

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗ
ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ
ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ :

**ΔΟΥΚΑΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ
ΠΗΤΤΑ ΓΕΩΡΓΙΑ**

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ :

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΠΑΤΡΑ, 2010

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ: Σ.Ε.Υ.Π.

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ

ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΔΟΥΚΑΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ

ΠΗΤΤΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΤΕΙ) Πάτρας.

Η διπλωματική εργασία του Φίλιππου Δούκα και Γεωργίας Πήττα εγκρίνεται:

Υπογραφές

1. Κωνσταντίνα Γεωργίου (επιβλέπων καθηγητής)

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

2.

3.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	<u>5</u>
Abstract	<u>8</u>
Εισαγωγή	<u>10</u>
Σκοπός Μελέτης	<u>14</u>
Ορισμοί όρων.....	<u>14</u>
Κεφάλαιο 1	<u>17</u>
Χαρακτηριστικά σχολικής-εφηβικής ηλικίας.....	<u>17</u>
1.1. Τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία	<u>17</u>
1.2. Εφηβεία.....	<u>24</u>
1.3. Βασικά προβλήματα και συμπεριφορές των παιδιών και των εφήβων	<u>33</u>
1.4. Ο εκφοβισμός στη σχολική και εφηβική ηλικία.....	<u>41</u>
Κεφάλαιο 2	<u>45</u>
Σύγχρονη μορφή της οικογένειας.....	<u>45</u>
2.1. Η έννοια της οικογένειας.....	<u>45</u>
2.2. Σύγχρονη οικογένεια.....	<u>47</u>
2.3. Ποια είναι η τέλεια οικογένεια;	<u>51</u>
2.4. Η σημασία της οικογένειας για τα παιδιά και τους νέους	<u>54</u>
2.5. Η θέση του παιδιού στην οικογένεια	<u>56</u>
2.6. Ανάλυση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού μέσα στην οικογένεια	<u>63</u>
2.7. Ο εκφοβισμός στην ελληνική οικογένεια	<u>68</u>
Κεφάλαιο 3	<u>75</u>
Σχολείο – Σύγχρονη μορφή σχολείου.....	<u>75</u>
3.1. Σχολείο και μάθηση.....	<u>75</u>
3.2. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης από το 19 ^ο αιώνα έως σήμερα.....	<u>77</u>
3.3. Ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου	<u>81</u>
3.4. Μορφές επιθετικότητας στο σχολείο.....	<u>84</u>
3.5. Η σωματική τιμωρία και ο εκφοβισμός ως μέσα πειθαρχίας στα παιδιά - Συνέπειες.....	<u>88</u>
3.6. Διαπολιτισμικό σχολείο.....	<u>92</u>
3.7. Η πρόληψη της επιθετικότητας στο σχολείο	<u>95</u>
3.8. Αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών στο σχολείο	<u>98</u>
Κεφάλαιο 4	<u>103</u>
Κοινωνία, ΜΜΕ και Εκφοβισμός.....	<u>103</u>
4.1. Κοινωνικός αποκλεισμός των Νέων.....	<u>103</u>
4.2. Ο ρόλος των ΜΜΕ στο φαινόμενο του εκφοβισμού.....	<u>109</u>
4.2.1. Εισαγωγή	<u>109</u>
4.2.2. Προβολή βίας μέσα από τα ΜΜΕ	<u>110</u>
4.2.3. Επίδραση των ΜΜΕ στα παιδιά και τους νέους.....	<u>115</u>
4.2.4. Διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τα ΜΜΕ.....	<u>120</u>
4.2.5. Διαδίκτυο και ηλεκτρονικά μέσα ψυχαγωγίας	<u>124</u>
Κεφάλαιο 5	<u>132</u>
Ο ρόλος των ειδικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του εκφοβισμού και της επιθετικότητας	<u>132</u>
5.1. Ο ρόλος των γονέων	<u>132</u>

5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	<u>136</u>
5.3. Μελέτη του φαινομένου και ενημέρωση	<u>138</u>
5.4. Σχολικοί Ψυχολόγοι και Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων.....	<u>142</u>
5.5. Olweus Bullying Prevention Program	<u>146</u>
5.6 Διακρατικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ελλάδα	<u>149</u>
Κεφάλαιο 6	<u>155</u>
Συζήτηση	<u>155</u>
Κεφάλαιο 7	<u>158</u>
Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	<u>158</u>
Βιβλιογραφία	<u>161</u>

Περίληψη

Ο όρος **εκφοβισμός** αναφέρεται στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση. Η μορφή του εκφοβισμού που βρίσκεται σε έξαρση είναι αυτή που εκδηλώνεται από παιδιά και εφήβους. Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτό το φαινόμενο είναι αυτός του **σχολικού εκφοβισμού (αγγλ. *Bullying*)**, που αποτελεί ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση. Εμφανίζεται με τη μορφή του λεκτικού εκφοβισμού (κοροϊδία, διακρίσεις, σεξουαλικά σχόλια), του κοινωνικού εκφοβισμού (διάδοση φημών, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, απομόνωση από την ομάδα), του σωματικού εκφοβισμού (χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές), του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (εκβιασμός μέσω Διαδικτύου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο).

Η εργασία αυτή έχει σαν στόχο την ανάλυση του φαινομένου, προσπαθώντας να αναλύσει τις βασικές του συνιστώσες, οι οποίες είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία, τα ΜΜΕ και φυσικά η ιδιαιτερότητα της φύσης του παιδιού και του εφήβου. Ο προσδιορισμός και η ανάλυση των βασικών πεδίων εμφάνισης, αποτελεί το πιο βασικό βήμα για την αποτελεσματική και ριζική αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Η κοινωνικοποίηση μέσω της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εγκληματική συμπεριφορά και τον εκφοβισμό, αλλά και την ανοχή του εκφοβισμού από τους νέους. Οι φίλοι είναι ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας επηρεασμού των εφήβων, ιδίως σε μικρότερες ηλικίες. Στο σχολείο δεν υπάρχει ξεχωριστό μάθημα, το οποίο να καλλιεργεί αξίες στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως ο σεβασμός, η ισότητα των φύλων, η συνύπαρξη, η αξιοπρέπεια. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να αφιερώσουν για τα πιο πάνω ζητήματα λόγω του υπερφορτωμένου τους προγράμματος από τη μια, αλλά, από την άλλη, δεν είναι εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού, εγκληματικότητας ή προβλημάτων στις σχέσεις των

εφήβων. Οι καθηγητές, ιδιαίτερα μεγαλύτερων ηλικιών, δείχνουν απάθεια στο να συζητήσουν με τους μαθητές και μερικά θέματα τα θεωρούν ταμπού.

Το γεγονός ότι οι περιπτώσεις βίας στα σχολεία αυξάνονται μέρα με τη μέρα δημιουργεί έντονο προβληματισμό σε γονείς και κηδεμόνες αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο εκφοβισμός και η επιθετικότητα δεν έχουν γεωγραφικά όρια. Η σχολική, παιδική και νεανική βία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της βίας και της παραβατικότητας που εμφανίζεται στην κοινωνία. Δεν μπορεί να εξετασθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον που την τρέφει, οι αξίες, οι θεσμοί, η πολιτισμική και πολιτική ιστορία του τόπου και των ανθρώπων. Η στάση των παιδιών και των νέων αντανακλά και αναπαράγει ό,τι καλλιεργεί το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα ΜΜΕ και η έξαρση του Διαδικτύου βομβαρδίζουν τους νέους με εικόνες και μηνύματα βίας και τους δημιουργούν έντονο το αίσθημα της οργής. Έτσι, λοιπόν, η γονεϊκή και η εκπαιδευτική αγάπη και η κατανόηση απέναντι στα παιδιά, καθώς και η καλλιέργεια, μέσα στην οικογενειακή ζωή, του σεβασμού και της αγάπης για τους συνανθρώπους, είναι ο καλύτερος τρόπος για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και της ήρεμης συμβίωσης όλων μας.

