει την ευχαρίστηση που συνεπάγεται η απόκτηση μιας δεξιότητας και να χαίρεται όταν είναι παραγωγικό. Αν όμως δεν κατορθώσει να ικανοποιήσει την ανάγκη του αυτή για φιλοπονία και παραγωγικότητα θα δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

2. Θεωρητικές κατευθύνσεις σχετικά με την παιδική ηλικία.

Σημαντική ώθηση στη μελέτη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου έδωσαν οι θεωρητικές απόψεις και οι εμπειρικές έρευνες κορυφαίων επιστημόνων της συμπεριφοράς του ανθρώπου, όπως του S. Freud, A. Adler, Piaget κ.α. Οι επιστημονικές αυτές θεωρίες επηρέασαν τόσο τους σκοπούς όσο και τη μεθοδολογία της σύγχρονης εξελικτικής ψυχολογίας, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν μέσα στο χώρο της ψυχολογίας του παιδιού διάφορες θεωρητικές κατευθύνσεις.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τις κύριες θεωρητικές κατευθύνσεις, οι οποίες είναι: **α. η ψυχαναλυτική κατεύθυνση, β. η γνωστική γενετική κατεύθυνση, γ. η κοινωνική - πολιτισμική κατεύθυνση, δ. η περιγραφική - γενετική κατεύθυνση και ε. η συμπεριφοριστική κατεύθυνση.**

2.α. Ψυχαναλυτική κατεύθυνση

Η διαπίστωση ότι υπάρχουν ασυνείδητα κίνητρα συμπεριφοράς, δηλαδή ότι το άτομο δεν έχει επίγνωση κάθε φορά γιατί συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται, έδωσε ώθηση ώστε να στραφεί το ενδιαφέρον πολλών θεωρητικών και ερευνητών προς το εξελικτικό ιστορικό του ατόμου και προς το ρόλο που διαδραματίζουν οι πρώτες εμπειρίες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Αυτό οδήγησε στην ύπαρξη διάφορων παραλλαγών ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης, εμείς θα παρουσιάσουμε βασικά στοιχεία από τρεις θεωρίες: **i. Τη ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud, ii. Τη θεωρία της ατομικής ψυχολογίας του A. Adler, iii. Τη βιοκοινωνική θεωρία του Erikson.**

i. Ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud

Ο S. Freud υποστηρίζει πως όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου, επομένως και η ανάπτυξη του, από τη στιγμή της γέννησης του είναι σκόπιμη και αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών ορμών και κυρίως στην ορμή της ηδονής. Η όλη πορεία της ζωής του ανθρώπου είναι μια προσπάθεια να

εξεύρει αποδεκτούς τρόπους να ικανοποιήσει τη libido, μια συνέχεις πάλη να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η διαρκής αυτή πάλη απεικονίζεται στη δυναμική σχέση ανάμεσα στα τρία μέρη της ψυχικής συσκευής, το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Το Εκείνο περιλαμβάνει τα βιολογικά ένστικτα και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης, το Εγώ περιλαμβάνει τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται τη πραγματικότητα και λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας και τέλος το Υπερεγώ που περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία στα μέλη της.

Ο S. Freud (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ. 51) υποστηρίζει ότι το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ κατά τη διάρκεια τις εξέλιξής τους, ακολουθούν μια σειρά από προκαθορισμένα στάδια τα οποία αναφέρονται σε μια περίοδο της ζωής του ατόμου. Το στάδιο το οποίο αναφέρεται στη περίοδο της παιδικής ηλικίας, έτσι όπως την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας, είναι της λανθάνουσας σεξουαλικότητας (7ο έως 11ο έτος). Στο στάδιο αυτό το άτομο στρέφεται προς τα πρόσωπα και τα πράγματα του ευρύτερου περιβάλλοντος και αποκτά ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες και ενισχύει το Υπερεγώ. Είναι μία περίοδος εσωτερικής γαλήνης πριν από την ήβη.

Στις περιπτώσεις που η βιολογική ορμή δεν έχει ικανοποιηθεί επαρκώς σε ένα στάδιο, το παιδί αφήνει το στάδιο αυτό με ένα βαθμό καθήλωσης. Αν στα επόμενα στάδια η ικανοποίηση της ορμής είναι ανεπαρκής, το άτομο παλινδρομεί σε μορφές συμπεριφοράς παιδικών σταδίων. Οι δυο αυτές λειτουργίες, η καθήλωση και η παλινδρόμηση, προκαλούν μόνιμες αλλοιώσεις στην προσωπικότητα του ατόμου. Ο δ. Ρυβιά θεωρεί ότι οι πρώτες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

ii. Ατομική ψυχολογία του A. Adler

Ο A. Adler (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.53) δίνει μια κοινωνική προοπτική στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι τα άτομα είναι κοινωνικά όντα, καθώς τόσο οι σκέψεις τους όσο και οι ενέργειες τους αποβλέπουν σε κάποιο σκοπό. Η ψυχολογική τους ανάπτυξη μπορεί να

ερμηνευθεί μόνο στα πλαίσια του κοινωνικού τους περίγυρου, στο οποίο ζουν και ενεργούν τα άτομα. Βασικό κίνητρο των πράξεων τους είναι η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και κάθε αποτυχία στη προσπάθεια ικανοποίησης της καταλήγει στο συναίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης, στο σύμπλεγμα κατωτερότητας.

Ο A. Adler δεν εισάγει στάδια ανάπτυξης και θεωρεί τη συμπεριφορά ως το αποτέλεσμα του ιδιαίτερου τρόπου ζωής (life style) που υιοθετούν τα άτομα. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος συμπεριφοράς αντανακλά στις αξιολογήσεις που κάνουν τα άτομα για τον εαυτό τους, για το περιβάλλον τους, για τον γύρω κόσμο και για τη θέση τους μέσα σ' αυτόν.

Έτσι για τη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών ο A. Adler (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.53) υποστηρίζει ότι πρέπει να καθοριστούν οι σκοποί που επιδιώκουν τα παιδιά, πως προσλαμβάνουν και βιώνουν την κατάσταση μέσα στην οποία πρέπει να δράσουν καθώς επίσης τον τρόπο ζωής που έχουν υιοθετήσει. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος ζωής διαμορφώνεται κατά τη παιδική ηλικία και είναι δύσκολο να αλλάξει. Ενώ επίσης έμφαση δίνεται στις επιδράσεις που ασκούνται στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας (ενδοοικογενειακές σχέσεις, συμπεριφορά γονέων κ.α.) και η σύνθεση της (σειρά γέννησης, πολυμελής κ.α.).

iii. Βιοκοινωνική θεωρία του E. Erikson

Ο E. Erikson (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 3, 1985, σελ.67) δέχεται ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα διαφοροποιείται και αλλάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Δηλαδή, η διαμόρφωση της προσωπικότητας δεν συντελείται ολοκληρωτικά κατά την παιδική ηλικία αλλά εξελίσσεται και διαφοροποιείται και μετά το τέλος της. Έτσι σε κάθε περίοδο της ζωής τα άτομα αντιμετωπίζουν μια αναπτυξιακή κρίση, η οποία επιλύεται ανάλογα με το είδος της αλληλεπίδρασης του εγώ με τον κοινωνικό περίγυρο.

Ο ίδιος, στην προσπάθεια του να περιγράψει τις αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, εισάγει ένα πλαίσιο σταδίων κατά τα οποία τα άτομα διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για τον κοινωνικό τους περίγυρο. Στην παιδική ηλικία, όπως εμείς την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας,

αναφέρεται το στάδιο της Φιλοπονίας - Κατωτερότητας. Το στάδιο αυτό καλύπτει από το 6° ως το 11° έτος της ηλικίας, τότε, δηλαδή, που το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του. Αν το περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια-σχολείο) ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, θα αναπτύξει το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αντίθετα, αν το περιβάλλον του θεωρεί τις προσπάθειες αυτές ως «αταξίες» ή «ακαταστασίες», το παιδί θα δημιουργήσει το συναίσθημα της κατωτερότητας.

2β. Γνωστική γενετική κατεύθυνση

Κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής - γενετικής κατεύθυνσης είναι ο J. Piaget (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.57), ο οποίος υποστήριξε ότι η νοημοσύνη είναι μια λειτουργία που βοηθάει τα άτομα να διατηρήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στα εξωτερικά ερεθίσματα και στις εσωτερικές γνωστικές τους δομές. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται με δυο αντισταθμιζόμενες διεργασίες, την **αφομοίωση** και τη **συμμόρφωση**. Η αφομοίωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ενσωματώνουν τις κατ' αίσθηση αντιλήψεις σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές, ενώ η συμμόρφωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα τροποποιούν τις υπάρχουσες γνωστικές δομές ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τα δεδομένα της εμπειρίας. Οι δυο αυτές διεργασίες είναι παρούσες καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξης και δημιουργούν μια ισορροπία.

Η ανάπτυξη είναι μια σειρά από διαδοχικές μορφές ισορροπίας, τις περιόδους νοητικής ανάπτυξης, ο J. Piaget περιγράφει τέτοιες περιόδους ανάπτυξης. Σε κάθε περίοδο, διαμορφώνονται και λειτουργούν, κάτω από τις επιδράσεις της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, διαφορετικά γνωστικά σχήματα. Η περίοδος που απασχολεί τη παιδική ηλικία, όπως εμείς την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας, είναι η περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης και εκτείνεται από το 7° έως το 11° έτος της ηλικίας. Στη περίοδο αυτή η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται στους κανόνες της καθαρής λογικής (κατηγοριοποίηση, αρίθμηση, σειροθέτηση κ.α.). Οι νοητικές αυτές πράξεις είναι δυνατόν να

γίνουν 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, δηλαδή, στη περίοδο αυτή είναι προσκολλημένοι στο άμεσο και συγκεκριμένο και δεν μπορεί να προσεγγίσει την καθαρή αφαίρεση.

2.γ. Η κοινωνικό - πολιτισμική κατεύθυνση

Η κοινωνικό - πολιτισμική κατεύθυνση δίνει έμφαση στις επιδράσεις που ασκούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας οι ειδικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα άτομα. Υποστηρίζει ότι κάθε κοινωνία επιβάλλει στα μέλη της ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και τα άτομα για να γίνουν αποδεκτά από τη κοινωνική ομάδα θα πρέπει να συμμορφωθούν στα πρότυπα αυτά. Έτσι για να νιώσουν ευτυχισμένα και να προχωρήσουν στα επόμενα εξελικτικά στάδια, θα πρέπει να πραγματώσουν τα εξελικτικά επιτεύγματα που καθορίζει κάθε κοινωνία για κάθε φάση της ζωής τους. Δηλαδή μέρος της συμπεριφοράς τους και της προσωπικότητάς τους καθορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες.

2.δ. Η περιγραφική - γενετική κατεύθυνση

Η περιγραφική - γενετική κατεύθυνση βασίζεται στην άποψη ότι για να κατανοηθεί η ανθρώπινη εξέλιξη πρέπει να μελετηθεί η περιγραφή των μορφών της «τυπικής» συμπεριφοράς για κάθε ηλικία. Κύριος εκφραστής αυτής της κατεύθυνσης είναι ο Gesell (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.40), ο οποίος χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σινεμασκόπησης, καθόρισε αναπτυξιακά χρονοδιαγράμματα με τις μορφές συμπεριφοράς που αναμένεται να παρουσιάσει το μέσο παιδί σε κάθε ηλικία. Έτσι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη είναι αυτογενής και καθορίζεται από εγγενείς διακανονιστικούς μηχανισμούς. Οι εξωτερικές επιδράσεις παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, δηλαδή, η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάρτηση της χρονολογικής ηλικίας, το περιβάλλον απλώς προμηθεύει τα μέσα για να εκδηλωθούν οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς.

Επίσης ο Gesell (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.41), παρατήρησε ότι στη πορεία ανάπτυξης υπάρχει μια περιοδικότητα. Δηλαδή, ενώ σε ορισμένες περιόδους ο ψυχισμός βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας και ηρεμίας, επέρχεται μια περίοδος αναταραχής και ανακατατάξεων, για να καταλήξει και πάλι σε μία νέα μορφή ισορροπίας και ομοιόστασης.

Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατεύθυνσης είναι η έμφαση στα στάδια ωριμότητας. Το παιδί σε κάθε στάδιο έχει ιδιαίτερα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαίτερη χαρακτηριστική ετοιμότητα να επωφεληθεί από τις νέες εμπειρίες και την καθοδήγηση των ενηλίκων. Η έμφαση των σταδίων αυτών γίνεται με μια ορισμένη σειρά και ακολουθία, η οποία είναι για όλα τα άτομα ίδια.

2.ε. Η συμπεριφοριστική κατεύθυνση

Η συμπεριφοριστική κατεύθυνση έχει σαν κύριους εκπροσώπους τον Watson και τον Skinner, αν και έναυσμα των συμπεριφοριστών αποτέλεσε η άποψη του Locke (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.66 & 43) ότι τα παιδιά γεννιούνται "ίβυΐζ Γ353" (άγραφος χάρτης) και ότι όλη η συμπεριφορά των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα εμπειρίας. Τα αναπτυσσόμενα άτομα υφίστανται αλλαγές, γιατί μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών. Οι συμπεριφοριστές έχουν περιγράψει τρία είδη μάθησης: **i. την κλασική εξαρτημένη μάθηση, ii. τη συντελεστική μάθηση και iii. την κοινωνική μάθηση.**

i. Κλασική εξαρτημένη μάθηση

Σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση, τα παιδιά, μέσω μιας τοποχρονικής συνεξάρτησης, μαθαίνουν να αντιδρούν με μια παλιά συμπεριφορά σε ένα νέο ερέθισμα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την ταυτόχρονη επαναληπτική παρουσίαση δυο ερεθισμάτων. Το ένα ερέθισμα, το φυσικό, προκαλεί μια αντανεκλαστική αντίδραση, τη φυσική αντίδραση. Το άλλο ερέθισμα, ενώ αρχικά είναι ουδέτερο, αν παρουσιαστεί πολλές φορές ταυτόχρονα με το φυσικό ερέθισμα, μπορεί να το υποκαταστήσει και να προκαλεί μόνο του πλέον τη φυσική αντίδραση.

Το πρότυπο της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης εισήγαγε ο J. Watson, ο οποίος, καθιέρωσε μια θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το συμπεριφορισμό. Κεντρική ιδέα αυτής της ερμηνείας, αποτέλεσε η άποψη ότι η συμπεριφορά των ατόμων είναι επίκτητη. Χωρίς να καταργεί τη σπουδαιότητα των βιολογικών λειτουργιών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, ο συμπεριφορισμός εκκινεί από την άποψη όλη η ψυχική ζωή των ατόμων, ακόμη και τα συναισθήματα εξαρτημένα ερεθίσματα του τύπου Ερέθισμα → Αντίδραση.

ii. Συντελεστική μάθηση

Κατά τη συντελεστική μάθηση τα παιδιά μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς μέσω της επιλεκτικής ενίσχυσης. Εδώ δεν πρόκειται για απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς, αλλά για πολλαπλή χρήση παλιών. Την άποψη αυτή εισήγαγε ο Skinner. Ο οποίος ξεκίνησε από την άποψη ότι κύριο χαρακτηριστικό κάθε ζώντος οργανισμού, επομένως και των παιδιών, είναι η επίδειξη της ικανοποίησης διαφόρων αναγκών και της μείωσης της αρχικής έντασης που προκαλούν οι ανάγκες αυτές. Για την επίτευξη αυτού, τα άτομα επενεργούν επάνω στο περιβάλλον τους. Χρησιμοποιούν αντιδράσεις που συνοδεύονται από διάφορα γεγονότα στο περιβάλλον.

Η συντελεστική μάθηση αφορά ως συνεξαρτήσεις ανάμεσα στις αντιδράσεις των ατόμων και στα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον, αμέσως μετά από κάθε ενέργεια των ατόμων. Μερικά από τα γεγονότα αυτά είναι ενισχυτικά, δηλαδή συμβάλλουν τη μείωση της ψυχικής έντασης και έχουν σαν αποτέλεσμα να αυξήσουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά που προηγήθηκε και τα προκάλεσε.

iii. Κοινωνική μάθηση

Η κοινωνική μάθηση μελετήθηκε αρχικά από τον J. Dollard και N. Miller και αργότερα από τους A. Bandura και R. Walters. Στην Κοινωνική μάθηση, τα παιδιά μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς μέσω της μίμησης προτύπων. Οι συμπεριφοριστές εδώ δίνουν έμφαση στην ορθολογική οργάνωση των εμπειριών των παιδικών και στην απόκτηση συνηθειών. Τα

παιδιά αποκτούν συμπεριφορές απλά παρατηρώντας και μιμούμενο άλλα πρότυπα, χωρίς τα ίδια να ενεργούν ή να γίνονται αποδεκτές κάποιας αμοιβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ – ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ – ΚΡΙΣΗ

1. Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι γεγονός, ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η κοινωνία μας βρέθηκε αντιμέτωπη με την λεγόμενη «κρίση της νεολαίας», οι εφηβικές συμμορίες πολλαπλασιάστηκαν τα ναρκωτικά διαδόθηκαν ανάμεσα στους νέους, το κίνημα της αμφισβήτησης εξαπλώθηκε στα πανεπιστήμια.

Ανήσυχη η κοινωνία μας, λοιπόν, ανακάλυψε ένα νέο πρόσωπο της νεολαίας, το οποίο δεν είχε καμιά σχέση με την παραδοσιακή εικόνα που υπήρχε γι αυτήν. Τα περισσότερα συγγράμματα που αφορούσαν την εφηβεία ξεπεράστηκαν, καθώς δεν μπόρεσαν αν συλλάβουν τις θεμελιώδεις διαδικασίες της και τις ειδικότερες πλευρές της. Το αποτέλεσμα ήταν ότι, απέναντι σε μια νεολαία η οποία βρίσκονταν σε πλήρη εξέλιξη και η οποία εξωτερικεύει τα προβλήματα της με νέες και απρόβλεπτες συμπεριφορές, δεν υπήρχαν οι κατάλληλοι παράγοντες ώστε να εκτιμηθούν οι αλλαγές και να διακριθούν οι βαθύτερες μεταβολές.

Η επιδείνωση αυτού που θα ονόμαζε κανείς ετεροδοξία δείχνει καθαρά σε πιο βαθμό η εξέλιξη των εφήβων συνδέεται με την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Η κοινωνία καθορίζει τη μορφή που θα πάρει το πέρασμα στην ενήλικη κατάσταση και κυοφορεί τις μορφές της εξέγερσης των νέων. Στην εποχή των mass media του βιομηχανικού και τεχνολογικού πολιτισμού και ενός κόσμου που βρίσκεται σε κρίση και που αλλάζει συνέχεια, οι αντιδράσεις των νέων τείνουν να διαφοροποιούνται ταχύτατα και να παίρνουν όλο και πιο συλλογικό χαρακτήρα. Επιπλέον, αν και η εφηβεία είναι η κατεξοχήν ηλικία της αντίθεσης προς τον περίγυρο και την καθεστηκυία τάξη, αυτή η αντίθεση δεν είχε ποτέ τη μορφή μιας τόσο ολικής, αποφασιστικής και συνειδητής άρνηση. Αυτή η άρνηση είναι τελικά η απάντηση στον καθολικό έλεγχο που ασκεί η κοινωνία πάνω στα άτομα. Οι συμμορίες των εφήβων που απασχόλησαν την κοινή γνώμη στη δεκαετία του '50 και οι οποίες υπάρχουν ακόμα δήλωναν με τον τρόπο τους, με το να προσαρμόζονται στην κοινωνία, τη δυσφορία και την ανισορροπία που προκαλεί ο πολιτισμός μας. Τότε, όμως, οι νέοι δεν ασκούσαν συνολική κριτική αλλά η άρνησή τους ήταν, κατά κάποιον τρόπο,

απλή δράση. Σήμερα, η συνολική κριτική στάση είναι αυτή που ωθεί στην εξέγερση, καθώς οι νέοι είναι πολιτικοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι στα κοινωνικά προβλήματα. Γυρίζουν την πλάτη τους σε μια κοινωνία που δεν εκτιμούν, θέλουν να ξεκόψουν απ' τις αξίες και τα ταμπού της ενώ προσπαθούν να βρουν άλλους τρόπους ζωής, να γυρίσουν πίσω στη χαμένη χρυσή εποχή, τότε που οι άνθρωποι, αδελφωμένοι σε κοινότητες, δεν εργάζονταν και δε νοιάζονταν για το αύριο. Επίσης επιχειρούν να ξεφύγουν απ' την πραγματικότητα παίρνοντας ναρκωτικά. ή, τέλος, επιτίθενται βίαια εναντίον του «κατεστημένου». Η ολική αυτή άρνηση και οι συμπεριφορές που γεννάει δεν αφορούν ένα μικρό μόνο αριθμό εφήβων ή ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Το φαινόμενο της εξάπλωσης των ναρκωτικών δείχνει το μέγεθος του προβλήματος. Όπως πριν από 10-15 χρόνια όλα τα βιομηχανικά κράτη είχαν προβλήματα με τις νεανικές συμμορίες, έτσι και τώρα βρίσκονται αντιμέτωπα με το πρόβλημα της νεανικής τοξικομανίας. Είναι γεγονός, η χρήση των ναρκωτικών άγγιξε όλα τα περιβάλλοντα όπως τα αστικά κέντρα και την επαρχία, του νέους εργάτες, τους φοιτητές και τους μαθητές. Είτε πρόκειται για μια συμπεριφορά φυγής είτε για συνολική υπέρβαση των κοινωνικών κανόνων, η νεανική τοξικομανία δεν αποτελεί ένδειξη νεύρωσης ή μια μορφή εγκληματικότητας. Αποκαλύπτει την ύπαρξη κάποιων προβλημάτων που υποσκάπτουν τα θεμέλια της κοινωνίας μας φανερώνει μια αγωνιώδη αναζήτηση επικοινωνίας μακριά απ' τα αλλοτριωμένα πλήθη των ενηλίκων, μια άρνηση ένταξης σ' αυτήν την πραγματικότητα και το χειρότερο, άρνηση της ίδια της ύπαρξης. Μαζί με τη βία, πρόκειται για το σοβαρότερο σύμπτωμα της «δυσφορίας» της σημερινής νεολαίας.

Βέβαια σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα απ' τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί η σημερινή νεολαία δεν χάθηκε για πάντα. Δεν αγνοεί κανείς τα θετικά στοιχεία της αμφισβήτησης των νέων αρχίζοντας απ' την φωτισμένη κριτική που έκαναν στην κοινωνία, ωθώντας της, έτσι να επανεξετάσει τα προβλήματά της, καθώς και το γεγονός ότι η νεανική εγκληματικότητα δεν είναι καινούργιο φαινόμενο. Η αμφισβήτηση της νεολαίας, οι περιοδικές εξάρσεις επιθετικότητας, η αύξηση των συμμοριών και η διάδοση των ναρκωτικών είναι οι μορφές που παίρνει στην εποχή μας ο αγώνας των νέων για να φτάσουν στην ενήλικη κατάσταση, η ανυπομονησία τους να κατακτήσουν την κοινωνική αυτονομία, η αβεβαιότητα και το άγχος

τους μπροστά στην ανάγκη να ξεκόψουν απ' τις εξαρτήσεις της παιδικής ηλικίας και να στραφούν προς το άγνωστο μέλλον – ένα μέλλον που το λιγότερο που θα μπορούσαμε να πούμε για αυτό είναι ότι παρουσιάζεται εξαιρετικά αβέβαιο και απειλητικό. Έστω κι αν μια τέτοια δήλωση μπορεί, στην αρχή, να σοκάρει, πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει απαραίτητα αντίθεση μεταξύ του εφήβου που θεωρούμε ότι είναι φυσιολογικός και εκείνου που παρανομεί, μεταξύ των νεανικών συλλόγων και των νεανικών συμμοριών. Εφόσον η εφηβεία είναι η ηλικία της εξέγερσης, είναι λογικό αυτή η εξέγερση, μέσα στην εύθραυστη ισορροπία και το εκρηκτικό κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας μας, να μπορεί εύκολα να πάρει αντικοινωνικές μορφές.

Επιπλέον, δεν υπάρχει ριζική αντίθεση μεταξύ της σημερινής νεολαίας και της παλιότερης, όπως δεν υπάρχει αντίθεση μεταξύ του νεαρού πρωτόγονου και του νεαρού πολιτισμένου. Ακόμα κι αν τα προβλήματα παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο, οι εμπειρίες των εφήβων είναι παρόμοιες και το κυρίαρχο στοιχείο που τις διακατέχει είναι να γίνουν ενήλικοι, με όση αμφιθυμία και άγχος περιέχει αυτή η εξέλιξη. Όποιο κι αν είναι το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, η εφηβεία ήταν και θα είναι πάντα μια περίοδος κρίσης και ανισορροπίας, σαν επακόλουθο των αλλαγών που συντελούνται στη φυσιολογία του σώματος και των ψυχολογικών τους συνεπειών, αλλά και της υποχρέωσης που έχουν οι νέοι να πραγματοποιήσουν την ένταξή τους στην κοινωνία και να πάρουν στα χέρια τους την τύχη τους. Αυτό που διαφέρει απ' το ένα άτομο στο άλλο, απ' τον ένα πολιτισμό στον άλλον, είναι απλώς το εύρος, η ένταση και οι μορφές της κρίσης, καθώς και η λύση που δίνεται.

Από κοινωνιολογική σκοπιά, το πέρασμα των νέων από την παιδική ηλικία στην ενήλικη κατάσταση, τουλάχιστον, στους πρωτόγονους πολιτισμούς, το αναλαμβάνει η ίδια η κοινωνία. Οι τελετές ενηλικίωσης αποσκοπούν στην άνοδο του εφήβου στη θέση του άντρα, δηλώνουν επίσημα τη διακοπή των οικογενειακών δεσμών και το πέρασμα στη συλλογική ζωή της φυλής, ενώ ταυτόχρονα ετοιμάζουν τους εφήβους για τις νέες τους δραστηριότητες, μυώντας τους στις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις και τις πρακτικές της πατρίδας. Σύμφωνα με την R. Beneditct το περιεχόμενο και η διάρκεια των τελετών αυτών διαφέρει από τη μια κοινωνία στην άλλη, επειδή – σε

συνάρτηση και με τη φύση των δραστηριοτήτων και των υποχρεώσεων που αποτελούν, αναγνωρίζεται όχι η βιολογική αλλά η κοινωνική ουσιαστική ήβη.

Το γεγονός ότι οι τελετές ενηλικίωσης υπογραμμίζουν ένα κοινωνικό και όχι ένα βιολογικό φαινόμενο έχει και μια άλλη συνέπεια: πρόκειται για τελετές που αφορούν κατά κύριο λόγο τ' αγόρια. Σε μερικές κοινωνίες, δεν υπάρχει κανένα «διαβατήριο έθιμο» για την έφηβο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σύμφωνα με την M.Mead, είναι η περίπτωση της Σαμόα, όπου διαπιστώθηκε ότι η ήβη της κοπέλας δε συνοδευόταν από καμιά κοινωνική αναγνώριση, καμιά ιδιαίτερη εκδήλωση από μέρους του περίγυρου. «Τα προνόμια των ενήλικων αντρών», γράφει η R. Benedict, «είναι πολύ σημαντικότερα από εκείνα των γυναικών, κι αυτό ισχύει σε όλες τις κοινωνίες. Κατά συνέπεια, οι κοινωνίες θεωρούν ότι αυτή η περίοδος είναι πιο σημαντική στ' αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια».

Έτσι, χάρης τα διάφορα μέτρα που η ίδια η κοινωνία έχει θεσπίσει, οι δυσκολίες της μετάβασης απ' την παιδική ηλικία στην κατάσταση του ενήλικου έχουν μειωθεί - τουλάχιστον για τ' αγόρια. Ακόμα κι αν η περίοδος μετάβασης απ' τη μια κατάσταση στην άλλη τείνει να παραταθεί, είναι πάντα συντομότερη σε σχέση με ό,τι συμβαίνει στον δικό μας μοντέρνο πολιτισμό. (Rempleim, Heinz., «Κοινωνική Συμπεριφορά και Προσωπικότητα», 1980, σελ.9-14).

2. Προσδιορισμός και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (τόμος 4 1985, σελ. ΙΙ), η εφηβική ηλικία είναι η τελευταία φάση της ανάπτυξης και καλύπτει τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην ώριμη ηλικία. Επίσης, αποτελεί τη φάση της ζωής κατά της οποίας πραγματοποιείται το πέρασμα του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενήλικου, με την υπευθυνότητα και αυτοδιαχείριση. Το πέρασμα βέβαια αυτό, πραγματοποιείται σε ένα διάστημα 7-8 ετών, κατά το οποίο ο έφηβος δεν είναι πια παιδί ούτε όμως ακόμη ενήλικος. Παρουσιάζει χαρακτηριστικά που ορισμένα θυμίζουν την παιδική ηλικία και άλλα που θυμίζουν την ώριμη ηλικία. Για αυτό, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως περίοδος μεταβατική.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να διευκρινιστεί η χρονική οριοθέτηση της εφηβικής ηλικίας. Ως αφετηρία της περιόδου λαμβάνεται το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο γίνεται ικανό για αναπαραγωγή και ως πέρας το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο θεωρείται έτοιμο να αναλάβει το ρόλο του ενηλίκου.

Όσον αφορά την ανάπτυξη, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της ταχύτατης σωματικής αύξησης και της βαθιάς βιοσωματικής μεταλλαγής, της έντονης συναισθηματικότητας και των ετερόφυλων διαφορόντων, της αφηρημένης σκέψης και του ιδεαλισμού, των προσωπικών αξιών και της κρίσης της ταυτότητας.

Στο βιοσωματικό τομέα, οι μεταλλαγές της ήβης είναι τόσο απότομες και καθολικές, που δίνουν την εντύπωση ότι η εφηβεία είναι, όπως την αποκαλεί ο J.J. Rousseau, «δεύτερη γέννηση» είναι όντως γεγονός, ότι η εφηβεία είναι το μεγαλύτερο βιολογικό γεγονός μετά τη γέννηση. Ακόμη, κατά τη περίοδο αυτή, επισυμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές σε όλες τις παραμέτρους του σώματος: ύψος, βάρος, αναλογίες, περίγραμμα, θέση και λειτουργία οργάνων και οργανικών συστημάτων, με κορυφαία βιοσωματική μεταβολή την ωρίμανση της γενετήσιας λειτουργίας.

Στο νοητικό τομέα, η εμφάνιση των αφαιρετικών νοητικών πράξεων παρουσιάζει μια άλλη προσέγγιση στην αντίληψη και κατανόηση του κόσμου. Η σκέψη μπορεί να κινείται στο χώρο όχι μόνο του συγκεκριμένου και του υπαρκτού, αλλά και στο χώρο του πιθανού, των υποθέσεων και των θεωριών. Μπορεί να συλλαμβάνει και να επεξεργάζεται ότι υπάρχει στην πραγματικότητα, ότι θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον, αλλά ακόμη και ότι είναι αντίθετο προς την πραγματικότητα. Ο έφηβος λοιπόν, έχοντας σπλιστεί με την αφαιρετική σκέψη, μπορεί να συλλαμβάνει για κάθε θέμα εναλλακτικές λύσεις, πέρα από αυτές που εφαρμόζονται στην πραγματικότητα, να εκπονεί και να προτείνει θεωρητικά πρότυπα για την επίλυση των κοινωνικών και ατομικών μας προβλημάτων, καθώς και να διαμορφώνει ένα προσωπικό σύστημα αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με την ανακάλυψη πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων και των θεωρητικών προτύπων, η πραγματικότητα στη σκέψη του εφήβου αποτελεί μια επί μέρους περίπτωση σε μια ολόκληρη δέσμη ποικίλων εναλλακτικών λύσεων. Οι νέες αυτές γνωστικές ικανότητες του εφήβου τροφοδοτούν την ανακαινιστική διάθεση και

οδηγούν στην αμφισβήτηση και στην κρίση της εφηβικής πρωτοτυπίας, όπως την αποκαλεί ο Debesse.

Στο συναισθηματικό τομέα, κύριο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη ένταση και αστάθεια της ψυχικής διάθεσης. Σύμφωνα με τον διάσημο Αμερικανό ψυχολόγο G Stanley Hall, η εφηβεία περιγράφεται ως περίοδος εσωτερικού αναβρασμού και θυμικής αναστάτωσης, καθώς και ως περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων» (storm and stress). Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές και συγκρουόμενες διαθέσεις, όπως μεταξύ υπερδιέγερσης και λήθαργου, πάθους και αδιαφορίας, χαράς και κατήφειας, φιλίας και εχθρότητας, ευφορίας και μελαγχολίας κ.λ.π. Εδώ πρέπει να σημειωθεί, ότι ο έντονος αυτός ψυχικός αναβρασμός της εφηβικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα των βιολογικών αλλαγών της ήβης και κυρίως του ορμονικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Freud, οι αιτιολογικοί παράγοντες αυτού του ψυχικού αναβρασμού, είναι η αφύπνιση της σεξουαλικότητας και οι συγκρούσεις που δημιουργούνται από την αδιάκοπη πάλη ανάμεσα στις βιολογικές-ενστικτώδεις απαιτήσεις του εκείνο και στους κοινωνικούς περιορισμούς του Υπερεγώ. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ερευνητές, οι οποίοι δεν συμμερίζονται την άποψη αυτή. Σύμφωνα με έρευνες κάποιων ανθρωπολόγων, η εφηβεία δεν είναι πάντοτε περίοδος κρίσης και ψυχικών εντάσεων, αλλά μια πειθαρχημένη και ομαλή αναπτυξιακή πορεία, κατά την οποία εμφανίζονται, ωριμάζουν και διαμορφώνονται βαθμιαία τα νέα εφηβικά διαφέροντα, λειτουργίες και ενασχολήσεις.

Στον κοινωνικό τομέα, η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενηλίκους και για συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων φθάνει στο αποκορύφωμά της. Ο έφηβος λοιπόν, νοιώθει έντονη την επιθυμία να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια, με αποτέλεσμα, πολλές φορές η έντονη αυτή τάση για αυτονομία και αυτοδιαχείριση να γίνεται αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιού. Παράλληλα, η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη δουλική συμμόρφωση και υποταγή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με δικό τους κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη του (εφηβική κουλτούρα). Ο έφηβος υιοθετεί τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς,

ακόμα και τι ιδιορρυθμίες και τις συμβατικότητες της ομάδας. Επιπλέον, σημαντική διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου και ως προς τους ενηλίκους, αλλά κι ως προς τους συνομηλίκους, με κορυφαία εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά.

3. Γενικά χαρακτηριστικά.

Η εφηβεία στάθηκε πάντα μια ηλικία που γοήτευε τους ανθρώπους. Πολλοί φιλόσοφοι, όπως ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας αφιέρωσαν πολύ χρόνο και σκέψη για να μελετήσουν έναν έφηβο και να ανακαλύψουν με τι τρόπο οδηγεί κανείς ένα νέο στη σωστή διάσταση του πολίτη.

Εφηβεία σημαίνει ανάπτυξη, αν και αυτό θα μπορούσε κανείς να το πει από την γέννηση του παιδιού μέχρι την ωριμότητα. Ο όρος όμως αυτός χρησιμοποιείται μόνο για την εφηβεία, και αυτό συμβαίνει γιατί σε αυτή τη φάση το παιδί ξεφεύγει από την προστατευμένη παιδική ηλικία, γίνεται ανεξάρτητο και μπορεί να φροντίσει μόνο του τον εαυτό του.

Επίσης, ο όρος «εφηβεία» χρησιμοποιείται συνήθως για την περίοδο από τα δώδεκα ως τα δεκαοχτώ, που σημαίνει την μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Η περίοδος όμως αυτή αποτελείται από διάφορες φάσεις που διαφέρουν βασικά μεταξύ τους και οι οποίες είναι :

- α) Περίοδο της ενήβωσης, από τα δώδεκα μέχρι τα δεκατέσσερα και η οποία χαρακτηρίζεται από το «συμμοριακό πνεύμα» καθώς και την ταχεία ανάπτυξη των οργανικών σεξουαλικών λειτουργιών.
- β) Τη μεταβατική περίοδο γύρω στα δεκαπέντε κατά την οποία το παιδί περνά από την ομοφυλόφιλη στην ετερόφιλη φάση.
- γ) Η κυρίως εφηβεία από τα 16 μέχρι τα 18, η οποία χαρακτηρίζεται από την ετεροφυλοφιλία και τον ιδεαλισμό (Hadfield.J.A., «Παιδικότητα και εφηβεία»,σελ. 244).

Ένα χαρακτηριστικό του εφήβου που φαίνεται είναι η δίψα του για περιπέτειες. Σε αυτή τη φάση το παιδί αναζητά νέες εμπειρίες στη ζωή και επιθυμεί να την κάνει πιο σκληρή. Για παράδειγμα, όταν οι έφηβοι οργανώνουν εκδρομές, επιδιώκουν τις δύσκολες συνθήκες για να μπορέσουν στην συνέχεια να τις ξεπεράσουν και προσπαθούν να δημιουργήσουν μόνοι τους την άνεσή τους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του εφήβου είναι ότι αγαπά την υπευθυνότητα. Το αγόρι αναλαμβάνει με πολλή ευχαρίστηση να τοποθετήσει τις αποσκευές στο αυτοκίνητο, ενώ αντίθετα το κορίτσι αναλαμβάνει την ευθύνη να προετοιμάσει τα μικρότερα παιδιά για το ταξίδι. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που πολλοί νέοι, εξαιτίας της ανασφάλειας που δοκίμασαν στην παιδική τους ηλικία, αποφεύγουν να παίρνουν ευθύνες.

Παράλληλα, ένας υγιής έφηβος θέλει να κάνει ουσιαστικά και σημαντικά πράγματα στη ζωή. Θα προτιμήσει δηλαδή να κάνει μι πραγματική δουλειά ή οποία απαιτεί πράξη, παρά να μείνει στην θεωρία.. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι, στις πολιτισμένες κοινωνίες τα πράγματα είναι πολύ πιο πολύπλοκα απ' ότι στην πρωτόγονη ζωή, γιατί η προετοιμασία του νέου για τις λειτουργίες της πολιτισμένης ζωής απαιτεί να εξοπλιστεί με πολλή περισσότερη γνώση.

Το μεγαλύτερο προτέρημα αυτής της μεθόδου είναι ότι επιτρέπει στο μαθητευόμενο να δει τα πρακτικά προβλήματα πριν αρχίσει να μαθαίνει πως θα τα λύσει, καθώς και μπορεί να δώσει ένα πιο εύστοχο ενδιαφέρον για τη θεωρητική δουλειά. Σίγουρα, όμως όλες αυτές οι γνώσεις θα μπορέσουν να αφομοιωθούν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά αν ο έφηβος δοκιμάσει πρώτα τις δυνάμεις του και συνειδητοποιήσει τα πρακτικά προβλήματα που υπάρχουν.

Εφόσον λοιπόν, τώρα απαιτείται μεγαλύτερη γνώση, η περίοδος που χρειάζεται να περάσει κανείς μέχρι να γίνει κανείς ανεξάρτητος, είναι πολύ μεγαλύτερη από ότι στις πιο πρωτόγονες κοινωνίες καθώς και τι ευθύνη για την εκπαίδευση αυτή που ήταν πρώτα στα χέρια των γονιών τώρα έχει ανατεθεί στους ειδικούς του σχολείου. Η προσοχή όμως θα πρέπει να εστιαστεί στη βασική αρχή, δηλαδή την ανάγκη και επιθυμία του εφήβου να λάβει υπεύθυνος μέρος στις πραγματικές επιδιώξεις της ζωής και να μάθει τον τρόπο μέσα από την υπεύθυνη πράξη και όχι μόνο στην θεωρία.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό των εφήβων είναι ότι διανύουν μια περίοδο, κατά την οποία θέλουν να κερδίσουν την ανεξαρτησία τους. Συνεπώς, δεν είναι πια διατεθειμένοι να υποταχθούν αναντίρρητα σε καμιά αυθεντία αλλά αντίθετα απαιτούν το δικαίωμα να έχουν δική τους κρίση και κυρίως να κάνουν τις δικές τους επιλογές, όσον αφορά το ντύσιμο, την φιλία, το διάβασμα και την διασκέδασή τους. Η φύση της σχέσης του εφήβου με τους γονείς του έχει θεμελιακή σημασία. Κατά την διάρκεια της προσπάθειας

του εφήβου να μεγαλώσει, ο ρόλος των γονέων, είναι να τον βοηθήσουν σε αυτή του των προσπάθεια και όχι να τον καθυστερήσουν, γεγονός που συμβαίνει πολύ συχνά.

Έτσι λοιπόν, ο γονιός δεν πρέπει να ασκεί αυστηρή εξουσία, πάνω στον έφηβο, γιατί το μόνο που θα καταφέρει, είναι να τον κάνει να επαναστατήσει. Βέβαια, θα μπορούσε κάποιος να πει, ότι στην σχέση γονιού και παιδιού, πρέπει να υπάρχει ορισμένη πειθαρχία. Αυτό όμως είναι κάτι, που θα έπρεπε να έχει εδραιωθεί πολύ πριν φτάσει το παιδί στην εφηβεία. Η επιρροή που μπορεί να ασκήσει ένας γονιός πάνω στον έφηβο εξαρτάται απόλυτα από την προηγούμενη σχέση τους.

Ο έφηβος, λοιπόν χρειάζεται ελευθερία, αλλά δεν σημαίνει ότι είναι και απόλυτα ικανός για πλήρη ανεξαρτησία. Πάντα χρειάζεται το ενδιαφέρον των γονιών για τις πράξεις των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που χρειάζονται οι έφηβοι, είναι η ενθάρρυνση των ίδιων των γονιών τους, για όλα τα επιτεύγματα που κάνουν τώρα εκείνοι. Είναι πολύ σημαντικό, να κατοχυρώνεται η βεβαιότητα στο παιδί ότι κάποιος το πιστεύει, καθώς αυτό το γεγονός είναι ένα από τα σπουδαιότερα προωθητικά στο δύσκολο αγώνα του, ακόμα και στην κορύφωση της αποτυχίας του. Η αποδοκιμασία και η κατηγορία από τους μεγαλύτερους αποθαρρύνουν το παιδί, όσο κουτό και αν είναι, να προοδεύσει. (Hadfield J. A., παιδικότητα και εφηβεία, 1979, σελ.115-117).

4. ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΕΦΗΒΟΣ

Οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι τονίζουν δικαιολογημένα ότι η ανάπτυξη του παιδιού κατά την περίοδο της εφηβείας (ομαλή γενικά, και ανώμαλη, σε ορισμένες δυσάρεστες περιπτώσεις) εξαρτάται κυρίως από τους ενήλικες που ευθύνονται για την αγωγή του. Σήμερα οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι εφιστούν την προσοχή μας στο γεγονός ότι ο χαρακτήρας των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους έφηβους, οι απαιτήσεις που προβάλλουν οι μεγάλοι στα παιδιά, καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την ατμόσφαιρα εκείνη, μέσα στην οποία ο έφηβος αναπνέει άνετα ή, απεναντίας, νιώθει δύσπνοια...´.

Έτσι, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση πως το να οργανώσεις σωστά το έργο της αγωγής, να ρυθμίσεις ορθά τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ ενήλικων

και εφήβων είναι κάτι το εξαιρετικά δύσκολο, και πολλές φορές αδύνατο, αν δεν ληφθούν υπόψη όχι μόνο οι κανόνες, αλλά και εξαιρέσεις αυτής της φυσιολογικής ανάπτυξης.

Αυτό βέβαια ισχύει για κάθε ηλικία, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό ισχύει για την εφηβεία, η οποία με την ιδιαιτερότητα και τους ρυθμούς της διαφέρει ριζικά από οποιοδήποτε άλλο στάδιο της ζωής του ανθρώπου. Από φυσιολογική άποψη, η εφηβική ηλικία διακρίνεται για την έντονη σωματική ανάπτυξη, την επίσπευση της διεργασίας του μεταβολισμού και την απότομη δραστηριοποίηση των ενδοκρινών αδένων όπου χαρακτηρίζεται σαν της ήβης. Εννοείται πως η διαδικασία της ήβης συνδέεται αδιάρρηκτα με τη γενικότερη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού και συντελείται αδιάλειπτα, αρχίζοντας, κυριολεκτικά, από τη γέννησή του. Μόνο που σε κάποιο στάδιο της παιδικής ηλικίας επιταχύνεται απότομα και, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, επέρχεται η εφηβεία. Αυτή η περίοδος ονομάζεται και ήβη κατά την οποία (εκδηλώνονται τα δευτερεύοντα σεξουαλικά γνωρίσματα). Χρονικά συμπίπτει με την περίοδο της εφηβείας, που οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί την εξετάζουν σ' όλη την πολυμορφία της, με γνώμονα την ιδιόρρυθμη ανάπτυξη της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού. Έτσι, αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά πως το παιδί δεν είναι, απλά και μόνο το «άθροισμα» κάποιων ξεχωριστών (φυσιολογικών, ψυχικών, ή κοινωνικών...), ιδιοτήτων αλλά ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο εξετάζεται διαφοροποιημένα.

Εξυπακούεται πως η εφηβεία δεν υποδηλώνει κάποια παράλληλη ανάπτυξη, για παράδειγμα, των φυσιολογικών και ψυχολογικών ιδιοτήτων του παιδιού. Για κάθε προσεκτικό παρατηρητή των μεταλλαγών που επιφέρει στο παιδί η περίοδος της εφηβείας είναι σαφές ότι ο ρυθμός των μεταλλαγών αυτών ποικίλλει στους διάφορους τομείς. Αυτό αφορά τον συγχρονισμό στην διαμόρφωση των διαφόρων ψυχικών χαρακτηρισμάτων και των ξεχωριστών σωματικών ιδιοτήτων (το ύψος και το βάρος δεν συμβαδίζουν), καθώς και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της ήβης (στις κοπέλες, λόγου χάρη, μπορεί να εμφανιστεί, η εμμηνόρροια, ενώ σταματήσει η ανάπτυξη των μαστών). Αφορά βέβαια ακόμη και τον άνισο βαθμό διαμόρφωσης όλων αυτών των «πτυχών» του παιδιού. Για παράδειγμα, η κοινωνική και ψυχολογική ωρίμανση δεν συμπίπτει πάντα με την σωματική ανάπτυξη. Είναι ολοφάνερο

πως εδώ προκύπτει μια ορισμένη δυσαρμονία, που οι παιδαγωγοί έχουν χρέος να την εναρμονίσουν.

Είναι απλουστευτική η σκέψη πως η εφηβεία δεν αποτελεί παρά ένα απλό φυσιολογικό φαινόμενο. Η ένταξη ενός αγοριού ή μίας κοπέλας στο αντρικό ή το γυναικείο φύλο προϋποθέτει ευρύτατη και βαθύτατη πνευματική και κοινωνική ωρίμανση.

Γνωρίζοντας τις φυσιολογικές διεργασίες που συντελούνται στον οργανισμό των εφήβων, τις δυνατότητες ενός αγοριού και μίας κοπέλας καθώς τις αντικειμενικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει αναπόφευκτα το παιδί μπορούν να γίνουν σταθερά βήματα στην αγωγή τους, μπορούν να παρουσιαστούν λογικές απαιτήσεις στους έφηβους, χωρίς τον κίνδυνο να φανούν οι απαιτήσεις αυτές υπερβολικές ή γελοίες. (Πάλλης Δ. Ψυχολογικές διαταραχές παιδιών και εφήβων στην Ελλάδα, 1982. σελ.42-44).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Έννοια της επιθετικότητας

Οι έννοιες «επίθεση» και «επιθετικότητα» προέρχονται από τη λατινική λέξη «Aggredi», που σημαίνει αρχικά «πλησιάζω κάποιο πρόσωπο ή πράγμα με ορισμένο σκοπό» (Τσαρδάκης, 1983, σελ. 17). Ο όρος «Aggresior» (επιθετικότητα) προέρχεται εκ του λατινικού ρήματος «ad-gredior» που σημαίνει «προσέρχομαι βαδίζοντας» (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Herdler, τόμος 2^{ος}, σελ. 624). Το ουσιαστικό «gressius» ή «gressio» σημαίνει «βάδισμα, περπάτημα, κίνηση, πορεία, ή ακόμη πορεία λόγου». Συμφωνα με την παραπάνω ετυμολογική προσέγγιση της λέξεως επιθετικότητας, αυτό το πλησίασμα, αυτή δηλαδή η κίνηση προς ένα πρόσωπο ή πράγμα, μπορεί να είναι φιλικό και ειρηνικό με την έννοια του «απευθύνομαι σε κάποιον». Μπορεί όμως το πλησίασμα αυτό να είναι και εχθρικό και τότε έχει τη σημασία του «επιτίθεμαι, εισβάλλω, επιτίθεμαι αιφνιδιαστικά». Στη σημασία όμως των όρων «aggressio» και «aggressus» (η επίθεση, η έφοδος) και του «aggressor» (ο επιτιθέμενος), υπερτερεί το εχθρικό στοιχείο. Στην καθημερινή χρήση, στον όρο «επιθετικότητα» εννοιολογικά υποχωρεί το ειρηνικό και φιλικό στοιχείο και επικρατεί περισσότερο το νόημα μιας εχθρικής, επιθετικής πράξης ενός προσώπου ή ζώου, εναντίον ενός άλλου προσώπου ή ζώου ή ενός αντικειμένου. Στις έννοιες «επίθεση» και «επιθετικότητα» μπορεί κανείς να επισημάνει τη διαφορά τη διαφορά τους ως προς το γεγονός ότι η πρώτη (η επίθεση) χαρακτηρίζει μια επιθετική συμπεριφορά (ενέργεια) και η δεύτερη (η επιθετικότητα) μια ετοιμότητα για επίθεση (τάση) (Τσαρδάκης, 1983, σελ. 17).

Κατά το Lorenz K. Όμως, η διαφορά αυτή για επιθετική συμπεριφορά (ενέργεια) ή αντίθετα για τάση προς επίθεση στη βιβλιογραφία δε χρησιμοποιείται και οι δύο όροι έχουν κοινή ετυμολογική σημασία (Lorenz, 1978, σελ. 152).

Στη προσπάθεια μας για μία εννοιολογική προσέγγιση και για τον ορισμό της έννοιας της επιθετικότητας θα συναντήσουμε μερικούς επιστήμονες να την ορίζουν ως μία έμφυτη ορμή, άλλους ως μία κοινωνικά αποκτώμενη ιδιότητα και άλλους ως μία αντίδραση του ανθρώπου σε

ερεθίσματα του περιβάλλοντος, όπως κίνδυνος, απειλή, αγωνία κ.α. Η ίδια όμως η πολυπλοκότητα του όρου καθώς και η διαφορετική αφετηρία της εκκίνησης των διαφόρων επιστημών και επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι ασχολούνται μ' αυτή, καθιστά σχεδόν αδύνατη τη δυνατότητα διατύπωσης ενός ενιαίου ορισμού κοινής αποδοχής. Παραθέτουμε, ωστόσο, μερικούς από τους επικρατέστερους ορισμούς.

Ο E. Furntratt (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.21), με την έννοια επιθετική συμπεριφορά, εννοεί όλους αυτούς τους τρόπους συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων που προκαλούν βλάβη στους άλλους, τους βάζουν σε αγωνία ή τους υποτάσσουν με τη βία. Οι επιθετικοί τρόποι συμπεριφοράς μπορούν φυσικά να κατευθύνονται και εναντίον πραγμάτων ή σε ειδική περίπτωση εναντίον του ίδιου του προσώπου που ενεργεί. Τρόποι συμπεριφοράς που οδηγούν σε βλάβη άλλων με τη μορφή ατυχημάτων, δεν χαρακτηρίζονται σαν επιθετικοί.