Δυστυχώς τα θύματα δε μιλούν, είτε γιατί λένε πως οι μεγάλοι δεν τους καταλαβαίνουν είτε γιατί φοβούνται να μιλήσουν. Οι γονείς οφείλουν να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό και να ενημερώσουν παράλληλα και το διευθυντή του σχολείου. Καλό θα ήταν να ζητήσουν τη βοήθεια ενός ειδικού σε συμβουλευτικό επίπεδο ώστε να συζητήσουν μαζί χωρίς ντροπή και κριτική την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Οι συνέπειες που μπορούν να ακολουθήσουν χωρίς να υπάρξει παρέμβαση είναι σημαντικές και σοβαρές, καθώς επηρεάζουν τη ζωή τους ακόμα και όταν γίνουν ενήλικες. Τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να εμφανίσουν διαταραχές στην ψυχική υγεία των παιδιών όπως κατάθλιψη, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα ανασφάλειας, σχολική φοβία, ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά και διαταραχές ύπνου, μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνική απόσυρση. Αντιστοίχως, τα παιδιά-θύτες που ασκούν βία έχει αποδειχθεί ότι

είναι δυνατόν να εξελίσσονται σε μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 50% σε ενήλικες με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά καθώς και εγκληματικότητα.

Είναι αναγκαία λοιπόν, η διαρκής παρότρυνση και υποστήριξη των γονέων για ενεργή συμμετοχή και συνεργασία με το σχολείο. Άμεση πρέπει να είναι η ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου – σε ατομικό, κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο – όπου χρειάζεται να στελεχωθούν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες με ειδικούς ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, όπως παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι να μπορούν να παρεμβαίνουν στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα.

Abstract

The term **bullying** refers to the exercise of any form of violence, in order to cause pain or distress. The form of intimidation that is on the rise, is that, which manifested by children and adolescents. Bullying is a phenomenon of

juvenile delinquency, which appears in many countries of the world. The school bullying refers to the use of violence among students and peer children in order to cause pain or distress. Appears in the form of verbal bullying (mockery, discrimination, sexual comments), social bullying (spreading rumors, destroying property, isolated from the group), body intimidation (hit, poke, kicks), electronic bullying (extortion through Internet and e-mail, messages via mobile phone).

This paper aims to analyze the phenomenon, trying to analyze its basic components, which is the family, school, society, media and of course the specificity of the nature of children and adolescents. The identification and analysis of the key areas of occurrence is the most essential step for effective and thorough treatment of the phenomenon of bullying.

The socialization through the family is an important factor for criminal behavior and bullying, and the tolerance of bullying by young people. Friends are also an important factor influencing young people, particularly young age. At school there is not a separate subject, which grows values in interpersonal relationships such as respect, equality, coexistence, dignity. Teachers, on the one, do not have time to dedicate to the above issues because of the overloaded project, but on the other, is not trained to deal with incidents of bullying, crime and problems in the relations of adolescents. Teachers, particularly older ages, show indifference to discuss with students some topics which are considered taboo by them.

The fact that violence in schools is increasing day by day is of serious concern to parents and carers and the educational community. Bullying and aggression are not geographical boundaries. The school, child and youth violence is an integral part of violence and delinquency that occurs in society. It can't be examined, without taking into account the wider environment that nourishes the values, institutions, cultural and political history of the place and its people. The attitude of children and youth reflects and reproduces what

nurtures the family, school and social environment. The media and the rise of the Internet bombard young people with images and messages of violence and create intense feelings of anger. So, the parental education and love and understanding towards children and the culture within in family life, respect and love for fellow human beings, is the best way to reduce the aggressive behavior of children and calm coexistence of all.

Unfortunately, victims do not speak, either because they say the adults do not understand or because they are afraid to speak. Parents should discuss with the teacher and inform at the same time the school. It is advisable to seek help from a specialist advisory level to discuss together without shame and criticism in difficult situations. The consequences can follow without any intervention is important and serious as they affect their lives even when they become adults. These children can develop mental health disorders such as depression, anxiety, low self-esteem, insecurity, school phobia, psychosomatic problems such as headaches, abdominal pain and sleep disorders, learning difficulties and social withdrawal. Similarly, child abusers engaged in violence has shown that it is possible to evolve a large percentage reaches 50% in adults with antisocial and delinquent behavior and crime.

It is necessary therefore, the constant encouragement and support to parents for active participation and cooperation with the school. Direct should be to strengthen the educational role of school - at individual, social, political - which needs to be staffed educational regions with specific mental health of children and adolescents, such as child psychiatrists, psychologists, social workers who may be involved in school everyday reality.

Εισαγωγή

Ο όρος "**bullying**", που στην ελληνική ορολογία αναφέρεται ως "*νταηλίκι*" ή "*ψευτοπαλληκαριά*" αφορά στον εκφοβισμό, την επίθεση ή την απόρριψη κάποιων ατόμων από μια ομάδα ή από μεμονωμένα άτομα στα πλαίσια του

σχολικού περιβάλλοντος. Το φαινόμενο αρχίζει να παίρνει δραματικές διαστάσεις και συχνά οδηγεί σε αυτοκτονίες ή και δολοφονίες εφήβων.

Αφορμή για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί η έξαρση του φαινομένου του εκφοβισμού σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας των παιδιών και των νέων. Ένα φαινόμενο, το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης χρόνων, αλλά ακόμα δεν έχει επιτευχθεί η πλήρης ανάλυσή του και ο ακριβής προσδιορισμός των συνιστωσών του.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης του εκφοβισμού μέσα από πολλές διαστάσεις. Ωθούμενοι από το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία έχουν γίνει αναφορές σε παράγοντες σημαντικούς όπως η οικογένεια και το σχολείο, αλλά το πρόβλημα εξετάζεται μονομερώς και όχι πολυδιάστατα, αναλύουμε τις βασικές θεωρίες που προσεγγίζουν το πρόβλημα, έστω και μονοδιάστατα, και σε συνδυασμό με μελέτες και αποτελέσματα ερευνών από κρατικούς, εκπαιδευτικούς και ιδιωτικούς φορείς στο θέμα του εκφοβισμού, έχουμε σαν στόχο την πολυδιάστατη διερεύνηση του προβλήματός μας.

Η βία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών του σχολείου δεν είναι ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο. Απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Στην Ελλάδα τα νέα δεν είναι λιγότερο ανησυχητικά, αφού τελευταία γίνεται όλο και περισσότερο λόγος στον Τύπο για συσπείρωση ατόμων σε συμμορίες γεγονός που εντείνει τον φόβο για αύξηση της εγκληματικότητας στις νεαρές ηλικίες.

Η έκφραση της βίας στο σχολείο ανάμεσα στους μαθητές προσλαμβάνει ποικίλες μορφές: μπορεί να είναι σωματική, λεκτική, ψυχολογική και κοινωνική. Σε αυτές περιλαμβάνονται και πράξεις, όπως χειρονομίες; σπρωξιές; ξυλοδαρμοί, φραστικές επιθέσεις, βρισιές, προσβολές, απειλές, εκβιασμοί, κλοπές προσωπικών αντικειμένων, σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση, καθώς και αποκλεισμό και απομόνωση από συναναστροφές, ομαδικά παιχνίδια και κοινωνικές δραστηριότητες. Στην Ελλάδα με βάση δεδομένα διάφορων ερευνών υπολογίζεται ότι το 10% του συνόλου των μαθητών γίνεται θύμα διάφορων μορφών βίας στο σχολείο. Οι μαθητές που ασκούν βία, δηλαδή οι θύτες υπολογίζεται ότι ανέρχονται στο 5% του συνόλου

των μαθητών. Έχει παρατηρηθεί επιπλέον ότι τα αγόρια μπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας και ιδιαίτερα σωματικής σε σύγκριση με τα κορίτσια που εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό και τα οποία κυρίως αναμειγνύονται σε λεκτικά περιστατικά.

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι που ορισμένα παιδιά γίνονται εύκολος στόχος από τους συμμαθητές τους, συνήθως όμως είναι παιδιά που δείχνουν με διάφορους τρόπους να διαφέρουν από τα υπόλοιπα. Η εμφάνιση, η θρησκεία, η επίδοσή τους στα μαθήματα, ακόμη και το όνομά τους μπορεί να γίνουν αιτία να ξεκινήσει αυτή η ιστορία. Μάλιστα είναι φορές που ένα ήσυχο και διακριτικό παιδί στοχοποιείται, ακριβώς επειδή δίνει την εντύπωση ότι δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Καθοριστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση φαινομένων και περιστατικών «εκφοβισμού» είναι η έγκαιρη διάγνωσή τους, σε συνδυασμό με προγράμματα πρόληψης. Τα σημάδια για την αναγνώριση περιπτώσεων παιδιών που πέφτουν θύματα εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας ποικίλουν και μπορεί να είναι από «χειροπιαστά», όπως μελανιές, εκδορές, σκισμένα ή κατεστραμμένα ρούχα, τα οποία το παιδί αποφεύγει να δικαιολογήσει στους γονείς, μέχρι την απότομη επιδείνωση των σχολικών επιδόσεων, τις συχνές απουσίες, ψυχοσωματικής φύσεως πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά, διαταραχές του ύπνου και κατάθλιψη.

Είναι σαφές πως απαιτείται συλλογική προσπάθεια από το σχολείο, τους δασκάλους, τις οικογένειες των θυτών και των θυμάτων αλλά και υπεύθυνων κοινωνικών δομών για μια δυναμική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Προσπάθεια απο την οικογένεια των θυτών, γιατί πολλά οργισμένα παιδιά προέρχονται από οικογένειες που αποτυγχάνουν να τους δώσουν την απαραίτητη προσοχή, φροντίδα και αναγνώριση. Έτσι η βία και η συσπείρωση σε ομάδες ατόμων με παρόμοιες εμπειρίες γίνεται ένα μέσον για να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου. Εξάλλου, πολλοί νέοι πάσχουν από διαταραχές προσωπικότητας γεγονός που δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν αισθήματα κατανόησης, μεταμέλειας ή ενοχής για τον πόνο που προκαλούν.

Προσπάθεια από την οικογένεια του θύματος, για να του εμφυσήσουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη και περηφάνια στον εαυτό του και στην διαφορετικότητά του, για να το υποστηρίξουν να βρει τη δύναμη να αγνοεί τον νταή δίνοντάς του σαφές μήνυμα πως δεν είναι και τόσο ευάλωτος όσο τον θεωρεί και να το βοηθούν να αποκτήσει διαπροσωπικές δεξιότητες ώστε να κάνει δικούς του φίλους και παρέες και να ζητάει βοήθεια από έναν δάσκαλο ή άλλον ενήλικα όταν η επίθεση γίνεται επανειλημμένα σωματική.

Προσπάθεια από τα σχολεία και συνεργασία με ειδικούς, συμβούλους ή ψυχολόγους, ώστε να σχεδιαστεί κάποια πολιτική αντιμετώπισης του φαινομένου. Ας μην ξεχνάμε ότι η καθημερινότητα του παιδιού που γίνεται το θύμα είναι αβάσταχτη με νυχτερινούς εφιάλτες, σωματικά συμπτώματα και μπορεί να οδηγήσει σε χρόνιες καταστάσεις άγχους ή και κατάθλιψης καθώς μεγαλώνει. Αλλά και η εξέλιξη του θύτη δεν είναι και η καλύτερη δυνατή. Συνήθως οδηγεί και σε άλλες μορφές επιθετικότητας, στην εγκληματικότητα, την συζυγική βία ή την παιδική κακοποίηση.

Οι παράγοντες που σε συνδυασμό μεταξύ τους προκαλούν το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο είναι πολλοί. Σε αυτούς περιλαμβάνονται προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους επεισόδια, χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, διάφορες παράμετροι του σχολικού περιβάλλοντος, πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι στάσεις των ίδιων των παιδιών και των ση μαντικών γι' αυτά ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών- απέναντι στη βία, ο τρόπος. προβολής της βίας από τα Μ.Μ.Ε., καθώς και γενικότερα κοινωνικά προβλήματα και διεργασίες που τείνουν να ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά και διεξοδικά στην εργασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα:

- I Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των παιδιών και των εφήβων

- I Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η σύγχρονη οικογένεια, γίνεται σύγκριση με την παραδοσιακή και περιγράφονται τα σημαντικά στοιχεία της που επηρεάζουν την προσωπικότητα του παιδιού
- I Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην επόμενη βασική κοινωνική ομάδα στην οποία αναπτύσσεται το παιδί, το σχολείο, όπου μελετά τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους.
- I Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά και τους νέους, αναλύοντας τη λειτουργία των ΜΜΕ καθώς και την επίδρασή τους στο φαινόμενο του εκφοβισμού.
- I Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η δράση και τα μέτρα αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της νεανικής επιθετικότητας.
- I Η εργασία ολοκληρώνεται με τα δύο τελευταία κεφάλαια, αναλύοντας τα όσα παρουσιάζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προτείνοντας τρόπους πρόληψης του φαινομένου, μέσα από τη συνεργασία όλων των φορέων, της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού συνόλου καθώς και παραθέτοντας κάποια βασικά συμπεράσματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια μελέτης και εξάλειψης του φαινομένου.

Σκοπός Μελέτης

Η παρούσα μελέτη έχει σαν στόχο:

1. Τη βιβλιογραφική διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού
2. Τον προσδιορισμό και την ανάλυση των διαστάσεων και των συνιστωσών του φαινομένου
3. Τη διερεύνηση των απόψεων των ειδικών

4. Τη ποσοτική ανάλυση των ερευνών και των συμπερασμάτων που προκύπτουν

Στόχος μας είναι να εξετάσουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τους λόγους και τα αίτια που οδηγούν τους νέους σε επιθετική, παραβατική και βίαιη συμπεριφορά.

Ορισμοί όρων

Βία: είναι η εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επέλευση ή την αυξημένη πιθανότητα επέλευσης, τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης.

Διαδίκτυο ή Ίντερνετ (Internet): είναι ένα επικοινωνιακό δίκτυο ηλεκτρονικών υπολογιστών, που επιτρέπει την ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ οποιουδήποτε διασυνδεδεμένου υπολογιστή.