Κατά τον F. Merz (Βουϊδάσκη Β., 1983,σελ.20) η επιθετικότητα περιλαμβάνει εκείνους τους τρόπους συμπεριφοράς με τους οποίους στοχεύεται άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου και τις περισσότερες φορές ενός συντρόφου του είδους (Ο αμερικάνος ψυχολόγος J. Dollard [Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ. 18) και οι συνεργάτες του ορίζουν την επιθετικότητα «ως μία ενέργεια της οποίας στόχος αντίδρασης είναι ο τραυματισμός ενός οργανισμού (ή υποκατάστατου οργανισμού)».

Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο A. Bandura (Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ. 18) κάθε τρόπος συμπεριφοράς ο οποίος σκοπεύει στην προσωπική ζημιά ή καταστροφή περιουσίας, διαβαθμίζεται ως επιθετικός. Η ζημιά μπορεί να είναι ψυχική, στη μορφή της προσβολής ή ταπείνωσης, καθώς επίσης φυσική, στη μορφή. Ο H. Kunz θεωρεί ότι η επιθετικότητα στοχεύει στην επέκταση της παραμόρφωσης και τελικά στην ολοκληρωτική καταστροφή (άψυχων και έμψυχων) αντικειμένων (Τσαρδάκης, 1983, σελ. 20).

Έναν εκτενέστερο ορισμό δίνει ο A. Becker (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ 19): «σαν επιθετική συμπεριφορά ορίζονται τα εξωτερικά συμβάντα τα οποία προκαλούν βλάβη στα αντικείμενα επιθετικότητας». Ενδιαφέρουσα στον A. Becker είναι η διάκριση των επιθετικών κατευθύνσεων. Από τη μία μεριά την

πρωτογενή κατεύθυνση εναντίον εξωτερικών αντικειμένων και από την άλλη μια δευτερογενή παλινδρόμηση εναντίον του ίδιου του προσώπου.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός του H. Zumkley (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 19), ο οποίος προσκομίζει ένα νέο στοιχείο, περιλαμβάνει όχι μόνο την επιθετική ενέργεια που εκδηλώνεται αλλά και την ετοιμότητα για επιθετικότητα. Ο H. Zumkley ορίζει τόσο την υπάρχουσα ετοιμότητα για επιθετικότητα όσο και την εκδηλούμενη επιθετικότητα ως τη συμπεριφορά εκείνη της οποίας αποτέλεσμα ή σκοπός είναι η βλάβη ή ο τραυματισμός προσώπων ή των συμφερόντων τους, ζώων ή αντικειμένων.

Ο αμερικανός ψυχολόγος John Dollard και οι συνεργάτες του ορίζουν την επιθετικότητα ως μια ενέργεια της οποίας στόχος αντίδρασης είναι ο τραυματισμός ενός οργανισμού (ή υποκατάστατου οργανισμού). Ή διαφορετικά, «επιθετικότητα χαρακτηρίζεται κάθε συμπεριφορά της οποίας τελικός σκοπός είναι ο τραυματισμός του προσώπου εναντίον του οποίου κατευθύνεται» (Τσαρδάκης, 1983, σελ. 18).

Θα ήταν ασφαλώς δυνατόν κοντά στους παραπάνω ορισμούς να αναφερθούν κι άλλοι. Αυτό όμως δεν θα ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικό προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της επιθετικότητας γιατί οι γνώμες και οι απόψεις είναι ποικίλες, ανάλογα από ποια σκοπιά βλέπει ο επιστήμονας το θέμα. Ενδιαφέρον είναι, ωστόσο, το γεγονός πως παρά την αδυναμία διατύπωσης ενός ενιαίου και από όλους αποδεκτού ορισμού, οι υπάρχοντες δεν διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους. Περιέχουν, δηλαδή, όλοι τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιθετικής συμπεριφοράς και σε κάποια σημεία αλληλοκαλύπτονται. Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τη μελέτη μας είναι ότι όλοι έχουν σημείο αναφοράς τους τον κοινωνικό χώρο. Μέσα σ' αυτόν οι άνθρωποι συμβιούν και συνυπάρχουν με φυσική συνέπεια άλλοτε να επικοινωνούν μεταξύ τους φιλικά και άλλοτε πάλι να διαφωνούν, να συγκρούονται και ίσως να επιτίθεται ο ένας στον άλλο.

2. Κυριότερες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς

Οι σπουδαιότερες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι οι παρακάτω :

Έκδηλη - Λανθάνουσα*: Έκδηλη μορφή επιθετικότητας είναι εκείνη που μεταβάλλεται σε συμπεριφορά και είναι δυνατόν να παρατηρηθεί, ενώ Λανθάνουσα είναι εκείνη η μορφή που εμφανίζεται μόνο στη περιοχή του συνειδητού και του ασυνείδητου. Μπορεί, δηλαδή, η επιθετικότητα να είναι «ορατή», «έκδηλη» αλλά και «αόρατη», «λανθάνουσα».

Άμεση - Έμμεση*: Η διαφορά μεταξύ άμεσης και έμμεσης μορφής επιθετικότητας βρίσκεται στο αντικείμενο προς το οποίο κατευθύνεται η επιθετική ενέργεια. Η Άμεση επιθετικότητα στρέφεται κατευθείαν εναντίον του αντικειμένου που σκοπεύει να βλάψει, ενώ η Έμμεση μορφή μετατοπίζεται από το αρχικό της αντικείμενο σε ένα υποκατάστατο.

Εξωστρεφής - Εσωστρεφής* : Η Εξωστρεφής κατευθύνεται προς τον έξω κόσμο, προς το περιβάλλον, ενώ η Εσωστρεφής στρέφεται εναντίον του ίδιου προσώπου από το οποίο προέρχεται σαν «αυτοεπιθετικότητα» ή «ενδοποινική».

Φυσική - Ψυχική*: Η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο αναφέρεται στη μορφή εκδήλωσης της επιθετικότητας στη συμπεριφορά. Η Φυσική επιθετικότητα εκδηλώνεται σε πράξη που βασίζεται στην πρόθεση να προξενήσει σωματική βλάβη σε ένα πρόσωπο ή ζώο, ενώ η Ψυχική εμφανίζεται με συμβολική και μεσολαβητική μορφή, δηλαδή έχει κυρίως προβληματικό χαρακτήρα.

Εκφραστική - Συντελεστική*: Η Εκφραστική επιθετική πράξη γίνεται η ίδια αυτοσκοπός (επιθετικότητα για την επιθετικότητα) και συνοδεύεται άμεσα με οξυθυμικές διεγέρσεις. Αντίθετα η Συντελεστική μορφή επιθετικότητας υπηρετεί μόνο σαν μέσο για την πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου σκοπού έξω από την πραγματική ενέργεια.

Κοινωνική - Αντικοινωνική*: Κοινωνικές επιθετικές είναι μορφές εχθρικών πράξεων που γίνονται αποδεκτές μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων και αξιών. Στις Αντικοινωνικές επιθετικότητες συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι πράξεις που γίνονται ταμπού και καθιερώνονται αρνητικά με νόμιμους και ηθικούς κανόνες του κοινωνικού συστήματος.

* Πηγή: Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.22-23.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΠΡΟΤΥΠΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΗΣ)

Η προέλευση και τα καθοριστικά στοιχεία της ανθρώπινης επιθετικότητας έχουν από καιρό εξακριβωθεί και έχουν γίνει γενικώς αποδεκτά, καθώς η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί ένα τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπου. Υπάρχουν, ωστόσο, ακόμη σημαντικές διαφωνίες πάνω στο εάν η επιθετικότητα είναι μία εγγενής ενστικτώδης ορμή που, σαν το σεξουαλικό ένστικτο, αναζητά αυθόρμητη έκφραση, ή εάν αντίθετα, είναι απλώς μία αντίδραση σε εξωτερικές αντίξοες συνθήκες και επομένως, καθόλου ενστικτώδης.

Τα τελευταία χρόνια, η επιθετικότητα άρχισε να απασχολεί όλο και περισσότερο τους ψυχαναλυτές και ψυχοθεραπευτές κάθε σχολής. Μερικοί δέχτηκαν την άποψη πως ο άνθρωπος δεν είναι από τη φύση του επιθετικός αλλά γίνεται ύστερα από μία ματαίωση επιθυμίας ή από τη μίμηση κοινωνικών προτύπων. Άλλοι επέμειναν στο αξίωμα μίας εσωγενούς επιθετικής παρόρμησης, αλλά διατύπωσαν την υπόθεση ότι αρχικά η παρόρμηση αυτή στρέφεται καταστρεπτικά προς τον εαυτό και η μεταστροφή της προς τα έξω, ενάντια σε άλλους ανθρώπους ή στον κόσμο γενικά, είναι δευτερογενές φαινόμενο.

Στη μελέτη μας το θέμα της επιθετικότητας θα μπορούσε να επεκταθεί διεξοδικά, επειδή όμως υπάρχει κίνδυνος να χαθούμε μέσα σ' αυτό, περιοριστήκαμε να αναφερθούμε σε ορισμένους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του θέματος γίνεται με βάση τις σπουδαιότερες ολοκληρωμένες θεωρίες μεγάλων εκπροσώπων των δύο Σχολών ψυχολογίας. Η πρώτη Σχολή ερμηνεύει τις ψυχοβιολογικές απόψεις γύρω από τα αίτια της επιθετικότητας και η δεύτερη τις ψυχολογικές απόψεις.

Ειδικότερα, η πρώτη Σχολή υποστηρίζει πως τα αίτια της επιθετικότητας είναι ενδογενή και έμφυτα. Η επιθετική, δηλαδή, συμπεριφορά είναι μία ορμή ή ένα ενστικτώδες φυλογενετικό προϊόν που λίγο επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σ' αυτή τη σχολή ανήκει ο Σ. Freud, ο A. Adler, ο K. Lorenz κ.ά.

Η δεύτερη Σχολή, αντίθετα, θεωρεί εξωγενή και πολιτιστικά τα αίτια της επιθετικότητας και υπερτονίζει το σημαντικό ρόλο των περιβαλλοντικών

παραγόντων της αγωγής, της μάθησης και της εμπειρίας. Σ' αυτή τη Σχολή ανήκει ο J. Dollard, ο A. Bandura, ο R. Walters κ.ά.

1. Ενδογενή - έμφυτα αίτια της επιθετικότητας

Τα ενδογενή και έμφυτα αίτια της επιθετικότητας στα οποία στηρίζονται οι διάφορες ψυχοβιολογικές θεωρίες έχουν ένα κοινό στοιχείο. Ξεκινούν από τη θέση ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως επιθετικός, δηλαδή, επειδή ο άνθρωπος είναι έμφυχο ον υπάρχει σ' αυτόν μια εγγενής και βιολογική ορμή για επίθεση.

1.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud

Στην αρχή του έργου του ο S. Freud υπέθεσε ότι υπάρχει μια ενστικτώδης ορμή, ο έρωτας ή η ορμή για τη ζωή. Στη διάρκεια όμως του πρώτου παγκόσμιου πολέμου, εντυπωσιάστηκε ριζικά από το θάνατο εκατομμυρίων ανθρώπων και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στον άνθρωπο και μία δεύτερη ενστικτώδης ορμή που συγκρούεται με το ένστικτο του έρωτα και αυτή την ορμή την ονόμασε θάνατο. Η λειτουργία της ενστικτώδους ορμής του έρωτα και της ορμής του θανάτου, σε σχέση με την εκδήλωση της επιθετικότητας στη συμπεριφορά του ανθρώπου, περιγράφετε παρακάτω.

Όταν ο S. Freud (1949) άρχισε της έρευνες του πάνω στην ανθρώπινη ψυχή, προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, έδωσε πολύ λίγη προσοχή στην επιθετικότητα την οποία θεωρούσε σαν συστατικό μέρος του σεξουαλικού ενστίκτου. Ο ίδιος σχετικά με τη προέλευση της σεξουαλικότητας είχε τη γνώμη πως «το σεξουαλικό ένστικτο γεννιέται μαζί με τον άνθρωπο, πως το βρέφος έχει σεξουαλικές επιθυμίες» (Γαλανός Γ., 1977, σελ.67). Με αφετηρία την άποψη αυτή, ξεκίνησε για να διασαφηνίσει τις επιθετικές τάσεις σε όλα σχεδόν τα στάδια της οργάνωσης της σεξουαλικότητας. Όπως π.χ. κατά τη στοματική φάση επιτυγχάνεται η ηδονή με την επαφή του μητρικού στήθους με το στοματικό δέρμα του παιδιού, με τη λήψη τροφής και το δάγκωμα.

Επίσης, διέκρινε στενή σχέση μεταξύ της αποσεξουαλικοποίησης των ορμών και της εμφάνισης των επιθετικών τάσεων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, με την αυξανόμενη αποσεξουαλικοποίηση των ορμών μέσα σ' ένα σύστημα αξίων, απελευθερώνονται καταστρεπτικές (επιθετικές) τάσεις, που

μπορούν να οδηγήσουν στην πιθανή κατάπτωση. Εάν, όμως, επιτρέψει αυτό το σύστημα αξιών την πιο ισχυρή εξέλιξη της σεξουαλικότητας, ακολουθεί αυτό μία επαναστροφή, που επιδρά επίσης αρχικά εναντίον του ίδιου του εαυτού του. Μόνο με συνεχή αγώνα μεταξύ καταπίεσης των ορμών και ανταρσίας μπορεί το σύστημα να μείνει σταθερό μεταξύ της σεξουαλικότητας και της επιθετικότητας (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.30).

Ακόμα, για τη πλήρως αναπτυγμένη και κανονική σεξουαλικότητα, ο S. Freud παραδέχεται πρόσμειξη της σεξουαλικότητας. Στην ενεργητική αλγολαγνεία και στο σαδισμό διαπιστώνεται εύκολα η επιθετική προδιάθεση σε κανονικές συνθήκες. Η σεξουαλικότητα των περισσότερων ανθρώπων παρουσιάζει ένα συνδυασμό από επιθετικότητα και προδιάθεση για υπερνίκηση. Η βιολογική σημασία αυτού βρίσκεται στην αναγκαιότητα της υπερνίκησης του αντικειμένου της σεξουαλικότητας ακόμη και με άλλο τρόπο εκτός από τη πράξη που επιζητείται, κυρίως όταν αυτό αντιστέκεται. Ο S. Freud (1979, σελ. 150) αυτή τη «κυριαρχική τάση», τη δύναμη, δηλαδή, με την οποία εμφανίζεται η σεξουαλική ορμή στην ψυχική ζωή, την ονόμασε «libido».

Μέσα από τη παρακάτω θεωρία του σχετικά με τη «libido» ο S. Freud οδηγήθηκε στην αποδοχή μιας άλλης έμφυτης ορμής, της «ορμής του θανάτου». Η αποδοχή αυτής της ιδιαίτερα καταστρεπτικής ορμής οφείλεται στις καταστρεπτικές συνέπειες του πρώτου παγκοσμίου πολέμου οι οποίες και τον επηρέασαν. Άλλος σοβαρός λόγος για την αποδοχή μιας «ορμής θανάτου» βασίζεται στη συντηρητική φύση των ορμών, «τείνουν να ξαναγαυρίσουν πίσω τον οργανισμό σε μια κατάσταση αδράνειας, ανεργείας και ανόργανης ύλης» (Γαλανός Γ., 1975, σελ.92) και επομένως στο θάνατο. Αυτό ακριβώς τον οδήγησε στον σοβαρό ισχυρισμό πως σκοπός κάθε ζωής είναι ο ίδιος ο θάνατος.

Γενικά, ο S. Freud παραδέχεται δυο είδη ορμών: εκείνες που διατηρούν τη ζωή, τις ερωτικές, κι εκείνες που προσπαθούν να τη σκοτώσουν, τις καταστρεπτικές ή επιθετικές. Τα δυο αυτά είδη ορμών δρουν αντίθετα και συγχρόνως συνεργάζονται έτσι ώστε να εξασφαλίσουν τη διατήρηση της ζωής. Συνυπάρχουν και τα δυο σε κάθε άτομο και ο θάνατος εμφανίζεται τότε όταν οι ορμές της ζωής δεν έχουν να αντιτάξουν τίποτε πλέον στις ορμές του θανάτου. Παρά το γεγονός πως αυτή η «δυναμική» θεωρία άσκησε μεγάλη επιρροή επάνω του, ανέπτυξε αργότερα πλατύτερα τη θεωρία του και

υποστήριξε πως η επιθετικότητα προέρχεται από την «ορμή του θανάτου» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.33).

Κατά τον S. Freud , η επιθετικότητα προς τον εξωτερικό κόσμο γενικότερα και προς τους άλλους ανθρώπους ειδικότερα, είναι τελικά «το αποτέλεσμα του μπλοκαρίσματος του ενστίκτου του θανάτου, από τα ένστικτα του έρωτα και της αυτοσυντήρησης». Πίστευε ότι παρότι το ένστικτο του θανάτου τείνει τελικά να επικρατήσει, μια και όλοι κάποια στιγμή πεθαίνουμε, η φυσική του έκφραση εμποδίζεται κατά τη διάρκεια της ζωής.

Τελικά, παρά το γεγονός ότι η αποδοχή της ύπαρξης ενός ένστικτου θανάτου είναι, κατά μια έννοια, και παραδοχή της ύπαρξης μιας πρωταρχικής επιθετικής ορμής. Ωστόσο η έννοια αυτή υπονοεί ότι η επιθετικότητα που στρέφεται προς τον εξωτερικό κόσμο είναι ένα δευτερογενές φαινόμενο που δεν υπήρχε αν το πρωτογενές ένστικτο δεν μπλοκαριζόταν ή δεν εμποδιζόταν.

1.2. θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του A. Adler

Ο A. Adler (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.25) υπήρξε ο πρώτος συγγραφέας, της ψυχολογίας του Βάθους, που ασχολήθηκε με την επιθετικότητα δημοσιεύοντας το σχετικό άρθρο με τίτλο: «Der Aggressionstrieb im Leben und im Neurose» (Η επιθετική ορμή στη ζωή και στη νεύρωση). Πίστευε πως το πιο αποφασιστικό κομμάτι της ζωής του παιδιού είναι η θέση του έναντι στα προβλήματα της ζωής. Η τοποθέτηση αυτή περιέχει πάντα κάτι επιθετικό, το γεγονός αυτό εκλαμβάνεται σαν προσπάθεια για κατάκτηση και επιβολή προς τον έξω κόσμο.

Σχεδόν αμέσως μετά τη γέννηση του παιδιού, εκδηλώνεται και η στάση που αυτό θα υιοθετήσει προς τον εξωτερικό κόσμο, η οποία σαν σκοπό έχει να επιτύχει την ικανοποίηση των ορμών του με αγώνα (π.χ. κλάματα, φωνές κ.α.). Αυτό το βασικά εχθρικό ή αγωνιστικό γνώρισμα, οδήγησε τον A. Adler (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.26), στην αποδοχή της ύπαρξης μίας επιθετικής ορμής στο παιδί. Ο ίδιος αναγνώρισε τρεις μορφές εμφάνισης της επιθετικής ορμής :

- Καθαρή μορφή που εμφανίζεται σαν αγώνας, διαπληκτισμοί, χτυπήματα, δαγκώματα κ.α.

- Επιστροφή εναντίον του ίδιου του προσώπου με χαρακτηριστικά την ταπεινοφροσύνη, την δουλοπρέπεια, την υποταγή κ.α.
- Διαστροφή στο αντίθετο που εκδηλώνεται με συμπάθεια, ευσπλαχνία, συμπόνια κ.α.

Τα γνωρίσματα όμως του χαρακτήρα δεν είναι έμφυτα, αλλά αποκτούνται στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και καθορίζουν την εξελικτική πορεία της μετέπειτα ζωής του ανθρώπου. Αυτό ο A. Adler (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.27), το ονομάζει ασυνείδητο «σχέδιο-ζωής», το οποίο θεμελιώνεται πάνω στη γνώμη του ατόμου για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Σε αυτή ακριβώς τη χρονική περίοδο το παιδί δοκιμάζει και πειραματίζεται μέσα στο περιβάλλον που ζει.

Οι παράγοντες που καθορίζουν την εξέλιξη του χαρακτήρα του παιδιού κατά τον A. Adler (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.28), είναι η σκληρότητα, το παραχάιδεμα, η άνιση μεταχείριση των γονέων προς τα παιδιά και η κατάσταση των αδελφών. Ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της αγωγής οι δυο διαμετρικά αντίθετοι πόλοι - σκληρότητα και παραχάιδεμα - παίζουν το πιο σημαντικό ρόλο για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Και τα δυο είναι τρόποι έκφρασης μιας αυταρχικής συμπεριφοράς με τους οποίους οι γονείς κάνουν το παιδί να υπηρετεί το δικό τους θέλημα. Το παραχάιδεμα απομακρύνει τη πειθαρχία, ενώ η σκληρότητα συνοδεύεται από τη βία.

Ένας άνθρωπος με επιθετικά γνωρίσματα στο χαρακτήρα δε συμβιβάζεται μ' έναν ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς αναφορικά με τις αξιώσεις και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας. Οι τρόποι που υιοθετεί θα είναι σύμφωνοι με το είδος και τα μέσα που εκφράζουν τη θέση που παίρνει έναντι στο περιβάλλον του. Κατά τον A. Adler (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.27) «οι άνθρωποι που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά είναι αυτοί που στη παιδική τους ηλικία δοκίμασαν δραματικές καταστάσεις που τους άφησαν μόνιμες και καταστρεπτικές εντυπώσεις».

1.3. Η νεοενοστικτική θεωρία και ο K. Lorenz

Η νεοενοστικτική θεωρία, σύμφωνα με τις απόψεις διάφορων επιστημόνων, θα μπορούσε να στηριχθεί σε δύο απόψεις. Κατά την πρώτη άποψη, το επιθετικό ένστικτο του ανθρώπου έχει τις πηγές του στη ζωώδη

καταγωγή· ένα από τα βασικά ένστικτα των πιο αναπτυγμένων όντων είναι το ένστικτο της επιθετικότητας, που μένει αμετάβλητο ακόμα και στο «κοινωνικοποιημένο ζώο», τον άνθρωπο.

Κατά την δεύτερη άποψη, το επιθετικό ένστικτο είναι μια ορμή ανθρώπινη και η επιθετικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό αποκλειστικά ανθρώπινο. Όσοι πρεσβεύουν αυτή τη θεωρία αναγνωρίζουν σαν βάση, για τη διαμόρφωση του επιθετικού ενστίκτου, την ιδιαίτερη φυσική ιστορία των ανθρωποειδών- την ιστορία της ανάπτυξης της ανθρωπότητας.

Η επιθετικότητα, επομένως, είναι ένα επιθετικό ένστικτο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα το ανθρώπινο είδος. Οι δυο χαρακτηριστικές απόψεις όμως, που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν διαφέρουν πολύ καθώς ο αριθμός των ενδιάμεσων θεωριών είναι αρκετά μεγάλος. Ωστόσο, και τις δυο τις ενώνει η ιδέα ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια αναγκαστική παρόρμηση, χαρακτηριστική του ανθρώπινου είδους, που δόθηκε ήδη από το γενετικό κώδικα για κάθε μεμονωμένο άτομο.

Ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους της πρώτης άποψης είναι ο αυστριακός ερευνητής της συμπεριφοράς K. Lorenz, ο οποίος προσπάθησε να ερευνήσει το πρόβλημα της επιθετικότητας. Βάση των διαπιστώσεων του, αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις των τρόπων συμπεριφοράς των ζώων και των λαών σε πρωτόγονη κατάσταση. Με τη μέθοδο σύγκρισης της συμπεριφοράς μεταξύ των ζώων και των ανθρώπων, οδηγήθηκε σε συμπεράσματα σχετικά με την ανθρώπινη ηθολογία και τις ενστικτώδεις βάσεις της ανθρώπινης και ιδιαίτερα της επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο K. Lorenz (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.40) ερμηνεύει την επιθετικότητα «σαν το αγωνιστικό ένστικτο που υπάρχει στα άγρια ζώα και στον άνθρωπο και που έχει σαν στόχο του μέλη του ίδιου είδους». Σκοπός της επιθετικότητας, όπως και των άλλων ενστίκτων, είναι η επιβίωση του ατόμου ή του είδους μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσετε. Έτσι εκτός από το επιθετικό παραδέχεται και άλλα τρία είδη ενστίκτων· το σεξουαλικό, το ένστικτο της πείνας και το ένστικτο της φυγής.

Η επιθετικότητα είναι δυνατόν να ανασταλεί ή να παρεμποδιστεί με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η δραστηριοποίηση μίας άλλης ορμής ή ενός άλλου ενστίκτου, όπως η σεξουαλική ορμή, η ορμή για τροφή, το πατρικό και το μητρικό ένστικτο. Ο K. Lorenz τονίζει περισσότερο τις

θετικές λειτουργίες της επιθετικής ορμής καθώς είναι μέσο απαραίτητο για την αυτοπροστασία και τη διατήρηση του είδους.

Τα πορίσματα που έβγαλε κατά τις έρευνες του στα ζώα σχετικά με την επιθετικότητα, τα μεταβίβασε αναλογικά και στον άνθρωπο και χωρίς δυσκολίες και προβληματισμούς, παραδέχτηκε και σ' αυτόν την ύπαρξη ενός επιθετικού ενστίκτου. Ο άνθρωπος όμως, έχει μοναδικές ικανότητες όπως της εννοιολογικής σκέψης και της ομιλίας. Παρόλα αυτά, δυστυχώς οι ικανότητες αυτές με την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας εξασθένησαν με αποτέλεσμα να περιοριστούν σημαντικά οι ανασταλτικοί μηχανισμοί της επιθετικότητας και οι άνθρωποι να γίνονται πιο επιθετικοί. Στη συνέχεια, ο K. Lorenz (Βουϊδάσκη Β., 1983,σελ.41), εκφράζει τη γνώμη πως «οι σύγχρονοι άνθρωποι εξαιτίας του πολιτισμού μέσα στον οποίο ζουν, είναι αναγκασμένοι να απωθούν συνεχώς τις επιθετικές τους ορμές, πράγμα που τους οδηγεί σε πολλά και σοβαρά προβλήματα (π.χ. απομόνωση, κατάθλιψη κ.α.)».

Χωρίς να αμφισβητήσει κανείς τη συμβολή του K. Lorenz στην έρευνα της επιθετικότητας, πρέπει να παραδεχτεί και το μεγάλο του σφάλμα· «μετέφερε τα συμπεράσματα του σχετικά με την επιθετικότητα, από τα ζώα στον άνθρωπο» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.41). Με τον τρόπο αυτό αγνόησε την εκδοχή ότι ο άνθρωπος δεν προέρχεται από αρπαχτικά ανθρωποειδή και πολύ περισσότερο από τα κατώτερα ζώα. Ο K. Lorenz δεν ασχολήθηκε πολύ με την έρευνα της συμπεριφοράς των ανώτερων ζώων, όπως των ανθρωποειδών πιθήκων. Μόνο μετά από τέτοιου είδους έρευνες θα μπορούσε καλύτερα και πάντα με κάποιο σκεπτικισμό να μεταφέρει τα συμπεράσματα του και να τα συγκρίνει με την ανθρώπινη συμπεριφορά.

1.4. Άλλες απόψεις Φροϋδιστών για την επιθετικότητα

Μέχρι σήμερα, αφετηρία της ορμικής θεωρητικής παρατήρησης της επιθετικότητας ήταν η ορμική θεωρία του S. Freud. Οι σύγχρονοι εκπρόσωποι της ψυχανάλυσης αρνούνται την αυστηρή θεωρία μιας ορμής θανάτου, πραγματεύονται όμως την επιθετικότητα σαν μια ενδοσωματική ορμή στην οποία διακρίνονται η πηγή, το αντικείμενο και ο σκοπός. Επίσης αναφέρουν και μια καινοτομία· τον παραλληλισμό του εξαγνισμού της «libido» και της επιθετικότητας.

Όπως ο S. Freud έτσι και ο A. Mitscherlich διακρίνει δυο ορμικές τάσεις· «τη σεξουαλική ορμή με την πλατύτερη σημασία του έρωτα και τις επιθετικές ορμές, οι οποίες έχουν σαν σκοπό την καταστροφή» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.35). Με την έννοια της σεξουαλικότητας δεν αναφέρεται μόνο στην κύρια σεξουαλική δραστηριότητα αλλά και στα εκφραστικά και εκτελεστικά μέσα που δε βρίσκονται σε συνάρτηση με την αναπαραγωγή και τα γεννητικά όργανα. Από την άλλη μεριά η έννοια της επιθετικότητας δεν περιορίζεται μόνο στις πράξεις με τις οποίες οι άνθρωποι προσπαθούν να βλάψουν ο ένας τον άλλο. Επιθετικότητα είναι κάθε τι που επιδιώκει, μέσω κάποιας δραστηριότητας να διαλύσει μια εσωτερική ένταση.

Σύμφωνα με τον A. Mitscherlich «οι σεξουαλικές παρορμήσεις παραμένουν ανίκανες να πετύχουν οποιονδήποτε από τους σκοπούς τους, χωρίς την πρόσμειξη της επιθετικότητας. Αντίθετα το περίσσειμα της libido μετριάζει τις επιθετικές παρορμήσεις, δηλαδή, η επιθετική ορμή εκδηλώνεται σε καταστρεπτική δράση εάν δεν υπάρχει καμία σύνδεση με τη libido και δεν έχει προηγηθεί η ονομαζόμενη «ορμική πρόσμειξη» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.36)».

Ένας από τους μαθητές του S. Freud., ο W. Reich συνέλαβε έναν ενδιαφέροντα τρόπο ερμηνείας της επιθετικότητας. Κατά τον W. Reich (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.34) «το μέγεθος της επιθετικότητας εξαρτάτε από την ισχύ συσσώρευσης της libido». Η ένταση, δηλαδή, της καταστρεπτικής ορμής εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση της σεξουαλικής ικανοποίησης ή από την ισχύ της σωματικής συσσώρευσης της libido.

Η Μέλανι Κλάιν (Α. Στορ, 1979, σελ.25), η πιο διακεκριμένη διάδοχος του S. Freud στο ψυχαναλυτικό πεδίο, είχε δώσει ιδιαίτερη σημασία στην επιθετικότητα και θεωρούσε ότι δρα μέσα στο βρέφος από την αρχή της ζωής του. Το βρέφος πολύ γρήγορα σχηματίζει έναν εσωτερικό φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο εναλλάσσονται και συγχέονται συναισθήματα αγάπης και μίσους τα οποία, όμως, παραμένουν απρόσιτα στην άμεση παρατήρηση. Η ύπαρξη αυτού του εσωτερικού κόσμου, συμπεραίνεται από τις κατοπινές αναμνήσεις των παιδιών και των ενηλίκων κατά την ανάλυση.

Η άποψη της είναι ότι κάθε βρέφος βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην αγάπη και στο μίσος, η οποία υπάρχει από τη στιγμή της γέννησης του, πιθανό όμως είναι να υπάρχει και πριν ακόμα γεννηθεί. Η

Μέλανι Κλάιν, όπως αναφέρει ο συγγραφέας A. Στορ (1979, σελ.26), πίστευε ότι τόσο η ικανότητα για αγάπη όσο και οι καταστρεπτικές ορμές είναι, σε κάποιο βαθμό, ιδιοσυστατικές, παρότι ποικίλουν ατομικά ως προς την ισχύ και ότι από την αρχή υπάρχει αλληλεπίδραση με τις εξωτερικές συνθήκες. Η επιθετική αυτή ορμή είναι τόσο βίαιη που το βρέφος νιώθει έντονο άγχος, τόσο από φόβο μιας πιθανής καταστροφής αυτών που το φροντίζουν όσο και από το φόβο μπροστά στη πιθανότητα της δικής του καταστροφής.

Παρά το γεγονός ότι η Μέλανι Κλάιν δέχονταν ότι οι καταστροφικές ορμές όσο κι αν διαφέρουν από άτομο σε άτομο, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ψυχικής ζωής και εξακολουθούσε να πιστεύει ότι οι ορμές αυτές έχουν προέλθει από την μεταστροφή του «ενστίκτου του θανάτου» προς τον εξωτερικό κόσμο. Συνήθως, κι αυτή, περιγράφει την επιθετικότητα με λέξεις όπως μίσος, απληστία, φθόνος, μνησικακία και δίνει ελάχιστη σημασία στις θετικές πλευρές.

Ύστερα απ' όλα αυτά διαπιστώνει κανείς πως κατά την ορμική θεωρία, επιθετικότητα είναι : 1. κατά τις ενδοοργανικές της πηγές, βασική δύναμη, ορμική ενέργεια, διάθεση, τάση και 2. κατά τις εξωτερικές της μορφές, συμβάν, πράξη, τρόπος συμπεριφοράς. Στρέφεται σε εξωτερικά και εσωτερικά αντικείμενα και επιδιώκει βλάβη, καταστροφή ή διάλυση εσωτερικής ανάγκης.

2. Εξωγενή - πολιτιστικά αίτια της επιθετικότητας

Τα εξωγενή και πολιτιστικά αίτια που στηρίζονται οι διάφορες ψυχολογικές θεωρίες, δεν αμφισβητούν το βιοχημικό ή νευρολογικό υπόβαθρο της επιθετικότητας. Απλώς, παρουσιάζουν την κοινή άποψη ότι η επιθετικότητα δεν είναι ένα ένστικτο του ανθρώπου αλλά μαθαίνεται με κάποιο τρόπο από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

2.1. θεωρία της ματαίωσης

Πριν από πολλές δεκαετίες, S. Freud, ο A. Adler και άλλοι, διατύπωσαν την άποψη πως η επιθετικότητα θα μπορούσε να γίνει κατανοητή σαν αντίδραση στη ματαίωση. «Ματαίωση» σημαίνει τόσο «απάρνηση, άρνηση, αποποίηση», όσο επίσης και «επιβράδυνση» ή (συνειδητή) «απογοήτευση»

και σύμφωνα με τη θεωρία, που αποδίδει σ' αυτή τα αίτια της επιθετικότητας, σημαίνει παρεμπόδιση ικανοποίησης πρωταρχικών ανθρώπινων ορμών.

Οι υποστηρικτές της εξωγενούς φύσης της επιθετικότητας δέχονται ότι το είδος και ο βαθμός επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα άτομα εξαρτώνται από διαπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μια άποψη που κυριάρχησε για αρκετό καιρό στη σκέψη των ψυχολόγων, είναι η γνωστή ως υπόθεση «παρεμπόδιση - επιθετικότητα» η οποία διατυπώθηκε το 1939 στο πανεπιστήμιο του Yale από τον J. Dollard και τους συνεργάτες του (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 2, 1985, σελ. 121). Σύμφωνα με την άποψη αυτή η επιθετικότητα είναι μια φυσική αντίδραση στην εσωτερική ψυχολογική ένταση που προκαλείται, όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργεια που αποβλέπει στην εκπλήρωση ενός σκοπού. Η ματαίωση μιας εμπρόθετης ενέργειας, η παρεμπόδιση εκπλήρωσης ενός σκοπού, η κατακράτηση αναμενόμενης αμοιβής, η συσσώρευση επιθυμιών χωρίς ικανοποίηση, η διάψευση ελπίδων, οι συγκρούσεις και τα διλήμματα κ.α., δημιουργούν μια εσωτερική θυμική κατάσταση που έχει ως τυπική της αναπόφευκτη αντίδραση, την επιθετική συμπεριφορά.

Ο J. Dollard (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.43) ορίζει τη ματαίωση σαν μια επαλληλία με την αντίδραση που προκαλείται από κάποιο υποκινητή, κατά τη στιγμή της εμφάνισης της στη πορεία της συμπεριφοράς. Η ματαίωση, δηλαδή, μπορεί να εξηγηθεί, αν υποθέσει κανείς ότι μια ένταση ανάγκης που προκλήθηκε από κάποιο κίνητρο δεν εξαλείφθηκε, αλλά διακόπηκε ή παρεμποδίστηκε. Τα κίνητρα των αναγκών μπορούν να είναι στον άνθρωπο παραστάσεις που μεταδίδονται προφορικά, επίσης οπτικοί και άλλοι αισθητηριακοί ερεθισμοί ή οποιοσδήποτε αποστερήσεις φυσικού ή ψυχικού είδους. Επομένως, υποκινητές είναι τα κίνητρα ή οι ερεθισμοί, μια μορφή συμπεριφοράς η οποία καταλήγει σε μια ορισμένη αντίδραση.

Έτσι, ματαίωση είναι η παρεμπόδιση, που έγινε αισθητή ή η διακοπή αυτής της μορφής συμπεριφοράς που υποκινήθηκε. Επειδή τις περισσότερες φορές επιδρούν περισσότερα στοιχεία στην αντίδραση, δημιουργείται ένα σύνολο από υποκινητές που χαρακτηρίζεται σαν «υποκίνηση». Οι υποκινητές εξακολουθούν να δρουν, ενώ οι αντίστοιχες αντιδράσεις έχουν μπλοκαριστεί από πρόβλεψη εμποδίων π.χ. τιμωρίας των άλλων. Αυτή η επικάλυψη ή η

επαλληλία μιας τεταμένης ανάγκης, της έντασης με μια άλλη, παράγει μια δυσαρέσκεια, τη ματαίωση.

Ο βαθμός και η ένταση με την οποία γίνεται αντιληπτή η ματαίωση, είναι διαφορετικός κάθε φορά και εξαρτάται από τις εξής μεταβλητές:

- α. από την ισχύ της προηγούμενης υποκίνησης
- β. από το βαθμό της επαλληλίας με την αντίδραση
- γ. από τη δυνατότητα για σχηματισμό ανακουφιστικών υποκατάστατων αντίδρασης
- δ. από τη δραστηριότητα των υποκατάστατων των αντιδράσεων, να μειώσουν την ισχύ της πρωταρχικής υποκίνησης.

Η ισχύς της υποκίνησης για επιθετικότητα είναι μια λειτουργία του βαθμού της ματαίωσης. Δηλαδή, όσο πιο ισχυρή είναι η βασική υποκίνηση (η ανάγκη και η τάση για ικανοποίηση της ανάγκης) τόσο πιο ισχυρός θα είναι και ο βαθμός της επιθετικότητας στην επαλληλία της πορείας και τόσο πιο ισχυρή θα είναι και πάλι η υποκίνηση για επιθετικότητα που προέρχεται από αυτή.

Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους, οι άνθρωποι μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε κανόνες και περιορίζουν την επιθετικότητα που προέρχεται μετά από ένα βίωμα μιας ματαίωσης. Αυτή η αναστολή της επιθετικότητας πραγματοποιείται εξαιτίας της πρόβλεψης τιμωρίας ή αποτυχίας και των συναισθημάτων που προέρχονται από αυτά (δυσαρέσκεια, λύπη κ.α.). Σύμφωνα με τον J. Dollard (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.45), 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. Εκτός, όμως, από αυτό εμφανίζεται σε μια κατευθείαν αναστολή της επιθετικότητας, συμπληρωματική ματαίωση στην ήδη υπάρχουσα, που προήλθε από την εμποδισμένη αντίδραση η οποία πάλι προκαλεί νέα υποκίνηση για επιθετικότητα εναντίον του πρωταίτιου της αναστολής που προξενεί νέες και σοβαρές μορφές επιθετικότητας. Αντίθετα, μπορεί, η επιθετικότητα που εκδηλώνεται ελεύθερα να αποτελεί τροχοπέδη για το συσσωρευμένο δυναμικό της ματαίωσης που μειώνει το αίσθημα δυσαρέσκειας ή το εμποδίζει.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να πει πως οι άνθρωποι βιώνουν την πρώτη τους ματαίωση κατά την γέννηση τους, αν λάβουμε σοβαρά υπόψη την άποψη του Ο. Ρανκ που θεωρεί «καθεαυτή τη γέννηση, ένα τραύμα μια και το παιδί από το γεμάτο σιγουριά και άνεση προγεννητικό του περιβάλλον βρίσκεται σε ένα δυσανάλογο ή και αντίθετο ακόμα περιβάλλον. Για αυτό παθαίνει ένα σοκ, μια ταραχή» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.46). Επίσης, τόσο με τον απογαλακτισμό όσο και με το καθάρισμα τα βρέφη βιώνουν τη ματαίωση. Το πλεονέκτημα αυτών των διαδικασιών της ματαίωσης είναι πως μαζί με την κατάλληλη αγωγή, τα παιδιά συνηθίζουν και εντάσσονται στην κοινωνία. Ο Ε. Staub (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.46) σε μια μελέτη του υποστηρίζει πως τα παιδιά αντιδρούν στη ματαίωση με επιθετικότητα ή με εποικοδομητική ενεργητικότητα, που εξαρτάται από την αγωγή που πήραν πρωτύτερα. Ενώ, ο J. Dollard (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.46) υποστηρίζει πως επειδή η επιθετική συμπεριφορά είναι θεμελιώδης απόκριση του οργανισμού στη ματαίωση ή στο μπλοκάρισμα των προς ένα σκοπό προσανατολισμένων προσπαθειών, πρέπει να μειώνονται οι ματαιώσεις του βρέφους κατά τον απογαλακτισμό και το καθάρισμα.

Ματαιώσεις όμως, βιώνουν τα μεγαλύτερα παιδιά μέσα και έξω από την οικογένεια, αφού πρέπει να προσαρμόζονται σε εκείνους τους τρόπους συμπεριφοράς που υπάρχουν στην κοινωνία που ζουν και που έρχονται σε σύγκρουση με τις ανάγκες τους. Έτσι προκαθορίζεται π. χ. στα παιδιά από τι σύστημα αξιών της ομάδας ο ρόλος του φύλου, που πολλές φορές του φαίνεται περιοριστικός και μπορεί να συνοδεύεται από ματαίωση. Εξάλλου η έμφυτη τάση πολλών παιδιών να θέλουν να ανήκουν σε μια πιο προχωρημένη από τη δική τους ηλικία, προκαλεί μερικές φορές ματαίωση και στη συνέχεια επιθετικότητα.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της ματαίωσης - επίθεσης, η επιθετική συμπεριφορά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα στέρησης βιωμάτων στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ήδη κατά τη διάρκεια της αρχικής κοινωνικοποίησης, τα παιδιά, για να μπορέσουν να αυτοεπιβεβαιωθούν απέναντι στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, πρέπει να εσωτερικοποιήσουν βασικούς τρόπους συμπεριφοράς, κατά το πρότυπο των γονέων. Έτσι αμέσως μετά τη γέννηση, οι γονείς έχουν απαιτήσεις από τα παιδιά, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους. Τα παιδιά π.χ.

πρέπει να συνηθίσουν στη σωστή κατά του γονείς διατροφή, στην άσκηση καθαριότητας, στον ύπνο και μάλιστα σε χρονικά διαστήματα τα οποία επιβάλλονται έξωθεν και δεν καθορίζονται μέσω των βιολογικών τους αναγκών.

Όμοια, οι γονείς τείνουν να αμείψουν την εκάστοτε επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών τους. Έτσι, τα παιδιά τα οποία δείχνουν μια συμπεριφορά που είναι επιθυμητή από τους ενήλικους, χαρακτηρίζονται συχνά ως «τα καλά παιδιά». Αντίθετα, ανεπιθύμητοι τρόποι συμπεριφοράς των παιδιών τιμωρούνται με την εφαρμογή διάφορων τεχνικών και μεθόδων αγωγής, όπως π.χ. τη στέρηση αμοιβής, την απειλή κ.α. Όλα αυτά τα μέτρα, ο J. Dollard και οι συνεργάτες του τα περιγράφουν με την έννοια «εσωοικογενειακή ματαιώση» (Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ.47), οι απαγορεύσεις, οι προσβολές, οι ταπεινώσεις, οι απειλές και οι τιμωρίες που επιβάλλονται από τους γονείς στα παιδιά, οδηγούν από τη πλευρά τους σε ματαιώσεις των οποίων αποτέλεσμα είναι μια σειρά διαρκών επιθετικών αντιδράσεων. Κατά την έννοια αυτή, ο J. Dollard και οι συνεργάτες του (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.46) καθιστούν πάνω απ' όλα υπεύθυνους τους γονείς για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους.

Στις παραπάνω ματαιώσεις προστίθενται ακόμα οι κοινωνικά καθορισμένες ματαιώσεις, τις οποίες οι άνθρωποι βιώνουν σε μεγαλύτερη ηλικία και οι οποίες προέρχονται κυρίως από την αναγκαιότητα της προσαρμογής του ατόμου στην κατάσταση π.χ. του γάμου, στις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής κ.α. Βέβαια υπάρχει και άλλη μια ισχυρή ματαιώση στους ενήλικες που προέρχεται από τη σκέψη του θανάτου σαν τη διακοπή όλων των αντιδράσεων. Η επιθετικότητα που παράγεται τότε, φαίνεται καθαρά στη σκυθρωπή έκφραση αρκετών ηλικιωμένων, που τιμωρούν το περιβάλλον τους με μελαγχολία. Οι άνθρωποι σε κάθε ηλικία βιώνουν ματαιώσεις που τους οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά. Στη καθημερινή ζωή αγωνίζονται για την επιβίωση τους, πράγμα που συνοδεύεται πολλές φορές με συναισθήματα υποταγής, φόβου, ματαιώσεις και εκδηλώνεται με επιθετικότητα εναντίον των άλλων.

Άλλες ψυχολογικές έρευνες απέδειξαν πως τα παιδιά δεν αντιδρούν πολύ επιθετικά στις ματαιώσεις των επιθυμιών τους, εάν έχουν μάθει πως δεν αποκρούονται τα ίδια, αλλά οι περιστάσεις είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν

την εκπλήρωση όλων των επιθυμιών τους. Σ' αυτά τα συμπεράσματα καταλήγει και ο G. Ammon (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.48) μετά από πολλές συστηματικές έρευνες, γράφοντας: «Η έρευνα μας για την επιθετικότητα απέδειξε πως οι άνθρωποι που δεν έμαθαν ποτέ να αντιμετωπίζουν σωστά τις ματαιώσεις, έχουν τη τάση στη μετέπειτα ζωή τους για μια εκρηκτική καταστρεπτική επιθετικότητα, αμέσως μόλις εμφανιστεί η ελάχιστη αφορμή».

Η υπόθεση πως η επιθετικότητα προέρχεται από τη ματαίωση, οδήγησε την έρευνα αυτής στο συμπέρασμα να θεωρείται όχι μόνο έκφραση μιας ορμής, αλλά έθεσε το ερώτημα κατά πόσο δηλαδή η επιθετική συμπεριφορά είναι στο μεγαλύτερο μέρος της, αποτέλεσμα περιβαλλοντικών προϋποθέσεων και πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με τις πιθανές πηγές ματαίωσης.

2.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς που τα παιδιά αποκτούν απλώς παρατηρώντας και μιμούμενα άλλα πρότυπα, χωρίς τα ίδια να ενεργούν και χωρίς να γίνονται τα ίδια αποδέκτες κάποιας αμοιβής. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να γίνουν πιο επιθετικά απλώς παρατηρώντας, ακόμη και στην τηλεόραση, επιθετικές ενέργειες που γίνονται από άλλους. Αυτή η διαδικασία μάθησης ονομάζεται κοινωνική μάθηση και μελετήθηκε αρχικά από τους αμερικάνους J. Dollard και N. Miller και αργότερα από τους A. Bandura και R. Walters. Μέσα από πολλές έρευνες πάνω στη ψυχολογία της μάθησης, προσπάθησαν να αποδείξουν τη μεγάλη σημασία του υποδείγματος και του πρότυπου για τη μάθηση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς και ιδιαίτερα της επιθετικής. Αυτή τους η θεωρία ονομάστηκε «μάθηση με παρατήρηση», «μάθηση με μίμηση» και «μάθηση με ταύτιση» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.49) και απέκτησε πολλούς και αξιόλογους οπαδούς.

Σύμφωνα με τον A. Bandura (Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ.33) κατά τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η επιθετική συμπεριφορά είναι κατά τι μεγαλύτερο μέρος αποκτώμενη. Είναι, δηλαδή, μαθημένη κοινωνική συμπεριφορά κατά την οποία ο παρατηρητής - θετής αναλαμβάνει να εσωτερικοποιήσει τα δείγματα συμπεριφοράς του μοντέλου - προσώπου που παρατηρεί. Ο A. Bandura σχετικά μ' αυτό γράφει: «Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς παίρνει τη θέση ό,τι ο άνθρωπος

είναι εξοπλισμένος με νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς, οι οποίοι τον μεταθέτουν στη θέση να συμπεριφέρεται επιθετικά. Η ενεργοποίηση όμως αυτών των μηχανισμών καθοδηγείται από κατάλληλα ερεθίσματα και εξαρτάται από εγκεφαλικό έλεγχο. Π' αυτό οι ειδικές μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η επιθετική συμπεριφορά, η συχνότητα με την οποία εκφράζεται και τα ειδικά αντικείμενα στόχου, τα οποία επιλέγονται για την επίθεση, καθορίζονται εκτεταμένα μέσω κοινωνικής εμπειρίας» (Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ.33). οι αναλύσεις του αυτές για τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, μέσω της επιρροής μοντέλων (πρότυπων), πιστοποιούν εκτεταμένα ό,τι τα παιδιά τα οποία παρατηρούν ένα μοντέλο - πρότυπο, συμπεριφέρονται τελικά, κάτω από ορισμένες συνθήκες, όμοια ή παρόμοια.

Ο R. Walters και ο A. Bandura έπειτα από μια σειρά πειραμάτων αναφέρουν πως κατά τη παρατήρηση επιθετικών προτύπων, τα παιδιά, έδειξαν όχι μόνο νέες αντιδράσεις, αλλά έναν κάπως μεγαλύτερο αριθμό επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς. Τις υποθέσεις αυτές επιβεβαίωσε και ο Lõnaas, ο οποίος διαπίστωσε ακόμη πως τα παιδιά συμπεριφέρονται συχνότερα επιθετικά και μετά τη παρατήρηση επιθετικής συμπεριφοράς σε φιλμ (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.51).

Επίσης L. Berkowitz,, ο οποίος ασχολείται με το πρόβλημα της ενέργειας και της επιρροής των μοντέλων του A. Bandura γράφει τα εξής: «Όταν κάποιος παρατηρεί ένα μοντέλο, αποκτά διανοητικές παραστάσεις γι' αυτά που βλέπει, στη μορφή εικόνων και γλωσσικά διατυπωμένων σκέψεων. Αυτά τα δυο συστήματα παραστάσεων, το εικονικό και το γλωσσικό, είναι ενσωματωμένα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και χρησιμεύουν ως συσσωρευτές για τη μετέπειτα επανάκτηση και αναπαραγωγή των αντιδράσεων. Αν σε μια μεταγενέστερη ευκαιρία προσφερθούν συνδυασμένα ερεθίσματα, τότε αυτές οι εικόνες, θα ανακληθούν πάλι στη μνήμη» (Τσαρδάκη Δ., 1983, σελ.34).

Υπάρχουν όμως και πολλά στοιχεία που δείχνουν πως εκτός από τη παρατήρηση και τη μίμηση των προτύπων, οι επιθετικές συνήθειες αποκτώνται με την κατευθείαν επικύρωση ή επιβεβαίωση επιθετικών αντιδράσεων. Έρευνες απέδειξαν πως η στάση των γονέων στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η λεκτική ή η σωματική τιμωρία των γονέων και των παιδαγωγών γίνονται αντικείμενα

μάθησης από το παιδί το οποίο μιμείται την επιθετική τους συμπεριφορά. Η έρευνες αυτές βασίστηκαν στην υπόθεση πως η επιθετικότητα είναι μια εκδήλωση κινήτρων, που έχουν ήδη μαθευτεί και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων των παιδιών με την αλληλεπίδραση των γονέων και άλλων προσώπων. Οι αιτίες στις οποίες οδηγήθηκαν, για την ανάπτυξη και τη σταθεροποίηση των επιθετικών προτύπων συμπεριφοράς, βασίζονται στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι γονείς στα παιδιά και μάλιστα στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας.