Εκφοβισμός: αναφέρεται στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση. Η μορφή του εκφοβισμού που βρίσκεται σε έξαρση είναι αυτή που εκδηλώνεται από παιδιά και εφήβους.

Εφηβεία: είναι το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης του ατόμου προς την ωριμότητα, το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση.

Κακοποίηση παιδιού: Η κατοποίηση ή κατομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η

οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά στη ζωή και στην ανάπτυξη του παιδιού, στα πλαίσια μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης.

Κοινωνία: Με τον όρο **κοινωνία** εννοείται το σύνολο των ανθρώπων που συμβιώνουν σε κάποιον τόπο ή σε μία ιστορική περίοδο και έχει ευρεία (ανθρωπότητα) ή στενή εφαρμογή (ομάδες ανθρώπων στο χώρο και τον χρόνο) ως έννοια. Σε έναν εναλλακτικό ορισμό ως κοινωνία φέρεται η διαρκής στο χρόνο συνεργατική ομάδα, τα μέλη της οποίας ανέπτυξαν οργανωμένα πρότυπα σχέσεων μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασής τους.

Κοινωνική Εργασία: είναι το επάγγελμα που επιφορτίζεται με την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την βελτίωση της ποιότητας ζωής, καθώς και στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, της κάθε ομάδας και της κάθε κοινότητας στην κοινωνία ξεχωριστά και προσεγγίζει το άτομο μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον μέσω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ τους και αναπτύσσει παρεμβάσεις για την πρόληψη και την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται εξαιτίας αυτής ακριβώς της αλληλεπίδρασης.

Κοινωνικός Λειτουργός: Πρόσωπο με ειδική επιστημονική κατάρτιση και εκπαίδευση που ασχολείται επαγγελματικά με την άσκηση της Κοινωνικής Πρόνοιας.

Κοινωνική ομάδα: Τα βασικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν ένα μικρό ή μεγάλο σύνολο ατόμων ως κοινωνική ομάδα είναι η θετική αλληλοεξάρτηση των μελών με στόχο την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

MME: Ως Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας (MME) εννοούνται όλα τα διαθέσιμα μέσα με τα οποία μπορεί να ενημερωθεί για προηγούμενα και τρέχοντα συμβάντα ένα μεγάλο πλήθος ανθρώπων.

Οικογένεια: Ομάδα ατόμων που συγγενεύουν μέσω δεσμού αίματος, γάμου ή υιοθεσίας & έχουν κοινή διαμονή. Αποτελείται συνήθως από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά.

Σχολείο: Το σχολείο είναι ίδρυμα σχεδιασμένο να επιτρέπει και ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν, κάτω από την καθοδήγηση δασκάλων.

Τηλεόραση: είναι ένα σύστημα τηλεπικοινωνίας που χρησιμεύει στη μετάδοση και λήψη κινούμενων εικόνων και ήχου εξ αποστάσεως. Αποτελεί το κυριότερο και δημοφιλέστερο Μέσο Μαζικής Επικοινωνίας και η χρήση της είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε όλο τον Κόσμο.

Κεφάλαιο 1

Χαρακτηριστικά σχολικής-εφηβικής ηλικίας

1.1. Τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία

Σε κάθε περίοδο της ζωής του ο άνθρωπος εξελίσσεται και σε κάθε αναπτυξιακή φάση διαφορετικοί αναπτυξιακοί στόχοι και ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Η εκπλήρωση αυτών των στόχων δυναμώνει τον άνθρωπο και τον βοηθά να αντιμετωπίσει με επιτυχία και τους επόμενους. Τέτοιου είδους στόχοι είναι η εκμάθηση της ομιλίας , ο έλεγχος των σφιγκτήρων , η

συγκράτηση της επιθετικότητας ή των σεξουαλικών ενστίκτων , η προσαρμογή στο σχολείο , η απόκτηση ηθικών στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων και η ικανότητα αυτορύθμισης ή η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Η μη επίτευξη των στόχων αυτών σε κάποιο κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο μπορεί να έχει σαν επίπτωση ψυχολογική ανωριμότητα και κατ επέκταση και ψυχο-κοινωνικά προβλήματα. Επομένως δε λείπουν από την πορεία της ανάπτυξης και αναπτυξιακές κρίσεις των οποίων η επίλυση εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης του εγώ με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (*Herbert, 2000*).

Το παιδί αναπτύσσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του κατά τη σχολική του ηλικία. Οι τομείς ανάπτυξης αναλύονται ως εξής:

1.Σωματική ανάπτυξη: Η σωματική ανάπτυξη είναι η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού και η κατάκτηση αναπτυξιακών σταθμών όπως η βάδιση. Περιλαμβάνει την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα και οι δεξιότητες αυτές κατακτώνται σε διαφορετικές ηλικίες. Άλλα παιδιά τις κατακτούν νωρίτερα και άλλα αργότερα καθώς ο βαθμός της ψυχοκινητικής ωριμότητας σχετίζεται άμεσα με τη γενικότερη νευρολογική ανάπτυξη του παιδιού. Η καθυστέρηση της ανάπτυξης σε έναν τομέα μπορεί να είναι λιγότερο ανησυχητική από ότι η σφαιρική καθυστέρηση σε όλους τους τομείς και μπορεί να παρατηρείται σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Η επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων εξαρτάται από τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται το παιδί και άρα τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζουν τις τεράστιες ατομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί. Στο 6ο και 7ο έτος το παιδί επιμηκύνεται και κατανέμεται το βάρος ομοιόμορφα και καθορίζεται ο σωματότυπος. Οι κίνδυνοι, παρόλο που θεωρείται ως την πιο υγιέστερη περίοδο της ανάπτυξης, είναι διαταραχές στον ύπνο, ανωμαλίες στην όραση , οστεομυϊκές ανωμαλίες (στάση σώματος), ατυχήματα (οι γονείς πρέπει να αναπτύξουν στο παιδί το αίσθημα της αυτοπροστασίας).

Η βιοσωματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία είναι περισσότερο **ποιοτική** παρά **ποσοτική** (ποιοτική μεταβολή). Ωστόσο, παρατηρούνται τεράστιες **ατομικές διαφορές**, οι οποίες οφείλονται σε βιολογικούς (κληρονομικότητα – σωματική διάπλαση των γονέων) και περιβαλλοντικούς παράγοντες (σωματική άσκηση, συνθήκες διαβίωσης, υγειονομική περίθαλψη) (*Rossi, 2006*).

2. Συναισθηματική ανάπτυξη: Η αίσθηση του καθήκοντος και της εκπλήρωσης στόχων είναι ο στόχος της ανάπτυξης αυτής της ηλικίας όπου το παιδί εγκαταλείπει σε μεγάλο βαθμό τις φαντασιώσεις του και την αναπαράσταση της ζωής μέσα στο παιχνίδι και αναλαμβάνει πραγματικούς στόχους στο σχολείο και αναπτύσσει σχολικές και κοινωνικές δεξιότητες. Καλείται να ξεπεράσει τα συναισθήματα αποτυχίας, εργάζεται σκληρά να επιτύχει στο σχολείο, στον αθλητισμό και στις κοινωνικές σχέσεις. Οι υπερβολικές απαιτήσεις, ο ανταγωνισμός και οι προσωπικοί περιορισμοί μπορεί να οδηγήσουν σε συνεχείς αποτυχίες, αισθήματα κατωτερότητας , χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακή επίδοση στο σχολείο και απομόνωση. Επομένως οι γονείς σε αυτή τη φάση είναι σημαντικό να βρίσκονται συναισθηματικά κοντά στο παιδί ,να το αποδέχονται και να το επιβραβεύουν για τα μικρά του επιτεύγματα, να ενισχύουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους (*Rossi, 2006*).

3. Ψυχοκινητική ανάπτυξη: Στον ψυχοκινητικό τομέα, η ανάπτυξη των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του παιδιού συνεχίζεται, ακολουθώντας τις τρεις βασικές κατευθύνσεις της προηγούμενης περιόδου:

- Ι Από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη,
- Ι Από αντανakλαστική γίνεται σκόπιμη και
- Ι Από μαζική γίνεται εξειδικευμένη.

Επίσης, εξαρτάται από περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ενθάρρυνση του παιδιού να χρησιμοποιεί το σώμα του ελεύθερα, με τον περιορισμό του άγχους των γονέων και γενικότερα των ενηλίκων για παιδικά

ατυχήματα . Πιθανή ανεπάρκεια στον ψυχοκινητικό τομέα έχει σχέση με τη γενικότερη νευρολογική ανάπτυξη και ωριμότητα του παιδιού και με ειδικές μορφές μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες μάλιστα μπορούν να διαγνωστούν μέσα από ειδικά κατασκευασμένα test.

4. Γνωστική ανάπτυξη: Ο όρος αναφέρεται στις αλλαγές της φύσης και της ποιότητας της σκέψης οι οποίες συμβαίνουν με συγκεκριμένη διαδικασία κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου . Ο όρος γνωστικές λειτουργίες αναφέρεται στις διαδικασίες δια μέσου των οποίων συλλέγονται πληροφορίες από το περιβάλλον , αναπαριστώνται, επεξεργάζονται και μετατρέπονται σε γνώση , αποθηκεύονται και χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν την προσοχή του ατόμου.

Τα σημαντικά στοιχεία που πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας είναι τα εξής :

- I Τα βρέφη , τα παιδιά και οι ενήλικες μαθαίνουν δια μέσου της δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.
- I Από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή τα άτομα εξελίσσονται μέσω τεσσάρων σταδίων που χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αλλαγές στη σκέψη.
- I Όλα τα άτομα περνούν μέσα από τα στάδια αυτά με την ίδια σειρά , άσχετα από το ρυθμό αργό η γρήγορο.

Στην ηλικία των 7-11 ετών το παιδί μπορεί να σκεφτεί λογικά , αλλά μόνο με συγκεκριμένους όρους ενώ είναι λιγότερο εγωκεντρικό. Ωστόσο υπάρχει έλλειψη διαφοροποίησης ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (τα παιδιά ενδιαφέρονται για την ορθότητα των δικών τους υποθέσεων και όχι για ότι συμβαίνει πραγματικά). Αναρωτιέται για τον σκοπό και τη λειτουργικότητα των πάντων. Έχει πρακτική λογική σκέψη , απλή και αφοπλιστική , πχ γιατί συνεχίζουν να γίνονται πόλεμοι αφού σκοτώνονται άνθρωποι. Διακρίνεται από συνεχή δίψα για γνώση και οι ερωτήσεις αλλάζουν συνέχεια. Έχουν ανάγκη συνέχεια να μιλούν και να συζητούν, να χωρίζουν τον κόσμο σε καλό και κακό

. Έχουν ανάγκη οι γονείς του να το παίρνουν στα σοβαρά , θέλει αναγνώριση , αποδοχή και σεβασμό. Βασικό λάθος των γονέων είναι ότι προσπαθούν καμιά φορά να επισπεύσουν την ανάπτυξη του παιδιού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσδοκία ορισμένων γονέων για ένα 5 ετών παιδί να γνωρίζει τα γράμματα της αλφάβητου ή και να τα διαβάζει. Ωστόσο αν το παιδί δεν έχει τις βασικές ψυχολογικές γνωστικές βάσεις που συνίστανται στην κατανόηση της γραφής σαν μια συμβολική μορφή έκφρασης , το παιδί αποκτά απλώς μια άδεια και μηχανική δεξιότητα (*Rossi, 2006*).

5. Σεξουαλική ανάπτυξη: Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία του Freud για ψυχοσεξουαλικά στάδια τα παιδιά σχολικής ηλικίας βρίσκονται στη λανθάνουσα περίοδο ανάπτυξης .Ο όρος λανθάνουσα χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την απώθηση στο ασυνείδητο των αιμομικτικών και γονεοκτονικών τάσεων της προηγούμενης περιόδου . Υπάρχει αναστολή της ευαισθησίας των ερωτογόνων ζωνών , η ενέργεια μετατοπίζεται ή διοχετεύεται σε άλλες μορφές (ανάπτυξη δεσμών με γονείς και κοινωνικών συνδέσμων με συνομηλίκους). Αν και τα παιδιά αρνούνται ότι ενδιαφέρονται για το άλλο φύλο εντούτοις αποκαλύπτουν το ενδιαφέρον για αυτό με συμβολικό τρόπο. Το κοριτσάκι τρέχει μακριά από το αγοράκι με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σίγουρο ότι αυτό θα την κυνηγήσει, ενδιαφέρεται για την ανατομία του σώματος, έχει φαντασιώσεις και κρυφές σκέψεις για το άλλο φύλο, τα πειράγματα και οι συγκρούσεις είναι στο προσκήνιο και από τα δύο φύλα. Μερικά κορίτσια υιοθετούν αγορίστικες συμπεριφορές γιατί έτσι μπορεί να αισθάνονται πιο δυνατά. Χαρακτηριστικές είναι οι αναπαραστάσεις ρόλων και καταστάσεων μέσα από το παιχνίδι, και η αναζήτηση εξηγήσεων για τη σεξουαλική ζωή (*Ζάχαρης, 2004*).

6. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη: Σε αυτές τις ηλικίες υπάρχει μεταβολή στην ψυχο-κοινωνική συμπεριφορά η οποία επηρεάζεται από την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και τα κίνητρα για μάθηση. Το παιδί έχει διπλό ρόλο στη σχολική κοινότητα , μαθητής και συμμαθητής, κάνει κοινωνική σύγκριση για να επιτύχει την αυτογνωσία , και στοχεύει στην ομαλοποίηση και την ισορροπία στην μονοπώληση των γονέων. Υπάρχει