Η διαδικασία, όμως, της κοινωνικής μάθησης και της μίμησης προτύπων αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του προτύπου, στο είδος των συνεπειών που συνοδεύουν τη πράξη, το είδος της πράξης, την εκάστοτε διάθεση των παιδιών να προβούν σε μιμητικές πράξεις κ.α. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των προτύπων έχει διαπιστωθεί ότι «δημοφιλή» είναι τα πρότυπα που διαθέτουν περισσότερη δύναμη και έχουν περισσότερες ομοιότητες με το παιδί (κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά, κοινά ενδιαφέροντα). Όσον αφορά τις συνέπειες των πράξεων, έχει διαπιστωθεί ότι πράξεις του προτύπου οι οποίες συνοδεύονται από αμοιβές γίνονται αντικείμενο συχνότερης και σταθερότερης μίμησης απ' ό,τι οι πράξεις που τιμωρούνται ή αγνοούνται. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά ανάμεσα στις διάφορες ενέργειες ενός προτύπου, εντοπίζουν και μιμούνται με μεγαλύτερη ευχέρεια της επιθετικές ενέργειες. Άλλα γνωρίσματα τα οποία επηρεάζουν τη στάση και τους τρόπους συμπεριφοράς του παρατηρητή είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική θέση, η εξουσία που ασκεί το μοντέλο και η εξάρτηση του από εθνικές ομάδες.

Η διαδικασία της μίμησης επηρεάζεται από τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του παρατηρητή, όπως ευφυΐα, αυτοεκτίμηση, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, γνώσεις, εσωτερικές παρωθήσεις, συναισθηματική διέγερση κ.τ.λ. Κοινωνίες που προσφέρουν πολυάριθμα επιθετικά μοντέλα, έχει παρατηρηθεί ότι ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Αυτό πιστοποιείται από τη σύγκριση εθνογραφικών μελετών για κοινωνίες με πολεμικό ή ειρηνικό τρόπο ζωής.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΨΥΧΟΒΙΟΛΟΓΙΚΑ (ΕΜΦΥΤΑ - ΕΝΔΟΓΕΝΗ)

A. ΟΡΜΗ
(FREUD, ADLER κ.ά.)

B. ΕΝΣΤΙΚΤΟ
(LORENZ κ.ά)

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ (ΕΞΩΓΕΝΗ – ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ)

A. ΜΑΤΑΙΩΣΗ
(DOLLARD, MILLER, κ.ά.)

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
(BANDURA, WALTERS κ.ά)

3. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα

Η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης πολλών επιστημόνων και έχει προβληματίσει την ερευνητική κοινότητα. Σε γενικές γραμμές έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια από το δεύτερο κιόλας έτος της ηλικίας τους είναι κατά μέσο όρο πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Εμφανείς είναι επίσης και οι διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα εκδηλώνουν την εχθρότητα τους. Στα κορίτσια έχει παρατηρηθεί ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται με λεκτικές επιθέσεις και συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να στρέφουν τα καταστροφικά αισθήματα στον εαυτό τους, μέσα από ενέργειες αυτοτιμωρίας. Αντίθετα, τα αγόρια εκδηλώνουν την επιθετικότητα τους, στρέφοντας την σε άλλα αγόρια μέσα από πράξεις βιαιοπραγίας (Storr 1968).

Μετά το τρίτο έτος της ηλικίας οι επιθετικότερες μορφές συμπεριφοράς, όπως τα ξεσπάσματα οργής, εμφανίζονται όλο και πιο σπάνια, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Στο ένατο έτος της ηλικίας, παρουσιάζονται συχνές εκρήξεις θυμού σ' ένα ποσοστό μεγαλύτερο από 50% στα αγόρια, αλλά μόνο στο 30% των κοριτσιών.

Μερικές διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την επιθετικότητα, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς έχουν την τάση να αποδοκιμάζουν περισσότερο τα κορίτσια όταν γίνονται επιθετικά παρά τα αγόρια. Σ' αυτό συμβάλλει η επικρατούσα κοινωνική αντίληψη ότι τα κορίτσια πρέπει να έχουν πιο παθητικό και εξαρτημένο ρόλο, που στόχο της ζωής τους θα πρέπει να

έχουν την ανατροφή των παιδιών και την εκδήλωση στοργής και κατανόησης στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Αντίθετα, η κοινωνία απαιτεί από τους άνδρες να επιδεικνύουν μια διεκδικητική και απαιτητική συμπεριφορά, καθώς με αυτά τα χαρακτηριστικά εκδηλώνουν την ανδροπρέπεια τους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή η ενισχυτική συμπεριφορά των γονιών γίνεται πολλές φορές χωρίς οι ίδιοι να έχουν επίγνωση, αλλά υποσυνείδητα (Crick & Grotpeter 1995).

Έχει ειπωθεί επίσης, ότι επειδή υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στην εκδήλωση της επιθετικότητας από το δεύτερο κιάλας έτος της ζωής του ατόμου, ότι μεταξύ των δύο φύλων υπάρχουν ενδογενείς διαφορές (κυρίως αναφορικά με ης ορμόνες ή τα χρωματοσώματα), στις οποίες οφείλονται οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία. Πιθανόν λόγω της διαφοράς αυτής στην αναλογία των ορμονών, τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενεργητικότητα και κινητικότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Το γεγονός αυτό οδηγεί τους γονείς και τους δασκάλους να επιβάλουν αυστηρότερες ποινές στα αγόρια, πράγμα που όσο εκείνα μεγαλώνουν, οδηγούν στη συσσώρευση μεγαλύτερων εσωτερικών εντάσεων και ματαιώσεων (Bolton, 1975).

Σε μια διαπολιτιστική έρευνα που διεξήγαγαν οι Crick & Grotpeter (1995) παρατήρησαν ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές στην εκδήλωση της επιθετικότητας, συχνά δεν περιλαμβάνουν μορφές επιθετικότητας που εκδηλώνει το γυναικείο φύλο. Στις έρευνες τους οι Crick & Grotpeter περιλαμβάνουν όλες τις μορφές επιθετικότητας που μπορούν να βλάψουν και να κάνουν κακό σε άλλους ηθικά ψυχικά και σωματικά. Διακρίνουν λοιπόν δύο μορφές επιθετικότητας: α) την ανοιχτή επιθετικότητα (overt aggression), η οποία αναφέρεται τόσο στις λεκτικές, όσο και στις σωματικές εχθροπραξίες και β) στην έμμεση επιθετικότητα (relational aggression) η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως για παράδειγμα, η διάδοση φημών με στόχο να απορριφθεί ένα άτομο από το κοινωνικό σύνολο, να καταστραφεί μια φίλια ή μια σχέση, να αποκλειστεί ένα παιδί από την παρέα του. Έρευνες που διεξήχθησαν από τους προαναφερθέντες στις Η.Π.Α., έδειξαν ότι τα αγόρια επιδεικνύουν συχνότερα ανοιχτής μορφής επιθετικότητας απ' ότι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια κατέλαβαν υψηλότερο ποσοστό στη επίδειξη «συγγενούς» ή καλυμμένης επιθετικότητας, με αποτέλεσμα σε σφαιρικό,

γενικό επίπεδο τα ποσοστά της επιθετικότητας να είναι τα ίδια και στις γυναίκες και στους άνδρες.

Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους Crick & Grotpeter (1995), γιατί όπως προαναφέρθηκε, σε πολλές χώρες οι ενήλικοι άνδρες ενθαρρύνουν την ανοιχτή σωματική και λεκτική επιθετικότητα στα μικρά αγόρια και στους εφήβους, προετοιμάζοντας τα έτσι για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν στη μετέπειτα ενήλικη και οικογενειακή τους ζωή, που τους θέλει διεκδικητικούς και «προστάτες». Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι επιτρεπτό στα κορίτσια, γεγονός που τα οδηγεί στη εκδήλωση καλυμμένων μορφών εχθρικής συμπεριφοράς.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και τα διαφυλικά πρότυπα της κάθε χώρας η επιθετικότητα αλλάζει μορφή και χαρακτήρα και εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως (Crick N.R. & Grotpeter J.K., *Relational Aggression, gender and social psychological adjustment*, 1995, σελ. 79-82).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΣΧΟΛΕΙΟ)

1. Ο ρόλος των πρωτογενών ομάδων (οικογένεια - σχολείο) σαν μέσα κοινωνικοποίησης του παιδιού

Πριν εξετάσουμε τον τρόπο που εμφανίζεται και αναπτύσσεται η επιθετικότητα των παιδιών μέσα στην οικογένεια και το σχολείο καθώς επίσης τα αίτια και τις συνέπειες αυτής, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, θα αναφερθούμε στο ρόλο που διαδραματίζουν οι πρωτογενείς αυτές ομάδες στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του.

Κατά τον Γερμανό κοινωνιολόγο R. König, «πρωτογενείς ονομάζονται εκείνες οι ομάδες που τόσο στο χρόνο, όσο και στη σημασία, προηγούνται από όλες τις άλλες. Αυτές είναι οι πραγματικές αρχές της κοινωνικής φύσης του ανθρώπου (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.74)». Η οικογένεια και το σχολείο είναι μερικές από τις πρωτογενείς ομάδες που δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη τους να νιώθουν απόλυτη σιγουριά, να διαμορφώσουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα και να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στις πρωτογενείς ομάδες, το άτομο έχει τη δυνατότητα να κινείται σε ένα πλατύτερο πλαίσιο αυθορμητισμού και αυτενέργειας, εμπιστοσύνης και παραδοχής, αναπτύσσοντας σε αυτό τις έμφυτες ατομικές του προδιαθέσεις, τάσεις και κλίσεις και αποκτώντας συγχρόνως την απαραίτητη εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση. Μέσα σε αυτό το οικείο και φιλικό χώρο των πρωτογενών ομάδων γίνεται και μια άλλη πολύ σημαντική διαδικασία που προσδίδει ακριβώς αυτή τη μεγάλη σημασία και αξία των ομάδων αυτών, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Ο Ελβετός ανθρωποβιολόγος A. Portman, αναφερόμενος στη κοινωνικοποίηση μίλησε για μια «Frühe Geburt» (πρόωρη γέννηση) του ανθρώπου. Ο R. König, ανέφερε: «σαν νεογέννητο το παιδί δεν είναι άνθρωπος αλλά η απλή δυνατότητα του ανθρώπου (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.77)». Γι' αυτό το λόγο λένε ότι «η φυσική γέννηση του ανθρώπου δεν είναι το αποφασιστικό, αλλά η δεύτερη γέννηση του σαν κοινωνικο-

πολιτισμική προσωπικότητα» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.77). Σύμφωνα με τον A. Golsin «κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά σαν μέλη των ομάδων ή της κοινωνίας» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.77). Για να γίνει όμως αποτελεσματικά αυτή η συμμετοχή και η ένταξη στην κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει το άτομο αυτό, αποδέχεται, οικειοποιείται και μεταβιβάζει με τη σειρά του όλα τα πολιτιστικά πρότυπα και αγαθά.

Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, σύμφωνα με τον Henri Pierson είναι «η κοινωνική ολοκλήρωση του παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του κατά την οποία του έχουν παρασχεθεί τα μέσα γλωσσικής επικοινωνίας και σειρές γνώσεων και οπου έχει οδηγηθεί για να αποκτήσει κανόνες ζωής, συνήθειες, τρόπους σκέψης, χωροχρονικά πλαίσια, πεποιθήσεις και ιδανικά σύμφωνα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έχει ανατραφεί» (Κοσμόπουλος Α. Β., 1994, σελ. 119)

Η κοινωνικοποίηση εκφράζει το σύνολο των διαδικασιών που παιδαγωγικός χρησιμοποιούνται για να οδηγηθεί βαθμιαίως το παιδί στην κατάκτηση και επέκταση της κοινωνικοποίησης του. Στην ψυχολογία και στη παιδαγωγική, νοείται ως το σύνολο των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, επέκταση, διαστολή της προσωπικότητας. Η κοινωνικοποίηση είναι το μέσο που μας οδηγεί στην κοινωνικότητα, στη ψυχολογική ωριμότητα. Είναι η οδηγητική προσπάθεια που φτάνει στα βαθύ του ψυχισμού για να βοηθήσει το άτομο να βγει από τον ασφυκτικό κλοιό του εγωκεντρισμού του, να περάσει στη θέση του «Συ» και του «εμείς».

Κυρίως, όμως, κοινωνικοποίηση είναι οι σιωπηλές διεργασίες που γίνονται στο εσωτερικό των ανθρώπων, με σκοπό να εξαφανίσουν όλα τα ψυχολογικά εμπόδια και να ενισχύσουν τις υγιείς τάσεις, που ετοιμάζουν το έδαφος για μια επιτυχημένη και άξια του ανανεωτικού ρόλου των ανθρώπων, κοινωνική ένταξη και προσαρμογή. Πίσω από τα λόγια του Buber εκφράζεται η πιο βαθιά και υψηλή έννοια της παιδευτικής διαδικασίας της κοινωνικοποίησης «Τελειοποιούμαι σε επαφή με το Συ, γίνομαι Εγώ λέγοντας Συ» (Κοσμόπουλος Α. Β., 1994, σελ. 120).

Σε αυτή, λοιπόν τη σπουδαία διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η συμβολή των πρωτογενών ομάδων είναι αποφασιστικά καθοριστική σε σχέση με εκείνη των δευτερογενών, π.χ. ένα κόμμα, ένας σύλλογος κ.τ.λ.. Γι' αυτό ακριβώς θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για «δευτερογενή» κοινωνικοποίηση. Η πρωτογενής διαδικασία κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται μέσα στις πρωτογενείς ομάδες με την ατμόσφαιρα της οικειότητας, της συγγένειας και της συνεργασίας. Στην οικογένεια και στο σχολείο, αποκτά ο νέος άνθρωπος με την κοινωνικοποίηση, ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τη συναισθηματική του ταυτότητα και παραλαβαίνει τον προγονικό του πολιτισμό, έτσι ώστε να μπορέσει να διαμορφωθεί σε μια γνήσια κοινωνικό - πολιτισμική προσωπικότητα.

Πάνω στην υποδομή της κοινωνικοποίησης των πρωτογενών ομάδων, οικοδομείτε η διαδικασία για τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση των δευτερογενών ομάδων. Με αυτή το άτομο προετοιμάζεται για να γίνει μέλος και να μπει σε καινούργιες ομάδες «μ' ένα ελάχιστο Εμείς - συναίσθημα» (Βουϊδάσκης Β., 19983, σελ.78). Έχει κοινωνική επαφή με άλλους ανθρώπους, με τους οποίους έχει κοινό ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή μερικές ιδιότητες, με σκοπό τη μάθηση και την ανάληψη καινούργιων ρόλων και λειτουργιών ενός επαγγέλματος, μιας εργασίας κ.τ.λ.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, το πρόβλημα της επιθετικότητας συνδέεται αναπόφευκτα με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού στα πρώτα του χρόνια. Ο τρόπος με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί αυτή η διαπαιδαγώγηση, μπορεί να αποβεί ο αποφασιστικός παράγοντας για την κατεύθυνση που μπορούν να ακολουθήσουν οι επιθετικές τάσεις που φυσιολογικά υπάρχουν στο παιδί και να αποφευχθεί η δημιουργία πολλών προβλημάτων επιθετικότητας.

2. Διαφορετικά είδη οικογενειών - Κατά πόσο επηρεάζεται η προσωπικότητα του παιδιού απ' αυτά που βλέπει και επιβιώνει μέσα στο σπίτι.

Πνευματική συγγένεια

Είναι γεγονός ότι από μερικούς γονείς λείπει η κριτική στάση απέναντι στον εαυτό τους, η ικανότητα να δουν τον να αναλογιστούν έγκαιρα ότι όλα όσα συμβαίνουν στο σπίτι δεν μπορεί να μην έχουν την αντανάκλασή τους στο παιδί στον εσωτερικό του κόσμο, στη συμπεριφορά του.

Οι παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνιολόγοι έχουν αναλάβει η πολλές φορές το καθήκον να συγκρίνουν το χαρακτήρα και τις ιδιομορφίες των οικογενειακών σχέσεων με το επίπεδο της ηθικής διάπλασης του παιδιού. Και πάντα αποδεικνύουν ότι ανάμεσα σ' αυτά τα δυο υπάρχει φανερή σχέση. Είναι δυνατόν βέβαια (φυσικά κατά προσέγγιση να διακριθούν διάφορες ομάδες οικογενειών και, αντίστοιχα, διάφοροι τύποι συμπεριφοράς των εφήβων. Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται, βέβαια, πως η άλφα ή βήτα συγκεκριμένη οικογένεια δεν πρέπει καθόλου να έχει υποχρεωτικά όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν μια ολόκληρη ομάδα οικογενειών. Επιπλέον είναι δύσκολο να κατατάξουμε μια οικογένεια στην άλφα ή βήτα ομάδα. Από την άλλη μεριά, και οι ίδιοι οι γονείς, που πολύ δικαιολογημένα θεωρούν την οικογένεια τους ευτυχισμένη, μπορούν να δουν ξαφνικά, αν προσεγγίσουν τον εαυτό τους αρκετά κριτικά, ότι κάποια ανεπιθύμητα γνωρίσματα, χαρακτηρίζουν, μάλλον, και τους ίδιους... Να γιατί φρονούμε πως παρουσιάζει ενδιαφέρον να δώσουμε από τις σελίδες αυτού του βιβλίου όχι μόνο θετικά παραδείγματα ηθικής επιρροής γονιών σε παιδιά, αλλά και παραδείγματα άλλου είδους.

Σε μια από τις κοινωνικές-παιδαγωγικές της έρευνες μια ομάδα επιστημόνων πήρε σαν κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οικογένειας τα εξής: ποιος ο κοινωνικός προσανατολισμός της οικογένειας, πόσο αρμονικές είναι οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, σε τι εκφράζονται οι παιδαγωγικές προσπάθειες των γονιών. Τα δεδομένα της έρευνας αυτής έδωσαν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουμε κάμποσες ομάδες οικογενειών.

Στις οικογένειες της πρώτης ομάδας, οι αμοιβαίες σχέσεις γονιών και παιδιών οικοδομούνται πάνω σε υγιή ηθική βάση: τον αλληλοσεβασμό, τη φροντίδα του ενός για τον άλλο, την ευμενή διάθεση, την ενδο-οικογενειακή αλληλεγγύη. Οι αντιθέσεις που προκύπτουν μερικές φορές ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά δεν έχουν παρατεταμένο χαρακτήρα. Και λύνονται συνήθως χωρίς σύγκρουση. Η απουσία οξυμένων συζητήσεων και καυγάδων ανάμεσα στους γονείς δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την

ψυχική και ηθική διάπλαση των παιδιών. Στην οικογένεια επικρατεί μια αισιόδοξη, ατμόσφαιρα. Οι γονείς είναι καλοί εργαζόμενοι που έχουν κερδίσει την εκτίμηση των συναδέλφων τους. Όλα αυτά αποτελούν την πηγή του ηθικού τους κύρους. Ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια υπάρχει στενή σύνδεση, γονείς και παιδαγωγοί αλληλοϋποστηρίζονται και ενεργούν συντονισμένα.

Δεν είναι λοιπόν παράξενο που μ' ένα τέτοιο συλλογικό οικογενειακό κλίμα σχέσεων με μια τέτοια οργάνωση της οικογενειακής αγωγής διαμορφώνεται ο δραστήριος θετικός χαρακτήρας της προσωπικότητας. Αν εξετάσουμε τώρα προσεκτικά τους έφηβους που προέρχονται από οικογένειες αυτής της ομάδας, μπορούν να διακριθούν μερικά γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους: κοινωνικότητα, συλλογικότητα, ευμενής στάση απέναντι στους συνομήλικους, σωστές μορφές καταξίωσης τους στην κολεκτίβα, ενότητα λόγων και έργων, υπεύθυνη στάση απέναντι στη δουλειά και τις κοινωνικές υποχρεώσεις, σεβασμός στους μεγαλύτερους.

Στις οικογένειες της δεύτερης ομάδας οικογενειών. Σ' αυτές επίσης μπορεί να παρατηρήσει κανείς συντονισμό των οικογενειακών σχέσεων, και κοινωνικό προσανατολισμό της οικογένειας. Σε διάκριση, όμως, από τις οικογένειες της πρώτης ομάδας, εδώ η στάση απέναντι στην αγωγή των εφήβων είναι περισσότερο παθητική, αν και οι γονείς αγαπούν τα παιδιά τους, καθώς και είναι ευμενείς και υπομονετικοί απέναντι τους. Η παθητική διαπαιδαγωγική στάση οφείλεται συχνότερα στην υπερεκτίμηση της αυτοτέλειας και της ωριμότητας του παιδιού. Καμιά φορά όμως, πίσω απ' αυτή τη στάση κρύβεται η παιδαγωγική ανικανότητα του πατέρα και της μητέρας, γιατί πιστεύουν στην παιδαγωγική παντοδυναμία του σχολείου. Οι αμοιβαίες σχέσεις γονιών και παιδιών θα μπορούσα μάλλον, να τις ονομάσουμε συνύπαρξη. Εξαιτίας των αδύναμων επαφών με τον έφηβο ή της μη ορθής προσέγγισης του, το κύρος των γονιών δεν είναι πάντα υψηλό. Η παθητική στάση απέναντι στη διαπαιδαγώγηση, σε συνθήκες τυπικής αρμονίας της οικογένειας, οδηγεί συχνά στην καλυμμένη έλλειψη επίβλεψης.

Σ' ένα τέτοιο συλλογικό κλίμα σχέσεων γονιών και παιδιών το καθήκον της διαμόρφωσης θετικών ηθικών αρχών πέφτει κυρίως στο σχολείο. Με την επίδραση του σχολείου διαμορφώνεται σωστή ηθική στάση του

έφηβου απέναντι στην οικογένεια. Αυτό συνεπάγεται σεβασμός των γονιών και της δουλειάς τους, λεπτή, γεμάτη φροντίδα στάση για τους συγγενείς και φίλους. Στους έφηβους που προέρχονται από οικογένειες της ομάδας αυτής μπορούμε να παρατηρήσουμε, δίπλα στα προτερήματα, (όπως, συλλογικότητα, κοινωνικότητα, καλοσύνη, λεπτότητα) και διάφορα ελαττώματα όπως είναι η τεμπελιά το πείσμα, τότε και η υποκρισία. Έτσι, η προσωπικότητα του έφηβου παίρνει όχι συχνά μια αντιφατική ηθική κατεύθυνση.

Στην τρίτη ομάδα οικογενειών δεν παρατηρείται πάντα σταθερός κοινωνικός προσανατολισμός. Οι συχνές συγκρούσεις είναι το πιο έκδηλο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των οικογενειών. Κατ' επακόλουθο δεν μπορεί να προέλθει η ενότητα και η συνέπεια στην αγωγή, των παιδιών. Από παιδαγωγική άποψη, οι γονείς αποδεικνύονται πολύ συχνά ανίκανοι. Πολλοί έφηβοι μένουν χωρίς επίβλεψη και πέφτουν στην κατηγορία των «δύστροπων». (Winicott. D. W., Παιδί, οικογένεια και εξωτερικός κόσμος, 1976, σελ.12-14).

Τις αποκλίσεις από την ηθική διάπλαση αυτών των παιδιών μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε σαν ρήγμα στην ηθική συνείδηση και συμπεριφορά τους. Οι έφηβοι έχουν βασικά σωστές αντιλήψεις για τους ηθικούς κανόνες και στα λόγια παραδέχονται τις αρχές αυτές. Όμως οι πικρίες που προκαλούν οι τεταμένες οικογενειακές σχέσεις δημιουργούν εσωτερικές περιπλοκές στον έφηβο, ο οποίος δυσκολεύεται έτσι να ακολουθήσει τους καθιερωμένους κανόνες συμπεριφοράς. Στην ηθική διάπλαση αυτών των εφήβων παρατηρούνται αντιφάσεις. Απέναντι σε ορισμένους ανθρώπους μπορεί να είναι ευαίσθητοι, προσεκτικοί και σοβαροί, ενώ απέναντι σε άλλους να εκδηλώνουν βαναυσότητα αδιαφορία και κυνισμό. Στις σχέσεις με τους συνομήλικους τους διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποξένωσης, της απομόνωσης και κάποιας ευθιξίας. Συχνά εκδηλώνεται έντονα η επιδίωξη τους να απαλλαγούν από την κηδεμονία των ενηλίκων και ν" αρχίσουν όσο το δυνατό γρηγορότερα να εργάζονται, για να αποκτήσουν την πραγματική τους αυτοτέλεια.

Στις οικογένειες της τέταρτης ομάδας επικρατεί έκδηλα ο στενά οικογενειακός προσανατολισμός, είναι ισχυρά τα κατάλοιπα του παρελθόντος στη συνείδηση και τη συμπεριφορά των γονιών (αυτό αφορά τα γενικά

ζητήματα του προσανατολισμού στη ζωή, του κύρους του αρχηγού της οικογένειας, του ρόλου της γυναίκας στην οικογένεια, την κοινωνία κλπ.). Στο μεταξύ σε μερικές οικογένειες οι αμοιβαίες σχέσεις των γονιών είναι φαινομενικά καλές. Σε άλλες, όμως, παρατηρείται μια ανοιχτή ή κρυφή πάλη για επιρροή στα παιδιά. Οι γονείς προσπαθούν να επιβάλουν στα παιδιά τις δικές τους αναλήψεις για τη ζωή, για τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους απαιτούν απ' αυτά πλήρη υποταγή και σεβασμό. Ο εσωτερικός κόσμος του έφηβου πολύ λίγο τους ενδιαφέρει. Γι αυτούς τους γονείς αρκεί το παιδί τους να «πηγαίνει πολύ καλά στα μαθήματα» και να «συμπεριφέρεται πολύ καλά». Εξυπακούεται πως οι αμοιβαίες σχέσεις γονιών και παιδιών στερούνται στην περίπτωση αυτή εσωτερικής οικειότητας, αλληλοκατανόησης και εγκαρδιότητας.

Σε τέτοιου είδους διαπαιδαγώγηση, διαπλάθεται είτε μια δραστήρια προσωπικότητα που καταπολεμά τις μικροαστικές προλήψεις της οικογένειας, είτε μια παθητική, υποτασόμενη προσωπικότητα.

Στις ηθικές αρετές των εφήβων του «δραστήριου» τύπου, που προέρχονται από τις οικογένειες της τέταρτης ομάδας, μπορεί να επισημάνει κανείς πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα κοινά με εκείνα των εφήβων που προέρχονται από τις οικογένειες της τρίτης ομάδας: αυτοί γνωρίζουν αρκετά καλά τους ηθικούς κανόνες, όμως κάθε άλλο παρά συμπεριφέρονται πάντα σύμφωνα μ' αυτούς. Η αιτία βρίσκεται και πάλι στην πικρία από τους καυγάδες μέσα στην οικογένεια.

Οι έφηβοι, τους οποίους μπορούμε να κατατάξουμε στον παθητικό, τον υποτασόμενο τύπο, είναι στην πλειονότητα τους πειθαρχικοί και επιμελείς μαθητές, παράλληλα όμως, είναι και πιο εγωιστές, καθώς δυσκολεύονται περισσότερο να αποκαταστήσουν επαφές με τους συνομήλικους τους. Ο εγωιστικός προσανατολισμός και η διχασμένη συμπεριφορά που διαμορφώνεται σ' αυτούς τους έφηβους είναι αποτέλεσμα λαθεμένων αντιλήψεων και πεπιοθήσεων. Εδώ δεν πρόκειται πλέον για αναντιστοιχία ανάμεσα σε σωστές ηθικές γνώσεις και μη σωστή συμπεριφορά, αλλά για το γεγονός ότι στα παιδιά αυτά διαμορφώνονται απαράδεκτες ηθικές αρχές, οι οποίες μάλιστα είναι καλυμμένες, (γιατί οι έφηβοι είναι ήδη αρκετά ώριμοι, για να αντιληφθούν τη διάσταση ανάμεσα στις δικές τους ηθικές αρχές και τις αρχές που έχουν καθιερωθεί στην κοινωνία μαζί. Η επισήμανση των

πραγματικών κινήτρων της συμπεριφοράς τέτοιων παιδιών είναι κάποιες φορές πολύ δύσκολη γιατί εξωτερικά η διαγωγή τους μπορεί να είναι άψογη και να μη προκαλεί ανησυχίες.

Κάνοντας μια ανακεφαλαίωση των παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να πει πως η ηθική διάπλαση της προσωπικότητας του έφηβου εξαρτάται από τον προσανατολισμό των επιδιώξεων της οικογένειας: που μπορεί να είναι είτε προς το ατομικό μόνο συμφέρον είτε προς την κοινωνική εργασία (ας μη φοβηθούμε τα ηχηρά λόγια). Όταν το επίπεδο του κοινωνικού προσανατολισμού της οικογένειας είναι υψηλό, όταν υπάρχει σ' αυτήν ενότητα ηθικών γνώσεων και προσωπικών κανόνων συμπεριφοράς των γονιών, τότε φυσικά στα παιδιά διαμορφώνονται (αν και όχι χωρίς παιδαγωγικές προσπάθειες) σταθερές ηθικές πεποιθήσεις, σημαντικά, από κοινωνική άποψη, κίνητρα συμπεριφοράς. Αντίθετα, το χαμηλό επίπεδο κοινωνικού προσανατολισμού των μελών της οικογένειας, μπορεί να γίνει αιτία να εκδηλωθούν στους έφηβους απόψεις και αντιλήψεις που δεν αντιστοιχούν στην ηθική του σοβιετικού πολίτη, ν' αρχίσουν να ανθίζουν τέτοια ελαττώματα, όπως ο εγωισμός, η υποκρισία και η πλεονεξία, η ικανότητα κάλυψης των πραγματικών κινήτρων της συμπεριφοράς.

Ο χαρακτήρας των ενδο-οικογενειακών σχέσεων, το ηθικο-ψυχολογικό μικροκλίμα της οικογένειας έχει επίσης μεγάλη σημασία. Τα παιδιά συνηθισμένα στους κανόνες συμπεριφοράς και σχέσεων των γονιών, αρχίζουν να οικοδομούν σύμφωνα μ' αυτούς τους κανόνες τις δικές τους σχέσεις με τους δικούς τους, ενώ αργότερα μεταφέρουν τις συνήθειες αυτών των σχέσεων και στους ανθρώπους του περιβάλλοντος τους: δάσκαλους, συμμαθητές, φίλους, γείτονες. Όταν στην οικογένεια υπάρχει γαλήνη, ομόνοια, αλληλοσεβασμός, διαμορφώνονται ευκολότερα σταθερές μορφές ηθικής συμπεριφοράς του έφηβου.

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν οι παιδαγωγικές θέσεις των γονιών, η στάση απέναντι στην αγωγή, καθώς και τα προσωπικά προσόντα όπως είναι η λεπτότητα, η κατανόηση και η γνώση του παιδιού δικαιοκρισία, προσήλωση στις αρχές. Όταν δεν υπάρχει ενότητα στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όταν παραβιάζονται οι πολύτιμες παιδαγωγικές αρχές του σεβασμού των παιδιών και της απαιτητικότητας απέναντι τους, όταν ο πατέρας είτε η μητέρα δεν μπορεί να αυτό-συγκρατηθεί και γίνεται απότομος στους τρόπους, τότε

δημιουργείται το έδαφος για δυστροπία, πείσμα και ιδιοτροπίες, και όχι σωστή διάπλαση και ανάπτυξη του χαρακτήρα των εφήβων. Γι αυτό, η αυτοκριτική στάση, η επιδίωξη για ανύψωση της παιδαγωγικής κατάρτισης δεν είναι καθόλου περιττή ούτε και για εκείνους τους γονείς, οι οποίοι δεν έχουν ίσως για την ώρα, σοβαρούς λόγους ανησυχίας.

Συνεπώς, η ηθική μορφή του παιδιού μας (οι αντιλήψεις του, η στάση του απέναντι στους ανθρώπους και τον κόσμο, η συμπεριφορά του) εξαρτάται σε τεράστιο βαθμό απ' ό,τι βλέπει μέσα στο σπίτι, στην οικογένεια, από το ποια χαρακτηριστικά μας γνωρίσματα μιμείται και εφαρμόζει στην πράξη. Φυσικά, αυτός ο ισχυρισμός δεν έχει σκοπό να μειώσει το ρόλο του σχολείου και των άλλων θεσμών κοινωνικής διαπαιδαγώγησης. Είναι γνωστό, άλλωστε, πως ακόμα και στην περίπτωση δυσμενών οικογενειακών επιδράσεων με τις κοινές προσπάθειες σχολείου και κοινής γνώμης είναι δυνατό να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, να διορθωθούν οι στρεβλώσεις της κοινωνικής ηθικής διάπλασης του, να εξασφαλισθεί η ανάπτυξη του σε αντιστοιχία με τους κοινωνικά σημαντικούς σκοπούς.

3. Το κλίμα της οικογένειας

Οικογένειες «χωρίς διενέξεις», απλούστατα δεν υπάρχουν. Όσο λεπτοί, όσο προσεκτικοί κι αν είναι μεταξύ τους οι ενήλικες και τα παιδιά, αποκλείεται να μη προκύψουν προστριβές στις σχέσεις τους γενικά. Κι αυτό είναι ευνόητο, γιατί η πείρα ζωής και οι γνώσεις των ενηλίκων και των παιδιών διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Πολύ περισσότερο διαφέρουν οι διαμορφωμένες, με βάση την εμπειρία, εκτιμήσεις για τη γύρω πραγματικότητα. Επίσης, δεν συμπίπτουν καθόλου τα καθήκοντα που είναι υποχρεωμένοι να εκπληρώνουν καθημερινά οι παλαιότεροι και οι νεότεροι. Ωστόσο, σε ορισμένες οικογένειες οι διενέξεις όχι μόνο διευθετούνται ευνοϊκά, χωρίς να προκαλέσουν ζημιά στους «αντίπαλους», αλλά και συντελούν στην ενίσχυση της αλληλοκατανόησης. Σε άλλες οικογένειες όμως οι διενέξεις αυτές μετατρέπονται σε αλυσίδα παρατεταμένων αντεγκλήσεων, σ' έναν εξαντλητικό πόλεμο, που κάνει σ' όλους κακό

Βέβαια, εδώ πρέπει να τονιστεί, ότι δεν σπανίζει η άποψη πως αιτία των παρατεταμένων συγκρούσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά, ανάμεσα στους νεόνυμφους, ανάμεσα στους συναδέλφους στη δουλειά είναι η

άγνοια από τα συγκρουόμενα μέρη των κανόνων και αρχών της κοινωνικής συμβίωσης καθώς και των νομοτελειών της διαπαιδαγώγησης. Εν μέρει αυτό είναι σωστό αλλά απλή γνώση των ηθικών κανόνων δεν πρόκειται να βοηθήσει κανέναν να ρυθμίσει την επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, αν ταυτόχρονα ο ίδιος δεν συναισθάνεται τις ανάγκες, τις έγνοιες και τα ενδιαφέροντα των άλλων.

Μόνο η ανάγκη της αλληλοβοήθειας και της αλληλοκατανόησης μπορεί να αποτελέσει τη βάση, πάνω στην οποία, με τη βοήθεια των κανόνων της ηθικής της συμπεριφοράς που ήδη αφομοιώνονται, μπορεί ο έφηβος να αποκτήσει τις ικανότητες και τις έξεις, της ανθρώπινης επικοινωνίας. Στην πράξη, αυτό ουσιαστικά γίνεται, εφόσον στις οικογένειες, όπου η αλληλοβοήθεια και αλληλοκατανόηση περιβάλλουν το παιδί από τα μικρά χρόνια, τα παιδιά μεγαλώνουν ηθικά διαπαιδαγωγημένα φυσιολογικά και οργανικά, συχνά χωρίς ειδικές παιδαγωγικές προσπάθειες. Τα διαπαιδαγωγεί η ίδια η κατάσταση που τα περιβάλλει. Και αντίθετα, όχι σπάνια, σε οικογένειες καλές από μια πρώτη ματιά, όπου φαίνεται πως υπάρχει και ευμάρεια και μόρφωση, αλλά και γεμάτοι σεβασμό τρόποι συμπεριφοράς, μπορεί να μεγαλώνει ένας άνθρωπος με τον οποίο κανείς δεν μπορεί να συνεννοηθεί.

Τα αίτια αυτής της δυσάρεστης κατάστασης για την οικογένεια (δηλαδή ή ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού), είναι πολλά και διάφορα. Κάποια χειρότερα απ' αυτά τα αίτια είναι η ηθική «νάρκη» των γονιών, και το αποκήρυγμα απ' αυτούς μιας σάπιας ηθικής, ασυμβίβαστης με τους κανόνες της αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας. Από ένα παιδί που μεγάλωσε σε οικογένεια, όπου ο καθένας αδιαφορεί για τις ανάγκες των άλλων, και βυθίζεται μόνο στις δικές του έγνοιες, είναι δύσκολο να περιμένει κανείς σεβασμό προς τον παιδαγωγό είτε το δάσκαλο, και πολύ περισσότερο προς τους συνομήλικους. Συνεπώς σε τέτοιου είδους οικογένειες οι φροντίδες των γονιών περιορίζονται μόνο στην υγεία του και όλα τα άλλα δεν ενδιαφέρουν κανέναν, με αποτέλεσμα το παιδί να γίνεται τύραννος μέσα στην οικογένεια. Αλλά ούτε κι αυτό δεν προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία γιατί όλα αποδίδονται στο ζωηρό χαρακτήρα του απογόνου. Είναι αλήθεια πως στο σχολείο και στην αυλή δημιουργούνται συνεχώς επεισόδια, όμως γι αυτά οι γονείς ενοχοποιούν πάντα κάποιον άλλο και ποτέ το παιδί τους.

Μια άλλη παρόμοια, ως προς τα αποτελέσματα της, αιτία της δυσάρεστης κατάστασης που δημιουργείται για την οικογένεια είναι η υπερβολική φροντίδα για το παιδική και η υπέρμετρη κηδεμονία του από τους ενήλικες. Κι όχι σπάνια αυτό συμβαίνει σε οικογένειες, όπου οι γονείς εργάζονται συνέχεια κι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τον καθένα.. Απέναντι στα παιδιά τους, όμως, διατηρούν μια στάση κατά την οποία θεωρούν ότι τα παιδιά γεννήθηκαν για την χαρά, για τα χάδια, για την αγάπη και τη φροντίδα. Κάποτε θα μεγαλώσουν και θα τα μάθουν όλα. Με αποτέλεσμα να μεγαλώνει το παιδί χωρίς να καταβάλει προσπάθεια για την κατανίκηση των δυσκολιών. Εδώ βέβαια, τίθεται το ερώτημα: και γιατί να κουράζεται αφού μόλις φωνάξει θα σπεύσουν όλοι να το βοηθήσουν! Συνεπώς το αποτέλεσμα είναι σε μια τέτοιου είδους οικογένεια με ηθικά διαπαιδαγωγημένους γονείς, που είναι πρόθυμοι να δώσουν και την μπουκιά από το στόμα σε όσους έχουν ανάγκη, να μεγαλώνει ένας ασυγκράτητος καταναλωτής.

Τρίτη ακρότητα είναι η υπερβολική, αυστηρότητα απέναντι στο παιδί, η επιβολή δηλαδή τυφλής πειθαρχίας. Εδώ αρχικά ο χαρακτήρας διαπλάθει και σφυρηλατεί όχι με τη χαρά, αλλά με την συναίσθηση των υποχρεώσεων, και την απαιτητικότητα. Όμως, με τη συνεχή τυφλή πειθαρχία, με τον άγρυπνο έλεγχο της συμπεριφοράς του, το παιδί δεν έχει τη δική του προσωπική παιδική ζωή, όπου θα μπορούσε το ίδιο να αποφασίζει και να εκτελεί τις αποφάσεις, το ίδιο να επιτρέπει ή να απαγορεύει κάτι στον εαυτό του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μείνει το παιδί χωρίς πρωτοβουλία, να στερηθεί τις έξεις της αυτοπειθαρχίας και της αυτοοργάνωσης. Γιατί με μόνη την προθυμία και το ζήλο δεν πετυχαίνεις πολλά πράγματα ούτε στη μάθηση αλλά ούτε στη δουλειά. Αλλά και στους δικούς του λίγα πράγματα μπορεί να προσφέρει: για ποια αλληλοβοήθεια και αλληλοκατανόηση μπορεί να γίνει λόγος, όταν το παιδί δεν έχει αυτοτέλεια, δεν πιστεύει στις δυνάμεις του; Το ζήτημα δεν είναι πόσα χάδια και περιποιήσεις είναι σωστό να υπάρχουν, αλλά τι προκαλούν όλα αυτά: ευγνωμοσύνη, ενδιαφέρον και φροντίδα για τους συνανθρώπους, είτε εγωισμό και ακόρεστη απληστία. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την απαιτητικότητα :εδώ το κύριο σημείο είναι ο ενήλικας να τονώνει τις παιδικές δυνάμεις, να συντελεί στην ανάπτυξη του παιδιού κι όχι να προκαλεί μόνο το αίσθημα της αναξιότητας, της αδεξιότητας και της ενοχής του. Όταν οι απαιτήσεις είναι λογικές και ενισχύουν τις καλύτερες παρορμήσεις του

παιδιού, όταν δεν έρχονται σε αντίθεση με τις επιδιώξεις και την πρωτοβουλία του, τότε δεν εμποδίζουν αλλά στηρίζουν την καλοσύνη και τη χαρά.

Η τέταρτη κατάσταση, που έχει δυσάρεστες συνέπειες, από ηθική άποψη, σχετίζεται με τις διαφωνίες των γονιών στα ζητήματα της διαπαιδαγώγησης. Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να εξελιχθούν σε αυτοτελείς ανθρώπους, ικανούς για τη δουλειά και την υπερνίκηση των εμποδίων, αλλά και βοήθεια για να διαμορφώσουν μια καθαρή στάση απέναντι στη ζωή. Αυτό όμως δεν είναι δυνατόν να γίνει όταν ο κάθε γονιός επιμένει στο δικό του, και δεν θέλει να πάρει υπόψη τα επιχειρήματα του άλλου. Και τι να κάνει το παιδί σε μια τέτοια κατάσταση, πώς να μην ελίσσεται μπροστά σ' αυτή τη διάσταση γνώμων και υποδείξεων; Και τι υψηλούς ηθικούς κανόνες μπορούμε να απαιτήσουμε απ' αυτό, όταν η επιτηδειότητα αποδεικνύεται η μόνη εφικτή γραμμή συμπεριφοράς που δεν οδηγεί σε υπερβολές;

Εκτός απ' αυτές τις κύριες (θα τις λέγαμε στρατηγικές) δυσάρεστες καταστάσεις, που αποτελούν τη βάση των συγκρούσεων, μπορούμε να κατονομάσουμε κι άλλες, περιστασιακές, ειδικές καταστάσεις που προκαλούν διενέξεις.

Μεγάλη ζημιά στην αλληλοκατανόηση γονιών και παιδιών προκαλεί η οξυθυμία των ενηλίκων. Σε μια τέτοια διένεξη, είναι φυσικό επόμενο, κάθε πλευρά να υποστηρίζει την άποψη της; Οι συνετοί άνθρωποι «διευθετούν», τις διαφωνίες με συνετό τρόπο όπου βρίσκουν μια λύση αποδεκτή κι από τις δυο πλευρές. Άλλωστε, στα ζητήματα της διαπαιδαγώγησης υπάρχει κάποιο κριτήριο, το οποίο είναι τα συμφέροντα του παιδιού και το μέλλον του. Διαφορετικά έχουν τα πράγματα στις οικογένειες όπου η διαφωνία για την πραγματική σημασία της λέξης, δεν υπάρχει. Σε αυτή την περίπτωση κανείς και τίποτα δεν σκέπτεται στα σοβαρά και δεν εξετάζει το βαθμό της αλήθειας του. Οι ενήλικες απλούστατα ενεργούν κατά το κέφι και το «ήθος» τους. (Απ' εδώ κι οι διαπληκτισμοί, το υβρεολόγιο, οι απόπειρες να εξευτελίσει ο ένας τον άλλο είτε το παιδί.) Οι φωνές και η βάνουση συμπεριφορά προκαλούν στα παιδιά είτε αντίστοιχη συμπεριφορά, νευρικότητα, είτε κατάθλιψη, φαινομενική υποταγή, επιδίωξη ν' αποφεύγουν με κάθε μέσο την κατσάδα. Στο μεταξύ, το ίδιο το παιδί είναι αυτό που υποφέρει περισσότερο από ένα τέτοιο στυλ σχέσεων: έτσι λοιπόν, σιγά-σιγά αρχίζει να το δέχεται σαν κάτι το φυσιολογικό

και μάλιστα συμπεριφέρεται ανάλογα στο σχολείο και την κοινωνία των συνομηλίκων. Κάτι περισσότερο, ακόμα και στο σπίτι αρχίζει τις απειλές. Έτσι, δημιουργούνται οι βάσεις για σφοδρότερη σύγκρουση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου με αυτούς που τον περιβάλλουν. (Τσαρδάκης Δ., Ο άνθρωπος στα δίχτυα του Manipulation, 1983, σελ.43-44)

Και τώρα ένα άλλο «καυτό σημείο» στη ζωή της οικογένειας, είναι οι σχέσεις των παιδιών με τους φίλους τους. Τις σχέσεις αυτές δεν είναι δυνατό να τις αντικαταστήσει ούτε η πλέον ιδεώδης επικοινωνία με τους ενήλικες, γιατί ανάμεσα στους ενήλικες το παιδί είναι πάντα καθοδηγούμενο, ενώ ανάμεσα στους συνομηλίκους είναι ίσο. Πολλοί γονείς, όμως, με δυσκολία ανέχονται την επικοινωνία του παιδιού τους με τους συνομηλίκους του, καθώς τώρα μεγαλώνει η έγνοια για το συμμαζέμα του παιδιού στο σπίτι, αρχίζει να εκδηλώνεται το αίσθημα της ζήλιας (κατά κανόνα, ασυναίσθητα) για τους φίλους που προτιμάει το παιδί. Πολλά απ' αυτά που φέρνουν μαζί τους οι φίλοι του γιου ή της κόρης, φαίνονται ασυνήθιστα, ακατανόητα και καμιά φορά δυσάρεστα. Κι όμως, μόνον αυτή η επικοινωνία δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να βρει τις πραγματικές μορφές της καταξίωσης του. Οι ενήλικες δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι τέτοιο στο παιδί, όσο κι αν το νουθετήσουν, όσα κατάλληλα παραδείγματα και αν του αναφέρουν. Σταθερούς κανόνες ζωής μπορεί να αποκτήσει κανείς, μόνο αν στηριχθεί στην προσωπική του πείρα στις προσωπικές του εκτιμήσεις.

Μεγάλη ζημιά προκαλεί στην αποκατάσταση της αλληλοκατανόησης γονιών και παιδιών-αυτό: που θα μπορούσε να ονομαστεί παιδαγωγική μνησικακία, δηλ. παρατεταμένες συζητήσεις για τα παιδικά σφάλματα και οι συχνές υπομνήσεις παλαιότερων λαθών. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί κάνει ένα σφάλμα και το συνειδητοποιεί προσπαθεί το παιδί, έχει συνειδητοποιήσει από καιρό τώρα το απαράδεκτο της προηγούμενης συμπεριφοράς του, και να διορθώσει το όποιο ελάττωμα του είχαν υποδείξει οι ενήλικες. Ξαφνικά όμως τυχαίνει να κάνει κάποιο λάθος, με φυσικό ακόλουθο να του αραδιάζουμε πάλι όλα τα προηγούμενα σφάλματα του. Μάλιστα, τώρα είναι φταίχτης και το παραδέχεται. Κι αυτή καθεαυτή η τιμωρία για το φταίξιμο δεν προκαλεί ούτε στο παιδί ούτε στον έφηβο ισχυρή αντίσταση, αρκεί να είναι δίκαιη. Όταν όμως αυτή η τιμωρία είναι δυσανάλογη προς το φταίξιμο του παιδιού (κι ας θυμηθούμε πως στους ενήλικες και τα παιδιά οι εκτιμήσεις είναι διαφορετικές),

ότι στο τωρινό παράπτωμα «προσκολλούνται» όλα τα προηγούμενα, τότε, φυσικά, δεν πρόκειται να προκύψει όφελος.

Η εξέταση μέσα στην οικογένεια ή έξω στην αυλή των αιτιών που προκάλεσαν κάποιο επεισόδιο ανάμεσα σε παιδιά, όπου ο καθένας δίνει τη δική του ερμηνεία (γιατί ακόμα κι οι αυτόπτες μάρτυρες δίνουν διαφορετικές εξηγήσεις). Για πολλές διευκρινίσεις και σχολαστικές ερωτήσεις αυτά δεν ωφελούν σε τίποτα. Στη Ρωσία από παλιά έλεγαν: «Μετά τον, καυγά δε σηκώνουν γροθιά». Τα παιδιά θα έδιναν προ πολλού ένα τέλος στο επεισόδιο, βγάζοντας και τα ανάλογα συμπεράσματα, ενώ οι ενήλικες, χωρίς να το αντιλαμβάνονται, υποδαυλίζουν τον καυγά. Κάνοντας ατέλειωτες συζητήσεις για τις παιδικές διενέξεις, οι ενήλικες δημιουργούν γύρω από το παιδί και μια τεταμένη ατμόσφαιρα δυσπιστίας, την οποία δεν μπορεί να μη αισθάνονται και τ' άλλα παιδιά. Κάτι τέτοιο όμως δεν βοηθά το παιδί, αλλά αντίθετα επιδεινώνει τη θέση του. Κι αν συμβεί κάτι τέτοιο, το αποτέλεσμα θα είναι να μεγαλώσει η αποξένωση και η επιθετικότητα του παιδιού.

Τις ατυχίες της ζωής μας δεν τις αποδίδουμε συνήθως σε δικό μας φταίξιμο. Αλλά και στη ζωή ενός παιδιού είναι πιθανές οι ατυχίες: όπως ο κακός βαθμός, κάποιο ατύχημα στο σχολείο, μια αταξία που είχε απρόσμενες συνέπειες και πολλά άλλα. Κατά κανόνα, όλα αυτά δεν υποδηλώνουν κακή πρόθεση. Ενώ οι συνεχείς επιπλήξεις και διδαχές των ενηλίκων δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να αποδιοργανώνουν το παιδί, να παραλύουν την πρωτοβουλία και την αυτοτέλεια του.

Πηγή έντασης στις σχέσεις με τους έφηβους είναι και η ασυνέπεια στις σχέσεις τους μ' αυτούς. Όταν απαιτούν κάτι απ' τον έφηβο, επικαλούνται την ωριμότητα και την αυτοτέλεια του. Όμως, μόλις δοκιμάσει ο έφηβος να διεκδικήσει το δικαίωμα του στην ωριμότητα, αμέσως οι μεγάλοι επικαλούνται την ανωριμότητα του, με εκείνο το κατηγορηματικό «δεν μεγάλωσες ακόμα!»

Η υπόμνηση ότι είναι παιδί ακόμα δεν ενθουσιάζει καθόλου τον έφηβο. Το μόνο που επιτυγχάνεται έτσι είναι η απώθηση του έφηβου από τους ενήλικες, η εξάσκηση του στην απάτη στην υποκρισία. Το ψέμα για ξεφύγει γίνεται μια συνηθισμένη μέθοδος: όπου το παιδί λέει και κάνει αυτό που βολεύει τους γονείς, εφόσον δεν τον καταλαβαίνουν.

Κατά τον ο Β.Α. Σουχομλίνσκι — ο έφηβος βλέπει αυτό που το παιδί δεν βλέπει ακόμα, κι επιπλέον βλέπει κι αυτό που συχνά δεν βλέπει ή,

σωστότερα, δεν προσέχει ο ενήλικας. Αποκτώντας μόλις σ' αυτή την ηλικία «πραγματικές, ώριμες» γνώσεις και ηθικές έννοιες, το παιδί αναζητεί τον εαυτό του. Και είναι πράγματι πολύ δύσκολο έργο, με τη μικρή πείρα της παιδικής ηλικίας, να επεξεργαστείς νέες αρχές της ζωής, νέα στάση απέναντι της και επιπλέον να προβάλεις, τον εαυτό του και να βρει τη θέση του.