έντονη τάση για παραγωγικότητα-δημιουργικότητα και για συμμετοχή στις ομάδες των συνομήλικων , δύο κόσμοι-κόσμος ενηλίκων (ομάδα αναφοράς , στήριξη, πρότυπα) και κόσμος συνομηλίκων (παιχνίδι, ρόλοι, αρχηγοί, φαντασία, δημιουργία). Χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η δημιουργία ομάδων του ίδιου φύλου με ειδικούς κανονισμούς , ιεροτελεστίες, ανάδειξη αρχηγού. Μέχρι την ηλικία των 8 χρόνων η φιλία αξιολογείται με βάση το κέρδος. Τα μικρότερα παιδιά μοιράζονται ένα φίλο , κάποιον που ζει κοντά ή κάποιον με τον οποίο μοιράζονται κοινές δραστηριότητες. Η κατανόηση της έννοιας της φιλίας διευρύνεται μεταξύ 9-10 χρονών για να συμπεριλάβει αξίες , κανόνες και κυρώσεις.. Επίσης γύρω στα 9 η αναζήτηση και η ανεύρεση ενός στενού φίλου ή φίλης και η δημιουργία μίας έντονης φιλικής σχέσης διάρκειας που εκφράζει την αμοιβαία ικανοποίηση της ανάγκης του παιδιού για οικειότητα και εγγύτητα, αποκτά μεγάλη σημασία. Μεταξύ 11-12 είναι πιο έτοιμα να ανοίξουν και να συμμετάσχουν πολύ πιο συναισθηματικά σε μία φιλία Η απόρριψη οδηγεί σε συναισθηματικές διαταραχές, κλείσιμο στον εαυτό και φυγή από το σχολείο. Τα παιδιά τείνουν να χωρίζουν τους συνομήλικους τους σε δημοφιλείς ή όχι και να υιοθετούν διάφορους κοινωνικούς ρόλους όπως ψευτοπαλικαράκι, γελωτοποιός , μικρομέγαλος, που ανάλογα εκφράζει και το χαρακτήρα του παιδιού στην αλληλεπίδραση του με το σύνολο των συνομήλικων (Ζάχαρης, 2004).

7. Ηθική ανάπτυξη: Ο Kohlberg υποστήριξε ότι η ηθική συνείδηση αναπτύσσεται παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες και εξελίσσεται σε 6 στάδια.

Πρώιμη παιδική ηλικία

Στάδιο 1- Το παιδί είναι εγωκεντρικό και βλέπει οτιδήποτε ως καλό ή κακό ανάλογα με την υπακοή στους κανόνες και στην εξουσία για να αποφύγει την τιμωρία

Στάδιο 2- Η συμπεριφορά κινητοποιείται από την προσωπική ικανοποίηση και περιστασιακά από την ικανοποίηση των άλλων. Το παιδί συμμορφώνεται στις προσδοκίες για να επιτύχει επιβράβευση.

Μέση παιδική ηλικία

Στάδιο 3- Το παιδί επιδιώκει την επιδοκιμασία για να ευχαριστήσει τους άλλους. Συμμορφώνεται για να αποφύγει την αποδοκιμασία.

Στάδιο 4- Εκτελεί απλώς το καθήκον του , αποδέχεται τους νόμους και τις νόρμες για να αποφύγει την επίκριση από τις αρχές και την εξουσία. Διαμορφώνεται προοδευτικά το βασικό τμήμα του υπερεγώ που κινητοποιεί τα συναισθήματα ντροπής και ενοχής , ικανοποίησης και φόβου. Αρχίζει επίσης να διαμορφώνεται το ιδεώδες εγώ με την ανάπτυξη του σωστού ή λάθους , δίκαιου και άδικου, ηθικού και ανήθικου.

Εφηβεία

Στάδιο 5- Οι πράξεις καθοδηγούνται από κοινά αποδεκτές αρχές ως ουσιαστικές για το κοινό καλό. Οι αρχές υποστηρίζονται για να διατηρηθεί ο σεβασμός από τους συνομήλικους.

Στάδιο 6- Οι πράξεις καθοδηγούνται από ατομικά επιλεγμένες ηθικές αρχές , οι οποίες συνήθως στηρίζονται στη δικαιοσύνη , στην αξιοπρέπεια και στην ισότητα. Οι ηθικές αρχές στηρίζονται για να διατηρηθεί ο αυτοσεβασμός.

Η ανάπτυξη βέβαια της ηθικής συνείδησης και του σωστού ή λάθους επηρεάζεται σοβαρά και από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και την κοινωνία στην οποία ζει και εκτίθεται. Επομένως η ηθική κρίση και η ηθική συμπεριφορά δεν είναι αναγκαστικά το ίδιο πράγμα.

Επομένως είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι αντίθετα με τον ενήλικα που έχει ωριμάσει βιολογικά και ψυχικά , τα παιδιά διανύουν μία πορεία ανάπτυξης και ωρίμανσης. Οποιαδήποτε συμπεριφορά έχει άμεση σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Η ψυχική οργάνωση επίσης του παιδιού δεν μπορεί να γίνει κατανοητή παρά μόνο σε σχέση με την οργάνωση και τις σχέσεις της οικογένειας. Έτσι συμπεριφορές που μπορεί να θεωρούνται κατάλληλες σε κάποια ηλικία μπορεί να αποτελέσουν πρόβλημα

αν συνεχίζουν να υπάρχουν σε άλλη, π.χ. συχνά ξεσπάσματα νεύρων μπορεί να είναι φυσιολογικά στην ηλικία των 3, όχι όμως αν συνεχίζονται μέχρι τα 7 (Ζάχαρης, 2004).

8. Γλωσσική ανάπτυξη: Στο 5ο έτος το μέγεθος του λεξιλογίου είναι 2500 λέξεις (περίπου 600 λέξεις το χρόνο). Επίσης, η άρθρωση έχει πάρει την ώριμη μορφή της.

Στο 10ο έτος = 5400 περίπου λέξεις

Στο 12ο έτος = 7200 λέξεις.

Η γλωσσική κατάκτηση εκφράζεται μέσα από την κορυφαία συνειδητοποίηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Στην ίδια ηλικία εμφανίζεται η **κωδικοποιημένη γλώσσα** της ενδοομάδας. Υπάρχουν τεράστιες ατομικές διαφορές στις γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με πλείστους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού (κυρίως τα αγόρια) παρουσιάζουν διαταραχές του λόγου: αφασία, ψευδισμός (ρωτακισμός – σιγματισμός), τραυλισμός, βατταρισμός, αναγραμματισμός, δυσλεξία, αγραφία, κ.λπ. Τα αίτια μπορεί να είναι οργανικά (τραύματα) ή και ψυχολογικά (πιεσμένη δεξιοχειρία, αδιάγνωστη ελαφρά νοητική καθυστέρηση, πρώιμη είσοδος του παιδιού στο σχολείο, ένταση στις σχέσεις γονέων-παιδιού, δασκάλου-παιδιού). Ιδιαίτερη σημασία στην πρόληψη των διαταραχών του λόγου έχει η στάση των ενηλίκων. Οι επίμονες παρεμβάσεις των γονέων και των δασκάλων για διόρθωση των πρώιμων γλωσσικών σφαλμάτων του παιδιού συχνά αντί να μειώσουν ή και να εξαλείψουν το πρόβλημα το καλλιεργούν και πολλές φορές το μονιμοποιούν (Rossi, 2006).

1.2. Εφηβεία

Το παιδί πριν περάσει στη φάση της εφηβείας έχει ήδη αρχίσει να πειραματίζεται και να επενεργεί πιο ενεργά στον κόσμο. Από την ηλικία των 6 περίπου ετών, αρχίζει να δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους συνομήλικους και να μειώνεται η προσκόλλησή του στους ενήλικες. Με την είσοδο στο σχολείο, το παιδί αρχίζει να έχει περισσότερες και πιο ποικίλες ευκαιρίες να διευρύνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να συμμετέχει ενεργά σε ομάδες συνομηλίκων. Πρέπει να τονιστεί ότι η σχέση **παιδιού – ενήλικα** και **παιδιού – παιδιού** είναι πολύ διαφορετικές. Η σχέση παιδιού – ενήλικα είναι σχέση ανισότητας υπέρ του παιδιού. Το παιδί είναι το προστατευμένο μέλος και ο ενήλικας θα πρέπει να δείξει υποχωρητικότητα, ανοχή, κατανόηση και γενναιοδωρία προς τη συμπεριφορά του παιδιού. Αντίθετα, μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων το παιδί χάνει την εκ των προτέρων προνομακή διαχείριση και θα πρέπει να αντιμετωπίσει ποικίλους χαρακτήρες: το 'εριστικό', το 'επιθετικό', το 'αδιάφορο', το 'επικριτικό' παιδί. Αυτές τις διαπροσωπικές διαφορές καλείται να τις χειριστεί μόνο του. Ωστόσο, έχει την ανάγκη να βρίσκεται σε ένα συνομήλικο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, γιατί μέσα σε αυτό του παρέχονται ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή, δίκαιο συναγωνισμό, ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, καθώς και ευκαιρίες να αντιμετωπίζει καταστάσεις και να βιώνει ψυχικές ικανοποιήσεις που δε θα μπορούσε να αντλήσει από την αλληλεπίδρασή του με τους ενήλικες.

Η ομάδα των συνομηλίκων είναι πλέον κάτι περισσότερο από μια απλή ομάδα παιχνιδιού· αποτελεί και μια ομάδα αναφοράς, προς την οποία το παιδί προσβλέπει για πρότυπα συμπεριφοράς. Από τα 6 χρόνια παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη τάση του παιδιού να αντιπαραθέτει στις απόψεις των γονέων και των δασκάλων για το τι είναι σωστό/λανθασμένο, καλό/κακό, αλλά και τις απόψεις των συνομηλίκων. Δεν εγκαταλείπει ξαφνικά τις απόψεις των σημαντικών ενηλίκων αλλά αρχίζει να δίνει βάρος και στη γνώμη της παρέας. Πρέπει να τονιστεί ότι εάν το παιδί δεν έχει αυτή την κοινωνική και διαπροσωπική ευαισθησία προς τα άλλα παιδιά, θα εισέλθει στην Εφηβεία και

αργότερα στην Ενήλικη ζωή με συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα (*Κουρκούτας, 2001*).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αρχίζει να συναναστρέφεται περισσότερο με παιδιά του ίδιου φίλου κάτι το οποίο κορυφώνεται γύρω στην ηλικία των 10 ετών, όπου γίνεται πιο ξεκάθαρο ότι τα αγόρια προτιμούν περισσότερο την παρέα αντίστοιχα αγοριών και τα κορίτσια των κοριτσιών. Αυτό επουδενί δεν σημαίνει ότι το άτομο παύει να ενδιαφέρεται για το άλλο φύλο. Το παιδί σε αυτή τη φάση, ενδιαφέρεται για το άλλο φύλο έχει φαντασιώσεις και κρυφές σκέψεις αλλά λείπει το ερωτοτροπικό – απολαυστικό στοιχείο. Με την πάροδο της ηλικίας αυξάνει και η σημασία που έχει η συμμετοχή στην ομάδα, η αίσθηση δηλαδή του «ανήκειν» στην ομάδα· για παράδειγμα η μίμηση της εξωτερικής εμφάνισης, οι διατροφικές προτιμήσεις, η πληροφόρηση και η παραπληροφόρηση. Η προθυμία για συμμόρφωση προς τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς της ομάδας κορυφώνονται στα προεφηβικά χρόνια (10-13 ετών). Η συμμετοχή σε μια ομάδα απαιτεί ποικίλες θυσίες από το κάθε παιδί. Δε θα μας φαινόταν παράξενο για παράδειγμα εάν ένας καλός μαθητής σκόπιμα μείωνε την σχολική του απόδοση έτσι ώστε να μη θεωρηθεί 'ο σπασίκλας' ή 'το τσιράκι' του δασκάλου (ο οποίος είναι μια σαφής πατρική/μητρική φιγούρα για το παιδί) και απορριφθεί από την ομάδα. Ακόμα, ένα εξαιρετικά προικισμένο παιδί μπορεί να αλλοιώσει τη μοναδικότητά του για να φαίνεται όμοιο με τα άλλα παιδιά με σκοπό να γευτεί την αποδοχή τους. Επίσης, στη φάση της προεφηβείας, το παιδί νιώθει ικανοποίηση και χαρά όχι μόνο όταν επιλέγει ελεύθερα και επιχειρεί με δική του πρωτοβουλία να εκτελέσει κάποια δραστηριότητα αλλά κυρίως όταν καταφέρνει να την ολοκληρώσει. Σε αυτή την ηλικία το παιδί αρχίζει να θέτει στόχους τους οποίους προσπαθεί να πραγματοποιήσει.

Οι αντιλήψεις και οι απόψεις για την εφηβεία, που διαρκεί από το 12ο έως το 20ο περίπου έτος, ποικίλλουν. Η φωνή που συνήθιζε να ακούει κωφεύει. Η αλλαγή της διάθεσης, τα συχνά ξεσπάσματα θυμού και η μόνιμη αναταραχή του νου κάνουν το παιδί ανεξέλεγκτο. Τα νέα άτομα κατά τη διάρκεια της εφηβείας αναπτύσσουν ορισμένα αισθήματα και στάσεις απέναντι στο σώμα

τους, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της έννοιας της *προσωπικής ταυτότητας*. Αυτές οι υποκειμενικές εντυπώσεις που έχει το άτομο για το σώμα του ονομάζεται «εικόνα του σωματικού εαυτού» (*Καντάς, 2005*).

Με την ένταξη στην εφηβεία ο νέος αναδιοργανώνει πιο ριζικά την κοινωνική του ζωή. Η πρωτογενής μορφή ομάδας συνομηλίκων στην οποία ανήκει ο έφηβος είναι αυτό που ονομάζουμε 'παρέα'/'κλίκα'. Οι παρέες συνηθίζουν να έχουν το μέγεθος μιας οικογένειας, 5-6 ατόμων, και αποτελούν για τον έφηβο ένα εναλλακτικό κέντρο ασφάλειας. Το σημείο διαφοροποίησης της παρέας από την οικογένεια είναι ότι οι έφηβοι είναι ελεύθεροι να επιλέξουν να γίνουν μέλος ή να εγκαταλείψουν μια ομάδα, ενώ το να είσαι μέλος μιας οικογένειας δεν είναι συνήθως κάτι που διαλέγει κανείς. Οι παρέες, είναι μέρος της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας του πλήθους, στην οποία καλείται να ζήσει ο έφηβος. Τα πλήθη είναι μεγαλύτερες ομαδοποιήσεις ανθρώπων, που μπορεί να περνούν μαζί το χρόνο τους ή και όχι. Έρευνες έχουν δείξει, ότι για τα αγόρια σημαντικά χαρακτηριστικά ένταξης σε ένα κυρίαρχο πλήθος είναι η καλή προσωπικότητα, η καλή φήμη, το να είσαι καλός αθλητής, το να είσαι όμορφος, καλοντυμένος και να παίρνεις καλούς βαθμούς.