Το δυστύχημα για τον έφηβο είναι συνήθως ότι άλλοι τον διδάσκουν, άλλοι του δείχνουν συμπόνια κι άλλοι αδιαφορία. Και δε βρίσκεται άνθρωπος που να δεχθεί τον έφηβο έτσι ακριβώς όπως είναι να μη δίνει σημασία στα τυχαία λάθη, να μην υπερβάλλει τις αποτυχίες του, να ενδιαφέρεται για τις επιτυχίες του, να χρειάζεται ο ίδιος έστω και την παραμικρή βοήθεια του έφηβου και να μπορεί να βοηθήσει τον έφηβο όταν παραστεί ανάγκη. Όταν δεν υπάρχει κάτι τέτοιο στην οικογένεια, το παιδί πηγαίνει εκεί που μπορεί να το βρει. Πηγαίνει στους συνομήλικους που είναι συνήθως το ίδιο «ξεκάρφωτοι», όπως και αυτός ο ίδιος. Ο έφηβος τότε τότε δαισθάνεται πως αυτοί δεν είναι οι φίλοι που θα του ταίριαζαν, τοποθετεί συχνά τον εαυτό του πολύ πιο ψηλά από τους συνομήλικους, καθώς δεν τον εντυπωσιάζουν οι κοινές διασκεδάσεις και ενασχολήσεις. Και μολαταύτα προτιμά την επικοινωνία με τους «φίλους στη δυστυχία» από την παραμονή στην οικογένεια....

Συχνά, διαφεύγει από το μυαλό των μεγάλων πως η ζωή του έφηβου δεν περιορίζεται στα σχολικά μαθήματα και τις μισοπαιδιάστικες αταξίες. Η σύγκρουση με την απροθυμία μας να τον καταλάβουμε να πιστέψουμε στην ειλικρίνεια του, η σύγκρουση με την ατυχία, είναι δυνατό να μεταβληθούν σε πραγματική τραγωδία για τον εσωτερικό κόσμο του νεαρού ανθρώπου, μπορεί να αλλάξει ριζικά τη συμπεριφορά του, τη στάση του απέναντι στους συνανθρώπους. Και δυστυχώς, αυτό μπορεί να περάσει απαρατήρητο.

Όλα όσα ειπώθηκαν ως τώρα δεν είναι καθόλου ένα «κατηγορώ ενάντια στους γονείς. Απλά σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονιστεί πως μέσα σε όλη την ποικιλομορφία των οξυμένων καταστάσεων υπάρχει κάτι το κοινό: ή έλλειψη κατανόησης. Είναι σωστή λοιπόν η γνώμη πως κι ο ίδιος ο παιδαγωγός οφείλει να διαπαιδαγωγείται. Η πραγματική διαπαιδαγωγή του ανθρώπου προϋποθέτει απαραίτητα, την ικανότητα για συνεχή αυτό-ανάπτυξη, τη μόνιμη επιδίωξη για κατανόηση απέναντι στα πάντα και το κυριότερο, απέναντι στις έγνοιες και τις ανάγκες των συνανθρώπων. Η τέτοιου

είδους διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου καθορίζει την ικανότητα του να σπεύδει σε βοήθεια των άλλων και να συναισθάνεται τις ανησυχίες τους, συνδυάζοντας αρμονικά τα ατομικά και τα κοινωνικά συμφέροντα. Δυστυχώς, μερικές φορές συμβαίνει κάμποιοι γονείς να μη θέλουν να μάθουν τίποτε άλλο πέρα απ' αυτό που έμαθαν κάποτε. Δύσκολα ευαισθητοποιείται η καρδιά και το λογικό τους, επειδή γι' αυτούς δεν υπάρχουν τα ερωτήματα: τι; γιατί; σε τι μπορώ να βοηθήσω το παιδί; Αυτοί ξέρουν μια για πάντα το «τι και πώς». Ωστόσο, οι «κανόνες ζωής» που προέκυψαν από τη δική τους παιδική ηλικία κάθε άλλο παρά είναι πάντα σωστοί, χωρίς να μιλήσουμε πια και για το ότι στη ζωή του σημερινού παιδιού μπορεί να προκύψουν πάρα πολλές καταστάσεις και συγκρούσεις που δεν υπήρχαν καθόλου πριν από 30-40 χρόνια. Στην καλύτερη περίπτωση, οι γονείς αυτοί δέχονται να συμπληρώσουν τους προσωπικούς τους κανόνες με συνταγές, οι οποίες μόλις εφαρμοσθούν θα εξασφαλίσουν αμέσως την επιτυχία. Διαπιστώνοντας γρήγορα ότι, παρ' όλη την πληθώρα συμβουλών δεν κατορθώνουν να σημειώσουν αισθητές επιτυχίες, οι γονείς στρέφουν κάποτε τον εκνευρισμό τους ενάντια στις συμβουλές και τους συμβουλάτορες. Η αιτία όμως της αποτυχίας τους βρίσκεται αλλού: στην ανεπαρκή γνώση του παιδιού, στη μη κατανόηση του εσωτερικού του κόσμου. Και μια τέτοια κατανόηση είναι ανέφικτη, αν δεν αποτελεί συστατικό μέρος της γενικότερης ικανότητας να καταλαβαίνει κανείς τις προσωπικές και τις ξένες ψυχικές καταστάσεις, την αλληλοσύνδεση των ανθρώπων, την αλήθεια ότι «δεν είναι μόνος στον κόσμο». Θα πρέπει να εξεταστεί λοιπόν, αν εκδηλώνεται πραγματικά αυτή η ικανότητα στις σχέσεις των μεγάλων με τα παιδιά. Τις ρίζες της δύστροπης συμπεριφοράς των εφήβων είναι εύκολο να τις βρει κανείς μέσα στις αποτυχημένες οικογένειες. Στο μεταξύ, τόσο οι άμεσες παρατηρήσεις της ζωής, όσο και οι ειδικές έρευνες επιτρέπουν να ειπωθεί πως και παιδιά επιτυχημένων οικογενειών αρχίζουν να απασχολούν ξαφνικά τις κοινωνικές οργανώσεις, τις επιτροπές και επιθεωρήσεις για ζητήματα ανηλίκων, πυκνώνοντας τις γραμμές των «δύστροπων» παιδιών. Τότε κι οι ίδιες οι οικογένειες των παιδιών αυτών επισύρουν την προσοχή της κοινής γνώμης, που αρχίζει να τις εξετάζει πιο προσεκτικά. Έτσι, αποδεικνύεται τελικά πως η ευτυχία τους ήταν σχετική καθώς οι οικογένειες αυτές ποικίλλουν ως προς την κοινωνική θέση και τα συμφέροντα τους, όμως το ίδιο το στυλ ζωής αυτών,

των οικογενειών, η συμπεριφορά των ενηλίκων, οι διαθέσεις τους είναι τέτοιες που στρεβλώνουν την ηθική αγωγή του έφηβου.

Υπάρχουν ακόμα οικογένειες που χαρακτηριστικό γνώρισμα τους είναι η μεγάλη δυσπιστία απέναντι στους ανθρώπους του περιβάλλοντος τους. Τα μέλη μιας τέτοιας οικογένειας θεωρούν όλους τους ανθρώπους του περιβάλλοντος τους κακόβουλους ή τουλάχιστον αδιάφορους και τις προθέσεις τους εχθρικές. Ακόμα και στην πιο συνηθισμένη πράξη αναζητείται ένας κρυφός σκοπός, μια απειλή, μια ιδιοτέλεια. Μια τέτοια οικογένεια, κατά κανόνα, διατηρεί υποτυπώδεις δεσμούς με τους γείτονες, ενώ οι σχέσεις της με τους συγγενείς και τους συναδέλφους είναι τεταμένες. Συνήθως, αυτό οφείλεται στην απλή υποψία ότι κάποιος έθιξε τα συμφέροντα ενός μέλους της οικογένειας.

Έτσι, η «δύσπιστη οικογένεια» έχει πάντα δίκιο, ενώ όλοι οι άλλοι γύρω της πάντα φταίνε. Αυτή η οικογένεια αντιδρά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και στην περίπτωση που το νεαρό μέλος της πέφτει σε κάποιο παράπτωμα, δημιουργεί επεισόδια με τους συμμαθητές, τους δασκάλους είδους και παιδαγωγούς. Σ' όλες ανεξαιρέτα τις περιπτώσεις κρίνουν ότι ο έφηβος έχει δίκιο, ή, τουλάχιστον, επιρρίπτουν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης σε άλλους. Ακόμα κι οι γονείς δεν μπορούν να αρνηθούν την προσωπική ευθύνη του παιδιού τους, και πάλι δεν στρέφουν την κύρια προσοχή σ' αυτόν, αλλά στις παιδαγωγικές τους προσπάθειες που θεωρούν ότι αποδείχθηκαν άκαρπες μόνο και μόνο εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης από μέρους των άλλων.

Αυτή η στάση των γονιών διαμορφώνει και στον δύσπιστη και εχθρική στάση απέναντι σε όλους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται σ' αυτόν η καχυποψία και η επιθετικότητα. Οπότε του είναι όλο και πιο δύσκολο να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικους.

Το χειρότερο βέβαια είναι ότι, ο έφηβος αυτός δημιουργεί πολλά επεισόδια με τους δάσκαλους, και τους παιδαγωγούς. Μάλιστα, κατά κανόνα στα επεισόδια αυτά συμμετέχουν δραστήρια και οι γονείς, ενώ ο ίδιος ο έφηβος ακολουθώντας το παράδειγμα τους, αποποιείται οποιαδήποτε ευθύνη. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Τα επεισόδια αυτά από τη μια μεριά, οφείλονται στις αντιλήψεις που αφομοιώνει ο έφηβος μέσα στην οικογένεια, κι από την άλλη επιτείνουν ακόμα περισσότερο τη δυσπιστία της ίδιας της

οικογένειας, την όξυνση των σχέσεων της με όσους την περιβάλλουν. Αρκετά συχνά τα επεισόδια του έφηβου με τους συγγενείς και φίλους γίνονται για την οικογένεια το κύριο περιεχόμενο της ζωής της, το μόνιμο θέμα των ατέλειωτων συζητήσεων που κάνουν οι γονείς για να αποδείξουν ότι «όλοι είναι κακοί».

Οι έφηβοι παρόμοιων οικογενειών είναι πιο ευάλωτοι στην επιρροή των αντικοινωνικών ομάδων. Τους είναι προσφιλής η ψυχολογία τέτοιων ομάδων: εχθρότητα απέναντι σε όλους, επιθετικότητα. Στην ατομική δουλειά μ' έναν τέτοιο έφηβο, το πιο δύσκολο είναι να αποκαταστήσει κανείς μαζί του την ψυχική επαφή, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του, γιατί απ' την αρχή εκείνος περιμένει από τον παιδαγωγό κάποια κακοήθεια.

Αρνητική παιδαγωγική επίδραση ασκούν στους έφηβους οι οικογένειες που είναι επιρρεπείς στις απολαύσεις της στιγμής. Το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των οικογενειών είναι η ανέμελη, στάση απέναντι στο μέλλον, η επιδίωξη να ζήσουν αποκλειστικά το σήμερα, χωρίς να τους νοιάζει καθόλου τι συνέπεια θα έχουν αύριο οι σημερινές πράξεις. Αυτή η ιδιαιτερότητα της ψυχολογίας φαίνεται καθαρά από τη συζήτηση με μέλη μιας τέτοιας οικογένειας. Σ' αυτές τις οικογένειες είναι, κατά κανόνα, ακαθόριστα τα σχέδια για το μέλλον. Ακόμα κι όταν τα μέλη της οικογένειας αυτής εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για το σήμερα και την επιθυμία τους να ζήσουν διαφορετικά, δε σκέφτονται στα σοβαρά πως είναι δυνατό να αλλάξουν πραγματικά ζωή. Σ' αυτές τις οικογένειες δεν αρέσει να σκεφτούν καν πως είναι δυνατό να αλλάξουν ζωή. Έχουν την τάση να «βολεύονται» μ' οποιοσδήποτε συνθήκες, καθώς και δεν είναι διατεθειμένες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Η οικογένεια ζει με το... νόμο της αδράνειας, χωρίς να δοκιμάζει να αλλάξει κάτι.

Εδώ, κατά κανόνα, δεν ξέρουν, αλλά ούτε και προσπαθούν να οργανώσουν ευχάριστα την ανάπαυση τους. Προτιμούν τις ασχολίες που δεν απαιτούν την παραμικρή προσπάθεια. Κυριότερη διασκέδαση είναι η τηλεόραση (βλέπουν όλες τις εκπομπές χωρίς ιδιαίτερη προσοχή και χωρίς καμιά διάκριση), τα ξενύχτια και τα γεύματα. Το ποτό, σαν το πιο προσιτό μέσο απόλαυσης της στιγμής, γίνεται εύκολα συνήθεια στις οικογένειες αυτού του τύπου.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της «ξέγνοιαστης οικογένειας» είναι ότι βρίσκεται σε μόνιμη σχεδόν κατάσταση εσωτερικής διχόνοιας. Στις ομαλές οικογένειες τα επεισόδια και οι προστριβές είναι συγκριτικά πιο σπάνια φαινόμενα και οφείλονται σε πολύ σοβαρούς λόγους. Άλλωστε οι σύζυγοι φροντίζουν ώστε οι προστριβές αυτές να μην εξελιχθούν σε καυγάδες με επιπτώσεις στο μέλλον. Αντίθετα στην «ξέγνοιαστη οικογένεια» οι διαφωνίες εξελίσσονται πολύ εύκολα σε σφοδρές συγκρούσεις.

Οι έφηβοι σε τέτοιες οικογένειες γίνονται άβουλοι, ανοργάνωτοι, με ροπή προς τις χαμηλού επιπέδου διασκεδάσεις. Πέφτουν σε παραπτώματα συνήθως εξαιτίας της απερίσκεπτης στάσης τους απέναντι στη ζωή, και της έλλειψης σταθερών αρχών.

Υπάρχουν οικογένειες, όπου σαν σπουδαιότερα προσόντα εκτιμούν πριν απ' όλα το επιχειρηματικό πνεύμα την καπατσοσύνη στην επίτευξη των σκοπών της ζωής. Κυριότερο προσόν θεωρείται η ικανότητα να πετυχαίνεις κάτι από τον συντομότερο δρόμο με τη μικρότερη κατανάλωση εργασίας και χρόνο. Επιπλέον, τα μέλη μιας τέτοιας οικογένειας υπερβαίνουν εύκολα τα όρια του επιτρεπτού. Οι νόμοι και οι, ηθικοί κανόνες είναι γι' αυτούς κάτι το σχετικό που, όταν γνωρίζεις μπορείς να τους παρακάμψεις με « εντελώς νόμιμο» τρόπο. Τα μέλη της οικογένειας αυτής αναπτύσσουν διάφορες «συμπληρωματικές» δραστηριότητες αμφίβολης νομιμότητας.

Μια άλλη χαρακτηριστική ιδιαιτερότητα αυτής της οικογένειας είναι η επιδίωξη να αξιοποιήσει τους συγγενείς και φίλους για τους σκοπούς της. Η οικογένεια αυτή κατορθώνει να αφήσει καλή εντύπωση στον άνθρωπο που της χρειάζεται και φροντίζει πολύ να δημιουργήσει έναν ευρύ κύκλο χρησιμων γνωριμιών.

Αντίθετα, απέναντι σε αρετές όπως η εργατικότητα, η υπομονή και η επιμονή, η στάση μιας τέτοιας οικογένειας είναι σκεπτικιστική, αν όχι περιφρονητική. Θεωρεί πως οι αρετές αυτές χρειάζονται μόνο σε όσους δεν «ξέρουν να ζήσουν», δεν είναι αρκετά έξυπνοι, ενεργητικοί, άρα αναγκασμένοι να φθάσουν στο σκοπό τους από τον πιο μακρύ δρόμο. Αυτή η ιδιόμορφη ψυχολογία της οικογένειας φαίνεται καλύτερα, όταν γίνεται λόγος για τη δουλειά των ενήλικων μελών της και για το μέλλον των παιδιών της. Τότε ακριβώς είναι που αναζητούνται οι συντομότεροι δρόμοι και οι πιο χρήσιμες γνωριμίες. Οι επιτήδριοι γονείς καλλιεργούν και στα παιδιά τους το πνεύμα του

τυχοδιωκτισμού. Η εκτίμηση, από ηθική άποψη, οποιασδήποτε πράξης των εφήβων από μια τέτοια οικογένεια είναι, κατά κανόνα, πολύ ιδιόρρυθμη. Όταν ο έφηβος παραβιάσει τους κανόνες της συμπεριφοράς είτε τους νόμους, οι γονείς τείνουν να καταδικάσουν όχι την ίδια την παράβαση, αλλά τις συνέπειες της. «Αν ήθελες να κάνεις βόλτα με ξένη μοτοσικλέτα, και μάλιστα χωρίς άδεια οδήγησης, έπρεπε να το κάνεις σε έρημο δρόμο, και όχι στο κέντρο της πόλης, για να σε πιάσουν!» «Αν ένιωθες τόσο έντονη την ανάγκη για ποτό, έπρεπε να έπινες καλύτερα στο σπίτι όπου δεν θα είχες τέτοιες δυσάρεστες συνέπειες»... Το αποτέλεσμα λοιπόν, είναι να επέλθει και στη συνείδηση των εφήβων η ίδια ακριβώς μεταστροφή: το παν είναι να μην πιαστείς!(Τσαρδάκης Δ., Ο άνθρωπος στα δίχτυα του Manipulation, 1983,σελ.67-72).

4. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια.

Σε όλες τις ομάδες κοινωνικοποίησης , πρωτογενείς και δευτερογενείς, είναι φυσικό να εμφανίζονται αντιθέσεις, συγκρούσεις και επιθετικές τάσεις. Τις περισσότερες φορές θεωρούμε ότι τα φαινόμενα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι πιο συνηθισμένα στις ομάδες όπου συντελείται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς ο σχηματισμός του αποβλέπει τις περισσότερες φορές σε προσωπικά ενδιαφέροντα. ΓΓ αυτό ακριβώς το λόγο πολλές φορές «η ομάδα μοιάζει με μια αρένα, στην οποία βλέπει κανείς μια ατελείωτη σειρά από συγκρούσεις», όπως σωστά παρατηρεί ο T. Mills (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.80).

Όσο αδιανόητο, όμως, κι αν φαίνεται στον καθένα ό,τι φαινόμενα αντιθέσεων, συγκρούσεων και επιθετικότητας, είναι δυνατόν να συμβαίνουν και στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, ωστόσο είναι μια πραγματικότητα. Στηριζόμενοι στο γεγονός ότι τα μέλη στις πρωτογενείς ομάδες συνδέονται με δεσμούς αίματος, συγγένειας και φιλίας, καταλήγουμε γρήγορα στο συμπέρασμα ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών θα είναι ελάχιστες έως μηδαμινές. Μια βαθύτερη , όμως, παρατήρηση αυτής της διαδικασίας θα αποδείξει πως μέσα στην ίδια την ομάδα, της οποίας τα μέλη μπορούν ακόμα και να θυσιάσουν για ένα μέλος ή για το σύνολο της ομάδας, εμφανίζονται αντιθέσεις, συγκρούσεις και επιθετικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Κ. Κόπια, «είναι φυσικό ότι παντού και πάντοτε όπου συνεργάζονται άνθρωποι, προπάντων εκεί που συγκρούονται

τα δυο φύλα, υπάρχουν διαφορές, εντάσεις, συγκρούσεις και ευκαιριακά έντονες προσπάθειες για επιβολή του ενός πάνω στον άλλο» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.80). Όλες αυτές οι επιθετικές τάσεις και οι σχέσεις - συγκρούσεις όλα τα επίπεδα καθορίζονται από ένα συνδυασμό μεταβλητών που αναπτύσσονται μέσα στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης των ατόμων και των ομάδων.

Είναι φυσικό, λοιπόν, όπως σε κάθε ομάδα κοινωνικοποίησης που αποτελείται από διαφορετικά και ξεχωριστά άτομα - μέλη, που διακρίνονται για την προσωπική τους ταυτότητα και την αποκλειστική τους ατομικότητα, να μη λείπουν οι ατομικές αρνητικές παρακινήσεις για αυτοδιάσωση, πλεονεξία, εγωισμό, ζηλοτυπία κ.τ.λ., παρά ακριβώς την πραγματική ύπαρξη της οικείας και φιλικής ατμόσφαιρας, Συνεπώς, μπορεί κανείς να πει ότι οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται στις πρωτογενείς ομάδες δεν αποβλέπουν στην εντόπιση και βλάβη του άλλου μέλους. Κι αν λάβουμε υπόψη μας τη γνώμη του Ch. Cooley, «πως ο καθένας θα είναι πάντοτε φιλόδοξος, αλλά ο κύριος σκοπός της φιλοδοξίας του στην πρωτογενή ομάδα είναι να αποκτήσει μια ιδιαίτερη θέση στη συνείδηση των άλλων», (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.82), δεν μπορούμε και να παραβλέψουμε τα μέσα που πολλές φορές χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό και κυρίως τις δυσάρεστες συνέπειες.

Η πρωτογενής ομάδα κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, σύμφωνα με τον K. Kōnig είναι «η ομάδα που συνδέει τα μέλη της σε μια συνάρτηση συναισθήματος, συνεργασίας και αμοιβαίας βοήθειας, ενώ οι σχέσεις των μελών της οικογένειας έχουν το χαρακτήρα της οικειότητας και της συντροφικότητας μέσα στην ομάδα» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.82). Σύμφωνα με την μικροκοινωνιολογική έννοια, η οικογένεια είναι θεσμός, χωρίς βέβαια μια τέτοια παραδοχή και αναγνώριση να παραβλέπει τον πρωτεύοντα ρόλο της, που είναι η κοινωνικοποίηση. Χρησιμοποιώντας τον όρο θεσμό, εννοούμε ότι μέσα σ' αυτή την οικεία περιοχή δεν μπορεί να κάνει ο καθένας ότι νομίζει, αλλά πρέπει να τηρεί και να υπακούει σε ορισμένους νόμους και κανόνες. Κατά τη δομολειτουργική θεωρία του T. Parsons, «ο καθένας είναι υποχρεωμένος να εκπληρώνει ορισμένες εντατικές λειτουργίες μέσα στην οικογένεια» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 83). Άρα, μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα, η οικογένεια δε δεσμεύεται οπωσδήποτε στην αγάπη και τη

συμπάθεια, αλλά στο ότι τα μέλη της υπόκεινται σε ορισμένους κοινωνικούς κανόνες.

Η ίδια, λοιπόν, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, πολλές συγκρούσεις, που εκδηλώνονται πολλές φορές με επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μελών της οικογένειας. Παρά τις αρκετές ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τα μέλη της ίδιας της οικογένειας, υπάρχουν και αρκετές διαφορές που δημιουργούν συχνά αυτές τις επιθετικές τάσεις και προκαλούν συγκρούσεις και φιλονικίες μεταξύ των μελών της. Συνεπώς, ακόμα και αυτή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, δεν είναι δυνατόν να παρέρθει χωρίς συγκρούσεις και δυσάρεστες εμπειρίες τόσο για το παιδί, όσο και για τους γονείς του.

Μερικές χαρακτηριστικές και ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με την ενδοοικογενειακή επιθετικότητα, είναι αυτές του R. Dreikurs, ο οποίος πιστεύει πως αυτή προέρχεται από τη δομική διαφοροποίηση της σύγχρονης οικογένειας σε σχέση με τη παραδοσιακή (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.83). Σύμφωνα με τον ίδιο, «πίσω από την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των δυσκολιών, των συγκρούσεων, των προστριβών και των ανωμαλιών που παρουσιάζονται μέσα στη σύγχρονη οικογένεια, κρύβεται ένα και μοναδικό πρότυπο : ο αυξανόμενος ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη της. Η σύγχρονη οικογένεια, καθρεφτίζει την τραγική σύγχυση της γενιάς που γαλουχήθηκε από τις παραδοσιακές απολυταρχικές μεθόδους και που τώρα βρίσκεται αντιμέτωπη με το έργο της καθιέρωσης της δημοκρατικής διαδικασίας» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.83).

Ανάλογη με την παραπάνω άποψη, είναι και η άποψη του Β. Φίλια, ο οποίος αναφέρει ότι «το πατριαρχικό αρρενοκρατικό υπόδειγμα στην αγωγή κοινωνικοποίησης δεν λειτουργεί πλέον, ταυτόχρονα όμως δεν λειτουργεί και κάτι άλλο στη θέση του, π.χ. το μητριαρχικό. Διαμορφώνεται έτσι μια σύγχυση ρόλων στην αγωγή κοινωνικοποίησης ανάμεσα στην μητέρα και τον πατέρα, που είναι ο μικρόκοσμος μιας ευρύτερης σύγκρουσης που βρίσκεται σε εξέλιξη στη συνολική κοινωνία» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.84). Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω άποψη, μόνο αν λάβει κανείς υπόψη του τις διαφορές του φύλου, των ρόλων και της ιδιαιτερότητας του κάθε ατόμου μπορεί να αναλύσει και να κατανοήσει τα κίνητρα, τις πράξεις, τις απόψεις και τις συγκρούσεις των μελών της οικογένειας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, όταν αυτό ακόμα είναι βρέφος, θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε και να κατανοήσουμε την εμφάνιση της παιδικής επιθετικότητας μέσα στην οικογένεια. Καταρχάς το άτομο, από την πρώτη στιγμή της γέννησης του υποβάλλεται σε μια διαδικασία εξαναγκαστικών περιορισμών. Αυτό συμβαίνει γιατί ως βρέφος είναι εγωκεντρικό, με αποτέλεσμα να είναι ολοκληρωτικά απορροφημένο από τις δικές του επιθυμίες και ορέξεις και συγχρόνως να ζητά να τις ικανοποιήσει όλες αμέσως. Προκειμένου, λοιπόν, αυτό το «εγωκεντρικό πλάσμα» να μεταμορφωθεί σ' ένα κοινωνικά προκαθορισμένο άτομο, ικανό να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, που βρίσκονται σε αντίθεση με τις προσωπικές του επιθυμίες, του επιβάλλονται κάποιοι περιορισμοί.

Αυτοί οι περιορισμοί, οι οποίοι στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση και ωρίμανση του ατόμου, επιβάλλονται σταδιακά. Αρχικά το βρέφος είναι ένας μικρός βασιλιάς που οτιδήποτε ζητήσει, το έχει. Σιγά - σιγά μεγαλώνοντας αρχίζουν οι πρώτοι περιορισμοί γι' αυτό. Πρέπει να σταματήσει να χτυπά, να πέτα πράγματα, να μην παίρνει αυτά που ανήκουν σε άλλους, να μην δαγκώνει και γενικά ο κόσμος έχει γίνει γι' αυτό ένα μεγάλο «ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ». Μέσα σ' ένα τέτοιο κόσμο, το παιδί, νιώθει θυμό και δυσφορία εναντίον των γονιών που επιβάλλουν τέτοιους περιορισμούς και γι' αυτό το λόγο κάτι μέσα του επαναστατεί και το ωθεί να αντισταθεί.

Όταν το παιδί προβάλλει αντίσταση και ενεργήσει με αυτό τον τρόπο, η μητέρα του θυμώνει και μπορεί να το τιμωρήσει, ενώ μπορεί να το απειλήσει, κιόλας ότι θα το εγκαταλείψει. Έτσι το παιδί αισθάνεται θυμωμένο με τη μητέρα του, ενώ δεν αποκλείεται να αισθάνεται τον ίδιο θυμό τόσο για τον πατέρα του, όσο και για το αδερφάκι του, εάν αυτό βέβαια υπάρχει. Σε αυτή τη φάση το παιδί βιώνει ανάμεικτα συναισθήματα και βρίσκεται σε δίλημμα. Από τη μία νιώθει θυμωμένο με τους γονείς του και από την άλλη νιώθει απεγνωσμένα την ανάγκη τους, ενώ κυριαρχείται από άγχος και φόβο ότι θα το εγκαταλείψουν. Έτσι, λοιπόν, σταδιακά προκειμένου να έχει πάντα την αγάπη και την επιδοκίμασία των γονιών του, αρχίζει να δέχεται τους περιορισμούς και να υιοθετεί τα διδάγματα των γονιών του.

Συνεπώς, οι πρώτες αυτές εμπειρίες που θα έχει το παιδί με τους γονείς του, θα στιγματίσουν και την υπόλοιπη ζωή του. Δηλαδή, το πώς

νιώθει απέναντι στους ανθρώπους, κατά πόσο θα έχει φιλικές σχέσεις με τους άλλους ή και το αντίθετο, αν θα τείνει να γίνεται εύκολα καχύποπτος και έτοιμος να επιτεθεί ή αν θα αισθάνεται ότι του επιτίθενται, όλα αυτά θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό απ' το αν ένιωσε στην πολύ νεαρή του ηλικία ότι ο κόσμος γύρω του ήταν φιλικός ή εχθρικός.

Το παιδί, στην αρχή της ζωής του, έχει ανάγκη από αγάπη και προστασία. Αν αυτή η ανάγκη ικανοποιείται πλήρως από τους γονείς του αλλά και από το περιβάλλον του γενικότερα, τότε θα αναπτύξει σταδιακά την ικανότητα να δέχεται τους κανονισμούς και τους περιορισμούς που του επιβάλλονται. Βιώνοντας το αίσθημα ότι το αγαπούν, θα γίνει ικανότερο να ανταποδώσει την αγάπη, ενώ παράλληλα θα παραιτείται σιγά - σιγά από τις εγωιστικές του απαιτήσεις και μ' αυτό τον τρόπο θα αποφεύγει το βάρος μίας καταπιεσμένης εχθρότητας. Αν όμως το παιδί, σε αυτή τη φάση της ζωής του νιώθει ανασφάλεια και ότι δεν το αγαπούν ή αν νιώθει ότι απατάται αναφορικά με τη στοργή της μητέρας του, τότε θα θεωρεί τους περιορισμούς που χρειάζεται να του επιβληθούν σαν μια επίθεση, με αποτέλεσμα τα εχθρικά του συναισθήματα να ξυπνούν κάθε φορά που θα του αρνούνται κάτι.

Αυτή η διεργασία στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι δυνατόν να ακολουθήσει διάφορα σχήματα. Μπορεί, δηλαδή, το παιδί να καταστεί ένα αντικοινωνικό πρόσωπο, επειδή θα αισθάνεται ότι δεν έχει κερδίσει τίποτα με το να εγκαταλείψει τις εγωιστικές του επιθυμίες. Μπορεί να εκδηλώσει την εχθρότητα του μ' ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο, π.χ. ασυνείδητα να υποκύψει και να γίνει ένα πολύ ευγενικό, δειλό και παθητικό παιδί, αν ο φόβος του για τιμωρία ή για στέρξη της αγάπης είναι πολύ μεγάλος. Επιπλέον, η επιθετικότητα ενός παιδιού μπορεί να βρει διέξοδο και με άλλους τρόπους. Είναι πιθανόν το παιδί να παρουσιάζεται ανικανοποίητο για το κάθε τι και να εκφράζει συνεχώς παράπονα, ενώ πιθανόν επίσης είναι τα εχθρικά του αυτά αισθήματα να στραφούν εναντίον του και να παρατηρηθεί ψυχοσωματική κατάρρευση στο παιδί όπως μελαγχολία, κατάθλιψη, νεύρα, πονοκέφαλοι κ.α.

Υπάρχει η αντίληψη, ότι τα παιδιά μπορεί να πεισθούν από πολύ νωρίς να ακολουθήσουν μια αυστηρή εκπαίδευση με τη καθοδήγηση των γονιών τους, για αν μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά στο μέλλον, κάτι το οποίο αμφισβητείται. Στην πραγματικότητα, όλα τα παιδιά θέλουν να μεγαλώσουν, αλλά η ανάπτυξη τους αυτή εξαρτάται από κάποιο αίσθημα ότι

βρίσκουν κατανόηση και ίση μεταχείριση από τους γύρω τους. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί δεν θα πεισθεί ότι οι γονείς του το αγαπούν, αν αυτοί δεν του το δείξουν έμπρακτα. Μόνο εάν το παιδί αισθανθεί ότι το αγαπούν και το πιστέψει, οι παροδικοί εκνευρισμοί της μητέρας του δεν θα του προκαλέσουν ψυχικές βλάβες, σε αντίθεση με εκείνο που έχει και την παραμικρή υποψία ότι οι γονείς του δεν το καταλαβαίνουν.

Τα παιδιά, επιπλέον, διαφέρουν και ως προς την ιδιοσυγκρασία και τη δύναμη των εσωτερικών τους κινήτρων. Τόσο αυτά, όσο οι εμπειρίες της ζωής τους, η συναισθηματική στάση των άλλων απέναντι τους καθώς και όλες οι εξωτερικές επιδράσεις που ασκούνται πάνω τους, επιδρούν βαθιά στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στο περιβάλλον τους. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η ανάπτυξη των παιδιών δεν ακολουθεί ευθεία γραμμή. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών, που υπό την επίδραση ειδικών καταστάσεων, παλινδρόμησαν σε προηγούμενους τρόπους συμπεριφοράς, στους οποίους έβρισκαν ικανοποίηση. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το κάθε είδος συμπεριφοράς του παιδιού έχει και ένα διαφορετικό εσωτερικό νόημα, ενώ δεν υπάρχει κάποια ορισμένη θεραπεία για καθένα από τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει το κάθε παιδί.

Προκειμένου οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά να φτάσουν σε μια σωστή ωριμότητα, χρειάζεται πολύ περισσότερο απ' το να υιοθετούν απλά κανόνες. Τα παιδιά εκφράζουν με διάφορες ενέργειες ή αντιδράσεις τις εσωτερικές τους ορμές, οι οποίες λαμβάνονται από τους γονείς ως πράξεις «άτακτες» και τίποτα παραπάνω. Στην πραγματικότητα, όμως, οι παιδικές αυτές ενέργειες αποτελούν έκφραση του τρόπου που αντιδρούν τα παιδιά στις εξωτερικές πιέσεις που δέχονται.

Μια εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας, είναι οι έντονες τάσεις καταστροφικότητας, που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί, κάτι το οποίο απαιτεί ένα ήρεμο και σταθερό χειρισμό. Είναι ανάγκη να ανακαλυφθεί η βασική αιτία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, προκειμένου να αντιμετωπισθεί σωστά και να μπορέσει το παιδί να βοηθηθεί ουσιαστικά. Σ' αυτή τη περίπτωση, της τάσης για καταστροφικότητα, είναι πιθανόν οι γονείς να ενδώσουν σε αυτή τη συμπεριφορά του παιδιού ή ακόμη να θυμώσουν και να θελήσουν να "εκδικηθούν", κάτι το οποίο όμως δεν θα αποβεί προς όφελος του παιδιού. Αυτό που χρειάζεται σε αυτή τη φάση είναι ό,τι οι γονείς πρέπει

να κοντά στο παιδί τους, προσφέροντας του τη συμπάθεια και τη βοήθεια που χρειάζεται, προκειμένου να κερδίσει την ισορροπία του.

Μια άλλη εκδήλωση της επιθετικότητας του παιδιού είναι η ζήλια, η οποία τις περισσότερες φορές αρχίζει με τον ερχομό ενός νέου βρέφους στην οικογένεια. Το παιδί είναι φυσικό να νιώσει κάποια ζήλια και μόνο με τη σκέψη ότι θα μοιραστεί τους γονείς του, οι οποίοι μέχρι τώρα ήταν αποκλειστικά δικοί του. Ο ανταγωνισμός που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στο παιδί και το μικρό του αδερφάκι, μπορεί να εκδηλωθεί είτε φανερά χτυπώντας το μωρό, είτε με το να έχει νυχτερινούς εφιάλτες ή ακόμη και εκρήξεις οργής. Σε αυτή τη περίπτωση οι γονείς χρειάζεται να δείξουν στο παιδί ότι η αγάπη τους γι' αυτό συνεχίζεται και συγχρόνως ότι αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα ανάμεικτα του συναισθήματα απέναντι στο αδερφάκι του, προκειμένου να το βοηθήσουν. Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στα περίπλοκα συναισθήματα που βιώνει και τα οποία δημιούργησε ο ερχομός του νέου βρέφους. Συνεπώς, μόνο εάν οι γονείς καταλαβαίνουν τι προσπαθεί το παιδί τους να τους πει με τη συμπεριφορά του, τότε θα έχουν κάνει το πρώτο βήμα για να το βοηθήσουν να αισθάνεται λιγότερο εχθρικό για τον κόσμο.

Σε όλες τις περιπτώσεις είδαμε πως τα παιδιά ωριμάζουν σωστά και κοινωνικοποιούνται σταδιακά, με τη σωστή συμπεριφορά και αντιμετώπιση των γονιών τους. Δεν θα πρέπει βέβαια να παραβλέπουμε και το γεγονός ότι εκτός από τα επιθετικά παιδιά υπάρχουν και οι περιπτώσεις των επιθετικών γονιών. Όπως είναι φυσικό η επιθετικότητα των γονιών, επηρεάζει σημαντικά την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού και αυτό γιατί η δική τους θέση υπεροχής και η σχέση εξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτούς και το παιδί, τους καθιστά ικανούς να αναπτύσσουν διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, λοιπόν, λόγω αυτής της σχέσης εξάρτησης ο γονέας «δεν είναι μόνο πηγή ζωής, τροφής και απολαύσεων, αλλά είναι και η από θέση απόλυτης ισχύος, πηγή καταναγκασμού και απαγορεύσεων» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 107).

Η επιθετικότητα των γονέων, μπορεί να εκδηλωθεί στα παιδιά με διάφορες μορφές, από μια απλή περιφρονητική ματιά μέχρι και τη σωματική βία ή ακόμη και το θάνατο στη χειρότερη περίπτωση. Ορισμένες μορφές έκφρασης της επιθετικότητας των γονέων μπορεί να είναι η αντιπάθεια, η

αποστροφή, η έλλειψη αγάπης, οι αγενείς τρόποι ομιλίας, οι ειρωνείες, οι βρισιές, οι σωματικές κακώσεις καθώς και η υπερβολική προστασία.

Ωστόσο, όμως, υπάρχει πάντοτε μεγάλη διαφορά σχετικά με τη μορφή, το μέγεθος και τη συχνότητα της επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων, ανάλογα με τη κοινωνική τους τάξη, τον κοινωνικό τους ρόλο και την αγωγή τους. Έχει παρατηρηθεί ότι κυρίως τα παιδιά που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, λόγω της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των γονιών τους, αποκτούν αρνητικές εμπειρίες και παρόμοια επιθετική συμπεριφορά, με άμεσο αποτέλεσμα να δυσκολεύονται αργότερα να ενταχθούν σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι το σχολείο, ο εργασιακός χώρος κ.τ.λ.

4.1 Αίτια επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια.

Από τη μέχρι τώρα μελέτη του προβλήματος της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ηλικίας 7 - 12 ετών, φάνηκε πως η οικογένεια, αυτός ο δυναμικός χώρος κοινωνικοποίησης και αγωγής, είναι περισσότερο πρόσφορος και ευαίσθητος για την εμφάνιση σύγκρουσης μεταξύ των μελών της. Η εμφάνιση της επιθετικής αυτής συμπεριφοράς των παιδιών προς τους γονείς, οφείλεται σε διάφορα αίτια μερικά από τα οποία θα εξετάσουμε παρακάτω.

Καταρχάς, μερικά από τα σοβαρά αίτια που προκαλούν την επιθετικότητα μέσα στην οικογένεια είναι το μέγεθος αυτής και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της. Πιο συγκεκριμένα, σε μια πολυμελή οικογένεια, τα ψυχολογικά και κοινωνικά δεδομένα είναι διαφορετικά με εκείνα της ολιγομελούς. Αυτό σημαίνει ότι σε μια ολιγομελή οικογένεια, οι γονείς μπορούν να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεση τους για κάθε παιδί, να συμμετέχουν περισσότερο στην αγωγή τους με αποτέλεσμα να κατανοούν πιο εύκολα τα προβλήματα τους και να γίνονται λιγότερο αυταρχικοί και επιθετικοί. Αντίθετα, μέσα σε μια πολυμελή οικογένεια, μπορεί να υπάρχει και να εκδηλώνεται ευκολότερα η επιθετικότητα των γονέων καθώς η οικογενειακή ατμόσφαιρα έχει διαμορφωθεί με αρνητικές προϋποθέσεις, με λιγότερες αλληλεπιδράσεις και συνεπώς με μειωμένη επικοινωνία.

Επιπλέον, αφορμές για συγκρούσεις και επιθετικές εκδηλώσεις μέσα σε μια πολυμελή οικογένεια, δίνει και ο στενός οικογενειακός χώρος κατοικίας

που είναι αναγκασμένη να ζει αυτή. Έρευνες που γίνονται κατά καιρούς, έχουν αποδείξει πως η οικογένεια σήμερα απειλείται μέσα στη στενότητα της κατοικίας από τους επιπλέον κινδύνους μιας νεύρωσης, όταν παραδείγματος χάρη ξεσπούν διαρκώς συγκρούσεις και δεν υπάρχει ανακουφιστική διέξοδος για τα μέλη αυτής.

Σε τέτοιες περιπτώσεις οι γονείς αναγκάζονται να γίνουν πιο αυταρχικοί, προκειμένου να αποφευχθούν αυτές οι συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο, όμως, συμπεριφέρονται και οι ίδιοι επιθετικά στα παιδιά τους ενθαρρύνοντας έτσι και αυτά να συμπεριφερθούν ανάλογα, με άμεσο αποτέλεσμα τα παιδιά να χαρακτηρίζονται από το περιβάλλον τους ως αντικοινωνικά. Γενικά, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μια γονικοκεντρική και αυταρχική ατμόσφαιρα και των οποίων οι ανάγκες για τρυφερότητα και αφοσίωση διαρκώς ματαιώνονται, παρουσιάζουν μια φανερή ετοιμότητα επιθετικότητας.

Επίσης, ένα βασικό αίτιο που αρκετές φορές προκαλεί ξέσπασμα έντασης και επιθετικότητας στον οικογενειακό χώρο, είναι και η προσπάθεια του παιδιού να διεκδικήσει τη θέση που νομίζει πως του αξίζει μεταξύ των αδερφών του. Σχετικά με αυτό, χαρακτηριστική είναι η άποψη του R. Dreikurs για το παιδί, ο οποίος αναφέρει ότι «ο νεότερος επιτυχημένος αδερφός του βοηθάει και αυτός στην καταρράκωση της αυτοπεποίθησης του. Η υπερβολική του φιλοδοξία έχει σαν βάση το συναίσθημα πως είναι παραγκωνισμένος από τον αδερφό του» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 116). Αυτό ακριβώς το συναίσθημα της καταρράκωσης και του παραγκωνισμού, είναι ικανό να προκαλέσει συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών καθώς επίσης και να προκαλέσει την επιθετικότητα των γονιών τους.

Ωστόσο, πέρα από τα βασικά αίτια που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών εναντίον των γονιών τους και τα οποία όπως ήδη αναφέραμε είναι η ίδια επιθετική συμπεριφορά του πατέρα ή της μητέρας και η συνεχής προσπάθεια τους να επιβληθούν σε αυτά με διάφορους τρόπους και να τους μεταβιβάσουν όλες τις πολιτισμικές αξίες. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, υπάρχουν σοβαρά αίτια για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών προς τους γονείς, τα οποία αναγκάζονται σε τελική ανάλυση να αμυνθούν και μάλιστα από θέση εξάρτησης και μειονεκτικότητας.

Ειδικότερα, εμπειρικές κοινωνικές έρευνες οι οποίες έγιναν σχετικά με το θέμα αυτό, έδειξαν πως οι συγκρούσεις αυτές, μεταξύ γονέων και παιδιών καθώς και η επιθετικότητα των παιδιών εκδηλώνεται όταν οι γονείς δεν είναι πια επιθυμητοί σαν σύντροφοι στον ελεύθερο χρόνο ενώ μειώνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μέσα στην οικογένεια όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Ακόμη, αφορμή για το ξέσπασμα σύγκρουσης και επιθετικότητας, μπορεί να αποτελέσει και η ανάμειξη των γονέων σε υποθέσεις των παιδιών τους οι οποίες μπορεί να είναι οι επιδώσεις στο σχολείο, οι φίλοι, τα προγράμματα στην τηλεόραση κ.τ.λ..

Τελειώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε πως πέρα από αυτές τις δομικές αιτίες, τα εξωτερικά αίτια ή τα ατομικά προβλήματα, όπως είναι η μη επαγγελματική ικανοποίηση των γονέων, οι διάφορες ψυχικές ασθένειες, τα αρνητικά συναισθήματα για ένα ανεπιθύμητο παιδί, κ.τ.λ., που μπορούν να προκαλέσουν επιθετικότητα και το παιδί να πληρώσει τις συνέπειες μιας φιλονικίας των γονέων και να γίνει αντικείμενο της εκτόνωσης τους. Άλλες φορές πάλι, η μητέρα μετατοπίζει τη διάψευση των προσδοκιών της από τον άνδρα της στο παιδί της, με αποτέλεσμα να γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος της μητέρας του, η οποία του επιρρίπτει όλα όσα τη δυσαρεστούν στον άνδρα της και δεν έχει το θάρρος να του τα πει.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αναφορικά με την παιδική επιθετικότητα μέσα στην οικογένεια, αυτή προκαλείται από τα διασκορπισμένα συναισθήματα αγωνίας, εγκατάλειψης και ανασφάλειας, τα οποία αναπτύσσονται στην ψυχή του παιδιού όταν οι ενήλικοι αντί για τρυφερότητα και αγάπη που αυτό ζητά, του δίνουν απόρριψη και τιμωρία. Οι ψυχολογικοί παράγοντες που ενισχύουν την επιθετικότητα είναι η γλωσσική απειλή καθώς επίσης η προσβολή και η κακομεταχείριση του παιδιού ενώ η αγωνία, τέλος, την οποία υποφέρει με τον τρόπο αυτό, μετατρέπεται σε ουσιαστικό στοιχείο της προσωπικότητας του, που μπορεί να το οδηγήσει σε όλες τις πιθανές μορφές επιθετικότητας.

4.2. Εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην οικογένεια

Είναι λογικό πως όταν ένα παιδί βλέπει στους μεγάλους και στα μεγαλύτερα παιδιά φιλική και συνανθρώπινη συμπεριφορά και τη μιμείται,

αποκτά συγχρόνως με αυτό τον τρόπο κοινωνική συμπεριφορά κατά το παρατηρούμενο πρότυπο. Αυτό βέβαια ισχύει και στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το παρατηρούμενο για το παιδί πρότυπο έχει εχθρική και γενικότερα αντικοινωνική συμπεριφορά. Αρκετές εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, έχουν αποδείξει πως τόσο η επιθετικότητα των γονέων όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος επιδρούν πολλές φορές ώστε να γίνεται επιθετική και η συμπεριφορά των μικρότερων παιδιών. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της μάθησης, η συμπεριφορά ενός προσώπου μεταβάλλεται ανάλογα με το άτομο που παρατηρεί, δηλαδή ο τρόπος αυτός διαφοροποίησης της συμπεριφοράς δεν είναι η λεγόμενη διαδικασία συνειδητής απομίμησης. Ο τρόπος αυτός διαφοροποίησης της συμπεριφοράς ονομάζεται «μάθηση από παρατήρηση ή μίμηση».

Πολλοί ειδικοί επιστήμονες με έρευνες και πειράματα, προσπάθησαν να αποδείξουν ότι η παρατήρηση επιθετικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς οδηγεί, με μεγάλη πιθανότητα, τον παρατηρητή σε μεγαλύτερη συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά, σχετικά μ' αυτό ήταν οι πειραματισμοί του A. Bandura, οι οποίοι είχαν αποκαλυπτικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο A. Bandura (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ.124) απέδειξε πως τα παιδιά έχουν μεγάλη ικανότητα να μιμούνται την κοινωνική συμπεριφορά των γονιών τους και των άλλων προτύπων του περιβάλλοντος τους. Εκτός αυτού αρκετές έρευνες και πειράματα απέδειξαν πως οι καινούργιοι επιθετικοί τρόποι συμπεριφοράς προέρχονται χωρίς άμεση επικύρωση, αλλά απλά και μόνο με την παρατήρηση ενός προτύπου. Επιπλέον, απέδειξαν ότι η παρατήρηση μιας θετικής επιτυχίας του προτύπου, μπορεί να έχει ένα πολύ καλύτερο αποτέλεσμα από μια άμεση επιβεβαίωση χωρίς παρατήρηση ενός προτύπου.

Ειδικότερα, το παιδί έχει την ιδιότητα να παρατηρεί τη συμπεριφορά των γονιών του και απ' αυτή να υιοθετεί και να οικειοποιείται αρκετά χαρακτηριστικά της. Είναι αναντίρρητο γεγονός, ότι το παιδί μπορεί από πολύ νωρίς να αντιληφθεί και συνάμα να πάρει τα χαρακτηριστικά της έξαψης του θυμού των γονιών του. Επίσης, το μέγεθος των αντιδραστικών πρακτικών δύναμης των μητέρων, έχει αποδειχτεί πως έχει μεγάλη συνάρτηση με το μέτρο της εχθρότητας των παιδιών εναντίον των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό, με το μέτρο των πρακτικών δύναμης έναντι άλλων παιδιών καθώς

και με το μέτρο της αντίστασης, έναντι της αντίδρασης των άλλων παιδιών και της ίδιας της παιδαγωγού. Συν τοις άλλοις, οι εκπρόσωποι της ψυχανάλυσης επισημαίνουν ότι οι παρορμήσεις του παιδιού καταπιέζονται σημαντικά με την επιθετική συμπεριφορά των γονιών τους και λόγω αυτής της καταπίεσης προκαλούνται στο παιδί εσωτερικές εντάσεις και διαμάχες, που αργότερα πιθανότατα να εκδηλωθούν και με οποιαδήποτε μορφή διαστροφής.

Ωστόσο, όμως, το να παρεμποδίζεται η ικανοποίηση της ορμής, δεν σημαίνει ότι εξουδετερώνεται και ο ερεθισμός της, με αποτέλεσμα το παιδί να προέρχεται σε ενδοψυχικές εντάσεις, οι οποίες τελικά θα βρουν την έκφραση τους σε νευρωτικά συμπτώματα. Συγχρόνως, βέβαια, η πολύ ισχυρή διέγερση της ορμής, μπορεί να φέρει καταστρεπτικές επιδράσεις στο άτομο, όπως για παράδειγμα την σταθεροποίηση παιδαριωδών μορφών και τρόπων ικανοποίησης της ορμής ή την ανικανότητα να υποφέρει αναγκαίες αρνήσεις. Τα παιδιά, για παράδειγμα, μεγαλώνοντας, κατά τη διάρκεια της νεανικής τους ηλικίας μπορούν να καταφύγουν στη χρήση ναρκωτικών προκειμένου να ζήσουν έστω και για λίγες στιγμές σε έναν κόσμο χωρίς επιθετικότητα ή και για να εκδικηθούν με αυτό τον τρόπο τους επιθετικούς γονείς τους.

Εδώ αξίζει να αναφερθούν τα συμπεράσματα των ερευνών του M. Montell, σχετικά με την επιθετικότητα των γονιών και των παιδιών, τα οποία είναι ενδεικτικά. Ο M. Montell (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 126), διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι από τους εθελοντές αμερικανούς στρατιώτες, που ανήκαν στην ειδική ομάδα «Green Berets» και χαρακτηρίζονταν για την υπερβολική μαχητικότητα και τη χωρίς τύψεις μαζική εξόντωση του αντιπάλου, προέρχονταν από γονείς πολύ αυστηρούς, βίαιους, ανυπόμονους και επιθετικούς. Σύμφωνα με τον ίδιο «τόσο οι πατέρες όσο και οι μητέρες τους, τα χτυπούσαν με τα χέρια τους (88%). Υπήρχαν πολλοί ανάμεσα τους που χρησιμοποιούσαν ζώνες, μαστίγια και λουριά (68%)» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 126).

Τελειώνοντας, να αναφέρουμε ότι η παραμέληση ή η αυστηρή ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς τους, μπορεί να έχει σαν σοβαρή συνέπεια την ηθική κατάπτωση του παιδιού. Οι κακοποιήσεις, η κριτική, η σκληρή βία και η επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί απογοήτευση, έλλειψη υποπεποίθησης ή φαντασιώσεις βίας. Όλα αυτά οδηγούν στην απώλεια της θετικής εικόνας του

εαυτού του και των μελλοντικών οραματισμών του για τη ζωή, πράγμα που σύμφωνα με πολλές έρευνες έχει μεγάλη σημασία για το παιδί. Το χειρότερο, όμως, είναι πως αυτά τα παιδιά που βιώνουν συνεχώς απογοητεύσεις και απωθήσεις, αναπτύσσουν την επιθετική τους συμπεριφορά καταρχάς στην οικογένεια και μεγαλώνοντας στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Χαρακτηριστικά σχετικά με αυτό είναι τα όσα αναφέρει ο R. Dreikurs: «όσο καιρό τα παιδιά είναι μικρά, ο πόλεμος με τους μεγάλους διεξάγεται μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Στην εφηβεία, ο πόλεμος στρέφεται εναντίον του συνόλου της κοινωνίας» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 128).

4.3 Ο ρόλος των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της επιθετικότητας

Είτε το οικογενειακό κλίμα είναι υγιές, είτε όχι, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι τα παιδιά ανήκουν σε δύο κόσμους: στον κόσμο των ενηλίκων και τον κόσμο των συνομηλίκων. Οι γονείς που ενδιαφέρονται για τις επιδράσεις που μπορεί να έχουν οι έξω οικογενειακές συναναστροφές του παιδιού τους, βρίσκονται σε μια διαρκή επιφυλακή και ανησυχία. Η ανησυχία αυτή γίνεται πολύ πιο έντονη όταν το παιδί φτάνει στην εφηβική ηλικία. Εκεί τα πράγματα αλλάζουν. Ο έφηβος ανεξαρτητοποιείται από την απόλυτη κυριαρχία των γονιών του και δέχεται τις σημαντικότερες επιρροές από τα άτομα της ηλικίας του.

Ορισμένοι γονείς φτάνουν ακόμα και σε απόγνωση, όταν διαπιστώσουν ότι το παιδί τους κάνει παρέα με κάποιον που θεωρείται το απείθαρχο και επιθετικό παιδί της γειτονιάς. Σκέφτονται πόσο επιβλαβής μπορεί να είναι μια τέτοια συναναστροφή για το παιδί τους, και πολλές φορές φτάνουν στο σημείο να αλλάζουν τόπο κατοικίας για να αποφύγουν τα παιδιά τους τέτοιου είδους επαφές. Έρευνες έχουν δείξει (Loeber., 1998), ότι οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενδιαφέρονται περισσότερο με ποιους συναναστρέφονται τα παιδιά τους. Φυσικά τα σπίτια των προαστίων, διαθέτοντας κήπους, παρέχουν πιο προστατευτικούς χώρους για παιχνίδι στα παιδιά, απ' ότι οι δρόμοι στις υποβαθμισμένες κοινωνικό-οικονομικά περιοχές ή οι ομαδικές παιδικές χαρές των εργατικών πολυκατοικιών.

Έχει διαπιστωθεί (Banbura, 1973) ότι η διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας επηρεάζεται σημαντικά από το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στην ομάδα των συνομηλίκων. Ένα είδος ομάδας τύπου «συμμορίας», μπορεί να ευνοήσει στάσεις εχθρότητας και ανυπακοής και να διαμορφώνει αντικοινωνικά άτομα. Με τη σειρά της η δυναμική της ομάδας και το κλίμα που

επικρατεί στα πλαίσια της, εξαρτάται από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του αρχηγού της.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί, η έμφυτη τάση του ανθρώπου να ανήκει και να είναι αποδεκτός από τα μέλη μιας ομάδας, μια τάση που είναι ιδιαίτερα έντονη κατά την παιδική και ιδιαίτερα την εφηβική ηλικία (Βασιλείου, 1972). Ένα παιδί που εισχωρεί σε μια ομάδα όπου κυριαρχούν οι βωμολοχίες, τα άσχημα πειράγματα και η επίλυση των διαφορών με τη χρήση βίας, είναι λογικό να υιοθετήσει και το ίδιο αυτού του τύπου τη συμπεριφορά, ώστε να γίνει αποδεκτό στους κόλπους της ομάδας και να εξομοιωθεί με τα υπόλοιπα μέλη της. Ειδικά μάλιστα τα αγόρια όταν φτάνουν περίπου στο όγδοο έτος της ηλικίας τους, αρχίζουν να συγκροτούν ομάδες παιχνιδιού ή συμμορίες. Έτσι είναι όλο και πιο πιθανό να συμμετέχουν σε πράξεις ομαδικής επιθετικότητας, ή να γίνουν θύματά της.

Έρευνες στο πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας (Herbert, 1994) έχουν δείξει πόσο είναι σημαντικό στο στάδιο αυτό οι γονείς να γνωρίζουν τις ασχολίες των παιδιών του. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι πρέπει να κρατούν τα παιδιά κάτω από διαρκή επιτήρηση, αλλά όχι και να αφεθούν αυτά χωρίς καμία επίβλεψη. Είναι απαραίτητο οι γονείς να γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους και να είναι ενήμεροι για το είδος της ομάδας στην οποία συμμετέχουν.

5. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο

Μετά τα πέντε χρόνια της ζωής του, οπότε το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια, μια από τις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, φτάνει η στιγμή για την είσοδο του στη δεύτερη πλατύτερη και σημαντικότερη πρωτογενή ομάδα, που είναι το σχολείο. Μέσα σ' αυτόν τον κατάλληλο κοινωνικό χώρο συντελείται η σκόπιμη και συνειδητή αγωγή του παιδιού, σκοπός της οποίας είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές προϋποθέσεις, τις οποίες απαιτούν απ' αυτό η κοινωνία και το περιβάλλον.

Έτσι, λοιπόν, το παιδί είτε έχοντας βιώσει την αγάπη των γονιών του ή την αδιαφορία αυτών και φέροντας μαζί του κάθε εμπειρία και αξία που η καθημερινή συμπεριφορά των γονιών και η κοινωνικοπολιτική μόρφωση του έδωσε, έρχεται στο σχολείο να μοιραστεί τις μέχρι τώρα γνώσεις και επιτυχίες του με τα άλλα παιδιά. Τώρα θα πρέπει να υποτάξει τις επιθυμίες του στο τι ενδιαφέρει και τους άλλους και θα πρέπει να βρίσκει ικανοποίηση μέσα από

την όλη ζωή και δραστηριότητα της ομάδας σαν μέλος αυτής. Η απομάκρυνση του, λοιπόν, από το οικογενειακό περιβάλλον και η ίδια ατμόσφαιρα του σχολείου μαζί με άλλους παράγοντες, γίνονται αφορμή για σύγκρουση και επιθετικότητα.

Ειδικότερα, το παιδί που τιμωρήθηκε πολύ ή καταπιέστηκε αρκετά από τους γονείς του καθώς και το παιδί που δεν έχει ακόμα καλές σχέσεις με τα αδέρφια του, θα δυσκολευτεί να αντισταθεί στην ομάδα. Υπάρχει πιθανότητα να μεταφέρει στην τάξη του σχολείου τους ανταγωνισμούς που έχει στο σπίτι. Αυτά τα παιδιά, συνήθως σε περίπτωση που έχουν να αντιμετωπίσουν κάποιου είδους ήττα ή να παίξουν δευτερεύοντα ρόλο, σε σχέση με ένα άλλο παιδί, συχνά ανακουφίζονται από τα πληγωμένα τους αισθήματα κάνοντας τον «παλικαρά», με σκοπό να πείσουν τον εαυτό τους ότι είναι σε κάτι καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο.

Τέτοια παιδιά χρειάζονται συμπάθεια και κατανόηση, παρά το γεγονός ότι είναι αρκετά δύσκολο πολλές φορές να τα πείσουμε για τη συμπάθεια και την κατανόηση μας. Επιπλέον, περιπτώσεις τέτοιων παιδιών, χρειάζονται να νιώσουν την ικανοποίηση από επιτυχείς δραστηριότητες και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται δασκάλους που να έχουν την ικανότητα να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους και να τους δώσουν ευκαιρίες να αναπτύξουν και να δείξουν τις ικανότητες τους σε δραστηριότητες μαζί με άλλα παιδιά. Παραδείγματος χάριν, μπορεί ο δάσκαλος να τους δώσει την ευκαιρία να δείξουν σε όλη τη τάξη κάποια ιδιαίτερη γνώση τους ή να διασκεδάσουν τους συμμαθητές τους, με κάποια δεξιότητα που διαθέτουν. Σίγουρα, το να βοηθήσεις ένα παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες του, είναι κάτι που παίρνει αρκετό χρόνο. Όταν, όμως, επιτευχθεί αυτό, το παιδί δεν θα νιώθει πια την ανάγκη να κερδίσει δύναμη και σπουδαιότητα, με το να δημιουργεί προβλήματα στους γύρω του.

Επίσης, ο δάσκαλος είναι αυτός που θα παρατηρήσει σοβαρές δυσκολίες των μαθητών να γεφυρώσουν τις διαφορές των γνωμών του πατρικού σπιτιού με του σχολείου, δυσκολίες που οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση και στο οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή. Οι δυσκολίες αυτές, ενισχύονται περισσότερο από τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς του σχολείου καθώς και από τον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς του δασκάλου προς τους μαθητές. Συγκεκριμένα, υπάρχουν

δάσκαλοι, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν με σχολικές τιμωρίες τέτοιες συγκρούσεις γνωμόνων καθώς και τα επακόλουθα αυτών όπως είναι η ανησυχία, η αδιαφορία ή ακόμη και η εχθρικήτητα, αλλά προσπαθούν να κερδίσουν τους μαθητές με καλύτερα κίνητρα. Υπάρχουν, βέβαια, κι εκείνοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι για την αντιμετώπιση αυτών των συγκρούσεων και τη δική τους επιβολή στη σχέση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν βασανιστικά μέσα και τιμωρίες.

Επειδή, όμως, ο ξυλοδαρμός και γενικότερα οι τιμωρίες, έχουν απαγορευθεί από το νόμο, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, οι περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων, εκδηλώνονται όχι με τη σωματική βία, αλλά στο χώρο της γλωσσικής έκφρασης. Εδώ η μορφή της επιθετικότητας ξεκινά από την απλή ειρωνεία, μέχρι την προσωπική προσβολή και το βρίσιμο. Ειδικότερα, εκφράσεις του τύπου: «αυτό είναι η μεγαλύτερη βλακεία που άκουσα ποτέ» ή "μόνο ένα γερό ξύλο θα ήταν ότι έπρεπε για σένα", ακούγονται πολύ συχνά στη σχολική τάξη. Υπάρχουν, όμως, και αρκετές φορές που η κλίμακα των ποινών πλουτίζεται περισσότερο, αρχίζει από την παρατήρηση και την επίπληξη και φτάνει ως την άσκηση της ωμής βίας (από το τράβηγμα του αυτιού, το χαστούκι και τη βέργα του δασκάλου κ.ά.).

Μέσα στη σχολική τάξη η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου εναντίον του μαθητή, μπορεί να εκδηλωθεί και με διάφορες άλλες μορφές, όπως είναι ο αυταρχικός τρόπος, οι διαταγές, η αγένεια, οι απειλές τιμωρίας, ο περιορισμός, η πειθαρχία ή ακόμα και οι καταναγκασμοί διαφόρων ειδών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ε. Παπανούτσος (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 107) «η ισχύς που του δίνει η θέση μέσα στην τάξη μπορεί εύκολα να παρασύρει το δάσκαλο στην υπεροψία και στην αυθαιρεσία, στην κατάχρηση εξουσίας». Συνεπώς, λοιπόν, όταν ο δάσκαλος εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προς τους μαθητές του και σε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται έχει την τάση να επιδείχνει με απειλητικές χειρονομίες και φωνές την ισχύ που του δίνει το αξίωμα του, δεν προσφέρει καμία ευκαιρία στους μαθητές του να ταυτιστούν μαζί του, πράγμα που οι μαθητές επιζητούν και έχουν ανάγκη για τη δημιουργία της προσωπικότητάς τους.

Γενικότερα, όμως, μπορεί κανείς να παραδεχτεί πως όλες αυτές οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων σαν μέσα αγωγής του

παιδιού, από την πιο ήπια μέχρι την πιο σκληρή, ευθύνονται για τη συσσώρευση επιθετικού δυναμικού στο άτομο και την κοινωνία. Ο A. S. Neill έχει απόλυτα δίκιο όταν υποστηρίζει ότι «η κοινωνία μας είναι άρρωστη και δυστυχημένη και πως η ρίζα αυτού του κακού είναι η ελεύθερη οικογένεια, το παραδοσιακό και το αυταρχικό σχολείο» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 110).

Κλείνοντας, λοιπόν, θα πρέπει να αναφέρουμε πως ένα μέρος της ευθύνης γι' αυτή την επιθετική συμπεριφορά των δασκάλων έχει και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι ξεπερασμένο και παραμένει πολλές φορές ανεπηρέαστο μπροστά στις ραγδαίες πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, γι' αυτό ακριβώς είναι αλήθεια πως κάθε πολιτιστικό - κοινωνική και πολιτιστικό - τεχνολογική αλλαγή, αποτελεί σοβαρή πρόκληση για την εκπαίδευση για να αναθεωρήσει τους γνώμονες της. Συνεπώς, κάθε εκπαίδευση που αναφέρεται στον πολιτισμό, είναι υποχρεωμένη να επανεξετάσει, να μεταβάλει και να ορίσει εκ νέου τα κανονιστικά σύνορα του συστήματός της.

5.1 Αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο

Ανάλογα με τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς στην οικογένεια, είναι κι εκείνα της επιθετικότητας στο σχολείο. Ωστόσο, όποιο κι αν είναι τα φαινομενικά και τα πραγματικά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, δεν θα πρέπει κανείς να παραβλέπει το γεγονός που επισημαίνουν οι J. Gestermeier και F. Hamburger πως «οι σχολικές συγκρούσεις επηρεάζονται επίσης από τον καθορισμό των σχολικών ρόλων, τις θεσμοθετημένες ανάγκες και τις εξωσχολικές προϋποθέσεις» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 117). Επιπλέον, αναφέρουν πως «ο κόσμος (μαθητές - δάσκαλοι), δεν στηρίζεται σε ελεύθερη εκλογή, πρόκειται για αναγκαστική συνένωση και συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικούς σκοπούς και το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα σύγκρουσης» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 117).

Το σχολείο σαν κοινωνική ομάδα, δέχεται στο χώρο του μαθητές και δασκάλους, χωρίς κοινωνικές διακρίσεις από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, με διαφορετικές κοινωνικές τοποθετήσεις και διαφορετικό πνευματικό επίπεδο. Ως γνωστόν, ο δάσκαλος μετά τους γονείς, είναι αυτός που παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ασκεί μεγάλη επίδραση πάνω στο παιδί καθώς είναι ώριμος άνθρωπος, με

διαμορφωμένη προσωπικότητα και με ξεκαθαρισμένες πεποιθήσεις. Στην προσπάθεια του, λοιπόν, να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση ενός νέου ανθρώπου, είναι πιθανόν να αντικρίσει την άρνηση, την άρνηση, την απογοήτευση κι άλλες δυσκολίες, που πιθανόν να τον οδηγήσουν στην επιθετική συμπεριφορά.

Ένας λόγος που μπορεί να οδηγήσει καμία φορά τον δάσκαλο στον «στιγματισμό» ενός μαθητή ή σε επιθετικές ενέργειες, είναι η αδιαφορία, ίσως και η αδυναμία, ενός μαθητή για μάθηση, παρά το μεγάλο ενδιαφέρον του δασκάλου ή την επιμονή του σε μια απαράδεκτη συμπεριφορά παρά τις επανειλημμένες συστάσεις του δασκάλου, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να θεωρεί τον μαθητή π.χ. τεμπέλη και επιθετικό. Εκτός αυτού, όμως, δεν είναι λίγες οι φορές που ο παιδαγωγός αρέσκεται να υπερηφανεύεται υπερβολικά για τις γνώσεις του και να περιφρονεί τον μαθητή για την άγνοια του, με αποτέλεσμα ο μαθητής να κλείνεται στον εαυτό του απογοητευμένος ή να ενισχύει την προκλητική του συμπεριφορά με επιθετικότητα.

Επίσης, αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς του δασκάλου, μπορούν να αποτελέσουν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι δυσκολίες εκπλήρωσης του διδακτικού προγράμματος λόγω της έλλειψης διδακτικών μέσων ή ακόμα και της δικής του ελλιπής επιστημονικής κατάρτισης. Ιδιαίτερα σήμερα, η θέση του δασκάλου μπορεί να γίνει περισσότερο προβληματική και να οδηγηθεί ο ίδιος σε επιθετική συμπεριφορά, λόγω της εύκολης και πληθωρικής απόκτησης γνώσεων από τον μαθητή, γεγονός που τον κάνει να διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις και τις δικές του απόψεις.

Άλλοι παράγοντες, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως εξωγενή αίτια της γένεσης της επιθετικής συμπεριφοράς του δασκάλου, είναι δυνατόν να είναι κοινωνικό - πολιτιστικοί, που καθορίζονται από το περιβάλλον μέσα κι έξω απ' το σχολείο. Ο ίδιος ο "θεσμός" του σχολείου, μπορεί π.χ. να επιδράσει αρνητικά στο διδακτικό προσωπικό με την ιεραρχική του δομή. Η υπερβολική αυστηρότητα του προϊσταμένου, η αντιζηλία, οι φιλονικίες και οι ανταγωνιστικές τάσεις ανάμεσα στο σχολικό σύλλογο, είναι πιθανά αίτια για επιθετικότητα προς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο δάσκαλος δεν έχει την συμπαράσταση του προϊσταμένου του και των συνεργατών του στο έργο του, γίνεται αυταρχικός και επιθετικός μέσα στην τάξη.

Είναι φυσικό πως και οι δάσκαλοι είναι άνθρωποι και γι' αυτό θα πρέπει κανείς να υπολογίζει πως οι εντάσεις και οι διαφορές, δεν αντιμετωπίζονται πάντα σε ορθολογική βάση, αλλά και με επιθετικό τρόπο συμπεριφοράς. Από την άλλη, πάλι, ο δάσκαλος, εμποδίζεται να εκδηλώσει την επιθετικότητα του εναντίον του προϊσταμένου του ή εναντίον των συνεργατών του, γεγονός που τον οδηγεί να την εκδηλώσει προς τα κάτω, δηλαδή προς τους μαθητές.

Άλλα εξωσχολικά αίτια, όπως κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα του δασκάλου, μεταφράζονται σε επιθετική διάθεση στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με πορίσματα της ψυχολογίας του βάρους, η επιθετικότητα των δασκάλων μπορεί να προέλθει από "αρνητικά μεταβατικά συμβάντα". Απογοητευτικά συναισθήματα του δασκάλου, μεταβιβάζονται στο μαθητή, ο οποίος αντιπροσωπευτικά για έναν άλλο παράγει, αντί εκείνου κίνητρα για εκδίκηση.

Παράλληλα με όλα τα παραπάνω, ακόμη και η διαίσθηση της μειονεκτικής θέσης του δασκάλου με το λιγότερο κοινωνικό γόητρο σε σύγκριση με άλλα ακαδημαϊκά επαγγέλματα, μπορεί να οδηγήσει το δάσκαλο σε επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον J. Kob (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 120), «έχει αποδειχθεί ότι το συναίσθημα που έχει εξαπλωθεί όχι μόνο μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, ότι δηλαδή ο εκπαιδευτικός δεν χαίρει πολύ μεγάλης υπόληψης στην κοινωνία, όπως θα του άξιζε, σε συνδυασμό με το χαμηλό μισθό του, είναι δυνατόν να προκαλέσουν την επιθετική συμπεριφορά εναντίον των μαθητών».

Ανάλογα και εξίσου σοβαρά με τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων εναντίον των μαθητών, είναι και αυτά για τη πρόκληση και την ανάπτυξη της επιθετικότητας των παιδιών εναντίον των δασκάλων. Για κάθε μαθητή, ο δάσκαλος είναι και παραμένει να μια αυθεντική προσωπικότητα που τοποθετήθηκε απ' έξω και δεν εξελέγει από τους μαθητές. Μ' αυτή, λοιπόν, την ιδιότητα του ο δάσκαλος και με την εξουσία που του έχει δοθεί από την πολιτεία, έρχεται και επιβάλλει τους γνώμονες και τις αξίες του, που μπορεί να είναι αντίθετες μ' εκείνες των παιδιών. Υπάρχουν, δηλαδή, διαφορές ηλικίας, πολιτιστικού επιπέδου και δύναμης ανάμεσα τους.

Δεν είναι λίγες οι φορές που προκαλούνται συγκρούσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές λόγω της άρνησης του πρώτου να ικανοποιήσει

παράλογες επιθυμίες τους, οι οποίες όχι σπάνια διαλύονται αυταρχικά, ασκώντας ο δάσκαλος πίεση με δυναμικά μέσα για την επιβολή των θεσμοθετημένων σκοπών του μαθήματος. Εξαιτίας αυτής της αυταρχικής συμπεριφοράς του δασκάλου, ο μαθητής προσπαθεί να συμπυκνώσει κρυφά την αναχαιτιζόμενη (αντ)επιθετικότητα του, να συσπειρώνεται και να αναζητεί άλλους δρόμους (πλάγιους) και άλλα μέσα (όχι πάντοτε έντιμα) για να ανταποδώσει τα πλήγματα.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, λοιπόν, το πνεύμα της άμιλλας, φθάνει στα σύνορα του ανταγωνισμού δηλητηριάζοντας την ατμόσφαιρα και κάνοντας δύσκολη τη σχολική συμβίωση μεταξύ των ίδιων των μαθητών, οδηγώντας αρκετές φορές στην αντιπάθεια και στις συγκρούσεις. Το παιδί αντικρίζοντας μέσα στο σχολικό περιβάλλον τον συναγωνισμό και ανταγωνισμό, συνειδητοποιεί αμέσως πως η αποτυχία στο χώρο αυτό αποδοκιμάζεται. Νιώθει τον δάσκαλο σαν αίτιο αυτής της αποτυχίας και τους συμμαθητές του σαν αντιπάλους που πρέπει να κινήσει παίρνοντας καλύτερους βαθμούς.

Ωστόσο, πέρα από τον συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών που εκδηλώνεται σ' επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα, μπορεί να εκδηλωθεί και σε επίπεδο σωματικής δύναμης και υπέροχης. Μια δυναμική αναμέτρηση είναι αρκετή για να τοποθετήσει τους αντιπάλους σε ανάλογη θέση στη συνείδηση της ομάδας. Χαρακτηριστικό περιστατικό αποτελούν οι τσακωμοί ανάμεσα στους μαθητές μετά το σχολείο και καθώς γυρνούν στο σπίτι τους. Με το τέλος αυτού του περιστατικού καθορίζεται συνήθως ο ανώτερος και ο κατώτερος μεταξύ των δυο αντιπάλων, που μπορεί να κυριαρχεί σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Συμπερασματικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι το αυταρχικό στυλ αγωγής της οικογένειας, συνεχίζεται συχνά και στο χώρο του σχολείου. Το σχολείο με το αυταρχικό συνήθως στυλ διαδικασίας, τις απαγορεύσεις και τους εξαναγκασμούς, ευνοεί σημαντικά τη δημιουργία επιθετικού σχολικού κλίματος. Οι δυνατότητες καλλιέργειας κλίματος σχολικής εμπιστοσύνης, περιορίζονται εξαιτίας της εχθρικής και απωθητικής στάσης του δασκάλου προς τους μαθητές η οποία παρόλο ότι εξασφαλίζει μια φαινομενική πειθαρχία, ενεργεί ανασταλτικά στη μάθηση και ευνοεί τη δημιουργία υποτακτικό - επιθετικής συνείδησης στους μαθητές.

5.2. Εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στο σχολείο

Όπως αναφέραμε στην περίπτωση της οικογένειας, έτσι και στη περίπτωση του σχολείου, ο δάσκαλος είναι και αυτός ένα παρατηρούμενο πρότυπο. Όπως το παιδί, δηλαδή, μιμείται τους γονείς του, έτσι παρατηρεί και μιμείται και τους δασκάλους του. Η θεωρία της ψυχανάλυσης επισημαίνει τη σημασία αυτής της ταύτισης των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους, γονείς και δασκάλους καθώς το παιδί υιοθετεί και οικειοποιείται πολλά χαρακτηριστικά και την ίδια συμπεριφορά που παρατηρεί σε αυτούς. Αυτή η επίδραση και η συνταύτιση του παιδιού με τους παιδαγωγούς του εξαρτάται και από μια σειρά χαρακτηριστικών του προτύπου όπως π.χ. το γόητρο, τη δύναμη κ.τ.λ.

Επίσης, μια άλλη σοβαρή συνέπεια της επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων, είναι η απώλεια της αμοιβαίας βάσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνων και του παιδιού. Αυτή η επιθετική στάση αντί να ξυπνήσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τη παρατήρηση των σωστών συνθηκών μίας ικανοποιητικής συμβίωσης στο χώρο του σχολείου, πετυχαίνει περισσότερο μια «αναγκαστική προσαρμογή». Όταν ο παιδαγωγός προσβάλει το παιδί ή το χτυπά, με αυτό τον τρόπο καταστρέφει το συναισθηματικό κλίμα της συνεργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παράλογες εντάσεις μεταξύ τους.

Επιπλέον, μια τέτοια συμπεριφορά από μέρους του δασκάλου, μπορεί ακόμη να οδηγήσει στη δημιουργία αισθημάτων μίσους, τα οποία οδηγούν σε μια βασική εχθρική διάθεση. Παιδιά τα οποία αντιμετωπίζονται από τους παιδαγωγούς τους με αποστροφή, υποτίμηση, ψυχρότητα ή επιθετικότητα, μιμούνται το παράδειγμα τους. Ανάλογη είναι η άποψη του A.S. Neill, ο οποίος αναφέρει ότι «όταν οι δάσκαλοι είναι επιθετικοί, οι μαθητές τους μιμούνται. Όταν οι γονείς τιμωρούν, κάνουν τα παιδιά τους επιθετικά» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ. 125). Επομένως, τα παιδιά που βιώνουν συνεχώς απογοητεύσεις και αρνήσεις, νιώθουν ελλιπή αυτοπεποίθηση ενώ συγχρόνως αναπτύσσουν την επιθετική τους συμπεριφορά στο σχολείο.

Σύμφωνα με διάφορους εκπροσώπους της ψυχανάλυσης, η επιθετική συμπεριφορά των δασκάλων καταπιέζει σημαντικά τις παρωθήσεις του

παιδιού. Λόγω της καταπίεσης αυτών των παρωθήσεων, προκαλούνται στο παιδί εσωτερικές εντάσεις και διαμάχες. Η παρώθηση αυτή, η οποία καταπιέζεται, μπορεί να εκδηλωθεί αργότερα με οποιαδήποτε μορφή διαστροφής. Η δυνατότητα, όμως, να επιτευχθεί η πρωταρχική ικανοποίηση της ορμής, θα παραμείνει για πάντα αππραγματοποίητη. Μ' αυτό τον τρόπο η ικανοποίηση της ορμής παρεμποδίζεται, ενώ ο ερεθισμός της δεν εξουδετερώνεται. Έτσι, λοιπόν, το παιδί περιέχεται σε ενδοψυχικές εντάσεις, οι οποίες κάποια στιγμή θα βρουν την έκφραση τους σε νευρωτικά συμπτώματα. Παράλληλα η πολύ ισχυρή διέγερση της ορμής, μπορεί να φέρει καταστρεπτικές επιδράσεις στον άνθρωπο όπως π.χ. τη σταθεροποίηση παιδαριωδών μορφών και τρόπων ικανοποίησης της ορμής κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει η M. Montessori σχετικά με το παιδί ότι «όταν πληγωθεί, η στενοχώρια του μπορεί να μείνει θαμμένη βαθιά μέσα του ή να εκφράσει με μια εκρηκτική και θυμωμένη συμπεριφορά» (Βουϊδάσκη Β., 1983, σελ, 127).

Βέβαια, στο χώρο του σχολείου, οι προσπάθειες ελέγχου της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, καταβάλλονται με πολλές δυσκολίες απ' τους δασκάλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα λιγότερο ή περισσότερο αυτοτελές και αυτοδύναμο κοινωνικό σύστημα, γεμάτο με τις δικές του συγκρούσεις, το οποίο ασκεί μια δική του πίεση και διεγείρει τυπικές και άτυπες, σιωπηρές και εμφανείς απαιτήσεις προς τους μαθητές, οι οποίοι αντιδρούν ομαδικά και ανάλογα με τις προηγούμενες κοινωνικές τους εμπειρίες.

Ακόμη και σήμερα στο σύγχρονο παραδοσιακό σχολείο, δεν είναι λίγες οι φορές που η ατμόσφαιρα ηλεκτρίζεται αρκετά, με αποτέλεσμα οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών να γίνονται πολύ επιθετικές.

6. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι οι απόψεις των δασκάλων για τη φύση του παιδιού γενικά, και την εικόνα του ως μαθητή ειδικά, διαφέρουν πάρα πολύ μεταξύ τους. Απόδειξη για το γεγονός αυτό, φαίνεται να αποτελεί η έρευνα του Gilly (1984). Στην έρευνα αυτή, ο συγγραφέας εξέτασε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και διαπίστωσε ότι οι

απόψεις των δασκάλων για τους μαθητές επικεντρώνονται σε δύο άκρα: Στο ένα άκρο βρίσκεται η εικόνα του «καλού» μαθητή που δείχνει πειθήνιο σεβασμό στο δάσκαλο και δέχεται παθητικά τις γνώσεις που του προσφέρει και την «αλάθητη» άποψη τους, ενώ στο άλλο καλός μαθητής θεωρείται εκείνος που είναι ενεργός μέτοχος στη διαδικασία της γνώσης. Είναι λοιπόν, εύκολο να υποθέσει κανείς πόσο διαφορετικές είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων για το τι αποτελεί διαταρακτική συμπεριφορά. Πολλοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον συγγραφέα, φαίνεται να ταυτίζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με το χαρακτήρα τους, αποδίδοντας στους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση, χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα τους που συχνά δεν υπάρχουν. Κάτι αντίστοιχο γίνεται και με τους «κακούς» μαθητές, οι οποίοι περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως παιδιά προβληματικά και με διαταραχές συμπεριφοράς.

Η παραπάνω έρευνα του Gilly αποδεικνύει, ότι είναι πολύ δύσκολο να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα και για τις αντιλήψεις τους για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ειδικότερα, εφόσον τα κριτήρια τους διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο «ελαστικά» κριτήρια για το πότε ένα παιδί γίνεται επιθετικό, από εκείνους που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικίες. Το γεγονός αυτό είναι φυσιολογικό καθώς κάθε γενιά έχει γαλουχηθεί με διαφορετικές αξίες και οι κοινωνικές συνθήκες είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες (Gilly, 1984).

Παρ' όλα αυτά είναι δυνατό να αναφερθούν κάποια παραδείγματα μαθητών των οποίων η συμπεριφορά θεωρείται κατά κοινή παραδοχή από τους εκπαιδευτικούς ως διαταρακτική. Τα κοινά γνωρίσματα των μαθητών αυτών είναι ότι έχουν την τάση να φεύγουν από το σχολείο, έχουν χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, προέρχονται από τιμωριστικούς γονείς με ψυχρή στάση, αδιάφορους ή απορριπτικούς, ενοχλούν τα άλλα παιδιά λεκτικά και σωματικά, διακόπτουν το μάθημα, μιλούν και απαντούν τις πιο ακατάλληλες στιγμές, είναι αντιδραστικοί και έχουν συνήθως αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συνοδεύονται από μια απορριπτική στάση που έχουν οι συμμαθητές απέναντι τους, οι οποίοι τους φοβούνται και τους τοποθετούν στο περιθώριο.

Για πολλά απ' αυτά τα παιδιά τα μαθήματα είναι ακατανόητα και το σχολείο αποτελεί ένα χώρο για να διοχετεύσουν όλη την επιθετικότητα και τα αρνητικά τους

συναισθήματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές προέρχονται κυρίως από λανθασμένη άποψη των γονιών για τη διαπαιδαγώγηση τους, με αποτέλεσμα η συσσωρευμένη καταπίεση που βιώνουν μέσα στην οικογένεια να εκδηλώνεται στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά, λόγω της δυσπροσαρμοστιά τους σε καινούργιο πολιτισμικό περιβάλλον και λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της καινούργιας γλώσσας, γεγονός που τα καθιστά πολλές φορές περιθωριοποιημένα από τους υπόλοιπους μαθητές (Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat & Cho 1998). Γι αυτά τα παιδιά το σχολείο δεν αποτελεί εφελτήριο για την απόκτηση γνώσεων, ούτε χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αντίθετα, προκαλούν απογοήτευση και αγανάκτηση , τόσο στους συμμαθητές, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ανεξάρτητα όμως απ' αυτό, πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν «υπεύθυνοι» που δεν μπορούν να χειριστούν τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών και οδηγούνται και οι ίδιοι στην αδιαφορία ή στην υιοθέτηση αυστηρών μορφών πειθαρχίας, γεγονός που ενισχύει ακόμα περισσότερο τα εχθρικά συναισθήματα των μαθητών αυτών (Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat & Cho , 1998).

Το σχολείο σε γενικές γραμμές θεωρείται πρόσφορο έδαφος για τα επιθετικά παιδιά να εκδηλώσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και να μεταμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολεμικό πεδίο και μέσα στην τάξη και έξω στην αυλή. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει το δύσκολο ρόλο του εξισορροπιστή και να πραγματώσει τους στόχους του με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, πράγμα που αποτελεί μια επίπονη και συχνά μακροχρόνια διαδικασία.

6.1 Η θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών και η εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη

Η θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών, δημιουργήθηκε προκειμένου να ερμηνεύσει τις εξηγήσεις που δίνει το άτομο στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του, τη συμπεριφορά και τα μηνύματα που λαμβάνει από τους άλλους, καθώς και τη δική του συμπεριφορά απέναντι στα ερεθίσματα που δέχεται και το πώς δικαιολογεί την ίδια του τη συμπεριφορά.

Πολλοί ερευνητές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξέτασαν το θέμα των αιτιολογικών προσδιορισμών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αρκετές

θεωρίες με στόχο να αναλύσουν τι κάνουν οι άνθρωποι όταν προσπαθούν να εξηγήσουν γεγονότα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο Heider (1958), περιέγραψε τον άνθρωπο ως «αφελή επιστήμονα», που προσπαθεί να συνδέσει μια ορατή συμπεριφορά με μη ορατές αιτίες. Σύμφωνα με τον Heider, το πρώτο πράγμα που κάνει ο δέκτης μιας πράξης, είναι να αποφασίσει αν η συγκεκριμένη πράξη οφείλεται σε χαρακτηριστικά του ατόμου που την εκτελεί (π.χ. ικανότητα, προσπάθεια, πρόθεση), ή σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. δυσκολία της δραστηριότητας, τύχη). Η κατανόηση λοιπόν, των παραγόντων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την ερμηνεία μιας πράξης, καθιστά τον κόσμο του ατόμου πιο προβλέψιμο και του δίνει μια αίσθηση ελέγχου.

Σε έρευνες τους οι Jones & Davis (1965) και Jones & MacGillis (1976) υποστήριξαν ότι ο στόχος των αιτιολογικών προσδιορισμών είναι να συμπεράνει το άτομο αν η εκδηλωμένη συμπεριφορά και η πρόθεση που την παράγει, ανταποκρίνεται σε κάποιες σταθερές αξίες του ατόμου. Υπάρχουν δύο είδη αιτιολογικών προσδιορισμών: α) Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί που αναφέρονται στις προθέσεις του ατόμου που προβαίνει σε κάποια πράξη και β) οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί που αναφέρονται στο χαρακτήρα του. Το πρώτο πράγμα που καλείται ο δέκτης μιας πράξης να κάνει, είναι να διαπιστώσει κατά πόσο η πράξη αυτή ήταν σκόπιμη από αυτόν που τη διέτελεσε. Σύμφωνα με τους Jones & Davis για να το διαπιστώσει αυτό ο δέκτης θα πρέπει να πιστέψει ότι αυτός που την διέτελεσε ήξερε τις συνέπειες της, καθώς επίσης και ότι είχε την ικανότητα (π.χ. σωματική δύναμη) να τη φέρει σε πέρας. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία των αιτιολογικών προσδιορισμών είναι οι αντιλήψεις του δέκτη μιας πράξης σχετικά με το τι θα έκανε κάποιος άλλος στη θέση του. Τα συμπεράσματα του είναι ακόμα πιο ισχυρά όταν τα μηνύματα που δέχτηκε δεν είναι κοινωνικά επιθυμητά.

Ο Kelley υποστήριξε επίσης, ότι, όταν κάποιος δέχεται πληροφορίες από πολλές πηγές τότε λειτουργεί σαν επιστήμονας, προσπαθώντας να ξεχωρίσει ποια από τα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν σε άλλους παράγοντες. Έτσι λοιπόν θεωρεί ότι χρησιμοποιεί κάποιου είδους παραγοντική αρχή. Δηλαδή, ένα αποτέλεσμα αποδίδεται σε μια παρούσα συνθήκη, όταν και το αποτέλεσμα είναι φανερό και το αντίθετο, όταν η συνθήκη απουσιάζει τότε και το αποτέλεσμα απουσιάζει επίσης. Με τη διαπίστωση αυτή το μοντέλο του Kelley βασίστηκε σε μια στατιστική τεχνική την *παραγοντική ανάλυση (ANOVA)*, η οποία εξετάζει αλλαγές σε μια εξαρτημένη μεταβλητή (το αποτέλεσμα) μεταβάλλοντας τις ανεξάρτητες

μεταβλητές (τις συνθήκες). Ο MacArthur διεξάγοντας έρευνες, επιβεβαίωσε την παραπάνω διαπίστωση του Kelley. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης ANOVA διαπίστωσε ότι σε κάθε είδους πληροφορία μπορεί να δοθεί ανάλογα μικρή ή μεγάλη αξία και *ότι* η συνειδητότητα, η σταθερότητα στις απόψεις και η διαφορετικότητα, όντως επηρεάζουν τη διαδικασία των αιτιολογικών προσδιορισμών, όπως άλλωστε υπογράμμισε και ο Kelley. Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί, από την άλλη, συχνά, αποτελούν μια γρήγορη διαδικασία, η οποία μπορεί να βασίζεται σε περιορισμένο αριθμό πληροφοριών. Το ενδιαφέρον των Κοινωνικών Ψυχολόγων με το πέρασμα των χρόνων άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα έντονο σχετικά με τη διαδικασία της αιτιολόγησης των κοινωνικών πληροφοριών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία γνωστικών μεθόδων μέτρησης προκειμένου να αποφύγουν τα μεθοδολογικά προβλήματα που ενίοτε προκύπτουν. Έτσι λοιπόν χρησιμοποίησαν την παρατήρηση, την έρευνα των πληροφοριών, τη μνήμη και ιδιαίτερα το χρόνο ανταπόκρισης. Σε έρευνες τους οι Smith & Miller (1985), ανέφεραν σχετικά με το χρόνο ανταπόκρισης ότι πολλές φορές το άτομο δημιουργεί τις κρίσεις του σε εύκολες ερωτήσεις ελέγχου στη πειραματική διαδικασία γρήγορα, ακόμα και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατανόησης τους. Πιο αργά ανταποκρίνεται το άτομο σε ερωτήσεις του τύπου «άτομο-αιτία» και «κατάσταση-αιτία». Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν έχουν συνηθίσει να σκέφτονται και να απαντούν σε ερωτήσεις τέτοιου είδους. Έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αιτιολογική διαδικασία τις περισσότερες φορές δεν γίνεται αυτόματα, αλλά αποτελεί προϊόν μιας διαδικασίας κατανόησης, επεξεργασίας των πληροφοριών πριν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Άλλη μια μέθοδος για να ξεπεραστούν τα μεθοδολογικά προβλήματα, που προκύπτουν κατά τη χρήση της θεωρίας των αιτιολογικών προσδιορισμών είναι οι ερωτήσεις που απευθύνονται στο άτομο να ξεκινούν με το «γιατί» και όχι να έχουν τη μορφή υπόθεσης ξεκινώντας με το «αν». Άλλωστε όπως έχει προαναφερθεί η αιτιολογική διαδικασία δεν είναι συνεχής, εφόσον το κάθε άτομο κουβαλά τις δικές του απόψεις, το δικό του σύστημα αξιών και τα δικά του σχήματα σχετικά με το πώς συνδέονται τα εκάστοτε αποτελέσματα με τις αιτίες. Αν η εμπειρία που βιώνει το άτομο συμφωνεί με τις πεποιθήσεις του, δεν χρειάζεται να προβάλει σε αιτιολογίες. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής είναι καλός στα Μαθηματικά, τότε αναμένεται να έχει υψηλές επιδόσεις σε κάποιο σχετικό σχολικό διαγώνισμα. Η διαδικασία των αιτιολογικών προσδιορισμών διενεργείται όταν μια εμπειρία που

βιώνει ένα άτομο δεν είναι σύμφωνη με το σύστημα των πεπιοθήσεων του. Για παράδειγμα η αποτυχία ενός ικανού μαθητή αποτελεί ένα «παράδοξο» γεγονός, υποκινώντας το ίδιο το άτομο και τους γύρω να ξεκινήσουν μια διαδικασία δικαιολόγησης του γεγονότος αυτού, κάνοντας διάφορες υποθέσεις όπως, ότι τα θέματα ήταν δύσκολα, ο μαθητής ήταν κουρασμένος κ.λ.π. Η διαδικασία δηλαδή των αιτιολογικών προσδιορισμών υποκινείται όταν λαμβάνουν χώρα ασυνήθιστα για το άτομο γεγονότα που χρειάζονται διερεύνηση, καθώς επίσης και γεγονότα που έχουν σχέση με τη αποτυχία του σε κάποιο τομέα της ζωής του. Για να προφυλάξει λοιπόν την αυτοεκτίμηση του και να ασκήσει κάποιο έλεγχο στα γεγονότα γύρω του, βάζει σε λειτουργία το μηχανισμό αυτό που τον προφυλάσσει από αδιέξοδα.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι όταν συμβεί κάποιο δυσάρεστο γεγονός, τα άτομα που έχουν ένα σταθερό και συγκεκριμένο μοντέλο αιτιολογικών προσδιορισμών, είναι πιο επιρρεπή στο να βιώσουν καταθλιπτικά συναισθήματα, σε σύγκριση με άλλους που δεν έχουν ένα τόσο σταθερό μοντέλο. Τα άτομα αυτά συνηθίζουν να αποδίδουν μια τυχόν δυσάρεστη έκβαση ενός γεγονότος σε *εσωτερικούς παράγοντες* που αφορούν τις ικανότητες τους, τον χαρακτήρα τους κ.λ.π. και οι απόψεις τους αυτές είναι *σταθερές και καθολικές*. Δηλαδή, συνήθως κατηγορούν τον εαυτό τους όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά στη ζωή τους, γεγονός που βάζει σε κίνδυνο την αυτοεκτίμηση τους και τους οδηγεί στο να έχουν αρνητικές προσδοκίες για το μέλλον. Βέβαια, για να δημιουργήσει κάποιος αιτιολογικούς προσδιορισμούς από τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον, έχει μεγάλη σημασία με το με ποιο τρόπο παρέχονται αυτές οι πληροφορίες. Για παράδειγμα, ένα αποτέλεσμα συχνά αποδίδεται σε μια αιτία που είναι η πιο σημαντική στο πεδίο των αντιλήψεων του ατόμου, τη στιγμή που το αποτέλεσμα διενεργείται. Σε γενικές γραμμές πάντως έχει παρατηρηθεί από ερευνητές (Mischel 1968, 1973) (Metalsky & Abramson 1981), ότι τα άτομα που έχουν σχετικά ένα σταθερό σύστημα αξιών και σταθερές πεπιοθήσεις, είναι πιο πιθανό οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί που δημιουργούν να είναι εσωτερικοί, σταθεροί και καθολικοί. Αυτό συμβαίνει γιατί έχει παρατηρηθεί ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, πολλές φορές, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλεφθούν οι αντιδράσεις του σε μια κατάσταση, εκτός και αν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μετά από εξέταση θεωρούνται σταθερά κάτω από διάφορες περιστάσεις.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών αναφέρεται στην προσπάθεια των ανθρώπων να εξηγήσουν τη συμπεριφορά του κοινωνικού τους περιγύρου, προκειμένου να καταστήσουν το μέλλον πιο προβλεπόμενο και να εκπληρώσουν την ανάγκη τους για έλεγχο πάνω σε διάφορα γεγονότα. Παρ' όλα αυτά όμως αποτελούν ένα σύνολο θεωριών που πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή εξαιτίας της διαφορετικότητας των ατόμων και της σταθερότητας που επιδεικνύουν στο προσωπικό τους σύστημα αξιών. Η διαδικασία αυτή, βέβαια, έχει ιδιαίτερη αξία και χρησιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη και πολλοί ερευνητές την έχουν χρησιμοποιήσει προκειμένου να εξετάσουν διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής.

Το κυριότερο σημείο του ενδιαφέροντος της θεωρίας των αιτιολογικών προσδιορισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν μέσα στα πλαίσια της. Όπως υπογραμμίζεται από τον Οε5θ1ΐ3πιρ5 (1985) και από τους συνεργάτες του, ανοίγεται μια νέα οδός για τη διερεύνηση και την εξήγηση των μηχανισμών επίδρασης των λεγόμενων κοινωνικών παραγόντων στην εκπαίδευση. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο χτίσιμο μια υγιούς σχέσης με τους μαθητές τους ή αδυνατούν να τους μεταβιβάσουν το απαιτούμενο γι' αυτούς ενδιαφέρον για τη γνώση. Αρχίζουν λοιπόν, να μπαίνουν σε μια διαδικασία σκέψης, σχετικά με το που μπορεί να οφείλονται οι δυσλειτουργίες αυτές, αποδίδοντας ευθύνες άλλοτε στους μαθητές, άλλοτε στον εαυτό τους και άλλοτε σε εξωσχολικούς παράγοντες. Δημιουργούν, δηλαδή, αιτιολογικούς προσδιορισμούς και κοινωνικές αναπαραστάσεις, προκειμένου να εξηγήσουν κάποια γεγονότα στην εκπαιδευτική διεργασία, προκειμένου να αποκτήσουν τον έλεγχο των καταστάσεων, κυρίως των δυσλειτουργικών, ώστε να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα που θα τους βοηθήσουν στη δημιουργία ενός πλαισίου δράσης. Στο σημείο αυτό, γίνεται κατανοητό πόσο κεφαλαιώδης είναι η σημασία του είδους των εξηγήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα εκάστοτε προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική τάξη, καθώς βάση αυτών διαμορφώνεται η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές αλλά και στον ίδιο τους τον εαυτό.

Από την άλλη πλευρά και οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να αιτιολογήσουν διάφορες καταστάσεις που εκτυλίσσονται μέσα στο σχολικό χώρο. Μια εμπειρία που έχουν βιώσει όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη χώρα και το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο είναι ενταγμένοι, είναι η αποτυχία σε κάποιο διαγώνισμα. Όταν

ένας μαθητής αποτυγχάνει σε κάποιο σχολικό διαγώνισμα, αμέσως αρχίζει να επεξεργάζεται το γεγονός, προσπαθώντας να ανακαλύψει τους λόγους που τον οδήγησαν στην αποτυχία αυτή. Μπορεί για παράδειγμα να μην ήταν αρκετά προετοιμασμένος, ή να είναι αδύνατος στο συγκεκριμένο μάθημα. Πολλές φορές μπορεί ακόμα και να θεωρήσει τον εαυτό του ανίκανο ή όχι τόσο έξυπνο ή να αποδώσει την αποτυχία του στη δυσκολία του διαγωνίσματος ή ακόμα και στην «άδικη» μεταχείριση του από τον εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ζητήματα που συνήθως τους οδηγούν στη δημιουργία αιτιολογικών προσδιορισμών, είναι γεγονότα που έχουν να κάνουν με πράγματα που αισθάνονται όπως για παράδειγμα, η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής τους αξία λόγω, της χαμηλής επίδοσης της τάξης που έχουν αναλάβει ή της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών και της αδυναμίας τους να ασκήσουν έλεγχο πάνω σ' αυτή. Η επιθετικότητα που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές αποτελεί ένα βασικό παράγοντα δυσλειτουργίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης και αποτελεί πλέον καθολικό φαινόμενο στα σχολεία ολόκληρης της υφηλίου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των παραγόντων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οφείλεται η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων μέσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6.2 Οι αντιλήψεις και οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των εκπαιδευτικών για τη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων

Όπως προαναφέρθηκε, η επιθετική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι μαθητές στα σχολεία, αποτελεί ένα γεγονός που έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς το φαινόμενο αυτό έχει λάβει αρκετά μεγάλες διαστάσεις και επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ζωή. Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση του φαινομένου και το ρόλο των ίδιων στην αντιμετώπιση και το χειρισμό του.

Το φαινόμενο της επιθετικότητας, επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη και οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε απελπισία, βάζοντας τους σε μια διαδικασία αναθεώρησης του ρόλου τους, αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας τους στο χειρισμό τους και απογοήτευσης όταν δεν καταφέρνουν να χαλιναγωγήσουν τους ατίθασους μαθητές. Βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Bikou-Nakou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 1994) καταλήγουν στο γεγονός ότι η «εξουθένωση» που βιώνουν οι

εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με επιθετικά παιδιά οφείλεται σε τρεις παράγοντες: α. στη συναισθηματική κούραση η οποία αναφέρεται στην συναισθηματική φόρτιση και εξάντληση που προέρχεται από την επαφή με άλλους ανθρώπους και στην περίπτωση μας με τους μαθητές β. στα απρεπή συναισθήματα απέναντι σε άλλους ανθρώπους και γ. στη μειωμένη προσωπική αποτελεσματικότητα που βιώνει κάποιος σε σχέση με την εργασία του. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στα αισθήματα ανεπάρκειας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με φαινόμενα επιθετικότητας μέσα στη σχολική τάξη.

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί και στόχο είχαν να παρουσιάσουν τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, τα αποτελέσματα ποικίλουν. Βρέθηκαν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να παίζουν ρόλο στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς: Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και χωρίζεται σε δύο υποπαράγοντες, όπου ο πρώτος αναφέρεται σε εσωτερικές καταστάσεις όπως η προσωπικότητα του δασκάλου και ο δεύτερος σε εξωτερικές καταστάσεις όπως η εκπαιδευτική εμπειρία και το προσωπικό ενδιαφέρον που δείχνει ο ίδιος. Ο δεύτερος παράγοντας, αναφέρεται στους ίδιους μαθητές και χωρίζεται και αυτός σε δύο υποπαράγοντες όπου ο πρώτος αναφέρεται σε εξωτερικούς αιτιολογικούς προσδιορισμούς σχετικά με τους μαθητές και την επιθετική συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, όπως η κούραση που ενδεχομένως σε κάποιες στιγμές αισθάνονται. Ο δεύτερος υποπαράγοντας, τέλος, αναφέρεται σε εσωτερικούς αιτιολογικούς προσδιορισμούς σχετικά με χαρακτηριστικά των μαθητών όπως η προσωπικότητα τους ή η ιδιοσυγκρασία τους. Οι πιο συνηθισμένες αιτιολογίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για την ανυπακοή και την επιθετικότητα των νεαρών μαθητών αναφέρονται συνήθως στον δεύτερο παράγοντα, δηλαδή στην προσωπικότητα και την ανατροφή του μαθητή, ενώ ελάχιστοι αποδίδουν ευθύνες στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ίδιων των δασκάλων και στην εκπαιδευτική τους εμπειρία (Bikou-Nakou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 1994).

Άλλη μια έρευνα που διεξάχθηκε στο Λονδίνο από τους Siann, Gallagher, Lockheart & Rawson το 1993 αναφέρει ότι η επιθετικότητα στα σχολεία μπορεί να είναι σωματική, ψυχολογική, είναι επαναλαμβανόμενη και οι δέκτες διακατέχονται από φόβο και άγχος για την επανεμφάνιση της. Οι επιθετικοί μαθητές ψάχνουν τα θύματα τους ανάμεσα σε παιδιά που συνήθως είναι μικρότερης

ηλικίας, μικρόσωμα, αδύναμα και ντροπαλά, τα οποία αποκτούν το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου. Οι καθηγητές που ρωτήθηκαν για το που θεωρούν ότι οφείλεται η επιθετικότητα των παιδιών αρχικά έθεσαν θέμα φύλου, υποστηρίζοντας ότι τα αγόρια είναι πολύ πιο πιθανό να εκδηλώσουν σωματικές επιθέσεις απ' ότι τα κορίτσια, τα οποία εκδηλώνουν συνήθως λεκτικά την επιθετικότητα τους ή εξοστρακίζοντας τα θύματα από τις παρέες τους ή δυσφημίζοντας τα άτομα αυτά. Χαρακτηριστικό είναι, όπως ανέφεραν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, ότι τα κορίτσια πολλές φορές δεν παραδέχονται την επιθετική τους συμπεριφορά σε σύγκριση με τα αγόρια, καθώς επίσης ότι έχουν πέσει σε μεγαλύτερο ποσοστό και τα ίδια θύματα επιθετικότητας πιο συχνά απ' ότι τα αγόρια.

Αυτό που σημειώθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι τα επιθετικά παιδιά είναι συνήθως σωματικά δυνατά, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και προσπαθούν μέσω της βίας να αυτοεπιβεβαιωθούν καθώς και να εδραιώσουν έτσι τη θέση τους μέσα στη σχολική κοινότητα. Άλλο ένα στοιχείο που ανέφεραν οι καθηγητές είναι ότι τα επιθετικά παιδιά, προέρχονται συνήθως από οικογένειες μεταναστών, που γνωρίζουν ελάχιστα τη γλώσσα του καινούργιου τόπου διαμονής τους και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο είναι χαμηλό. Τα νεαρά λοιπόν μέλη της οικογένειας δεν αποκτούν τις ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο νέο τους περιβάλλον και μη γνωρίζοντας τη γλώσσα ο μόνο τρόπος για να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στο σχολείο και να κρύψουν την ανεπάρκεια τους είναι η εκδήλωση της βίας απέναντι σε πιο αδύναμα τις περισσότερες φορές άτομα. Τέλος, ένας παράγοντας που ανέφεραν οι συγκεκριμένοι ερευνητές ότι συμβάλλει στην αύξηση της επιθετικότητας μέσα στα σχολεία, είναι και το περιβάλλον του ίδιου του σχολείου. Δηλαδή έχει παρατηρηθεί ότι όσο περισσότερο πράσινο και προσεγμένο παιδότοπο διαθέτουν τα σχολεία, τόσο λιγότερα κρούσματα επιθετικότητας παρατηρούνται. Αντίθετα τα σχολεία που βρίσκονται στην καρδιά των μεγαλουπόλεων και δεν έχουν ης κατάλληλες εγκαταστάσεις, ιδιαίτερα αναφορικά με την αυλή όπου περνούν οι μαθητές το χρόνο του διαλείμματος και η έλλειψη πρασίνου, εντείνουν την αύξηση του φαινομένου.

Άλλη μια έρευνα που έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της προηγούμενης, είναι εκείνη που διεξάχθηκε από την Synthia Hudley το 1993, η οποία μελέτησε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο της επιθετικότητας στα σχολεία. Τα συμπεράσματα ήταν παρόμοια, καθώς τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές υποστήριξαν ότι μια από τις σημαντικότερες αιτίες της εκδήλωσης του φαινομένου είναι η δυσκολία ένταξης των μαθητών στη σχολική κοινότητα που ανήκουν σε μειονότητες. Και οι δυο ομάδες υποστήριξαν ότι άτομα που ανήκουν σε συγκεκριμένες μειονότητες όπως οι Αμερικάνοι της Αφρικής και οι Ισπανοί είναι σαφώς πιο βίαιοι και δημιουργούν τα περισσότερα προβλήματα στα σχολεία, λόγω της απόρριψης του από τους συνομηλίκους και της δυσκολίας τους να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Εκεί που παρουσιάστηκαν κάποιες διαφορές και διαφωνίες ήταν στο κατά πόσο η επιθετικότητα έχει να κάνει με το φύλο του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα αγόρια είναι πολύ πιο επιθετικά από τα κορίτσια και είναι πιο πιθανόν να προχωρήσουν σε πράξεις σωματικής βίας ανεξάρτητα από την εθνικότητα στην οποία ανήκουν. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι τα κορίτσια είναι εξίσου και πολλές φορές πιο επιθετικά από τα αγόρια, καθώς όπως παρατήρησαν, θυμώνουν πιο εύκολα και χρησιμοποιούν περισσότερο τη λεκτική βία. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υποτιμούν την επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών και να μην τη θεωρούν ιδιαίτερα σοβαρή και επιβλαβής στη σχολική ζωή.

Μια διαφορετική προσέγγιση πάνω στο ζήτημα των αιτιολογικών προσδιορισμών σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, πραγματοποιήθηκε από τους Natriello & Dornbusch (1983). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές απέδειξαν σε ερευνά τους σε σχολεία των Η.Π.Α. ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί που σχηματίζουν, δεν βασίζονται σε χαρακτηριστικά των μαθητών όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, αλλά στη συμπεριφορά και την επίδοση τους στη σχολική τάξη. Έτσι, σε μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα δεν δίνουν τόση έμφαση στο να τους προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, άλλα αντίθετα έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς αναφορικά με την περαιτέρω επίδοσή τους. Αντιθέτως σε παιδιά που δείχνουν φτωχή προσαρμοστικότητα και οι επιδόσεις τους στα μαθήματα είναι χαμηλές, προσανατολίζονται στο να τους προσφέρουν

περισσότερο συναισθηματική στήριξη και ζεστασιά και οι απαιτήσεις τους σχετικά με την επίδοση τους είναι αρκετά χαμηλές. Η έρευνα έδειξε ότι όλα αυτά ισχύουν σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του ιστορικού των παιδιών αναφορικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο. Σε περίπτωση που δεν κατέχουν τέτοιες πληροφορίες, τότε στρέφονται στη δημιουργία αιτιολογικών προσδιορισμών που βασίζονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το φύλο, η εθνικότητα κ.τ.λ. . Υποστηρίζεται δηλαδή από τους ερευνητές ότι οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τους με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν τους δικούς τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς για τους δασκάλους τους, ανάλογα με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τη συναισθηματική κάλυψη που τους προσφέρουν.

Τέλος, οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, φαίνεται ότι επηρεάζονται τόσο από το φύλο του εκπαιδευτικού που τους δημιουργεί, όσο και από το φύλο των μαθητών που την παρουσιάζουν. Έτσι για παράδειγμα, εκλαμβάνεται ως πιο σοβαρό φαινόμενο η επίδειξη επιθετικής συμπεριφοράς από ένα κορίτσι παρά από ένα αγόρι και αντίστροφα, θεωρείται από τους δασκάλους πιο ανησυχητικό αν ένα αγόρι κλαίει με το παραμικρό σε σύγκριση με ένα κορίτσι που παρουσιάζει την ίδια συμπεριφορά. Αλλά και το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στις εκτιμήσεις του σχετικά με το αν μια συμπεριφορά θεωρείται προβληματική. Παρατηρείται δηλαδή ότι τις περισσότερες φορές οι άντρες εκπαιδευτικοί να είναι πιο ελαστικοί σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και πιο συγκρατημένοι στο να χαρακτηρίσουν ως προβληματική τη συμπεριφορά ενός μαθητή σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους του. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πιο ευαίσθητες και πιο αυστηροί κριτές απέναντι στους μαθητές που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη, καθώς και πιο ευαισθητοποιημένες πάνω στα προβλήματα αυτά.

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι στις παραπάνω έρευνες που μελετήθηκαν αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν το δικό τους χαρακτήρα, την εκπαιδευτική τους εμπειρία και τα

συναισθήματα τους, ως ένα κομμάτι της ευθύνης για την διατήρηση κυρίως του φαινομένου. Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί που δημιουργούν έχουν κυρίως να κάνουν με εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά της ζωής του μαθητή, όπως η κούραση του, η οικογένεια, το φύλο, η εθνικότητα του κ.τ.λ. Η παρακάτω έρευνα που ακολουθεί καλείται να επιβεβαιώσει ή να έρθει σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένουμε η παρούσα έρευνα να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα των παλιότερων ερευνών που παρατέθηκαν, δηλαδή αναμένουμε ότι:

- το φύλο του εκπαιδευτικού διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές
- το φύλο του μαθητή ενδεχομένως διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετικότητα των μαθητών, καθώς τα αποτελέσματα παρελθόντων ερευνών είναι αντιφατικά σχετικά με το αν τα αγόρια είναι περισσότερο επιθετικά σε σύγκριση με τα κορίτσια
- η χώρα προέλευσης του μαθητή να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά
- τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επίσης να παίζουν σπουδαίο ρόλο, δηλαδή οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι πιο ανασφαλείς σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να χειριστούν φαινόμενα επιθετικότητας μέσα στη σχολική τάξη
- η ηλικία των μαθητών και η βαθμίδα εκπαίδευσής τους δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση επιθετικότητας, δηλαδή ότι δεν ισχύει η «κοινή» άποψη, ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι μαθητές, τόσο είναι πιο πιθανό να χαρακτηριστούν επιθετικοί από τους εκπαιδευτικούς.

και πολλές φορές η προκατάληψη που έχουν οι μαθητές για το δάσκαλο όσο και ο δάσκαλος για τους μαθητές, εμποδίζει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ τους. Συνεπώς, βλέπουμε πως οι σχέσεις δασκάλων και μαθητών, στηρίζονται πάνω σε μια πολύ ευαίσθητη ισορροπία, γι' αυτό και μία από τις αποστολές του σχολείου είναι και ο έλεγχος της επιθετικότητας του παιδιού.

Κλείνοντας, λοιπόν και σύμφωνα με τα όσα αναφέρουμε παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι και στο σχολείο είναι απαραίτητο να ελέγχεται η επιθετική

συμπεριφορά, γιατί αν το σχολείο δεν είναι σε θέση να ασκήσει τέτοιου είδους έλεγχο, τότε είναι περισσότερο πιθανό η επιθετικότητα να πάρει μέσα σε αυτό τη μορφή του αγώνα, της βίας, της επίθεσης και της καταστρεπτικότητας. Έτσι, λοιπόν, είναι επόμενο και λογικό, τα ερεθίσματα και τα παραδείγματα που παίρνει το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του και στην ευρύτερη κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η βία και η επιθετικότητα στην τηλεόραση και η δυναμική επίδραση της στα παιδιά είναι θέματα για τα όποια εδώ και πολύ καιρό γίνονται πολλές συζητήσεις και επίσημες έρευνες. Πολλά ρεπορτάζ και συνέδρια συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε αυτό το θέμα. Σύμφωνα με τους αριθμούς που έδωσε το P.B.I. το 1975 ο αριθμός των νεαρών εγκληματιών αυξήθηκε κατά 1600% στην εικοσαετία 1952 - 1972 (Τσαρδάκη Δ., 1990, σελ.46). Επειδή το γεγονός αυτό συμπίπτει με τη περίοδο που η τηλεόραση μπήκε δυναμικά στη ζωή των παιδιών και οι τηλεοπτικές εκπομπές που παρακολουθούν τα παιδιά ήταν γεμάτες βία και επιθετικότητα, φάνηκε πολύ λογικό να αναζητηθεί κάποια σχέση ανάμεσα στα δύο γεγονότα. Όμως, παρά τις προσπάθειες, δεν κατάφεραν ακόμα οι ερευνητές να προσδιορίσουν ακριβώς αυτή τη σχέση. Η επιθετικότητα με όποιες μορφές και αν εμφανίζεται στη μικρή οθόνη, επηρεάζει βαθύτατα τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά φυσικά δεν είναι η μόνη που τα κάνει να συμπεριφέρονται ανάλογα.

Η κοινή λογική επαναστατεί στην ιδέα ότι η επιθετικότητα που προβάλλεται στη τηλεόραση μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο να γίνουν επιθετικά. Μια τηλεοπτική εκπομπή που έχει σκηνές βίας δεν θα μπορούσε να τα κάνει άτομα επιθετικά, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονιών στη δημιουργία της παιδικής συνείδησης. Τα παιδιά που έχουν γερούς δεσμούς με τους γονείς τους δεν θα απορρίψουν εύκολα τη συμβουλή τους.

Η προσωπικότητα των παιδιών διαμορφώνεται από τα πρότυπα που τους προβάλλουν οι ομάδες κοινωνικοποίησης, είτε πρωτογενής είτε δευτερογενής. Η τηλεόραση όντας ένα από τα μέσα κοινωνικοποίησης του παιδιού, προβάλλει συνεχώς και πολλές φορές ενισχύει τα επιθετικά πρότυπα. Μπορούμε λοιπόν, να αναλογιστούμε τις επιδράσεις που μπορεί να έχει αυτό στην εξέλιξη των παιδιών. Όπως αναφέρει σε ένα άρθρο του ο Γουίλιαμ Ντάιτς (1998, σελ.56), ειδικός σε θέματα τηλεοπτικής βίας, «στη διάρκεια ενός

χρόνου ένας νέος έχει δει να παρελαύνουν μέσα από τη μικρή οθόνη κάπου 12.000 σκηνές βίας». Ακόμη και τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα έχουν άγριους και επιθετικούς ήρωες, άψυχες κατασκευές των κομπιούτερ, συγκρούσεις στο διάστημα και όχι μόνο. Ενώ ανάμεσα στα προγράμματα προβάλλονται διαφημίσεις και τρέιλερ με ανατριχιαστικές σκηνές βίας. Η τηλεόραση καλύπτει το κάθε θέμα, ακόμα και τον πόλεμο, με απίθανες λεπτομέρειες και δεν ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες απώλειες. Έτσι τα παιδιά εξοικειώνονται με τη βία, την επιθετικότητα και τον θάνατο. Συχνά μιμούνται ό,τι είδαν και προσπαθούν να μοιάσουν στους τηλεοπτικούς ήρωες, θα ήταν, ωστόσο, άδικο να ισχυριστούμε ότι η ώθηση σε επιθετική συμπεριφορά προκαλείται μόνο από τα ανάλογα τηλεοπτικά πρότυπα.

Στην Ελλάδα τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση και δέχονται τις επιρροές της κατά την κρίσιμη περίοδο της κοινωνικοποίησης τους. Με βάση κάποια δεδομένα, το 60% - 70% των παιδιών της χώρας μας κατά τη σχολική ηλικία παρακολουθούν κατά μέσο όρο 2-5 ώρες την ημέρα τηλεόραση και βλέπουν 11 εγκληματικές πράξεις ημερησίως με αιματοχυσίες, με γρονθοκοπήματα, με διαρρήξεις και δολοφονίες, δηλαδή βλέπουν συνολικά το χρόνο 4.000 πράξεις βίας και επιθετικότητας (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 230). Κάποια άλλα στατιστικά στοιχεία αναφέρουν ότι στην Ελλάδα τα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών παίρνουν 3-7 ώρες την ημέρα βλέποντας τηλεόραση.

1. Η τηλεόραση σαν μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού

Τα ήθη και τα έθιμα, το σύστημα αξιών και οι κανόνες συμπεριφοράς κάθε κοινωνικής ομάδας δε μεταβιβάζονται βιολογικά από την προηγούμενη γενιά στην επόμενη. Ολόκληρη η πολιτισμική κληρονομιά, η μητρική γλώσσα, οι κοινωνικές αξίες και νόρμες, οι δεξιότητες και οι ποικίλες μορφές συμπεριφοράς μαθαίνονται και μεταβιβάζονται στους νέους ανθρώπους με τη βοήθεια των πολιτισμικών προτύπων του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή ακριβώς η δύναμη των μεσολαβητικών προτύπων και η δυνατότητα του παιδιού και του νέου ανθρώπου να αποδέχεται, να αφομοιώνει και να εσωτερικεύει τις κοινωνικές αξίες και νόρμες, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σε κοινωνικό - πολιτιστική προσωπικότητα για την ολοκλήρωση και την ένταξη του στην ομάδα και στη κοινωνία γενικότερα. Όλα

αυτά πραγματώνονται μόνο με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, κυρίως μέσα στις πρωτογενείς ομάδες, δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο, αλλά και στις δευτερογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης στη συνέχεια.

Πολλοί επιστήμονες αποδίδουν κοινωνικοποιητικές ιδιότητες στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κυρίως στη τηλεόραση με τις τεράστιες δυνατότητες επίδρασης που έχει και θεωρείται από πολλούς δευτερογενείς ή ακόμα και πρωτογενείς παράγοντας κοινωνικοποίησης, ενώ άλλοι την τοποθετούν δίπλα στην οικογένεια και στο σχολείο. Ο A. Silbermann (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 135) παραδέχεται ότι η τηλεόραση σήμερα, έως ένα ορισμένο σημείο, είναι η μεγαλύτερη πηγή κοινών βιωμάτων στη ζωή των παιδιών και ότι αυτή μαζί με το σχολείο ανήκει στους αποφασιστικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης.

Εύλογο θα ήταν πριν την εξέταση του κοινωνικοποιητικού ρόλου της τηλεόρασης να γίνει αναφορά στο τι είναι κοινωνικοποίηση, έτσι ώστε να επισημανθούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές, εφόσον υπάρξουν, μεταξύ της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και της τηλεόρασης. Κοινωνικοποίηση, επομένως, είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνεται η μεταβίβαση σε ένα πρόσωπο τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και αξιών, έτσι ώστε οι γενικές προσδοκίες να γίνουν και δικές του προσδοκίες. Ο K. Kolling (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 135), αντιλαμβάνεται την κοινωνικοποίηση ως το σύνολο των συμβάντων και των μαθησιακών διαδικασιών, με τις οποίες το παιδί εφοδιάζεται με πρότυπα συμπεριφοράς, με κανόνες και μορφές κοινωνικής συναναστροφής, με παραστάσεις αξιών και τρόπο σκέψης, τα οποία εσωτερικεύει, για να προσαρμόζεται με τους άλλους ανθρώπους και να αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία.

Όπως στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών από την οικογένεια και το σχολείο, έτσι και από τη τηλεόραση, υπάρχουν δύο βασικοί παράγοντες : αυτός που κοινωνικοποιεί και εκείνος που κοινωνικοποιείται. Κατά τη διάρκεια όμως της πρώτης κοινωνικοποίησης, γονέων και δασκάλων, η σχέση μπορεί να είναι μονόδρομη προς την κατεύθυνση των παιδιών και καθοριστική γι' αυτά. Στη δεύτερη περίπτωση, της τηλεόρασης, υπάρχει αμοιβαιότητα και κοινωνικοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ του επικοινωνού και του αποδέκτη.

Σύμφωνα με τον F. Ronneberger (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 37), κοινωνικοποίηση από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας είναι η αμφίδρομη διαδικασία, που συντελείται συγχρόνως τόσο στο επίπεδο του επικοινωνού, όσο και στο επίπεδο του αποδέκτη. Αντίθετα το περιεχόμενο και η σημασία του μηνύματος, η μεταβίβαση του στον αποδέκτη, η επεξεργασία και η κατανόηση του με την έννοια της επιρροής σε στάσεις και συμπεριφορά, αποτελεί την κοινωνικοποίηση του αποδέκτη από τη μεριά του επικοινωνού.

Η επιστημονική έρευνα εντείνει ωστόσο τις προσπάθειες της για τη διατύπωση του μεγέθους της κοινωνικοποιητικής δραστηριότητας, που ασκεί η τηλεόραση στα παιδιά σε διάφορους τομείς της κοινωνικής τους ζωής και κατά τις διαφορές φάσεις της κοινωνικής τους εξέλιξης. Πολλές σύγχρονες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τηλεόραση κατατάσσεται μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων κοινωνικοποίησης των παιδιών διότι η σχέση τους με τη τηλεόραση διαφοροποιείται πάρα πολύ, ανάλογα, κάθε φορά, από τη φάση της κοινωνικοποίησης τους (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 149).

Σαν κοινωνικοποιητικός παράγοντας, η τηλεόραση, καταφέρνει να διδάσκει και να μεταφέρει τα πολιτιστικά στοιχεία των προτύπων συμπεριφοράς που προβάλλει, στους αποδέκτες της και κυρίως στα μικρά παιδιά, μάλιστα πολλές φορές πιο εύκολα από ό,τι οι γονείς και οι δάσκαλοι. Η τηλεόραση σαγηνεύει, γιατί σε αυτή το μη πραγματικό εμφανίζεται σαν πραγματικό, το μακρινό γίνεται κοντινό και το ξένο και άγνωστο γίνεται πλέον γνωστό. Αποτελεί το πρώτο "παράθυρο" του παιδιού προς τον έξω κόσμο από όπου μπορεί να βλέπει και να μαθαίνει το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο.

Η τηλεόραση μέσα από τις γνώσεις που προσφέρει μπορεί να καλύψει ολόκληρο το φάσμα της ψυχικής, κοινωνικής και βιολογικής υπόστασης του παιδιού. Παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταβίβαση ανθρώπινης γνώσεις και μάθησης και μπορεί συγχρόνως να πραγματοποιήσει επιθυμίες και προσδοκίες του παιδιού. Με τη παθητική της διασκέδαση και ψυχαγωγία, την παροχή πληθώρας γνώσεων και πληροφοριών και την ικανοποίηση που προσφέρει στην παιδική περιέργεια, ασκεί τόσες επιδράσεις που είναι ικανές να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν ολόκληρη την κοινωνική του συμπεριφορά.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία υπάρχει μια μονόδρομη και μονόπλευρη ροή και αποστολή μηνυμάτων, τα οποία τα παιδιά δέχονται παθητικά. Όσο αθόρυβα και ανεπαίσθητα κι αν συμβαίνει αυτός ο καταιγισμός μπορεί να έχει καθοριστικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση και επομένως πολλές σκηνές βίας και επιθετικότητας.

Τα πιο αθώα τηλεοπτικά προγράμματα και οι καλά προσεγμένες τηλεοπτικές εκπομπές που στοχεύουν να διδάξουν και να ευχαριστήσουν τα παιδιά, περιέχουν έμμεσα ή άμεσα διάφορες μορφές επιθετικότητας. Έτσι, ακόμα και οι μορφωτικές εμπειρίες και γνώσεις που έχουν σκοπό να διευρύνουν τον ορίζοντα μάθησης των παιδιών και να το ψυχαγωγήσουν, μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία, φτάνουν στη μικρή οθόνη μη απαλλαγμένες και φιλτραρισμένες από την επιθετική ακτινοβολία.

Τα παιδιά όμως, δέχονται τα τηλεοπτικά μηνύματα χωρίς συνέπειες στην ανάπτυξη τους ή τα αποθηκεύουν στη μνήμη τους, τα μαθαίνουν και τα μεταφέρουν στη κοινωνική τους συμπεριφορά. Η E. Maccoby (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ. 159) υποστηρίζει ό,τι η τηλεόραση μπορεί να δώσει πρότυπα στα παιδιά. Με κανονική ή με ενισχυμένη πρόκληση γίνονται πρότυπα τα πρόσωπα και τα παιχνίδια της τηλεόρασης. Πρότυπα συμπεριφοράς, πρότυπα συγκρούσεων, πρότυπα ηθικής και πολύ συχνά πρότυπα βίας. Τα παιδιά μαθαίνουν την επιθετικότητα και τη βία που βλέπουν, όταν παρακολουθούν στην τηλεόραση επιθετικά περιεχόμενα. Αυτά τα περιεχόμενα μπορεί να είναι άσχημα λόγια, βίαιες ενέργειες και τρόποι δράσης, επιθετικότητα και παθητικότητα καθώς και αποδυνάμωση ή ενίσχυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών.

Συμπερασματικά λοιπόν, η τηλεόραση παίζει σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Με αυτό το ρόλο δραστηριοποιούνται οι μηχανισμοί της διαδικασίας και της μάθησης. Ιδιαίτερα τα παιδιά, που χαρακτηρίζονται από ισχυρή τάση για μάθηση, παράλληλα με την αποδοχή των χρήσιμων γνώσεων, παρουσιάζει και μια ετοιμότητα για μάθηση και των αρνητικών μηνυμάτων, επομένως και της επιθετικότητας, η οποία είναι δυνατόν να μεταφερθεί και στην καθημερινή τους κοινωνική συμπεριφορά.

2. Θεωρίες που στηρίζουν την επίδραση της τηλεόρασης στην εμφάνιση της επιθετικότητας στο παιδί.

Από το τέλος της δεκαετίας του '50 και από τις αρχές της δεκαετίας του '60 έγινε ξεκάθαρο ότι οι τηλεοπτικές οθόνες του καπιταλιστικού κόσμου πλημμυρίζονται όλο και πιο πολύ από το θολό κύμα της βίας και της επιθετικότητας. Δολοφονίες, βιαιότητες, βασανιστήρια, επιθετικές συμπεριφορές από διάφορους «υπεράνθρωπους», ήταν καθημερινό χαρακτηριστικό των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Ο πολυμορφισμός της επιθετικότητας και της βίας και η αδυναμία των επιστημών να δώσουν μια ενιαία εξήγηση του φαινομένου, οδήγησαν κατά καιρούς τους θεωρητικούς της έρευνας της συμπεριφοράς να διατυπώσουν διάφορες θεωρίες. Αναφορικά με την επίδραση των σκηνών βίας και επιθετικότητας της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των παιδιών, διατυπώθηκαν υποθέσεις οι οποίες οδήγησαν κατά καιρούς τους πειραματικούς ψυχολόγους στη διεξαγωγή πειραμάτων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες θεωρητικές τάσεις οι οποίες στηρίζουν την αρνητική επίδραση της τηλεόρασης στην εξέλιξη των παιδιών.

2.α Η θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης

Σύμφωνα με τη θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης, όχι μόνο οι σκηνές βίας και επιθετικότητας στη τηλεόραση και τα φιλμ, αλλά και εκπομπές με άλλου είδους περιεχόμενο είναι δυνατόν να προκαλέσουν στα παιδιά μια ασθενέστερη ή ισχυρότερη συναισθηματική διέγερση. Τα παιδιά δηλαδή, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης διάφορων εκπομπών ή φιλμ, κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να βρεθούν σε μια ψυχολογική διέγερση, κατά την οποία αυξάνεται η ετοιμότητα τους να αντιδράσουν με το κατάλληλο ερεθισμό, περισσότερο έντονα. Ενώ εξαρτάται από το είδος του ερεθισμού και τις περιστάσεις, με ποιόν τρόπο θα αντιδράσουν και προς ποια κατεύθυνση θα οδηγηθεί η αντίδραση τους.

Στο χώρο της επιστημονικής έρευνας η θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης υπάρχει σε δύο βασικές παραλλαγές σχετικά με την επίδραση της τηλεόρασης πάνω στα παιδιά. Οι εκπρόσωποι της μίας υποστηρίζουν ότι τα τυπικά χαρακτηριστικά του τηλεοπτικού μηνύματος, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο που μεταβιβάζουν κάθε φορά, επιφέρουν

αλλαγές στις συναισθηματικές καταστάσεις της διέγερσης. Αντίθετα οι εκπρόσωποι της άλλης παραλλαγής, ισχυρίζονται ότι μόνο ειδικά περιεχόμενα είναι σε θέση να αλλάξουν συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης.

Με άλλα λόγια, οι εκπρόσωποι της πρώτης, δέχονται ότι δεν είναι μόνο τα φιλμ και οι τηλεοπτικές εκπομπές με επιθετικό περιεχόμενο, υπεύθυνες για την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Σε αυτή τη κατάσταση μπορεί να οδηγήσει και κάποιος άλλος ερεθισμός που μπορεί να προκληθεί από οποιοδήποτε άλλο τηλεοπτικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους P. H. Tannenbaum και D. Zillmann (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.48), οι επιδράσεις των σκηνών βίας και επιθετικότητας που διαπιστώθηκαν σε πολλές σε πολλές πειραματικές έρευνες, είναι ανεξάρτητες από τη ποιότητα του περιεχομένου. Η συναισθηματική διέγερση που προέρχεται αρχικά από φόβο ή άλλους συναισθηματικούς ερεθισμούς, είναι δυνατόν να οδηγήσει αργότερα στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Αντίθετα οι εκπρόσωποι της δεύτερης, αποδίδουν μεγάλη σημασία στη ποιότητα του περιεχομένου των εκπομπών που προκαλεί τη διέγερση, η οποία ευθύνεται για την άμεση ή έμμεση επίδραση που είναι δυνατόν να δεχθούν τα παιδιά.

2.β. Η θεωρία του ερεθισμού ή της παρόρμησης

Σύμφωνα με τη θεωρία του ερεθισμού ή της παρόρμησης η παρουσίαση των σκηνών βίας και επιθετικότητας προκαλεί βραχυπρόθεσμη επιθετική ετοιμότητα στα παιδιά. Αυτή όμως η ετοιμότητα για επιθετική συμπεριφορά πρέπει να προέρχεται από κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα, από κάποια συναισθηματική διέγερση, που υπάρχει μέσα στο ίδιο το περιεχόμενο του φιλμ το οποίο προβάλλεται.

Πολλοί ερευνητές, βασιζόμενοι στη θεωρία που ερμηνεύει την προέλευση της επιθετικότητας από τη ματαίωση, προσπάθησαν να διαπιστώσουν κατά πόσο η ματαίωση αυτή σε συνδυασμό με τη παρατήρηση και παρακολούθηση προγραμμάτων από τη τηλεόραση, είναι δυνατόν να αποτελεί γενεσιουργό αιτία συναισθηματικού ερεθισμού και με τη σειρά τους τα προγράμματα αυτά προκαλούν επιθετική συμπεριφορά. Κύριος εκφραστής αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης είναι ο L. Berkowitz, ο οποίος μέσα από μια σειρά πειραμάτων προσπάθησε να την επιβεβαιώσει. Διαπίστωσε,

λοιπόν, πως στα πειραματικά άτομα εμφανίστηκε μια ισχυρή συναισθηματική αντίδραση εναντίον του προσώπου που προκάλεσε τη ματαίωση. Φάνηκε, ακόμα, πως στις περιπτώσεις όπου η επιθετικότητα, εναντίον του προσώπου που προκάλεσε τη ματαίωση, αναστάλθηκε για ηθικούς λόγους, μετατοπίστηκε σε άλλα αντικείμενα.

Από την άλλη ο R. H. Walters και οι συνεργάτες του, παρέβλεψαν τη μεταβλητή "ματαίωση" και προσπάθησαν να διαπιστώσουν την επίδραση που ασκούν οι βίαιες επιθετικές σκηνές απευθείας στα παιδιά. Στην έρευνα τους μέτρησαν το ποσό της επιθετικότητας ,που υπήρχε πριν την παρουσίαση του φιλμ με το επιθετικό περιεχόμενο, τόσο στα άτομα της πειραματικής ομάδας όσο και στην ομάδα ελέγχου. Μετά τη προβολή, τα μέλη της πειραματικής ομάδας, χωρίς να έχουν υποστεί προηγουμένως κάποια ματαίωση, παρουσίασαν αύξηση των επιθετικών τους αντιδράσεων, σε αντίθεση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.52). Το φιλμ δηλαδή με το επιθετικό περιεχόμενο υπήρξε το κίνητρο και συγχρόνως ο ερεθισμός για την πρόκληση της επιθετικής συμπεριφοράς.

2.γ Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας η παρουσίαση σκηνών βίας και επιθετικότητας στη τηλεόραση αποτελεί καθαρά μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν την επιθετική συμπεριφορά όπως και κάθε άλλη κοινωνική συμπεριφορά.

Ο A. Bandura (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.56), ο κυριότερος εισηγητής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, χαρακτηρίζει σαν σημαντικούς παράγοντες επίδρασης στη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς, τις δομές, τις αντιλήψεις και τα κίνητρα που διαμορφώθηκαν κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Από τα πειράματα του οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν τον χρόνο να παρακολουθούν συχνά σκηνές βίας και επιθετικότητας στην τηλεόραση, έχουν περισσότερες πιθανότητες να επηρεαστούν από αυτές. Τα παιδιά που βλέπουν για μεγάλο χρονικό διάστημα συστηματικά τηλεόραση, έμαθαν από αυτή πολλές επιθετικές πρακτικές και μεθόδους δολοφονίας. Η τηλεόραση είναι κατά τη γνώμη του ερευνητή ένας υπέροχος δάσκαλος (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.57).

Σύμφωνα πάλι με τον A. Bandura (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.57), η απόκτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς δεν εξαρτάτε μόνο από την αισθητηριακή διέγερση, αλλά παίζουν ρόλο τόσο η παρατηρητικότητα των παιδιών όσο και άλλοι ενισχυτικοί παράγοντες.

Ο R. H. Walters (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.58), κάνει λόγο για τη «μάθηση από ικανοποίηση». Όταν, δηλαδή, τα παιδιά κατά τη παρατήρηση επιθετικών σκηνών διαπιστώνουν ότι το επιθετικό πρότυπο βίωσε ικανοποίηση στη διάρκεια της εκτέλεσης της επιθετικής πράξης, τότε και αυτά με τη σειρά τους θα επιδιώξουν να νιώσουν την ίδια ικανοποίηση μιμούμενα τη συμπεριφορά του προτύπου.

2.δ θεωρία της κοινωνικής μάθησης με μίμηση

Βασική θέση της θεωρίας αυτής είναι ότι το τηλεοπτικό επιθετικό πρότυπο είναι δυνατόν να γίνει αντικείμενο μίμησης από τα παιδιά και στηρίζεται στην επιστημονική άποψη ότι η μίμηση, όπως και όλοι οι άλλοι τρόποι συμπεριφοράς, μαθαίνεται και δε βασίζεται σε κάποιους εκ γενετής παράγοντες.

Διάφοροι ερευνητές εξετάζουν τη θεωρία αυτή, ως προς το ρόλο που παίζει στην ενίσχυση θετικών ή αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς του επιθετικού προτύπου και στην επίδραση που ασκεί στη μίμηση της επιθετικής του συμπεριφοράς στα παιδιά καθώς αυτά έχουν ιδιαίτερη ικανότητα να μιμούνται την συμπεριφορά των μεγάλων.

Κύριοι εισηγητές στη θεωρία αυτή είναι ο A. Bandura και οι συνεργάτες του. Μετά από μια σειρά πειραματικών ερευνών οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, ότι τα άτομα που παρακολούθησαν φιλμ με επιθετικό περιεχόμενο μιμήθηκαν το επιθετικό πρότυπο και παρουσίασαν λιγότερες αναστολές από τα άτομα που δεν είχαν δει το επιθετικό πρότυπο (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.64). Τα αποτελέσματα των πειραμάτων τους έδειξαν ότι παιδιά, που είδαν επιθετική συμπεριφορά τη μιμήθηκαν σε μια κατοπινή κατάσταση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε ο D. Hicks μετά από δικές του έρευνες. Ισχυρίστηκε ότι μπόρεσε να αποδείξει πως τα παιδιά μιας πειραματικής ομάδας θυμόντουσαν και ήταν σε θέση να αναπαράγουν λεκτικά και στην πράξη καινούργιους τρόπους συμπεριφοράς που είχαν παρακολουθήσει 6-8 μήνες πριν σε κινηματογραφικό φιλμ (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.64).

2.ε Η θεωρία της δικαιολόγησης της επιθετικής και εγκληματικής συμπεριφοράς

Η θεωρία αυτή αποτελεί την ακραία και ριζοσπαστική άποψη ότι ο δράστης οποιασδήποτε εγκληματικής και βίαιης πράξης δεν είναι τίποτα άλλο από ένα θύμα, μοναδικός θύτης όλων πρέπει να θεωρηθεί η τηλεόραση η οποία οδηγεί σε επιθετικές ενέργειες και εγκληματική συμπεριφορά.

Πολλοί ερευνητές αποδίδουν βαρείς χαρακτηρισμούς στην τηλεόραση για την επίδραση που ασκεί πάνω στα παιδιά παρουσιάζοντας συχνά σκηνές βίας και επιθετικότητας. Με τον τρόπο αυτό, αναγνωρίζουν την τεράστια δύναμη της επίδρασης της και την θεωρούν ικανή να οδηγήσει σε επιθετική συμπεριφορά τα παιδιά. Ακόμα την κατηγορούν ότι προκαλεί την ολοκληρωτική απευαισθητοποίησή τους έτσι ώστε να ανακηρύσσουν τους εαυτούς τους αθώους και να θεωρούν μοναδικό υπεύθυνο για όλα την τηλεόραση (Βουϊδάσκη Β., 1992, σελ.71).

Όσο και αν φαίνεται αστήρικτη αυτή η θεωρία της δικαιολόγησης της επιθετικής και εγκληματικής συμπεριφοράς που προκαλείται κυρίως στα παιδιά, όσο και αν υποτιμάται ή παραβλέπεται η δύναμη της ανθρώπινης προσωπικότητας για ελεύθερη σκέψη και πράξη, υπάρχει ωστόσο στο βάθος η μεγάλη ευθύνη της τηλεόρασης. Παρόλα αυτά θα ήταν παράλογο να θεωρηθεί η τηλεόραση ως ο μόνος υπαίτιος για την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς.

3. Η συμβολή της τηλεόρασης στην πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς

Ο όρος «επιθετικότητα», είναι ασαφής και αόριστος. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος και γενικά αποδεκτός ορισμός της λέξης, καθώς ποικίλοι ανάλογα με τη φιλοσοφική αφετηρία και τη μεθοδολογία του συγγραφέα. Ωστόσο με τη συνηθισμένη χρήση του όρου, η "επιθετικότητα", δηλώνει μια εχθρική ενέργεια εναντίον κάποιου άλλου προσώπου, ζώου ή και πράγματος, ενώ με τη θετική σημασία του όρου, η "επιθετικότητα" σχεδόν ταυτίζεται με τη δυναμικότητα και την ενεργητικότητα.

Σχετικά με τη προέλευση της επιθετικότητας, κυριαρχούν δυο βασικές αντιλήψεις. Η πρώτη, θεωρεί την επιθετικότητα έμφυτη και ενδογενή. Είναι σύμφωνα με τον Freud η εκδήλωση της «ορμής του θανάτου» ή η έκφραση του «επιθετικού ενστίκτου», σύμφωνα με τον Lorenz (Βρύζας Κ., 1997,

σελ.74). Η δεύτερη αντίληψη, θεωρεί την επιθετικότητα εξωγενή, δηλαδή αναγνωρίζει ένα καθοριστικό ρόλο στους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Όσον αφορά το ερώτημα, αν η επιθετικότητα είναι έμφυτη ή όχι, αυτό παραμένει αμφιλεγόμενο. Κι αν ακόμα δεχτούμε ότι υπάρχει γενετικό μας κώδικα, για να αναπτυχθεί χρειάζεται πρόσφορο έδαφος. Η ανθρώπινη προσωπικότητα, διαμορφώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό και κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει στο άτομο τα πρότυπα και τις αξίες, με βάση τα οποία ερμηνεύει διάφορες καταστάσεις και αντιμετωπίζει διάφορα γεγονότα, επιλέγοντας κάθε φορά τους τρόπους συμπεριφοράς που του φαίνονται κατάλληλοι. Ένα από τα στοιχεία του περιβάλλοντος αυτού είναι και η τηλεόραση

Η τηλεόραση έχει πλέον ενσωματωθεί στο οικογενειακό περιβάλλον και αποτελεί ένα κομμάτι της καθημερινής ζωής του παιδιού. Η μεγάλη σημασία της, έγκειται στη μαζική της χρήση. Η επίδραση της τηλεόρασης στο παιδί είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα. Εξαρτάτε κυρίως από τον τρόπο που το παιδί την χρησιμοποιεί και ειδικότερα από τον τρόπο που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τις σκηνές βίας και επιθετικότητας που προβάλλονται μέσω αυτής. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί την τηλεόραση, ανάλογα με τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, έχει σημασία η συχνότητα παρακολούθησης, η μικρή ή μεγάλη διάρκεια παρακολούθησης, ο υψηλός ή χαμηλός βαθμός προσοχής και κατανόησης, η παρακολούθηση με ή χωρίς την παρουσία των γονέων ή φίλων, το αν το παιδί συζητάει ή όχι μαζί τους για το τι είδε στη τηλεόραση.

Από τη στιγμή που η τηλεόραση αποτελεί «μέλος» της οικογένειας, υφίσταται και ενεργεί μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Τις περισσότερες φορές το παιδί παρακολουθεί τηλεόραση μαζί με τους γονείς του, εκτός βέβαια από εκείνες τις φορές όπου αυτοί ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες και έτσι αυτό παρακολουθεί μόνο του. Το παιδί, λοιπόν, παρακολουθεί την τηλεόραση μέσα στην οικειότητα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, γεγονός που αυξάνει τη συναισθηματική του σχέση με αυτά που δείχνει η μικρή οθόνη.

Δεν είναι λίγες οι φορές που η παρακολούθηση είναι συμπτωματική. Δηλαδή το μικρό παιδί δεν απορροφάται εντελώς από την τηλεόραση, απλά τη χρησιμοποιεί σαν ένα παιχνίδι. Η τηλεόραση, μπορεί να παραμένει ανοιχτή

ενώ το παιδί να πηγαινοέρχεται, να μιλάει με τους οικείους του, να ασχολείται με τα παιχνίδια του και να επανέλθει αργότερα, καθώς είναι μικρό και δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη συνέχεια ενός πολύπλοκου προγράμματος και να το κατανοήσει. Αντίθετα, όμως, το μεγάλο παιδί (8-9 ετών) μπορεί να προσηλωθεί σε κάτι που του αρέσει.

Το παιδί προσελκύεται από τις κινούμενες εικόνες, τους ήχους και τα χρώματα, προβάλλονται μέσω της τηλεόρασης. Η κίνηση έτσι κι αλλιώς είναι από μόνη της σαγηνευτική. Οι διάφορες εικόνες διεγείρουν την έμφυτη περιέργεια του και το οδηγούν σε καταστάσεις, όπου η σκέψη υποχωρεί μπροστά στις εντυπώσεις των αισθήσεων και τις δυνατές συγκινήσεις. Το οπτικό στοιχείο, ερεθίζει τις αισθήσεις και αιχμαλωτίζει το νου επιτρέποντας σε ασυνείδητες επιθυμίες και φόβους να εκφραστούν. Η ελεγκτική δύναμη της διακοπτικής λειτουργίας χάνεται και η προσοχή διαχέεται στα αντικείμενα και τα πρόσωπα της ιστορίας. Η δύναμη της κινούμενης εικόνας, πότε στήνεται και πότε υποχωρεί με αποτέλεσμα το παιδί άλλοτε να απορροφάται από τις εικόνες και άλλοτε να βυθίζεται σε ονειροπολήσεις που του προκαλέσει η εικόνα (Βρύζας Κ., 1997, σελ.82).

Όσον αφορά την επίδραση της τηλεοπτικής βίας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται τόσο από την ψυχосύνθεση του όσο και από το σύνολο των περιβαλλοντικών του επιδράσεων. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο είναι δύσκολο να απομονώσουμε την επίδραση της τηλεόρασης. Άλλωστε το πρόβλημα δεν είναι μόνο η αρνητική επίδραση των σκηνών βίας αλλά και το γιατί το παιδί επιδιώκει τις περισσότερες φορές να παρακολουθεί προγράμματα βίας.

Η προσωπικότητα του παιδιού είναι αρκετά πολύπλοκη για να μπορέσει κάποιος να ισχυριστεί ότι η τηλεόραση από μόνη της είναι αυτή που μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τους Himmelweit και Schramm, η τηλεοπτική βία δεν αποτελεί γενεσιουργό αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Βρύζας Κ., 1997, σελ.83), αλλά ούτε και μεταφράζεται σε πράξη, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, που ακόμη και σε αυτές δεν μπορεί να αποτελέσει παρά μόνο το έναυσμα για την εκδήλωση μιας ήδη διαμορφωμένης επιθετικότητας που οφείλεται σε εξωτηλεοπτικούς λόγους.

Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται την τηλεοπτική βία ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, τα προσωπικά βιώματα και τα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτιστικά του χαρακτηριστικά. Τα μηνύματα που δέχεται το παιδί δεν τα αφομοιώνει όλα, απλά προσλαμβάνει και εσωτερικεύει τα μηνύματα επιλεκτικά, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του.

Η τηλεόραση, μπορεί να μην καλλιεργεί άμεσα την επιθετική συμπεριφορά, συμβάλλει όμως στη διαμόρφωση μιας αντίληψης για τη βία, ως κοινωνικό φαινόμενο. Το μόνο σίγουρο είναι ότι η συχνή παρακολούθηση της τηλεοπτικής βίας, οδηγεί σε ένα είδος συμβιβασμού με αυτή. Η βία δηλαδή γίνεται οικεία στο παιδί καθώς συμμετέχει ολοένα και περισσότερο στην καθημερινή του ζωή. Κάτω από αυτές τις συνθήκες λοιπόν, το παιδί γίνεται πιο ανεκτικό στην επιθετικότητα των άλλων παιδιών, λιγότερο συναισθηματικό και λιγότερο αρνητικό απέναντι στη βία (Βρύζας Κ., 1997, σελ.84).

Η τηλεοπτική βία, μειώνει τη φυσική συμπάθεια για τα θύματα και προκαλεί μια περιφροσύνη των ηθικών επιταγών με άμεση συνέπεια να οδηγεί στην απάθεια και στην αδιαφορία. Η βία, ωστόσο, δεν παύει να είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την οργάνωση της συνολικής κοινωνίας. Είναι ένα φαινόμενο που βρίσκεται παντού μέσα στην κοινωνία και συνεπώς η τηλεόραση δεν μπορεί να το αγνοήσει. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι επιτρεπτή η συστηματική προβολή της βίας ή η αναγωγή της επιθετικής συμπεριφοράς σε κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η τηλεοπτική βία δεν επιβάλλεται άμεσα αλλά εξαρτάται από τη σημασία που θα της αποδώσει το παιδί. Γι' αυτό το λόγο οφείλουμε να το εφοδιάσουμε με τον κατάλληλο κώδικα ανάγνωσης, με τα αναγκαία ερμηνευτικά μέσα, ώστε να προσλαμβάνει τις σκηνές βίας με τρόπους που αποκλείουν τη βία σαν πρότυπο συμπεριφοράς.

4. Η λειτουργία των περιεχομένων της τηλεόρασης στη συνείδηση του παιδιού.

Το πρόβλημα της τηλεοπτικής βίας είναι ένα ανησυχητικό φαινόμενο καθώς τα παιδιά πλέον δεν βλέπουν μόνο τα παιδικά προγράμματα αλλά παρακολουθούν και αυτά που απευθύνονται κυρίως στους ενήλικες. Στα τηλεοπτικά προγράμματα, οι βιαιότητες εμφανίζονται με πολύ μεγάλη

συχνότητα από ότι στην πραγματική ζωή. Η μικρή οθόνη κατακλύζεται καθημερινά από εγκλήματα, φόνους, βιασμούς και διαρρήξεις. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρακολουθεί περίπου 4.000 σκηνές βίας το χρόνο στη τηλεόραση (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 75).

Είναι φυσικό, λοιπόν, να γεννάται το ερώτημα, ποιες είναι οι συνέπειες αυτού του φαινομένου στα παιδιά. Ειδικότερα, σχετικά με τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας στα παιδιά, έχουν διαμορφωθεί δύο βασικές θέσεις : η πρώτη υποστηρίζει ότι η παρακολούθηση των σκηνών βίας παίζει ένα ρόλο «κάθαρσης» και είναι φροϋδικής προέλευσης και η δεύτερη υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι μια αντιδραστική συμπεριφορά που μαθαίνεται (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 75).

Σχετικά με την πρώτη θέση, υπάρχει η πεποίθηση ότι μέσω της προβολής και της ταύτισης με τον επιθετικό ήρωα, επιτρέπεται η εκτόνωση της παιδικής επιθετικότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα που επιτίθεται και ζει μαζί του τις βίαιες πράξεις που διαπράττει ο ίδιος, κάτι που το παιδί δεν θα τολμούσε να κάνει στην πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί «αποκαθαίρεται», από τις επιθετικές του ορμές. Ωστόσο, όμως, εξακολουθεί να παραμένει αμφίβολο, το κατά πόσο μια προσωρινή εκφόρτιση της επιθετικότητας, έχει ένα θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά τη δεύτερη θέση, σχετικά με την τηλεοπτική βία, αυτή θεωρεί την επιθετικότητα σαν το αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης με την παρατήρηση και τη μίμηση. Όταν το παιδί παρακολουθεί μια βίαιη συμπεριφορά στην τηλεόραση, αυξάνονται και οι πιθανότητες να την εκδηλώσει κιόλας. Το παιδί σαν παρατηρητής, έχει πολύ μεγάλη ικανότητα να μιμείται την κοινωνική συμπεριφορά των προτύπων του περιβάλλοντος του, με αποτέλεσμα να μαθαίνει νέους τρόπους επιθετικής συμπεριφοράς.

Τα επιθετικά πρότυπα που προβάλλονται μέσω της μικρής οθόνης, επηρεάζουν το παιδί. Αν όμως αυτή η αρνητική επίδραση είναι προσωρινή ή οι συνέπειες της εμφανίζονται μακροπρόθεσμα, είναι κάτι για το οποίο δεν υπάρχει ομοφωνία. Επιπλέον, όσον αφορά, αυτά που υποστηρίζονται στη δεύτερη θέση, είναι υπό αμφισβήτηση καθώς απομονώνουν τη βία από το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά και τέλος θεωρούν ότι η αιτιατή σχέση είναι μιας κατεύθυνσης έχοντας ως

αφετηρία το τηλεοπτικό ερέθισμα, ενώ η σχέση αυτή είναι λογικά αντιστρέψιμη (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 76).

Συνεπώς, το πρόβλημα είναι περισσότερο πολύπλοκο από όσο φαίνεται, καθώς παρουσιάζει τον δέκτη, στην προκειμένη περίπτωση το παιδί, σαν ένα παθητικό υποκείμενο, του οποίου η συμπεριφορά καθορίζεται από ένα εξωτερικό ερέθισμα, χωρίς να μπορεί το ίδιο να την ελέγξει, κάτι το οποίο δεν είναι πειστικό. Χρειάζεται, λοιπόν, να δούμε τη σχέση μεταξύ παιδιού και αναγκαία ερμηνευτικά μέσα, ώστε να προσλαμβάνει τις σκηνές βίας με τρόπους που αποκλείουν τη βία σαν πρότυπο συμπεριφοράς.

4. Η λειτουργία των περιεχομένων της τηλεόρασης στη συνείδηση του παιδιού.

Το πρόβλημα της τηλεοπτικής βίας είναι ένα ανησυχητικό φαινόμενο καθώς τα παιδιά πλέον δεν βλέπουν μόνο τα παιδικά προγράμματα αλλά παρακολουθούν και αυτά που απευθύνονται κυρίως στους ενήλικες. Στα τηλεοπτικά προγράμματα, οι βιαιότητες εμφανίζονται με πολύ μεγάλη συχνότητα από ότι στην πραγματική ζωή. Η μικρή οθόνη κατακλύζεται καθημερινά από εγκλήματα, φόνους, βιασμούς και διαρρήξεις. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρακολουθεί περίπου 4.000 σκηνές βίας το χρόνο στη τηλεόραση (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 75).

Είναι φυσικό, λοιπόν, να γεννάται το ερώτημα, ποιες είναι οι συνέπειες αυτού του φαινομένου στα παιδιά. Ειδικότερα, σχετικά με τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας στα παιδιά, έχουν διαμορφωθεί δύο βασικές θέσεις : η πρώτη υποστηρίζει ότι η παρακολούθηση των σκηνών βίας παίζει ένα ρόλο «κάθαρσης» και είναι φροϋδικής προέλευσης και η δεύτερη υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι μια αντιδραστική συμπεριφορά που μαθαίνεται (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 75).

Σχετικά με την πρώτη θέση, υπάρχει η πεποίθηση ότι μέσω της προβολής και της ταύτισης με τον επιθετικό ήρωα, επιτρέπεται η εκτόνωση της παιδικής επιθετικότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα που επιτίθεται και ζει μαζί του τις βίαιες πράξεις που διαπράττει ο ίδιος, κάτι που το παιδί δεν θα τολμούσε να κάνει στην πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί «αποκαθαίρεται», από τις επιθετικές του ορμές. Ωστόσο,

όμως, εξακολουθεί να παραμένει αμφίβολο, το κατά πόσο μια προσωρινή εκφόρτιση της επιθετικότητας, έχει ένα θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά τη δεύτερη θέση, σχετικά με την τηλεοπτική βία, αυτή θεωρεί την επιθετικότητα σαν το αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης με την παρατήρηση και τη μίμηση. Όταν το παιδί παρακολουθεί μια βίαιη συμπεριφορά στην τηλεόραση, αυξάνονται και οι πιθανότητες να την εκδηλώσει κιόλας. Το παιδί σαν παρατηρητής, έχει πολύ μεγάλη ικανότητα να μιμείται την κοινωνική συμπεριφορά των προτύπων του περιβάλλοντος του, με αποτέλεσμα να μαθαίνει νέους τρόπους επιθετικής συμπεριφοράς.

Τα επιθετικά πρότυπα που προβάλλονται μέσω της μικρής οθόνης, επηρεάζουν το παιδί. Αν όμως αυτή η αρνητική επίδραση είναι προσωρινή ή οι συνέπειες της εμφανίζονται μακροπρόθεσμα, είναι κάτι για το οποίο δεν υπάρχει ομοφωνία. Επιπλέον, όσον αφορά, αυτά που υποστηρίζονται στη δεύτερη θέση, είναι υπό αμφισβήτηση καθώς απομονώνουν τη βία από το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά και τέλος θεωρούν ότι η αιτιατή σχέση είναι μιας κατεύθυνσης έχοντας ως αφετηρία το τηλεοπτικό ερέθισμα, ενώ η σχέση αυτή είναι λογικά αντιστρέψιμη (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 76).

Συνεπώς, το πρόβλημα είναι περισσότερο πολύπλοκο από όσο φαίνεται, καθώς παρουσιάζει τον δέκτη, στην προκειμένη περίπτωση το παιδί, σαν ένα παθητικό υποκείμενο, του οποίου η συμπεριφορά καθορίζεται από ένα εξωτερικό ερέθισμα, χωρίς να μπορεί το ίδιο να την ελέγξει, κάτι το οποίο δεν είναι πειστικό. Χρειάζεται, λοιπόν, να δούμε τη σχέση μεταξύ παιδιού και τηλεόρασης διαλλακτικά και να λάβουμε υπ' όψιν μας, ότι είναι μια σχέση που εντάσσεται στο γενικότερο περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα το παιδί ενώ συγχρόνως να εξετάσουμε από τη μια μεριά τη μορφή και τις τεχνικές παρουσίασης της βίας στην τηλεόραση και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται αυτό το φαινόμενο.

Οι μορφές τηλεοπτικής βίας που προβάλλονται καθημερινά από τη μικρή οθόνη, είναι πολλές και διάφορες και οι συνέπειες τους ποικίλλουν. Παράλληλα, ένας τύπος τηλεοπτικής βίας, δεν θα έχει τις ίδιες επιπτώσεις σε όλα τα παιδιά. Επίσης, αυτό που παίζει σημαντικό ρόλο, είναι η συχνότητα εμφάνισης της βίας καθώς και τρόπος με τον οποίο προβάλλεται κάθε φορά. Έτσι, λοιπόν, οι επιπτώσεις μιας σκηνής βίας ποικίλλουν ανάλογα με το αν

παρουσιάζεται σε κοντινό ή μακρινό πλάνο, σε αργή ή γρήγορη κίνηση. Παραδείγματος χάριν, είναι πιο τραυματικό για ένα παιδί να βλέπει σε κοντινό πλάνο ένα παραμορφωμένο από την οδύνη πρόσωπο, παρά να το βλέπει σε μακρινό πλάνο. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει και η διάρκεια μιας σκηνής καθώς μια μεγάλης διάρκειας σκηνή, προκαλεί μεγαλύτερη αγωνία στο παιδί ενώ συγχρόνως έχει το χρόνο να εγγραφεί στη συνείδηση του.

Στη τηλεόραση, διακρίνονται διάφοροι τύποι τηλεοπτικής βίας (σωματική, ψυχολογική, κ.λ.π.) των οποίων ο βαθμός βιαιότητας διαφέρει. Αυτό που παίζει όμως σημαντικό ρόλο είναι ο «ρεαλισμός» της κοινής βίας : όσο πιο «ρεαλιστική» είναι τόσο πιο τραυματική γίνεται για το παιδί. Συνεπώς, λοιπόν, η ωμή περιγραφή βίας στις ειδήσεις, φοβίζει περισσότερο το παιδί, οι πυροβολισμοί επηρεάζουν λιγότερο απ' ότι η θέα των τραυμάτων, οι σκοτωμοί δεν προκαλούν τόσο φόβο όσο ένας άνθρωπος που υποφέρει, τα μαχαίρια τρομάζουν περισσότερο απ' ότι τα όπλα και αυτό γιατί η μάχη γίνεται σώμα με σώμα ενώ τέλος οι σκηνές που είναι φορτισμένες με μια έντονη δραματική ένταση, μέσα σε ένα χώρο που θυμίζει την καθημερινή ζωή των παιδιών, προκαλούν ιδιαίτερη ταραχή.

Οι ταινίες επιστημονικής φαντασίας, τρομάζουν περισσότερο τα παιδιά απ' ότι τα αστυνομικά ή τα γουέστερν και αυτό γιατί δεν τα κατανοούν καλά. Παράλληλα, όμως, είναι ταινίες οι οποίες διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών, την περιέργεια τους για πλανητικά ταξίδια, για την κατάσταση στο διάστημα, για τους εξωγήινους και για τις πιθανότητες να υπάρχει ζωή σε άλλους πλανήτες. Οι επιστημονική φαντασία, εισάγει νέες δομές στη διήγηση που συνθέτουν ένα παράξενο και μυστηριώδη κόσμο.

Στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας, υπάρχει μια ταυτόχρονη διείσδυση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό. Όπως κάθε φανταστική διήγηση έτσι και οι ταινίες αυτού του είδους, δημιουργούν ένα αίσθημα φόβου και προστασίας στο παιδί, μέσα από την πλοκή της ιστορίας τους (Βρύζας Κ., 1997, σελ. 78). Το διαστημόπλοιο, αποτελεί συγχρόνως πηγή φόβου και προστασίας για το μικρό τηλεθεατή και αυτό γιατί από τη μία ταξιδεύει σε έναν μυστηριώδη και άγνωστο κόσμο και από την άλλη προστατεύει από τους κινδύνους που υπάρχουν στο σύμπαν, μέσα σε αυτό το παράξενο και επιθετικό περιβάλλον. Οι ήρωες, επίσης, αυτών των ταινιών είναι υπεράνθρωποι καθώς έχουν υπερφυσικές δυνάμεις και δε διστάζουν να

χρησιμοποιήσουν τη βία προκειμένου να κατατροπώσουν τις δυνάμεις του κακού.

Χαρακτηριστική επίσης είναι στις ταινίες, κυρίως στις αστυνομικές και η σύγκρουση Καλού - Κακού. Κατά τη διάρκεια αυτών των ταινιών, το αίσθημα βεβαιότητας - αβεβαιότητας, διαρκώς εναλλάσσεται. Μέσα σε μια κοινότητα, που οι κάτοικοι της ζουν ήρεμα, έρχεται ξαφνικά ένας φόνος που γεννάει την ενοχή και διαταράσσει την κοινωνική συνοχή. Ξαφνικά όλοι θεωρούνται ύποπτοι ενώ ο αστυνομικός ως εκπρόσωπος της ηθικής μέσα στην κοινότητα, προσπαθεί να διαλευκάνει την υπόθεση και φυσικά να αποκαλύψει το δολοφόνο. Πρόκειται για μια εξερεύνηση αρκετά πολύπλοκη καθώς η αβεβαιότητα για το ποιος είναι ο πραγματικός δολοφόνος δημιουργεί αισθήματα αγωνίας. Παρόλα αυτά, όμως, ο έξυπνος αστυνομικός θα λύσει το αίνιγμα και έτσι θα αποκατασταθεί η κοινωνική συνοχή.

Η αποκάλυψη αυτή, πέρα από την αποενοχοποίηση που προκαλεί στους υπόλοιπους κατοίκους της κοινότητας παράλληλα αποενοχοποιεί και τον τηλεθεατή καθώς αισθάνεται ανακούφιση που δεν είναι αυτός ο ένοχος αλλά ο «κακός». Στο τέλος όπως είναι φυσικό ο «κακός» θα τιμωρηθεί, κάτι το οποίο δημιουργεί αισθήματα αποδοκιμασίας για τη βίαιη συμπεριφορά του ενώ παράλληλα η χαρά της τιμωρίας μπορεί να καλύψει ως ένα βαθμό και τη βιαιότητα του μωρού. Σε αυτό το σημείο, όμως, χρειάζεται να επισημανθεί ότι σε όλη τη διάρκεια της ταινίας, η βία αποτελεί μέσο έκφρασης και δράσης που εμφανίζεται σε μεγάλη συχνότητα, κάτι το οποίο επηρεάζει τον ψυχισμό του παιδιού.

Όσον αφορά τις ταινίες «γουέστερν» οι οποίες είναι και ιδιαίτερα δημοφιλείς στα παιδιά, ο τυπικός ήρωας σε αυτές, είναι ένας μοναχικός «κάου - μπού» ο οποίος εμφανίζεται μοναχικός και ενώ φαίνεται μια σχετικά εύκολη λεία για τους «κακούς», ωστόσο αντιστέκεται σθεναρά και επιβάλλει το νόμο. Παρόλο, όμως, που ο ίδιος είναι από τη μεριά του νόμου, δεν παύει να έχει ένα σκοτεινό παρελθόν. Αυτό, όμως, που μετράει είναι ότι θα τιμωρήσει τους «κακούς» και θα επιβάλλει την τάξη με κάθε μέσο.

Οι σκληρές βίας και στα «γουέστερν», είναι πολύ συχνές. Παρόλα αυτά, όμως, δεν προκαλούν φόβο στα παιδιά γιατί πρόκειται για μια βία που έχει τελετουργικό χαρακτήρα. Οι συμπλοκές και οι σκοτωμοί δεν συνδέονται με την πραγματικότητα του θανάτου καθώς οι άνθρωποι μπορεί να πέφτουν αλλά δεν πεθαίνουν και έτσι ο θάνατος δεν υφίσταται σαν ένα φυσιολογικό γεγονός, ούτε έχει τραγική διάσταση. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί δεν έρχεται αντιμέτωπο με το θάνατο και έτσι δεν

τρομάζει, αφού οι σκοτωμοί εντάσσονται μέσα σε ένα κλίμα μυθοποίησης του ήρωα που είναι απαραίτητοι για να τονίσουν τα κατορθώματά του.

Τέλος, ακόμη και στα παιδικά προγράμματα, κυριαρχεί μια μορφή βίας, η οποία έχει έναν κωμικό χαρακτήρα και δεν έχει κανένα ρεαλιστικό στοιχείο. Αυτού του είδους η βία, προξενεί στο παιδί ένα φόβο, αλλά πρόκειται για φόβο - παιχνίδι. Αυτός ο φόβος - παιχνίδι, παρέχει στο παιδί ασφάλεια. Οι δράκοι, οι μάγισσες, τα φαντάσματα, δεν προκαλούν τραυματικές εμπειρίες στο παιδί, αλλά καθώς και τα ίδια έχουν προσωπικούς φόβους, μπορούν να τους μεταθέσουν στο «τρομακτικό» πρόσωπο της ιστορίας και έτσι κατά αυτόν τον τρόπο να τους συγκεκριμενοποιήσουν, να τους ελέγξουν και να κυριαρχήσουν πάνω σε αυτούς, κάτι το οποίο τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και ανακούφισης.

Η βία, ωστόσο, σε όλες αυτές τις ταινίες της μικρής οθόνης, δεν χαρακτηρίζει μόνο τους «κακούς» αλλά και τους «καλούς». Αρκετοί ήρωες στην προσπάθειά τους να προστατέψουν το δίκαιο και να επιβάλλουν το νόμο, καταφεύγουν σε βιαιότητες. Η βιαιότητα, προβάλλεται σαν την απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας καθώς αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο επίλυσης των προσωπικών διαφορών. Με αυτό τον τρόπο, όμως, εξιδανικεύεται και ωραιοποιείται η βίαιη συμπεριφορά.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι η βία δεν έχει μόνο προσωπικό χαρακτήρα αλλά και κοινωνικό. Δηλαδή δεν αφορά μόνο την επιβολή ενός προσώπου πάνω σε ένα άλλο, αλλά και την κυριαρχία ενός κοινωνικού ρόλου πάνω σε άλλους κοινωνικούς ρόλους (Βρύζας Κ., 1997, σελ.80). συνήθως οι «κακοί» ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις ενώ οι «καλοί» στις ανώτερες. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, νομιμοποιείται η άσκηση βίας από τους εκπροσώπους αυτών των τάξεων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η βίαιη συμπεριφορά εμφανίζεται συχνά σαν ένα προσωπικό ελάττωμα και όχι σαν δημιούργημα των κοινωνικών συνθηκών. Η τηλεόραση, επίσης, έχει την τάση να συγκαλύπτει την κοινωνική βία του συστήματος και να δικαιολογεί την επίσημη βία που ασκούν οι αρχές. Ενώ τελειώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ακόμη ότι και η τεράστια δύναμη επιβολής της τηλεοπτικής εικόνας έχει κάτι το βίαιο για το παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Ο κοινωνικός λειτουργός κατά την άσκηση του επαγγέλματος του αναπτύσσει έναν ή και περισσότερους ρόλους, ανάλογα με τη φύση της κοινωνικής υπηρεσίας στην οποία εργάζεται και τις ιδιαίτερες ανάγκες του εξυπηρετούμενου. Εμπλέκεται σε διαδικασίες συνεργασίας με τους εξυπηρετούμενους, την υπηρεσία του και με άλλες υπηρεσίες και εφαρμόζει ποικίλες τεχνικές παρεμβάσεις.

Οι ρόλοι που διαδραματίζει ένας κοινωνικός λειτουργός, αποκαλύπτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών του δεξιοτήτων και των προσόντων του. Ειδικότερα, σχετικά με την παιδική επιθετικότητα και την επίδραση που ασκούν στην εμφάνιση της οι πρωτογενής ομάδες κοινωνικοποίησης (οικογένεια - σχολείο) και η τηλεόραση, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να αναλάβει και να ανταποκριθεί στους παρακάτω ρόλους.

- **Κλινικός θεραπευτής ***

Στο ρόλο αυτό ο κοινωνικός λειτουργός παρέχει ψυχοθεραπευτική βοήθεια σε άτομα, οικογένειες και ομάδες. Ειδικότερα, ο κοινωνικός λειτουργός στην επαφή του με το επιθετικό παιδί, έχει σαν στόχο να αμβλύνει και στη συνέχεια να αποτρέψει αυτή του συμπεριφορά, ενώ με το παιδί το οποίο παρουσιάζει προδιάθεση για τέτοιου είδους συμπεριφορά, έχει σαν στόχο την πρόληψη της.

Όσον αφορά την οικογένεια που συμπεριφέρεται επιθετικά προς το παιδί της, ο κοινωνικός λειτουργός έχει σαν στόχο να σταματήσει την επιθετικότητα της. Στην περίπτωση που στην οικογένεια υπάρχει επιθετικό παιδί, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τους γονείς προκειμένου να εξαλείψουν από κοινού την επιθετικότητα του.

Από την άλλη όταν στον χώρο του σχολείου δίνονται ερεθίσματα για την ανάπτυξη της επιθετικότητας, ο κοινωνικός λειτουργός εντοπίζει τις πηγές προέλευσης αυτών και εργάζεται για την απομάκρυνση τους.

Τέλος, παρέχει τις υπηρεσίες του τόσο σε ατομικό (παιδί, γονείς, δάσκαλοι), όσο και σε ομαδικό επίπεδο (παιδί - γονείς, παιδί - δάσκαλοι, γονείς - δάσκαλοι, παιδί - γονείς - δάσκαλοι).

- **Παιδαγωγός***

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει, τους γονείς και τους δασκάλους, να μάθουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού στους χώρους που παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και θετικής συναλλαγής, ενώ συγχρόνως λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης και ως φορέας αξιών των διαπροσωπικών σχέσεων.

- **Σύμβουλος ***

Ο κοινωνικός λειτουργός, εντοπίζοντας το πρόβλημα, ενθαρρύνει τους εξυπηρετούμενους να επιλέξουν τους καλύτερους και αποδοτικότερους τρόπους αντιμετώπισης του. Επίσης, συστήνει κατάλληλες υπηρεσίες, προγράμματα ή εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης.

- **Αξιολογητής ***

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διεργασία για τον κοινωνικό λειτουργό. Συγκεντρώνει πληροφορίες, αξιολογεί προβλήματα, συσχετίζει αντιδράσεις με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Βασισμένος στα συμπεράσματα του, παίρνει αποφάσεις για παρέμβαση και δράση και εκτιμά την έκβαση των εισηγήσεων και των παρεμβάσεων του.

Για το λόγο αυτό, είναι ο πλέον κατάλληλος για να εκτιμήσει τις επιδράσεις που ασκούν η οικογένεια, το σχολείο και η τηλεόραση στην εμφάνιση της παιδικής επιθετικότητας και να πάρει τις ανάλογες αποφάσεις ώστε να παρέμβει δραστικά για την εξάλειψη αυτής.

- **Εκπρόσωπος ***

Ο κοινωνικός λειτουργός, έχοντας αναγνωρίσει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της τηλεόρασης για τα παιδιά καθώς επίσης και την ακαταλληλότητα των περιεχομένων των εκπομπών της, μπορεί να προβάλλει στους υπευθύνους την ανάγκη αλλαγής των προγραμμάτων της.

Ο επαγγελματίας κοινωνικός λειτουργός, κατά την άσκηση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων και προσόντων μέσα στην κοινωνική υπηρεσία στην οποία εργάζεται, μπορεί να ανταποκριθεί στους παραπάνω ρόλους, εφόσον είναι απαλλαγμένος από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ψυχολογικής ωριμότητας.

Με τον όρο ψυχολογική ωριμότητα, εννοείται μια δια βίου εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι αποχωρίζονται συναισθηματικά από την οικογένεια τους, διατηρώντας ταυτόχρονα μια στενή συναισθηματική επαφή μαζί της · έτσι επιτυγχάνεται μια κατάσταση σχετικής διαφοροποίησης, αυτονομίας ή αυθύπαρκτης ατομικότητας (Ιωαννίδου - Johnson A., 1998, σελ. 17).

Ο κοινωνικός λειτουργός, αν διατηρήσει κατάλοιπα από αυτές τις εξελικτικές διαδικασίες, θα αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα στην άσκηση του επαγγέλματος του. Συγκεκριμένα, αν το επίπεδο της ψυχολογικής του ωριμότητας είναι τέτοιο ώστε να είναι απαλλαγμένος από την πλειονότητα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που είχε αναπτύξει στην παιδική του ηλικία, μόνο τότε θα μπορέσει να είναι διαφανής στο ρόλο του και αντικειμενικός στις αποφάσεις του, στα πλαίσια της επαγγελματικής του ιδιότητας.

* ΠΗΓΗ . Καλλινικάκη θ., 1998, σελ.89 - 92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως ήδη αναφέρθηκε σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να επισημανθούν οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει η επιθετικότητα στη παιδική και εφηβική ηλικία, ενώ συγχρόνως να τονισθεί η επίδραση των πρωτογενών παραγόντων κοινωνικοποίησης (οικογένεια - σχολείο) και της τηλεόρασης, όσον αφορά το ρόλο που παίζουν στην εμφάνιση της.

Η επιθετικότητα συναντιέται σε όλες τις μορφές της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Σαν επιθετικότητα ορίζεται το είδος της συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται σαν εχθρική, απέναντι στα άλλα μέλη της κοινωνικής ομάδας ή απέναντι στο ίδιο το άτομο. Σχετικά με τη προέλευση και τα αίτια που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά γίνεται αναφορά στις απόψεις των δύο μεγάλων σχολών της ψυχολογίας.

Η πρώτη σχολή που ερμηνεύει τις ψυχοβιολογικές απόψεις, υποστηρίζει πως τα αίτια της επιθετικότητας είναι ενδογενή - έμφυτα και αποτελεί ένα από τα βασικά ανθρώπινα ένστικτα. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της σχολής είναι ο S. Freud, ο A. Adler, ο K. Lorenz και άλλοι φροϋδιστές.

Από την άλλη, η δεύτερη σχολή ερμηνεύει τις ψυχολογικές απόψεις και θεωρεί τα αίτια εξωγενή - πολιτιστικά. Η επιθετικότητα, δηλαδή, είναι μια συμπεριφορά που μαθαίνεται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι απόψεις αυτές εκπροσωπούνται από τους Dollard, Miller, Bandura, Walters κ.ά.

Στη συνέχεια παραθέτονται τα συμπεράσματα των επιδράσεων που ασκούν τόσο οι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης (οικογένεια - σχολείο), όσο και η τηλεόραση στην πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά.

Επίδραση πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης

Οι γονείς και οι δάσκαλοι στην αντιμετώπιση της δικής τους επιθετικότητας ακολουθούν δύο τρόπους: αποφεύγουν τη σύγκρουση τους με τα παιδιά και απωθούν την επιθετικότητα τους, με αποτέλεσμα η απώθηση αυτή να παραμένει στο υποσυνείδητο των παιδιών, να συνεχίζει να υποβόσκει και με τη πρώτη ευκαιρία να εκδηλώνεται με επιθετική

συμπεριφορά. Ο άλλος τρόπος είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι τυφλωμένοι από το πάθος του θυμού να κάνουν τις πιο επικίνδυνες επιθετικές πράξεις, με αποτέλεσμα τα παιδιά μιμούμενα τη συμπεριφορά του προτύπου, γονέα - δασκάλου, να υιοθετούν παρόμοιες συμπεριφορές. Και οι δύο αυτές περιπτώσεις βρίσκονται σε λανθασμένο και επικίνδυνο δρόμο όσον αφορά την αγωγή των παιδιών.

Επίσης, η τακτική των γονέων - δασκάλων, να μην ικανοποιούν τις επιθυμίες των παιδιών, να τους θέτουν περιορισμούς και απαγορεύσεις, είναι μια εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από μέρους τους, που προκαλεί στα παιδιά ματαίωση. Η ματαίωση αυτή μπορεί να εξασθενήσει το Εγώ του παιδιού και να το οδηγήσει σε επιθετικές πράξεις.

Η υπερπροστασία και η υπερβολική αγάπη που εκδηλώνουν οι γονείς κυρίως στα παιδιά τους, τα καθιστούν ικανά να θέλουν να ικανοποιήσουν μόνο τις δικές τους ανάγκες, να μην αναγνωρίζουν και να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις επιθυμίες του κοινωνικού τους περιγύρου. Έτσι λοιπόν, οποιαδήποτε άρνηση των γονέων να ικανοποιήσουν κάποια από τις επιθυμίες των παιδιών, προκαλεί επιθετική συμπεριφορά.

Τέλος όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι εκδηλώνουν την επιθετικότητα τους, θα πρέπει να αναγνωρίζουν και στο παιδί αυτό το δικαίωμα εκτόνωσης. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο, οι δύο αυτοί σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι χώροι όπου πρέπει η επιθετικότητα των παιδαγωγών να μειώνεται και η επιθετικότητα των παιδιών να εκδηλώνεται μέσα στα επιτρεπτά και λογικά όρια.

Επίδραση της τηλεόρασης

Η τηλεόραση είναι πραγματικά ένα από τα σημαντικότερα τεχνολογικά επιτεύγματα του αιώνα. Μπήκε και καθιερώθηκε οριστικά πια στη ζωή μας και στα σπίτια μας και γι' αυτό θα ήταν παράλογο να αμφισβητηθεί η πολιτισμική και κοινωνικοποιητική της δυνατότητα.

Έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει στα παιδιά τόσο καλές όσο και κακές εμπειρίες και να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Μπορεί με τη προβολή των σκηνών βίας και επιθετικότητας, να μεταφέρει πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και μεθόδους, τρόπους και τεχνικές για την εκδήλωση της στη καθημερινή τους ζωή.

Στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η τηλεόραση επιδρά είτε θετικά είτε αρνητικά, σαν ένας από τους κοινωνικοποιητικούς φορείς, το σύνολο των οποίων διαμορφώνει το γενικότερο σημαντικό παράγοντα που λέγεται κοινωνικό περιβάλλον.

Διάφοροι επιστήμονες εστίασαν τις έρευνες τους, στηρίζοντας θεωρητικά και πειραματικά τις επιδράσεις που ασκεί η τηλεόραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Οι θεωρίες αυτές είναι: της γενικής συναισθηματικής διέγερσης, του ερεθισμού και της παρόρμησης, της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση, της κοινωνικής μάθησης με μίμηση και της δικαιολόγησης **της επιθετικής και εγκληματικής συμπεριφοράς.**

Τα περισσότερα Ελληνόπουλα που παρακολουθούν καθημερινά τη τηλεόραση, δεν είναι δυνατόν να είναι απαλλαγμένα από επιθετικές προδιαθέσεις και να μεγαλώνουν κάτω από τις κατάλληλες κοινωνικό - πολιτισμικές συνθήκες. Εκτός αυτού είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν αρμονικές σχέσεις με τους γονείς τους, τους φίλους τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο γενικότερα, ώστε να είναι απρόσβλητα και ανεπηρέαστα από την προβολή τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας.

Η μεγαλύτερη αδυναμία της τηλεόρασης, είναι ότι εκπέμπει συστηματικά και για πολλές ώρες της ημέρας προς όλες τις κατευθύνσεις. Απευθύνεται χωρίς διάκριση σε όλα τα παιδιά, κάθε ηλικίας και φύλου, ανεξάρτητα από τις οικογενειακές και διαπροσωπικές σχέσεις, το μορφωτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τους προέλευση. Αυτό σημαίνει ότι με τέτοιες προϋποθέσεις υπάρχουν πάντα πιθανότητες οι σκληρές βίας και επιθετικότητας να ασκούν άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο αρνητικές επιδράσεις.

Συνεπώς, η τηλεόραση θα ήταν περισσότερο ωφέλιμη για τα παιδιά, αν γινόταν σωστή ποιοτική και ποσοτική χρήση αυτής. Δηλαδή, αν οι γονείς παρακολουθούσαν τις εκπομπές μαζί με τα παιδιά και μετά το τέλος αυτών γινόταν μια κριτική συζήτηση μαζί τους. Ωστόσο όμως, όταν υπάρχει κάποια προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, θα ήταν ωφέλιμο να μειώνεται η παρακολούθηση της τηλεόρασης και κυρίως των εκπομπών με επιθετικό περιεχόμενο..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ XII

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την επίδραση των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης :

- Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει σε κάθε μορφή επικοινωνίας με τα παιδιά να είναι συνεργάσιμοι και ανεκτικοί.
- Είναι ανάγκη, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι, στις σχέσεις τους με τα παιδιά να κυριαρχεί ο διάλογος, έτσι ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να διεκδικούν αυτά που δικαιωματικά τους ανήκουν με ειρηνικό τρόπο και διάλογο.
- Οι παιδαγωγοί και κυρίως οι γονείς, θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να αυτονομηθούν και να αυτενεργούν, χωρίς να τα περιορίζουν με ποινές ή να τα τιμωρούν σε περίπτωση αποτυχίας.
- Οι γονείς και οι δάσκαλοι ως πρότυπα μίμησης των παιδιών καθορίζουν ως ένα βαθμό τη μετέπειτα συμπεριφορά τους. Για το λόγο αυτό, η συμπεριφορά τους δεν θα πρέπει να είναι αντιφατική σε σχέση με τις υποδείξεις προς αυτά.
- Παράλληλα κρίνουμε πως είναι αναγκαία η αγωγή των γονέων και των δασκάλων μέσω σεμιναρίων και ημερίδων. Η οργάνωση αυτών θα πρέπει να γίνεται από ειδικούς σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, επικοινωνίας, αναγνώρισης και κατανόησης των αναγκών τους, εκμάθησης χειρισμών επίλυσης συγκρούσεων κ.α.
- Τέλος, αυτό που είναι σίγουρο για τη μακροπρόθεσμη αποφυγή της επιθετικότητας είναι ένα στοργικό οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί γνωρίζει ότι η επιθετικότητα δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος για να πετύχει του στόχους του και μέσα στο οποίο μπορεί να διακρίνει τα όρια που δεν πρέπει να υπερβεί. Βέβαια, αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν και οι δύο γονείς εμφανίζουν ένα «ενιαίο μέτωπο», γιατί όταν υπάρχουν μεταξύ τους συγκρούσεις και αντιφάσεις στις μεθόδους πειθάρχησης, το παιδί δε μπορεί να καταλάβει τι περιμένουν οι άλλοι απ' αυτό. Δεν πρέπει φυσικά οι γονείς να φτάσουν στο άλλο άκρο και να καταπνίξουν το παραμικρό ίχνος επιθετικής συμπεριφοράς, γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε

υποτακτικότητα, σε ενοχές και φόβο μήπως και εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να είναι δικαιολογημένη σε ορισμένες περιστάσεις. Τα παιδιά νιώθουν φόβο μπροστά στις πρωτόγονες ορμές τους, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει μια σταθερή κατευθυντήρια αρχή που θα τα βοηθήσει να κρίνουν κάθε φορά μέχρι ποιο σημείο μπορούν να φτάσουν (Herbert, 1994).

Για την επίδραση της τηλεόρασης

- Οι γονείς δεν πρέπει να είναι σε συνεχή διαφωνία με τα παιδιά τους για τη παρακολούθηση ή μη της τηλεόρασης, θα πρέπει να συνεργάζονται για να πραγματοποιήσουν κοινούς στόχους και επιδιώξεις.
- Θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το πώς επιδρά η παρακολούθηση της τηλεόρασης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών .
- Οι γονείς, θα ήταν εύλογο, να παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τις διάφορες εκπομπές και τα φιλμ και στο τέλος να συζητούν μαζί τους γι' αυτά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά από τη μια να κερδίζουν βασικά μορφωτικά στοιχεία τα οποία περιέχονται στις εκπομπές και στα και από την άλλη μαθαίνουν να βλέπουν τηλεόραση.
- Τα παιδιά που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια τους, μπορεί να τα βοηθήσει το σχολείο με ειδικές συγκεντρώσεις για την ενημέρωση των γονιών τους σχετικά με το τι πρέπει να βλέπουν τα παιδιά τους και πως πρέπει να το βλέπουν.
- Ακόμη, το σχολείο μπορεί να βοηθήσει με μια σειρά μαθημάτων με θέμα «αγωγή τηλεόρασης», όπου μπορούν να συζητιούνται και να αναλύονται διάφορα θέματα, όπως το τι είναι η τηλεόραση, τι σκοπούς επιδιώκει, τι είναι τα μορφωτικά περιεχόμενα και πως μπορούν τα παιδιά να κάνουν ωφέλιμη χρήση της τηλεόρασης.
- Τέλος, για τη μείωση της τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας, απαιτείται η συνεργασία όλων των επιστημών και επιστημόνων που εμπλέκονται στη διαδικασία της τηλεοπτικής επικοινωνίας. Συλλογικές σε εθνικό επίπεδο αλλά και διεθνές έρευνες θα φωτίσουν περισσότερο και αποτελεσματικότερα στη λύση του.

Ακόμη θα θέλαμε να παραθέσουμε μια σημαντική για μας πρόταση, σύμφωνα με την οποία θα ήταν πολύ χρήσιμη η συνεργασία των τοπικών φορέων και συλλόγων προκειμένου να οργανωθούν προγράμματα τα οποία θα απευθύνονται σε γονείς και δασκάλους. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών θα έχει προληπτικό χαρακτήρα προκειμένου να υπάρξει η ανάλογη ενημέρωση του κόσμου έτσι ώστε να αποφευχθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Όπως παραδείγματος χάριν, το έργο που επιτελεί η κίνηση «Πρόταση» στην πόλη της Πάτρας, με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου καθώς και με την υλοποίηση σεμιναρίων Αγωγής Υγείας σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ανάλογη θα πρέπει να είναι και η προσπάθεια σε εθνικό επίπεδο με την κατάλληλη διυπουργική συνεργασία. Με αυτό εννοούμε, την συνεργασία των Υπουργείων Υγείας και Πρόνοιας, Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Τύπου και Μ.Μ.Ε. και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μια τέτοια συνεργασία, κατά την γνώμη μας, θα αποβλέπει στη λήψη μέτρων όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων που προβάλλονται στη τηλεόραση, στην αγωγή τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο τους απέναντι στα παιδιά και στην εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων από ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α.) με σκοπό την άμβλυση του φαινομένου αυτού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σοκ από την αποκάλυψη

Δολοφονημένος από συνομηλίκους φέρεται ο 11χρονος Αλεξ από τη Βέροια



Ο μικρός Αλεξ αγνοείται από το Φεβρουάριο 2006

Ενώπιον μιας πρωτοφανούς για τα ελληνικά αστυνομικά χρονικά υπόθεσης βρίσκονται οι Αρχές της Ημαθίας, καθώς ο 11χρονος Αλεξ Μεσχισβίλι, ο οποίος εξαφανίστηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2006, φέρεται να δολοφονήθηκε από συνομηλίκους του. Ακαρπες οι έρευνες για τη σορό του άτυχου παιδιού.

Σύμφωνα με τις έως τώρα πληροφορίες, πέντε παιδιά ηλικίας 11 έως 13 ετών εμπλέκονται στη δολοφονία του μικρού.

Οι ανήλικοι ομολόγησαν ότι τον χτύπησαν και τον σκότωσαν, ενώ υπέδειξαν το σημείο όπου έθαψαν το πτώμα, σε ιδιόκτητο ακάλυπτο χώρο, όπου υπήρχε παλαιό κτίσμα, το οποίο προ τριμήνου περίπου έχει κατεδαφισθεί. Σε απόσταση λίγων μέτρων έχει γίνει θεμελίωση και έχει ξεκινήσει η ανέγερση πολυκατοικίας.

Διενεργήθηκε μεγάλη επιχείρηση της Αστυνομίας για τον εντοπισμό της σορού του Αλεξ, παρουσία εισαγγελικού λειτουργού. Με εκσκαφικό μηχάνημα οι

αστυνομικοί ερεύνησαν το χώρο σε βάθος μέχρι και ενός μέτρου, αλλά και τα μπάζα της γκρεμισμένης οικοδομής. Επι τόπου βρίσκονταν και δύο ιατροδικαστές.

Στο σημείο των ερευνών οδηγήθηκε και ένας ειδικά εκπαιδευμένος σκύλος της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας που όμως δεν προσέφερε κάτι αξιοποιήσιμο. Το απόγευμα οι έρευνες σταμάτησαν· ο αστυνομικός διευθυντής Ημαθίας Π.Γκουβεντάρης ανακοίνωσε πως «στις έρευνες, στις οποίες συμμετείχε και ειδικό συνεργείο της ΕΜΑΚ Θεσσαλονίκης, δεν βρέθηκε τίποτα».

Οι έρευνες από την Αστυνομική Διεύθυνση Ημαθίας και από την Διεύθυνση Ασφάλειας Θεσσαλονίκης συνεχίζονται «προς πάσα κατεύθυνση και εξετάζονται όλα τα ενδεχόμενα». Κάθε πληροφορία εξετάζεται διεξοδικά, επισήμανε ο κ. Γκουβεντάρης.

Εν μέσω της συγκεχυμένης κατάστασης, υπάρχει ένα σενάριο που θέλει τον πατέρα κάποιου εκ των ανηλίκων να μετακίνησε τη σορό του μικρού Αλεξ σε άλλη τοποθεσία, ώστε να μην εντοπιστεί και ενοχοποιηθεί το παιδί του. Πρόκειται για ανεπιβεβαίωτες πληροφορίες που διαψεύδονται επισήμως από την αστυνομία, όπως μεταδίδει ο τηλεοπτικός σταθμός Mega.

Αντιμετώπιζε προβλήματα με συμμαθητές του

Τα ίχνη του παιδιού χάθηκαν στις 3 Φεβρουαρίου του 2006, ενώ πήγαινε σε μάθημα ζωγραφικής στην «Ανωσιάδειο Στέγη» της Βέροιας, μετά την προπόνηση που είχε σε γήπεδο μπάσκετ της πόλης. Η μητέρα του Νατέλα Μεσχισβίλι είχε ενημερώσει το ίδιο βράδυ τις Αρχές.

Ο 11χρονος Αλεξ είχε έρθει πριν από λίγα χρόνια στην Ελλάδα και κατοικούσε μαζί με την μητέρα του και τον πατριό του στη Βέροια. Ο πρώην σύζυγος της Νατέλα Μεσχισβίλι και πατέρας του Αλεξ ζει στη Γεωργία.

Όπως είπαν καθηγητές και συμμαθητές του 11χρονου, ο Αλεξ ήταν ένα πολύ γλυκό και συμπαθητικό παιδί, ιδιαίτερα συνεσταλμένο και ήρεμο.

Μέχρι την τρίτη δημοτικού πήγαινε στο 2ο δημοτικό σχολείο Βέροιας,

αλλά μετά άλλαξε σχολείο και πήγε στο 1ο δημοτικό όπου άρχισε, σύμφωνα με πληροφορίες, να αντιμετωπίζει προβλήματα με κάποιους συμμαθητές του.

Παραπονιόταν στη μητέρα του, όπως είχε πει η ίδια, ότι δεν ήθελε να συνεχίσει σε αυτό το σχολείο γιατί κάποιοι συμμαθητές του τον πείραζαν.

Newsroom ΔΟΛ, με πληροφορίες από ΑΠΕ, ΜΠΕ

Σοκ: Παιδιά οι δολοφόνοι του Άλεξ

03/06/2006, 19:30



GALLERY



Ο μικρός Άλεξ είχε εξαφανιστεί πριν 4 μήνες, όταν δεν γύρισε από το σχολείο. Δείτε ένα φωτορεπορτάζ με αφίσες αναζήτησης του Άλεξ και από τις εργασίες για την ανακάλυψη του πτώματος.

Φωτ:ΕΥΡΩΚΙΝΗΣΗ

Ενώπιον μιας πρωτοφανούς, για τα ελληνικά αστυνομικά χρονικά, φρικιαστικής υπόθεσης βρίσκονται οι αστυνομικές αρχές της Ημαθίας, καθώς ο εντεκάχρονος Αλεξ Μεσχιβίλι, που έχει εξαφανιστεί από τις 3 Φεβρουαρίου του 2006, φέρεται να δολοφονήθηκε από συνομηλικούς του και στη συνέχεια να θάφτηκε σε εγκαταλειμένο σπίτι.

Οι έρευνες στο οικόπεδο στη Βέροια, όπου ανήλικοι φέρεται ότι υπέδειξαν ως τον χώρο που έχει αποκρυβεί το πτώμα του μικρού Αλεξ, σταμάτησαν, καθώς όπως ανακοίνωσε ο αστυνομικός διευθυντής Ημαθίας Παναγιώτης Γκουβεντάρης "στις έρευνες στις οποίες συμμετείχε και ειδικό συνεργείο της ΕΜΑΚ Θεσσαλονίκης δεν βρέθηκε τίποτα".

Η έρευνα συνεχίζεται σύμφωνα με το σχεδιασμό και κάθε πληροφορία, όπως είπε ο κ. Γκουβεντάρης, εξετάζεται διεξοδικά.

Οι αρχές "χτένισαν" ένα οικόπεδο όπου υπήρχε εγκατελειμμένη μονοκατοικία και σύμφωνα με πληροφορίες, έχει υποδειχθεί από έναν ανήλικο και άλλους 4

μαθητές, ως το σημείο που έχουν θάψει τον 11χρονο. Η μονοκατοικία γκρεμίσθηκε πριν από περίπου έναν μήνα ενώ σε απόσταση λίγων μέτρων έχει γίνει θεμελίωση και έχει ξεκινήσει η ανέγερση πολυκατοικίας. Αστυνομικοί με εκσκαφικό μηχάνημα αλλά και με τη βοήθεια εκπαιδευμένου σκύλου ερεύνησαν το χώρο σε βάθος αλλά και τα μπάζα της γκρεμισμένης οικοδομής. Επί τόπου μάλιστα βρέθηκαν και δύο ιατροδικαστές, οι Μηνάς Γεωργιάδης και Ελένη Ζαγκελίδου.

Τα ίχνη του παιδιού χάθηκαν στις 3 Φεβρουαρίου του 2006 ενώ πήγαινε σε μάθημα ζωγραφικής στην "Αωνιάδειο Στέγη" της Βέροιας, μετά την προπόνηση που είχε σε γήπεδο μπάσκετ της πόλης. Η μητέρα του Νατέλα Μεσχισβίλι είχε ενημερώσει το ίδιο βράδυ τις αρχές και έκτοτε το παιδί αγνοείται.

Ο 11χρονος Αλεξ είχε έρθει πριν από λίγα χρόνια στην Ελλάδα και κατοικούσε μαζί με την μητέρα του και τον πατριό του στη Βέροια. Ο πρώην σύζυγος της Νατέλα Μεσχισβίλι και πατέρας του Άλεξ ζει στη Γεωργία και έχει να δει το παιδί από τριών ετών.

Όπως είπαν καθηγητές και συμμαθητές του 11χρονου, ο Αλεξ ήταν ένα πολύ γλυκό και συμπαθητικό παιδί, ιδιαίτερα συνεσταλμένο και ήρεμο. Μέχρι την τρίτη δημοτικού πήγαινε στο 2ο δημοτικό σχολείο Βέροιας αλλά μετά άλλαξε σχολείο και πήγε στο 1ο δημοτικό όπου άρχισε, σύμφωνα με πληροφορίες, να αντιμετωπίζει προβλήματα με κάποιους συμμαθητές του. Παραπονιόταν μάλιστα στην μητέρα του, όπως είχε πει η ίδια, ότι δεν ήθελε να συνεχίσει σ' αυτό το σχολείο γιατί κάποιοι συμμαθητές του τον πείραζαν.

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΥΠΟΥ - ΥΠ. ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΤΑΞΗΣ

Ανακοινώνεται ότι σχετικά με την υπόθεση εξαφάνισης του ανηλίκου ΜΕΧΙΣΒΙΛΙ Άλεξ του Ευγένη και της Νατέλα, γεν. 14-3-1995 στη Ρωσία, κατοίκου Βέροιας, που έλαβε χώρα μεταξύ 19.00 - 20.00 ώρας της 3-2-2006, στη Βέροια, από την Υπηρεσία μας σε συνεργασία με την Διεύθυνση Ασφάλειας Θεσ/νίκης, ξεκίνησαν άμεσα και συνεχίζονται οι έρευνες προς πάσα κατεύθυνση, εξετάζοντας όλα τα ενδεχόμενα και κάθε σχετική

πληροφορία που αφορά την παραπάνω υπόθεση. Στα πλαίσια των παραπάνω ερευνών και ύστερα από πληροφορία που προέρχεται από ανηλίκους, διεξάγεται έρευνα παρουσία Εισαγγελικού Λειτουργού, σε ιδιόκτητο ακάλυπτο χώρο, όπου υπήρχε παλαιό κτίσμα, το οποίο προ τριμήνου περίπου έχει κατεδαφισθεί.

Πηγή: ΑΠΕ

**Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης:
Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας**

Του Παναγιώτη Καλλιώτη

Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Sheffield (U.K.)

ABSTRACT

This is an explanatory study of bullying with some empirical connotations that explores the extent and nature of aggressive behaviour engaged in the schoolchildren of Hellas. The key issues for the study were to establish the extent of the incidents of bullying among pupils between eight to fifteen years old and to describe and bring to light some aspects of the bully/victim problem, as pupils, teachers and parents perceive it. The key issues are examined using three data sources. There were 677 pupils at three primaries and one secondary schools of East Attica (Athens), 36 teachers from those schools and 24 parents whose children studied at those schools. A combination of three check lists (a modified Hellenic version of the "Life in School" Checklist and a "Supplementary Questionnaire"/Author's creation) was used to establish the incidence of school bullying among pupils. Furthermore, a sample of teachers and parents were interviewed about their perceptions of school bullying and of the school's and family's policies to prevent it respectively. For this reason, two questionnaires were created. In this paper, we present the results taken from the pupil's sample. The findings indicate that the incidence of bullying and general aggression stands in a relatively high proportion among pupils in the schools studied. There was evidence that pupils perceived and defined school bullying mainly as a synergy of the physical rooted actions within the checklist rather than the physiological ones. Gender was defined as an important variable in that determination and not only on that. Significant sex differences were found for the majority of the negative indicators of "being bullied" of the "Life in School" checklist with boys experiencing more bullying than girls. Age differences were also found for some of the negative indicators of the "Life in School" Checklist. There were no statistically significant differences between the schools in either the experience of the perception of bullying. The two most common forms of bullying were reported to be hitting/kicking and threatened to hurt me (physically or psychologically)/tried to get

me into trouble. The most common place that the incidents bullying tended to occur was the playground of the school.

Εισαγωγή

Ένα από τα προβλήματα της τελευταίας δεκαετίας που ανάδειξε η διεθνής εκπαιδευτική ερευνητική σκηνή προς επίλυση είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας (bullying). Παγκοσμίως, το πρόβλημα υπήρχε από τη γέννηση της μαζικής εκπαίδευσης, αλλά πήρε μεγάλες διαστάσεις, τώρα στη λεγόμενη εποχή της παγκοσμιοποίησης. Της εποχής που επιτάσσει για το χώρο της εκπαίδευσης ίσες ευκαιρίες μάθησης και γνώσεις για όλους, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία πολυπληθών και ανομοιογενών τάξεων και σχολείων. Ειδικότερα στην Ελλάδα, βιώσαμε την περίοδο αυτή, την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού της (με την έλευση αλλοδαπών μαθητών), με αποτέλεσμα μετατροπή του εκπαιδευτικού μας συστήματος από μονοπολιτισμικό που ήταν σε πολυπολιτισμικό.

Ορισμός της Σχολικής Επιθετικότητας (School Bullying)

Η παιδική επιθετικότητα (bullying-harassment-mobbing) δεν είναι νέο φαινόμενο στις Δυτικές κοινωνίες. Μάλιστα έχει απεικονιστεί από τη διεθνή λογοτεχνία [Oliver Twist (Dickens 1838) Tom Brown's schooldays, (Hughes 1857) κ.ά.], η σχολική επιθετικότητα είναι επίσης κομμάτι των εμπειριών του σχολείου. Λίγοι είναι οι μαθητές που την προκαλούν και περισσότεροι αυτοί που την υφίστανται ή είναι μάρτυρες της. Η αίσθηση της παιδικής επιθετικότητας είναι πάρα πολύ κατανοητή από τη στιγμή που οι περισσότεροι ενήλικες μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα επεισόδια από τις σχολικές τους μέρες.

Οι άνθρωποι δέχονται τη σχολική επιθετικότητα σαν φυσική διαδικασία στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συνηθισμένη αντίληψη είναι ότι ανέχοντάς την και πιθανώς ανταποδίδοντάς την, αγόρια και κορίτσια σκληραίνουν και προετοιμάζονται για τη ζωή.

Ο Don Olweus (1993) δίνει ένα γενικό και κατανοητό ορισμό για τη σχολική επιθετικότητα (bullying) : «Ένας μαθητής κακοποιείται ή γίνεται θύμα όταν αυτός είναι εκτεθειμένος κατ' επανάληψη και για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες του συμμαθητή του» (σελ. 9). Σύμφωνα με τη Besag (1989) η σχολική επιθετικότητα (bullying) είναι συχνά μια διάθεση παρά μια δράση. Για αυτό το λόγο λέει πως είναι «ένα πολυδιάστατο πρόβλημα» (σελ. XIII) που έχει τις ρίζες του σε πολλές αλληλένδετες διαδικασίες όπως είναι το ταμπεραμέντο, η κοινωνική συμπεριφορά, η φυσιολογική εξέλιξη, το επίπεδο επικοινωνίας, το επίπεδο

αυτοεκτίμησης και αυτοεμπιστοσύνης του παιδιού. Ορίζει δε, τη σχολική επιθετικότητα σαν επαναλαμβανόμενη επίθεση - φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική - από εκείνους που είναι σε θέση ισχύος σε εκείνους που είναι αδύναμοι να αντισταθούν, με την πρόθεση να ξεκινήσουν δυστυχία για το δικό τους καλό και για τη δική τους ευχαρίστηση» (σελ. 4). Η διαφορά της από τον Olweus είναι ότι δίνει έμφαση στον ηθικό χαρακτήρα της πράξης, η επιθετικότητα είναι προσχεδιασμένη.

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

Αν μπορούμε να βρούμε τη συχνότητα της σχολικής επιθετικότητας, τότε μπορούμε και να τη μειώσουμε.

Οδηγούμενοι απ' αυτή την αλήθεια αποφασίσαμε να κάνουμε αυτή την έρευνα που στοχεύει στο να κατανοήσουμε τι σημαίνει σχολική επιθετικότητα για τα ελληνόπουλα, συλλέγοντας όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες κάτω από τις συνθήκες που τα παιδιά μας κακοποιούνται.

Ορισμός εργασίας

Διαλέξαμε σαν ορισμό εργασίας για την έρευνά μας τον ορισμό της σχολικής επιθετικότητας (school bullying) των (Smith και Sharp, 1994, σελ. 13), γιατί ορίζει με σαφή τρόπο ποιες συμπεριφορές και ενέργειες των παιδιών είναι και ποιες δεν είναι επιθετικές.

«Λέμε ότι ένα παιδί **έχει ενοχληθεί ή πειραχθεί ή κοροϊδευτεί**, όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών του (της) λένε άσχημα λόγια. Είναι ακόμη ενόχληση ή πείραγμα όταν ένα νέο παιδί έχει χτυπηθεί, κλωτσηθεί, ή απειληθεί. Επίσης, όταν έχει κλειδωθεί μέσα σε ένα δωμάτιο, ή του (της) έχουν σταλεί άσχημα γράμματα ή ακόμα όταν κανείς δεν του (της) μιλά στο σχολείο. Αυτές οι καταστάσεις μπορούν να συμβούν συχνά και κατά εξακολούθηση και είναι δύσκολο για ένα νέο παιδί που ενοχλήθηκε να υπερασπίσει τον εαυτό του. Αλλά **δεν είναι ενόχληση ή πείραγμα** όταν δύο νέα παιδιά της ίδιας περίπου σωματικής δύναμης έχουν μια διαμάχη ή ένα καβγά στην αυλή του σχολείου».

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στόχοι και υποθετικές ερωτήσεις της παρούσας μελέτης.

Τα δύο σημαντικότερα θέματα αυτής της έρευνας ήταν:

* Να προσπαθήσει να περιγράψει το πρόβλημα θύτη (bully)/θύματος (victim) και,

** Να διαπιστώσει τα περιστατικά παιδικής επιθετικότητας στα ελληνικά σχολεία.

Αυτοί οι στόχοι μπορούν να μετατραπούν σε ουσία απαντώντας στις παρακάτω υποθετικές ερωτήσεις:

Αναγνωρίζουν οι Έλληνες μαθητές και κυρίως αυτοί μεταξύ 8 και 16 την ύπαρξη της σχολικής επιθετικότητας;

Αν ναι, πως την ορίζουν;

Ο ορισμός των μαθητών για την επιθετικότητα εμπεριέχει διαφορές φύλου και ηλικίας;

Πόσο συχνά έχουν υποστεί επιθετικότητα από τους συμμαθητές τους;

Υπάρχουν διαφορές φύλου και ηλικίας στη συχνότητα των περιστατικών;

Σε ποιο μέρος του σχολείου εμφανίζεται η σχολική επιθετικότητα;

Οι μαθητές που δέχονται επιθετικότητα σε ποιον το μαρτυρούν;

Μεθοδολογία της συλλογής στοιχείων.

Τα παραπάνω υποθετικά ερωτήματα ανιχνεύτηκαν με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου «Η Ζωή στο Σχολείο» (Life in School/Hellenic version) που αποτελείται από:

Την Λίστα ελέγχου «Η Ζωή στο Σχολείο».

Την «Λίστα ορισμού».

Ένα «Συμπληρωματικό ερωτηματολόγιο» μαθητών.

Η Δομή του ερωτηματολογίου «Η Ζωή στο Σχολείο».

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια επιλογή γεγονότων (40 ερωτήσεων) που θα μπορούσαν να συμβούν σ' έναν μαθητή στη διάρκεια μιας εβδομάδας. Ακόμη αποτελείται από ένα μείγμα ευχάριστων ή ουδέτερων και δυσάρεστων γεγονότων σε ίση αναλογία.

Ζητείται από τους μαθητές να πουν αν τα γεγονότα της λίστας ελέγχου τους έχουν συμβεί καμία, μία ή πάνω από μία φορές στη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. (Λίστα Ελέγχου «Η Ζωή στο Σχολείο»).

Μετά τους ζητείται να πουν σημειώνοντας, ποια γεγονότα θεωρούνται περιστατικά επιθετικότητας στο σχολείο τους («Λίστα Ορισμού»).

Τέλος, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα «Συμπληρωματικό Ερωτηματολόγιο» που αφορούσε τον τόπο της επιθετικής συμπεριφοράς και σε ποιον το πρωτοείπαν.

Πίνακας 1. Η εφαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων ανά ερευνητική ερώτηση.

Ερευνητικές Ερωτήσεις	Χρησιμοποιηθέν Ερωτηματολόγιο
3 Πόσο συχνά έχουν υποστεί επιθετικότητα;	Η Λίστα Ελέγχου «Η Ζωή στο Σχολείο»
4 Υπάρχουν διαφορές φύλου και ηλικίας στη συχνότητα των περιστατικών;	Η «Λίστα Ορισμού»
1 Αναγνωρίζουν οι Έλληνες μαθητές και κυρίως αυτοί μεταξύ 8 και 16 την ύπαρξη της σχολικής επιθετικότητας; <u>Αν ναι</u> , πως την ορίζουν;	
2 Ο ορισμός των μαθητών για την επιθετικότητα εμπεριέχει διαφορές φύλου και ηλικίας;	
5 Σε ποιο μέρος του σχολείου εμφανίζεται η επιθετικότητα;	«Συμπληρωματικό Ερωτηματολόγιο»

6 Οι μαθητές που δέχονται επιθετικότητα σε ποιον
το μαρτυρούν;

Αποτελέσματα/Συζήτηση.

Ερευνητική Ερώτηση 1: Πως ορίζουν οι μαθητές τη σχολική ατακτοσύνη και επιθετικότητα;

Η ερώτηση τέθηκε από τη συλλογή απαντήσεων στη Λίστα Ορισμού (Βλ. Πίνακα 1) το 1996 από τρία Δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο. Ονομάσαμε τα σχολεία του δείγματός μας ως **Δ1, Δ2, Δ3, και Γ1**, για λόγους ανάλυσης.

Η «Λίστα Ορισμού» διευκρινίστηκε πρώτα για να πάρουμε μια ένδειξη εκείνης της συμπεριφοράς που οι μαθητές θεωρούν ότι πιο συχνά αποτελεί ατακτοσύνη.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να δείξουν απαντώντας με ένα «ναι» ή «όχι» εάν πίστευαν ότι οποιοδήποτε από τα θέματα της Λίστας αποτελούσε ατακτοσύνη. Μόνο οι θετικές απαντήσεις λήφθηκαν υπόψη στην τελική ανάλυση.

Τύποι Ατακτοσύνης

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζουμε το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν περισσότερο τα δεδομένα του ερωτηματολογίου «Η Ζωή στο Σχολείο» ως πράξη ατακτοσύνης. Οι μέσοι όροι υπολογίστηκαν παίρνοντας ποσοστά για κάθε τάξη, μετά έγιναν οι μέσοι όροι για όλες τις τάξεις σε κάθε σχολείο και μετά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για όλα τα σχολεία.

Πίνακας 2. Ποσοστά των παιδιών που αποδέχτηκαν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Η Ζωή στο Σχολείο» σαν πράξη ατακτοσύνης και επιθετικότητας σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%.

	Δ1 (N=120)	Δ2 (N=132)	Δ3 (N=97)	Όλα τα Δημοτικά (N=349)	Γ1 (N=328)	Όλα τα σχολεία μαζί (N=677)
Ερωτήσεις						
Q40 Προσπάθησε να με χτυπήσει	58	78	71	69	75	72
Q9 Απειλήσε ότι θα με	64	71	64	66	89	68

χτυπήσει (σωματικά)						
Q5 Προσπάθησε να με	68	79	66	71	65	68
κλωτσήσει						
Q23 Προσπάθησε να με	58	66	68	64	71	68
μπλέξει σε φασαρίες						
Q20 Μια παρέα μαθητών με	53	71	63	62	66	64
ενοχλούσε						
Q4 Ήταν αγενής για την	64	62	57	61	67	64
οικογένειά μου						
Q34 Προσπάθησε να μου	58	75	69	67	58	63
βάλει τρικλοποδιά						
Q25 Προσπάθησε να με	59	75	62	65	57	61
πληγώσει (ψυχολ.)						
Q39 Είπε ψέματα σε βάρος	53	62	53	56	61	59
μου						
Q36 Γελούσε σε βάρος μου	54	64	62	60	53	57
Q16 Με πείραζε	52	70	60	61	50	56
Q21 Προσπάθησε να με	48	64	57	56	55	56
κάνει να χτυπήσω άλλα						
παιδιά (με φυσικά μέσα)						
Q37 Απειλήσε ότι θα με	49	64	52	55	49	52
«καρφώσει»						
Q27 Με πίεζε να κάνω κάτι	48	61	49	53	49	51
που εγώ δεν ήθελα						
Q38 Προσπάθησε να σπάσει	42	62	56	53	48	51
κάτι δικό μου						

Παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 2 μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι: οι κυριότερες μορφές (τύποι) ατακτοσύνης που απαντήθηκαν από τους μαθητές είναι: τύποι φυσικής επιθετικότητας και ατακτοσύνης όπως χτυπάω, σπάω, κλωτσώ (Er40, Er9,Er5) και της μορφής απειλώ να πληγώσω κάποιον είτε ψυχολογία είτε φυσικά (σωματικά).

Φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές ορίζουν τη σχολική ατακτοσύνη σαν μια συνέργια διαφόρων αρνητικών ενεργειών κυρίως φυσικής υφής, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τον παρακάτω πίνακα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των Arora και Thompson (1987), Olweus (1993), Kalliotis (1994, 2000), Arora (1994, 1995, 1996). Πιο συγκεκριμένα:

Οι Arora και Thompson (1987) σε δείγμα 145 μαθητών ηλικίας 12 μέχρι 14 ετών βρήκαν ότι σχεδόν 3 στους 5 μαθητές ορίζουν το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας κυρίως ως συνέργια συμπεριφορών φυσικής βίας. Επίσης, στο ίδιο αποτέλεσμα συνηγορεί και ο Kalliotis (1994, 2000) που έγινε σε δείγμα 117 Ελλήνων μαθητών ηλικίας 11 με 12 χρονών.

Πίνακας 3. Κατάλογος των ερωτήσεων που προτιμήθηκαν περισσότερο από τους μαθητές σαν ο ορισμός της ατακτοσύνης και επιθετικότητας με τις αντίστοιχες προσδοκούμενες ενέργειες ατακτοσύνης που εμπεριέχουν.

Ερώτηση	Φράση	Ενέργεια επιθετικότητας
Er40	Προσπάθησε να με χτυπήσει	Άμεση φυσική επιθετικότητα.
Er9	Απειλήσε ότι θα με χτυπήσει (με φυσικά μέσα)	Απειλή για φυσική επιθετικότητα.
Er5	Προσπάθησε να με κλωτσήσει	Άμεση φυσική επιθετικότητα
Er23	Προσπάθησε να σπάσει κάτι δικό μου	Απειλή για φυσική επιθετικότητα. Προσπάθεια για ξεκίνημα καβγά.
Er20	Μια παρέα μαθητών με ενοχλούσε	Ομάδα εναντίον ατόμου/Διαλέγω «θύμα».
Er4	Ήταν αγενής για την οικογένειά μου	Κατηγορίες εναντίον της οικογένειάς/ Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Er34	Προσπάθησε να μου βάλει τρικλοποδιά	Άμεση φυσική επιθετικότητα.
Er25	Προσπάθησε να με πληγώσει (ψυχολ.)	Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Er39	Είπε ψέματα σε βάρος μου	Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Er36	Γελούσε σε βάρος μου	Απειλή για ψυχολογική

		επιθετικότητα.
Ερ16	Με πείραζε	Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Ερ21	Προσπάθησε να με κάνει να χτυπήσω άλλα παιδιά (με φυσικά μέσα)	Απειλή για φυσική επιθετικότητα. Προσπάθεια για ξεκίνημα καβγά.
Ερ37	Απειλήσε ότι θα με «καρφώσει»	Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Ερ27	Με πίεζε να κάνω κάτι που εγώ δεν ήθελα	Απειλή για ψυχολογική επιθετικότητα.
Ερ38	Προσπάθησε να σπάσει κάτι δικό μου	Απειλή για φυσική επιθετικότητα. Προσπάθεια για ξεκίνημα καβγά.

Ερευνητική ερώτηση 2: Υπάρχει σημαντική διαφορά φύλου και ηλικίας στο μαθητικό ορισμό της σχολικής επιθετικότητας και ατακτοσύνης.

Αναλύσεις γενικής συσχέτισης χ^2 .

Οι αναλύσεις του χ^2 έγιναν σε όλες τις ερωτήσεις της «Λίστας Ορισμού» με σκοπό να βρούμε αν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την ηλικία των μαθητών σε σχέση με την αποδοχή των πράξεων του ερωτηματολογίου σαν ορισμό της σχολικής επιθετικότητας.

Διαφορές φύλου.

Σημαντική ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια βρέθηκε να υπάρχει μόνο μία ερώτηση 32=Μου φώναζε με άγριο τρόπο (N=677, χ^2 .=7.60, $p<0.005$), με τα κορίτσια να ορίζουν την ενέργεια αυτή σαν πράξη επιθετικότητας και ατακτοσύνης περισσότερο από τα αγόρια.

Διαφορές ηλικίας.

Σημαντικές διαφορές ηλικίας σε σχέση με το μαθητικό ορισμό της επιθετικότητας βρέθηκαν οι ερωτήσεις: 16, 34 και 31. Πιο συγκεκριμένα, για τις ερωτήσεις 16= Με πείραζε (N=676, χ^2 .=23.01, $p<0.000$) και 34= Προσπάθησε να μου βάλει τρικλοποδιά (N=676, χ^2 .=29.17, $p<0.000$) όσο μικρότερη είναι η ηλικία τόσο μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής αυτών των ενεργειών ως πράξεις ατακτοσύνης και επιθετικότητας λαμβάνει. Για την ερώτηση 31= Ήταν αγενής για το χρώμα του δέρματός μου (N=676, χ^2 .=11.46, $p<0.021$), όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικία των μαθητών τόσο

μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής της ως πράξη ορισμού της μαθητικής επιθετικότητας λάβαμε.

Ερευνητική Ερώτηση 3: Πόσο συχνά οι μαθητές εκφοβούνται και «κακοποιούνται»:

Από τους μαθητές των σχολείων του δείγματός μας ζητήθηκε να υποδείξουν μέσα από ένα αριθμό 40 ερωτήσεων που περιέγραφαν ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες σχολικές δραστηριότητες, να μας πουν τι συνέβη σ' αυτούς την προηγούμενη εβδομάδα στο σχολείο τους.

Η έκταση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας.

Το 20% των παιδιών ανέφεραν ότι μια φορά την εβδομάδα και περισσότερο εκφοβούνται από τους συμμαθητές τους, ενώ ένα 10% των μαθητών του δείγματός μας αναφέρθηκαν ότι ήταν θύματα της σχολικής κακοποίησης (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Ποσοστά των αρνητικών δραστηριοτήτων του ερωτηματολογίου που φανερώνουν την έκταση του φαινομένου της επιθετικότητας ανά σχολείο.

Ερευνητική ερώτηση 4: Υπάρχουν διαφορές φύλου και ηλικίας στη συχνότητα των περιστατικών;

Σημαντικές διαφορές φύλου βρέθηκαν σε κάποιους από τους αρνητικούς δείκτες/ερωτήσεις, με τα αγόρια να δέχονται μεγαλύτερη επιθετικότητα και ποσοστά εκφοβισμού απ' ό τι τα κορίτσια. Επίσης, βρέθηκαν κάποιες διαφορές ηλικίας στη συχνότητα του φαινομένου σε κάποιους από τους δείτες.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα δεδομένα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας για τη σχολική επιθετικότητα. Πιο συγκεκριμένα συμφωνούν με τις έρευνες των : Olweus (1978, 1993), Arora και Thompson (1987), Yates και Smith (1989), Whitney και Smith (1993).

Ερευνητική ερώτηση 5 και 6: Σε ποιο μέρος του σχολείου λαμβάνει μέρος η επιθετικότητα των μαθητών; Σε ποιον οι μαθητές πρωτοείπαν το συμβάν;

Τα παραπάνω ερωτήματα απαντήθηκαν με την εφαρμογή του «Συμπληρωματικού Ερωτηματολογίου» στα τέσσερα σχολεία του δείγματός μας (N=677).

Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Ποσοστά των μαθητών (ανά σχολείο και για όλα τα σχολεία μαζί) που απάντησαν (α) σε ποιο μέρος του σχολείου έγινε η «κακοποίηση», (β) σε ποιον το πρωτοείπαν.

(α) Σε ποιο μέρος του σχολείου έγινε η «κακοποίηση»

	Δ1	Δ2	Δ3	Γ1	Σύνολο
	(N=120)	(N=132)	(N=97)	(N=328)	(N=677)
Μέσα στην τάξη	16.0	18.0	26.3	17.7	19.9
Στους διαδρόμους	8.5	14.0	11.6	4.8	9.6
Στην αυλή	56.4	14.0	28.4	48.4	38.9
Έξω από το σχολείο	19.1	54.0	33.7	29.0	31.6
(β) Σε ποιον το πρωτοείπαν					
	Δ1	Δ2	Δ3	Γ1	Σύνολο
	(N=120)	(N=132)	(N=97)	(N=328)	(N=677)

Στο Διευθυντή/τρια	2.1	8.0	5.3	12.9	6.3
Στο Δάσκαλο/α	27.7	14.0	21.1	22.6	22.3
Στους γονείς τους	37.2	28.0	27.4	30.6	31.2
Στο συμμαθητή/τρια	22.3	20.0	16.8	27.4	21.3
Σε κανένα	10.6	30.0	29.5	6.5	18.9

Παρατηρώντας τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι:

(α) οι μαθητές τείνουν στο σύνολό τους να εκφράζουν αλλά και να δέχονται την σχολική επιθετικότητα στην αυλή του σχολείου (38.9%). Επίσης, περίπου το 1/3 των μαθητών δηλώνει ότι έξω από το σχολείο λαμβάνει χώρα η σχολική επιθετικότητα.

(β) Υπάρχει ένα συνολικό ποσοστό των μαθητών της τάξεως του 20% που δηλώνει ότι τα συμβάντα της επιθετικότητας γίνονται μέσα στην τάξη. Αυτό είναι πολύ ανησυχητικό γιατί δηλώνει ότι οι δάσκαλοι/ες των τάξεων είτε ανέχονται την ατακτοσύνη των μαθητών είτε δεν γνωρίζουν ότι η σχολική επιθετικότητα υπάρχει μέσα στην τάξη τους. (γ) Το σχολείο Δ1 παρουσιάζει την μεγαλύτερη συχνότητα επεισοδίων επιθετικότητας στην αυλή (56.4%), που σημαίνει ότι πρέπει το σύστημα επιτήρησης των δασκάλων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων να αλλάξει. Επίσης, στο σχολείο Δ3 οι δάσκαλοι πρέπει να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο στα ζητήματα σχολικής πειθαρχίας και επιθετικότητας μέσα στην τάξη (26.3%). (δ) Οι μαθητές τείνουν περισσότερο (31.2%) να λένε στους γονείς τους τα συμβάντα της σχολικής επιθετικότητας που τους έτυχαν. Τέλος, ένα ποσοστό του 22.3% τα αναφέρει στο δάσκαλο/α του σχολείου.

Συμπεράσματα

1. Οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται σχεδόν στο σύνολό τους (4 στους 5) το τι είναι σχολική επιθετικότητα και ατακτοσύνη προτιμώντας περισσότερο τους φυσικούς τύπους της, όπως: χτυπάω, κλωτσώ, σπάω, από τους μη φυσικούς, για να την ορίσουν. Παρότι οι συμπεριφορές και οι τύποι της σχολικής επιθετικότητας καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών συμπεριφορών.

2. Το πρόβλημα της σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία φαίνεται να απασχολεί ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (1 στους 4) σε καθημερινή βάση, με το 1/10 των μαθητών να πιστοποιείται ως θύματα της σχολικής επιθετικότητας.

3. Τα αγόρια ανέφεραν περισσότερα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας απ' ότι τα κορίτσια, αλλά φαίνεται ότι η ατακτοσύνη αγοριών και κοριτσιών ορίζεται ομοιόμορφα απ' ότι αρχικά υποτίθετο.
4. Οι μαθητές τείνουν να εκφράζουν αλλά και να δέχονται την επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους κυρίως στην αυλή του σχολείου (4 στους 10) και μετά έξω από το σχολείο (3 στους 10).
4. Επίσης, οι μαθητές από 8 έως 12 χρονών τείνουν στην πλειοψηφία τους (2 στους 3) να λένε είτε στους γονείς είτε στο δάσκαλό τους τα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας που τους συνέβηκαν. Αξιοσημείωτο δε είναι, ότι όσο η μαθητική ηλικία μεγαλώνει, τόσο λιγότερη αναφορά των περιστατικών σχολικής επιθετικότητας έχουμε προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και περισσότερο στους συμμαθητές τους και σε κανέναν.

Βιβλιογραφία

- Arora, C.M.J. (1994). "Measuring Bullying with the Life in School Checklist". *Pastoral Care in Education*, Vol. 12, No.3, pp.11-16.
- Arora, C.M.J. (1995). "A Longitudinal Study of the Incidence of Bullying as Defined by Pupils in a Secondary School, Their Perspectives on the Bullying Process and on the School's Strategies of Dealing with this". Sheffield University. Unpublished PhD Thesis.
- Arora, C.M.J. (1996). "Defining Bullying: Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies". *School Psychology International*, Vol. 17, No.4, pp.317-329.
- Arora, C.M.J. and Thompson D.A. (1987). "Defining Bullying for a Secondary School". *Education and Child Psychology*, Vol.4, No.3&4, pp.110-120.
- Besag, E.V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia:Open University Press.
- Besag, E.V. (1989). *Bullies and victims in schools: A Guide to Understanding and management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dickens, C.J.H. (1938, March). *Oliver Twist: Or the Parish Poy' Progress*. Bentley's Miscellany.
- Farrington, D.P. (1993). "Understanding and Preventing Bullying". In M. Torny and N. Morris (Eds.). *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol. 17). Chicago: University of Chicago Press.
- Hughes, T. (1857). *Tom Brown's Schooldays*. New York. Harper.
- Jalliotis, P.A. (1994). "A Comparison of the Incidents of Bullying in English and Greek Schools and for Pupils between 11 and 12 years old". Sheffield University: Unpublished M.Ed. thesis.
- Kalliotis, P.A. (2000). "Bullying as a Special Case of Aggression – Procedures for Cross-Cultural Assessment", *School Psychology International*, 21 (1), pp. 47-64.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School-What we know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Smith, P.K. (1991). "The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups". *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, pp.243-248.

Smith, P.K. and Sharp, S. (1994). School Bullying-Insights and Perspectives. London:Routledge.

Whitney, I. and Smith, P.K. (1993). "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools". Educational Research, Vol. 35, No. 1, pp.3-25.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

(Συμπληρώνεται από ενήλικους –μητέρα, πατέρα, δάσκαλο– που ευρίσκονται σε στενή επαφή με το παιδί.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Στο φύλλο αυτό έχουν καταγραφεί μερικά χαρακτηριστικά που παρατηρούμε στη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, στο σχολείο, στο παιχνίδι, στην εξοχή. Πρέπει να απαντήσετε σε κάθε ερώτηση έχοντας πάντοτε υπ' όψιν το παιδί με το οποίο συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο.

Η συμπλήρωση κάθε ερωτήσεως γίνεται ως εξής:

Μπροστά από κάθε ερώτηση υπάρχουν οι αριθμοί 0 1 2. για κάθε ερώτηση πρέπει να βάλετε σε κύκλο ή σε τετράγωνο τον κατάλληλο αριθμό, ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

0, αν το χαρακτηριστικό **δεν** αποτελεί πρόβλημα για το παιδί.

1, αν υπάρχει πρόβλημα για το παιδί αλλά είναι **σχετικά μικρό** και

2, αν το χαρακτηριστικό αποτελεί **σοβαρό** πρόβλημα για το παιδί.

Δηλαδή, η απάντησή σας σε κάθε ερώτηση θα είναι **0 1 2** ή **0 1 2** ή **0 1 2**.

Στοιχεία γονέα Φύλο Άνδρας Γυναίκα Ηλικία:

Στοιχεία παιδιού: Φύλο: Αγόρι Κορίτσι Α/Α (στον κατάλογο):

Παράκληση: Πρέπει να μπουν τα ίδια στοιχεία του παιδιού –κυρίως, Α/Α και φύλο ΚΑΙ στα δύο ερωτηματολόγια!

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

1. 0 1 2 Βυζαίνει τα δάχτυλα
2. 0 1 2 Ανήσυχο δεν μπορεί να καθίσει φρόνιμα
3. 0 1 2 Επιζητεί να προκαλεί την προσοχή των άλλων
4. 0 1 2 Δερματική αλλεργία, ερεθισμό, φαγούρα
5. 0 1 2 Συμπεριφέρεται σα «μικρομέγας», δεν ξέρει να παίζει και να χαίρεται
6. 0 1 2 Το απασχολεί ο εαυτός του, δεν νιώθει άνετα, συχνά ευρίσκεται σε αμηχανία
7. 0 1 2 Πονοκέφαλοι
8. 0 1 2 Τάση να ενοχλεί τους άλλους, «ζιζάνιο»
9. 0 1 2 Αισθάνεται μειονεκτικό, θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο απ' ότι είναι
10. 0 1 2 Ζαλάδες, ίλιγγοι
11. 0 1 2 Κάνει τον «παλλικαρά», τον νταή
12. 0 1 2 Κλαίει με το παραμικρό
13. 0 1 2 Απορροφημένο, ζει σε δικό του κόσμο
14. 0 1 2 Ντροπαλό, συνεσταλμένο
15. 0 1 2 Κοινωνικά αποτραβηγμένο, προτιμά να απασχολείται μόνο του
16. 0 1 2 Δεν του αρέσει το σχολείο
17. 0 1 2 Ζηλεύει τα άλλα παιδιά
18. 0 1 2 Έλεγχος σφιγκτήρων, «λερώνεται επάνω του» (κόπρανα)
19. 0 1 2 Προτιμά να παίζει με μικρότερα παιδιά
20. 0 1 2 Αδυναμία συγκεντρώσεως προσοχής
21. 0 1 2 Έλλειψη αυτοπεποίθησης
22. 0 1 2 Αδιαφορία γι' αυτά που λένε οι άλλοι
23. 0 1 2 Εύκολα ταραάζεται και τα χάνει
24. 0 1 2 Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, πλήξη, ανία
25. 0 1 2 Προκαλεί καβγά, εριστική διάθεση, είναι καβγατζής, επιθετικό
26. 0 1 2 Ναυτία, έμετοι
27. 0 1 2 Ξεσπάσματα οργής
28. 0 1 2 Εχέμυθο, δεν είναι ανακοινωνικό

29. 0 1 2 Το «σκάει» από το σχολείο
30. 0 1 2 Υπερευαίσθητο, πληγώνεται εύκολα
31. 0 1 2 Τεμπελιά στο σχολείο και στα άλλα του καθήκοντα
32. 0 1 2 Άγχος, πάντα φοβισμένο
33. 0 1 2 Ανευθυνότης, δεν μπορείς να το εμπιστευθείς
34. 0 1 2 Υπερβολικά ονειροπόλο, φαντασιόπληκτο
35. 0 1 2 Αυνανισμός
36. 0 1 2 Αλλεργικό συνάχι ή άσθμα
37. 0 1 2 Ευρλίσκεται σε συνεχή ένταση, δεν ησυχάζει, δεν ηρεμεί
38. 0 1 2 Ανυπάκουο, δύσκολα πειθαρχεί
39. 0 1 2 Συνήθως κατηφές, άκεφο, μελαγχολικό
40. 0 1 2 Έλλειψη συνεργασίας σε ομαδικές εκδηλώσεις
41. 0 1 2 Διστάζει να αναμιχθεί, προτιμά να παρακολουθεί ή συμμετέχει από μακριά
42. 0 1 2 Υποβολιμότης, παρασύρεται από τους άλλους, παθητικότητας
43. 0 1 2 Αδέξιο, ελλιπής συντονισμός κινήσεων, «άγαρμπο»
44. 0 1 2 Τραυλισμός
45. 0 1 2 Υπερκινητικότητας, αεικίνητο, «κινείται σα σβούρα»
46. 0 1 2 Διασπάται η προσοχή του εύκολα
47. 0 1 2 Καταστροφική διάθεση για τα δικά του τα πράγματα ή των άλλων
48. 0 1 2 Αρνητισμός, τάση να κάνει το αντίθετο που του ζητούν
49. 0 1 2 Αυθάδεια, αγένεια
50. 0 1 2 Νωθρό, βραδυψυχικό
51. 0 1 2 Υπνηλία
52. 0 1 2 Ασχημη γλώσσα, βρίζει, βλασφημεί
53. 0 1 2 Προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά
54. 0 1 2 Εύκολα τρομάζει, ανησυχία, νευρικότητας
55. 0 1 2 Ευερέθιστο, ευέξαπτο, θυμώνει εύκολα
56. 0 1 2 Ενούρησις, «βρέχεται στον ύπνο του»
57. 0 1 2 Κοιλόπονοι, στομαχόπονοι
58. 0 1 2 Φοβίες (όπως φόβος για τα σκυλιά, το σκοτάδι)
59. 0 1 2 Υπεροπτικό, θεωρεί τον εαυτό του πιο σπουδαίο απ' ότι είναι
60. 0 1 2 Το «σκάει» από το σπίτι
61. 0 1 2 Πεισματάρικο, θέλει να γίνεται το δικό του

62. 0 1 2 Σπαστικές κινήσεις, τικ
63. 0 1 2 Λέγει ψέματα
64. 0 1 2 Τρώγει τα νύχια του
65. 0 1 2 Κλέβει χρήματα ή πράγματα από το σχολείο ή στο σπίτι
66. 0 1 2 Διαταραχές του ύπνου, όπως τρίζιμο των δοντιών, νυχτερινοί εφιάλτες, νυκτοβασία, αϋπνία, ολιγώροτος ύπνος
67. 0 1 2 Ψυχαναγκαστικές τάσεις, όπως σχολαστικότητα στη δουλειά, στην τάξη, στην καθαριότητα

Τι άλλο σχετικό πρόβλημα παρατηρείτε στη συμπεριφορά του παιδιού;.....

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ 11-12 ΕΤΩΝ

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό να μελετήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών όπως τα περιγράφουν οι γονείς. Σας παρακαλούμε, πρώτα να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία και ύστερα να διαβάσετε προσεκτικά τις ΟΔΗΓΙΕΣ.

Δεν χρειάζεται να σημειώσετε πουθενά το όνομα ή το επώνυμό σας

Στοιχεία γονέα Άνδρας Γυναίκα

Ποια είναι η ηλικία σας; (έτη)

Μέχρι ποια εκπαιδευτική βαθμίδα σπουδάσατε.

Ποια είναι η επαγγελματική ασχολία σας

Δημοτικό

Σε δική μας δουλειά

Γυμνάσιο

Με μηνιαίο μισθό

Λύκειο

Μ ημερομίσθιο

Ανώτερη σχολή (π.χ. ΤΕΙ)

Οικιακή απασχόληση

Ανώτατη σχολή (π.χ. Πανεπιστήμιο)

Ζητάτε εργασία

Άλλο (εξηγήστε).....

Άλλη (εξηγήστε).....

Πόσα παιδιά έχετε;

Σε ποια περιοχή ζείτε μόνιμα;

Στοιχεία παιδιού που θα περιγράψετε:

Φύλο Αγόρι Κορίτσι

Πότε γεννήθηκε; Έτος Μήνας.....

Το παιδί αυτό είναι το 1^ο □ το 2^ο □ το 3^ο □ ή το 4^ο □ παιδί στην οικογένεια.

Σε ποια τάξη πηγαίνει στο σχολείο;

Ποιος ήταν ο τελικός βαθμός του στο σχολείο την περασμένη χρονιά;

ΟΔΗΓΙΕΣ

Στις επόμενες σελίδες υπάρχει ένα κατάλογος με προτάσεις/φράσεις οι οποίες περιγράφουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, της ιδιοσυγκρασίας, της συμπεριφοράς των παιδιών. Σκεφθείτε τη συμπεριφορά του δικού σας παιδιού κατά τους τελευταίους 12 μήνες. Αφού διαβάσετε προσεκτικά κάθε πρόταση-γνώρισμα, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει **πόσο** το γνώρισμα **αυτό ταιριάζει** στο παιδί σας, Δηλαδή **πόσο αντιπροσωπεύει** τη συμπεριφορά του.

Θα βάλετε σε κύκλο το: 0, αν ένα χαρακτηριστικό **δεν** ταιριάζει σχεδόν καθόλου στο παιδί σας.

1 αν ταιριάζει λίγο στο παιδί σας

2 αν ταιριάζει αρκετά στο παιδί σας

3 αν ταιριάζει πολύ στο παιδί σας

4 αν ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί σας

Προσπαθήσετε να περιγράψετε το παιδί σας. όπως είναι τους τελευταίους 12 μήνες και όχι όπως ήταν πριν από λίγα χρόνια ούτε όπως θα θέλατε να είναι. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δεν χρειάζεται να σκέφτεστε πολλή ώρα για κάθε πρόταση-γνώρισμα. Σημειώστε την απάντηση που σας έρχεται αυθόρμητα στο νου. Είναι πολύ σημαντικό να διαβάσετε και να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία

Χαρακτηριστικό-γνώρισμα	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Είναι αυθόρμητο παιδί	1	2	3	4	5
Θέλει να είναι ο αρχηγός της παρέας	1	2	3	4	5
Είναι κλειστός χαρακτήρας	1	2	3	4	5
Χρειάζεται πίεση για να διαβάσει τα μαθήματά του	1	2	3	4	5
Είναι δυναμικό παιδί	1	2	3	4	5
Προσφέρει πρόθυμα τη βοήθειά του	1	2	3	4	5
Είναι απρόβλεπτο στις αντιδράσεις του	1	2	3	4	5
Είναι τεμπέλικό παιδί	1	2	3	4	5

Έχει δική του άποψη και την εκφράζει	1	2	3	4	5
Του αρέσει να έχει πολλούς ανθρώπους γύρω του	1	2	3	4	5
Είναι ακατάστατο, «τσαπατσούλικο»	1	2	3	4	5
Έχει φαντασία	1	2	3	4	5
Προσπαθεί να γίνεται όλο και καλύτερο, να βελτιώνεται	1	2	3	4	5
Είναι ξεροκέφαλο, πεισματάρικο	1	2	3	4	5
Είναι προσεκτικό παιδί	1	2	3	4	5
Απογοητεύεται αν το αποπάρουν	1	2	3	4	5
Είναι καλόκαρδο παιδί	1	2	3	4	5
Το ενδιαφέρει μόνο ο εαυτός του, ατομιστής/ατομίστρια	1	2	3	4	5
Μαθαίνει εύκολα	1	2	3	4	5
Του αρέσει να βγαίνει έξω	1	2	3	4	5
Είναι αμελής	1	2	3	4	5
Παραπονιέται συχνά, γκρινιάζει	1	2	3	4	5
Είναι δημιουργικό παιδί	1	2	3	4	5
Δύσκολα κάνει φιλίες	1	2	3	4	5
Είναι τακτικό, νοικοκυρεμένο παιδί	1	2	3	4	5
Δείχνει στοργή προς τους άλλους	1	2	3	4	5
Έχει καλή μνήμη	1	2	3	4	5
Είναι εγωιστής/εγωίστρια	1	2	3	4	5
Του αρέσει να παίζει με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
Είναι ισχυρογνώμων	1	2	3	4	5
Όταν αρχίσει κάτι θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει	1	2	3	4	5
Είναι ευγενικό παιδί	1	2	3	4	5
Ενδιαφέρεται για καθετί καινούργιο	1	2	3	4	5
Είναι κοινωνικό παιδί	1	2	3	4	5
Είναι συμπονετικό, συμπάσχει όταν κάποιος υποφέρει	1	2	3	4	5

Του αρέσει να συμμετέχει σε συζητήσεις	1	2	3	4	5
Θέλει όλο να παίρνει και λιγότερο να δίνει	1	2	3	4	5
Είναι υπεύθυνο παιδί	1	2	3	4	5
Βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση	1	2	3	4	5
Είναι ευαίσθητο παιδί	1	2	3	4	5
Δείχνει σεβασμό στους μεγαλύτερους	1	2	3	4	5
Είναι νευρικό παιδί	1	2	3	4	5
Παίρνει πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
Θέλει να περνάει το δικό του	1	2	3	4	5
Είναι ανοιχτός τύπος	1	2	3	4	5
Αντιδρά έντονα όταν το μαλώσουν	1	2	3	4	5
Δείχνει διαρκώς αφηρημένο	1	2	3	4	5
Νοιάζεται για τα προβλήματα των άλλων	1	2	3	4	5
Ζηλεύει	1	2	3	4	5
Συμβιβάζεται εύκολα	1	2	3	4	5
Έχει γρήγορη αντίληψη	1	2	3	4	5
Προτιμάει να μην μένει μόνο του	1	2	3	4	5
Έχει υπερβολικές απαιτήσεις, είναι απαιτητικό παιδί	1	2	3	4	5
Είναι ανεξάρτητο παιδί	1	2	3	4	5
Έχει την τάση να προστατεύει τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
Πληγώνεται με την παραμικρή παρατήρηση	1	2	3	4	5
Είναι αντιδραστικό παιδί	1	2	3	4	5
Του αρέσει το σχολείο	1	2	3	4	5
Είναι ώριμο παιδί για την ηλικία του	1	2	3	4	5
Του αρέσουν τα χάρδια	1	2	3	4	5
Έχει άγχος, αγχώνεται εύκολα	1	2	3	4	5
Ενδιαφέρεται για τις χέσεις του με το	1	2	3	4	5

άλλο φύλο					
Έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, νιώθει σιγουριά	1	2	3	4	5
Είναι φιλότιμο παιδί	1	2	3	4	5
Θυμώνει εύκολα, είναι απότομος χαρακτήρας	1	2	3	4	5

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Φιλοσοφική Σχολή
Τομέας Ψυχολογίας**

*Ερωτηματολόγιο για
τους εκπαιδευτικούς*

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα με σκοπό τη διερεύνηση των διαφορετικών απόψεων αναφορικά με τους ποικίλους παράγοντες που συσχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών έχοντας ως απώτερο στόχο την εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και πρόληψης στα σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρεται σε κάποιους/ες μαθητές/μαθήτριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά τους.

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Επιλέξτε από τη διδακτική σας εμπειρία κάποιους/ες μαθητές/μαθήτριες που κατά τη γνώμη σας παρουσίαζαν ή παρουσιάζουν τις εξής δυσκολίες στη συμπεριφορά τους:

A) επιθετικότητα B) υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής Γ) κοινωνική αναστολή-απομόνωση. Παρακάτω παραθέτουμε τις βασικές μορφές της κάθε συμπεριφοράς. Παρακαλούμε να μη λάβετε υπόψη σας τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες ή σύνδρομα. **Οι απαντήσεις θα αφορούν συγκεκριμένο μαθητή/μαθήτρια που θα επιλέξετε.**

ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Ένας μαθητής/μαθήτρια με επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει συνήθως ορισμένες από τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

- Συχνά μπλέκει σε πολλούς καβγάδες
- Είναι ανυπάκουος/η στο σχολείο και δημιουργεί προβλήματα
- Εκνευρίζεται εύκολα
- Διαταράσσει την πειθαρχία της τάξης
- Επιτίθεται, χτυπάει τους άλλους

Στοιχεία μαθητή/μαθήτριας που παρουσιάζει μορφές επιθετική συμπεριφοράς:

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη:

Χώρα προέλευσης:

Επάγγελμα πατέρα:

Επάγγελμα μητέρας:

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Οικογενειακή κατάσταση γονέων: Ανύπαντροι Παντρεμένοι Διαζευγμένοι

(Πόσα χρόνια) Χήρος/α

Η επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή/μαθήτριας μπορεί να σχετίζεται με:

1. με το ότι δεν είμαι αρκετά αυστηρός/ή μαζί του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
2. με το ότι χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του/της και βαριέται
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
3. με το ότι δυσκολεύομαι να τον/την πλησιάσω και να δημιουργήσω καλή σχέση μαζί του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
4. Με την ανατροφή του/της και την διαπαιδαγώγησή του/της στο σπίτι
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
5. με το ότι δεν έχω την πείρα να χειριστώ κατάλληλα την συμπεριφορά του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
6. με τη διάθεσή του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
7. με το ότι έχω πολλές απαιτήσεις από εκείνον/η
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
8. με πιθανή αποδοκιμασία και αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
9. με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
10. με το ότι δεν έχω πάντοτε την ανάλογη διάθεση να ασχοληθώ μαζί του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
11. με το ότι οι γονείς του δεν του/της έχουν μάθει κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
12. με το ότι δεν έχω καταφέρει να θέσω κάποια όρια
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
13. με την ιδιοσυγκρασία του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
14. με το ότι δεν έχω την δυνατότητα να του/της αφιερώσω περισσότερο χρόνο
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
15. με πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί η οικογένειά του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
16. με το ότι όσο και αν προσπαθώ η συμπεριφορά του/της δεν αλλάζει
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

17. με κληρονομικούς/βιολογικούς παράγοντες
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
18. με το ότι δεν του/της μεταδίδω τον ενθουσιασμό μου για το μάθημα
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
19. με οικογενειακά προβλήματα
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
20. με τον τρόπο εξέτασης στο μάθημα
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
21. με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
22. με το ότι δεν είμαι αρκετά έμπειρος/η για να χειριστώ κατάλληλα τη συμπεριφορά του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
23. με το ότι δεν έχω βρει κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας μαζί του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
24. με το ότι δεν του/της αρέσει το συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Μαθηματικά)
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
25. με το ότι θέλει να αποσπάσει την προσοχή των άλλων
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
26. με το ότι δυσκολεύεται στο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Γλώσσα)
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ

Ένας μαθητής/μαθήτρια με υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής παρουσιάζει συνήθως ορισμένες από τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

- Συχνά κινείται νευρικά στην τάξη ή στριφογυρνάει στην καρέκλα για πολλή ώρα.
- Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα για πολλή ώρα και αποσπάται συνεχώς από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Μιλάει πάρα πολύ και συχνά πετάγεται για να απαντήσει σε ερωτήσεις που δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμα.
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις οδηγίες που του δίνονται.
- Χάνει πράγματα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες στο σπίτι ή στο σχολείο.
- Δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει κάτι που έχει αρχίσει.

Στοιχεία μαθητή/μαθήτριας που παρουσιάζει μορφές επιθετική συμπεριφοράς:

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη:

Χώρα προέλευσης:

Επάγγελμα πατέρα:

Επάγγελμα μητέρας:

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Οικογενειακή κατάσταση γονέων: Ανύπαντροι Παντρεμένοι Διαζευγμένοι

(Πόσα χρόνια) Χήρος/α

Η υπερκινητικότητα και η διάσπαση προσοχής ενός μαθητή/μαθήτριας μπορεί να σχετίζεται με:

Η επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή/μαθήτριας μπορεί να σχετίζεται με:

1. με το ότι δεν είμαι αρκετά αυστηρός/ή μαζί του/της

- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
2. με το ότι χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του/της και βαριέται
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
3. με το ότι δυσκολεύομαι να τον/την πλησιάσω και να δημιουργήσω καλή σχέση μαζί του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
4. Με την ανατροφή του/της και την διαπαιδαγώγησή του/της στο σπίτι
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
5. με το ότι δεν έχω την πείρα να χειριστώ κατάλληλα την συμπεριφορά του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
6. με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
7. με το ότι έχω πολλές απαιτήσεις από εκείνον/η
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
8. με πιθανή αποδοκιμασία και αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
9. με τη διάθεση του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
10. με το ότι δεν έχω πάντοτε την ανάλογη διάθεση να ασχοληθώ μαζί του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
11. με το ότι οι γονείς του δεν του/της έχουν μάθει κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
12. με το ότι δεν έχω καταφέρει να θέσω κάποια όρια
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
13. με την ιδιοσυγκρασία του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
14. με το ότι δεν έχω την δυνατότητα να του/της αφιερώσω περισσότερο χρόνο
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
15. με πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί η οικογένειά του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
16. με το ότι όσο και αν προσπαθώ η συμπεριφορά του/της δεν αλλάζει
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
17. με κληρονομικούς/βιολογικούς παράγοντες

- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
18. με το ότι δεν του/της μεταδίδω τον ενθουσιασμό μου για το μάθημα
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
19. με οικογενειακά προβλήματα
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
20. με τον τρόπο εξέτασης στο μάθημα
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
21. με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
22. με το ότι δεν είμαι αρκετά έμπειρος/η για να χειριστώ κατάλληλα τη συμπεριφορά του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
23. με το ότι δεν έχω βρει κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας μαζί του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
24. με το ότι δεν του/της αρέσει το συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Μαθηματικά)
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
25. με το ότι θέλει να αποσπάσει την προσοχή των άλλων
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
26. με το ότι δυσκολεύεται στο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Γλώσσα)
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
27. Με το ότι οι γονείς του/της δεν του/της έχουν μάθει κατάλληλους τρόπους μελέτης
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

Ένας μαθητής με κοινωνική αναστολή/απομόνωση παρουσιάζει συνήθως ορισμένες από τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

- Νιώθει αμήχανα ή άβολα και διστάζει να πει τη γνώμη του/της
- Είναι συχνά απόμακρος/η και προτιμά να παίζει μόνος/η του/της και όχι με τα άλλα παιδιά.
- Συχνά βάζει τα κλάματα και προσβάλλεται εύκολα.
- Είναι συχνά θλιμμένος/η και μελαγχολικός/ή.

- Παραπονιέται ότι νιώθει μοναξιά.
- Είναι ντροπαλός/ή και δειλός/ή.
- Πληγώνεται εύκολα όταν του/της ασκούν κριτική.

Στοιχεία μαθητή/μαθήτριας που παρουσιάζει μορφές επιθετική συμπεριφοράς:

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη:

Χώρα προέλευσης:

Επάγγελμα πατέρα:

Επάγγελμα μητέρας:

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Οικογενειακή κατάσταση γονέων: Ανύπαντροι Παντρεμένοι Διαζευγμένοι

(Πόσα χρόνια) Χήρος/α

Η κοινωνική αναστολή ενός μαθητή/μαθήτριας μπορεί να σχετίζεται με:

1. με το ότι δεν είμαι αρκετά αυστηρός/ή μαζί του/της

Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

2. με το ότι χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του/της και βαριέται

Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

3. με το ότι δυσκολεύομαι να τον/την πλησιάσω και να δημιουργήσω καλή σχέση μαζί του/της

Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

4. Με την ανατροφή του/της και την διαπαιδαγώγησή του/της στο σπίτι
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
5. με το ότι δεν έχω την πείρα να χειριστώ κατάλληλα την συμπεριφορά του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
6. με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
7. με το ότι έχω πολλές απαιτήσεις από εκείνον/η
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
8. με πιθανή αποδοκιμασία και αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
9. με τη διάθεση του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
10. με το ότι δεν έχω πάντοτε την ανάλογη διάθεση να ασχοληθώ μαζί του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
11. με το ότι οι γονείς του δεν του/της έχουν μάθει κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
12. με το ότι δεν έχω καταφέρει να θέσω κάποια όρια
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
13. με την ιδιοσυγκρασία του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
14. με το ότι δεν έχω την δυνατότητα να του/της αφιερώσω περισσότερο χρόνο
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
15. με πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί η οικογένειά του/της
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
16. με το ότι όσο και αν προσπαθώ η συμπεριφορά του/της δεν αλλάζει
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
17. με κληρονομικούς/βιολογικούς παράγοντες
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
18. με το ότι δεν του/της μεταδίδω τον ενθουσιασμό μου για το μάθημα
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
19. με οικογενειακά προβλήματα
Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
20. με τον τρόπο εξέτασης στο μάθημα

- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
21. με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
22. με το ότι δεν είμαι αρκετά έμπειρος/η για να χειριστώ κατάλληλα τη συμπεριφορά του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
23. με το ότι δεν έχω βρει κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας μαζί του/της
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
24. με το ότι δεν γνωρίζω κατάλληλους τρόπους για να τον/την βοηθήσω να ενταχθεί σε μια ομάδα
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ
25. με το ότι δεν τον/την νθαρρύνω αρκετά στην τάξη
- Συμφωνώ Μάλλον Δεν είμαι σίγουρος/η Μάλλον διαφωνώ Διαφωνώ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: 23-29 30-35 36-40 41-45

46-50 51-55 56-60 61 και πάνω

Οικογενειακή κατάσταση: Ανύπαντρος/η Παντρεμένος/η Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Επαγγελματική απασχόληση: -Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ειδικότητα..... (αν υπάρχει)

-Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γυμνάσιο Λύκειο
Ειδικότητα

Σχολείο.....

Χρόνια προϋπηρεσίας:.....

Βασικές σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εξομοίωση

Πτυχίο Τμήματος ΑΕΙ

Επιμόρφωση: Μαράσλειο

ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ

ΠΕΚ

Άλλο:.....

Μεταπτυχιακές σπουδές:.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αντωνοπούλου-Κουλούρη, Παιδική Ψυχολογία, Εκδόσεις Έλλην, 1994
2. Βολίτης, Η τηλεόραση: Ένας κύριος παράγοντας στην ψυχολογική υγεία του παιδιού και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, Αθήνα, 1977
3. Βουϊδάσκη Β., Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1983
4. Βουϊδάσκη Β., Η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1992
5. Βρυζας Κ., Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997

6. Γαλανός Γ., Η απελευθέρωση του Εγώ, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975
7. Γαλανός Γ., Τέλος της κοινωνίας του Σεξ, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα 1977
8. Δρασκουλίδης Νίκος, Σωστά και Λάθη για γονείς και παιδιά, Εκδόσεις Δίπτυχο, 1983
9. Ζαφείρης Μπουζακίτης, Οικογενειακή Θεραπεία, Ελληνικά Γράμματα, 1999
10. Ιωαννίδου-Τζόνσον Α., Προκατάληψη. Ποιος; Εγώ; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
11. Καλλινικάκη Θ., Κοινωνική Εργασία-Εισαγωγή στη Θεωρία και στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
12. Καψάλης Αχιλλέας, Παιδική Ψυχολογία, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984
13. Κοσμόπουλος Α.Β., Ψυχολογία, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984
14. Πάλλης Δ., Ψυχολογικές διαταραχές παιδιών και εφήβων στην Ελλάδα, Αθήνα 1982
15. Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση, τόμος 1, προγεννητική περίοδος, Αθήνα 1985
16. Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, η ψυχική ζωή από της σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 2, προσχολική ηλικία, Αθήνα 1985
17. Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, η ψυχική ζωή από της σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 2, σχολική ηλικία, Αθήνα 1985
18. Τσαρδάκης Δ., Ο άνθρωπος στα δίχτυα του manipulation, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1983
19. Τσαρδάκης Δ., Μέσα επικοινωνίας και πραγματικότητα, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1990
20. Τσαρδάκης Δ., Μέσα επικοινωνίας και πραγματικότητα, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1990
21. Τσιαντής, Ψυχική υγεία παιδιού και οικογένειας, Τεύχος Β', Εκδόσεις Καστανιώτη, 1993

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Auerbach Al. B., Παιδική επιθετικότητα, Μετάφραση Γιαγκούλλη Κ., Εκδόσεις Τάμασος, Αθήνα 1979
 2. Dinkmeyer Don, Μάθε να παραδέχεσαι, να ενθαρρύνεις, να πειθαρχείς και να σέβεσαι τον εαυτό σου και τους άλλους: Βασικές αρχές αγωγής, συμπεριφοράς και σχέσεων γονέων-εφήβων, Μετάφραση Εύη Νάντους, Εκδόσεις Θυμάρι, Αθήνα 1979
 3. Freud S., Μελέτες για την ψυχανάλυση, Μετάφραση Τσουμπουράκη Γ., Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 1979
 4. Hadfield James Arthur, Παιδικότητα και εφηβεία, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Εκδόσεις Θυμάρι, Αθληνα 1979
 5. Herber Martin, Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, Τόμος 1B, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 1996
 6. Lorenz K., Επιθετικότητα, Μετάφραση Χατζηνικολή, Αθήνα 1973
 7. Reymond-Rivier B., Κοινωνική ανάπτυξη εφήβου, Εκδόσεις Κατστανιώτη 1989
 8. Remplein Heinz, Παραλλαγές ψυχικής ανάπτυξης παιδιού και εφήβου, Εκδόσεις Καστανιώτη 1989
 9. Storr A., Ανθρώπινη επιθετικότητα, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1979
 10. Winnicott Donald, Παιδί-Οικογένεια και εξωτερικός κόσμος, Μετάφραση Παραδέλλης, Εκδόσεις Θ. Καστανιώτη, Αθήνα 1976.
- <http://www.encephalos.gr>
 - <http://www.psychiatry+today.netfiri.us.com>
 - <http://www.paidiatrikos.gr> 2002σελ.1-2
 - <http://www.platon.gr> 2003 σελ 1-5
 - <http://www.medlook.net> 2002 σελ 1-5