Για τα κορίτσια, βασικά χαρακτηριστικά είναι η καλή προσωπικότητα, η εμφάνιση, τα ρούχα και η καλή φήμη. Στη φάση της εφηβείας, η εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών γίνεται έντονη. Ένας από τους παράγοντες που έχει ενοχοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, είναι η πίεση που δέχονται οι έφηβοι για συμμόρφωση με τους συνομηλίκους. Ωστόσο, τα ευρήματα των ερευνών δεν επαρκούν για να δείξουν ότι από μόνη της η πίεση των συνομηλίκων προεξοφλεί ότι κάνει τους φίλους να συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο. Δεν μπορούμε να ξεχνάμε ότι η κοινωνική επίδραση είναι μια αμοιβαία διεργασία. Οι έφηβοι επηρεάζουν τους φίλους τους ενώ ταυτόχρονα επηρεάζονται από αυτούς. Επίσης, επιλέγουν για φίλους άτομα που, σε γενικές γραμμές, έχουν πολλές ομοιότητες. Επιπλέον, οι φίλιες των εφήβων δεν είναι ιδιαίτερα σταθερές και όταν οι έφηβοι συμπεριφέρονται με τρόπο

που δεν εγκρίνουν οι φίλοι τους, τότε συνήθως οι δεσμοί της φιλίας χαλαρώνουν (Καντάς, 2005).

Παράλληλα, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι έφηβοι πειραματίζονται πάνω σε ενήλικες πράξεις (π.χ ποτό), τις οποίες αν έκανε ένας ενήλικας, θα ήταν αποδεκτές. Μια εξήγηση που προσφέρεται συχνά για την παραβατικότητα των εφήβων, είναι ότι οι έφηβοι αγνοούν ή υποβαθμίζουν τους κινδύνους στους οποίους εκτίθενται. Η παραπάνω εξήγηση δεν είναι η μόνη και η κυριότερη. Ένας έφηβος 17 ετών απαντάει στην ερώτηση για τη γοητεία που του ασκεί ο κίνδυνος ως εξής: *«Τι με ελκύει; Νομίζω η ανάπτυξη, η εσωτερική ανάπτυξη. Και η αίσθηση της ανεξαρτησίας και της ωριμότητας γιατί δοκιμάζω κάτι καινούριο. Ακόμη και αν αποτύχω, και πάλι μπορώ να συγχαρώ τον εαυτό μου και να πω: μπράβο σου, προσπάθησες και κανείς δεν μπορεί να σε κατηγορήσει ότι κάθισα άπρακτος και δεν συμμετέχεις. Θέλω να συμμετέχω»*. Η εφηβική βία προέρχεται από μια απεγνωσμένη ανάγκη του εφήβου να μη φανεί αδύνατος και ανεπαρκής όπως γίνεται και με τους ενήλικες. Μια από τις δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο έφηβος είναι η διαμόρφωση της σεξουαλικής του ταυτότητας. Στη φάση αυτή, αφυπνίζεται η σεξουαλική επιθυμία και σε συνδυασμό με τους κοινωνικούς περιορισμούς, οδηγούν τον έφηβο να αναζητήσει έξω από την οικογένεια ανθρώπους για να αγαπήσει. Οι δυσκολίες που προκύπτουν είναι αρκετές καθώς το νεαρό άτομο έχει ελάχιστη εμπειρία φιλίας με συνομήλικους του αντίθετου φύλου και καμία εμπειρία στις συναλλαγές με συνομηλικούς ως ερωτικούς συντρόφους. Επομένως, καλείται να μάθει νέα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, η μεταστροφή του αντικειμένου της αγάπης από τον γονέα στο συνομήλικο απαιτεί συναισθηματική αποστασιοποίηση από την οικογένεια, η οποία από τότε που γεννήθηκε το παιδί υπήρξε γι' αυτό ο βράχος της συναισθηματικής ασφάλειας (Καντάς, 2005).

Αξίζει να εστιάσουμε σε 4 κομβικά σημεία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου (Herbert, 1999):

1. Εδραίωση εμπιστοσύνης: Ένα πρόβλημα που τα βρέφη συναντούν ως μέρος της διεργασίας του δεσμού, επανεμφανίζεται στην εφηβεία ως

αναζήτηση ανθρώπων στους οποίους ο έφηβος μπορεί να έχει εμπιστοσύνη, ανθρώπους που μπορούν να αποδείξουν τη δική τους αξιοπιστία. Στην αρχή της εφηβείας το άτομο αναζητά αξιόπιστους και αξιοθαύμαστους φίλους του ίδιου φύλου. Αργότερα το επίκεντρο μετατοπίζεται στους συντρόφους του αντίθετου φύλου που θα βρουν το άτομο γοητευτικό και θα το αγαπήσουν. Στον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο, η ανάγκη εδραίωσης της εμπιστοσύνης παίρνει τη μορφή αναζήτησης για πολιτικούς σκοπούς και αρχηγούς που μπορεί να υποστηρίξει κανείς. Οι δυσκολίες αυτής της αναζήτησης συχνά εκφράζονται με τη δυσπιστία προς ενήλικους κοινωνικούς θεσμούς και την κυνικά αδιαφορία προς αυτούς.

2.Εδραίωση αυτονομίας: Εκφράζεται στο τέλος της βρεφικής ηλικίας καθώς το παιδί των 2 ετών απαιτεί ('*θα το κάνω μόνο μου*'). Τώρα η αυτονομία σημαίνει να επιλέγει κανείς μόνος του το μονοπάτι της ζωής του αντί να υπακούει στις αποφάσεις που επιβάλλουν οι γονείς του.

3.Λήψη πρωτοβουλιών: Ο έφηβος πλέον ορίζει στόχους για αυτό που ίσως γίνει και δεν συμβιβάζεται στην περιορισμένη πραγματικότητα που του ορίζουν οι ενήλικες. Οι φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού της προσχολικής ηλικίας βρίσκουν τώρα το άτομο σε νέα όνειρα μεγαλείου που προσπαθεί να πραγματοποιήσει.

4.Εργατικότητα: Ο έφηβος δεν αρκείται πια στο να υπακούει στις δοκιμασίες που ορίζονται από τους καθηγητές. Ως μελλοντικός ενήλικας αρχίζει να αναλαμβάνει και το καθήκον της ευθύνης για τους στόχους και για την ποιότητα της δουλειάς. Οι έφηβοι είναι συχνά ιδεολόγοι και θα δουλέψουν σκληρά για να πετύχουν το σκοπό τους.

Όλα τα ανθρώπινα όντα, που είναι αρκετά ώριμα για να αποκτήσουν έστω και μια υποτυπώδη εικόνα του εαυτού τους, έχουν ανάγκη να βλέπουν τον εαυτό τους με τρόπο αρκετά θετικό και ευνοϊκό. Οι γονείς και οι δάσκαλοι με όσα λένε συμβάλλουν στη δημιουργία της αίσθησης που έχει ο έφηβος για την προσωπική του αξία. Η επιθυμία του εφήβου να αποκτήσει μια επιθυμητή και αποδεκτή εικόνα του εαυτού φαίνεται ότι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του.

Είναι φανερό ότι τα παιδιά στεναχωριούνται πολύ όταν οι ενήλικοι, που συμπαθούν, τα κατακρίνουν. Κάθε απειλή της αυτοεκτίμησης καθώς και όλης της λειτουργίας του εαυτού στρέφεται και ενάντια της ίδιας της ύπαρξης του ατόμου. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς υιοθετούν πολύπλοκους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των απειλών, «μηχανισμούς άμυνας». Αυτοί οι μηχανισμοί συντελούν στην εξομάλυνση του άγχους και των αποτυχιών και στην προστασία της ακεραιότητας του εγώ (*Καντάς, 2005*).

Έχει αποδειχτεί ότι όλοι μας μαθαίνουμε να χρησιμοποιούμε τέτοιες στρατηγικές. Όταν, όμως, τις εφαρμόζουμε εκεί που δεν πρέπει ή καθ' υπερβολή, με πολύ μεγάλη ένταση ή χωρίς καμιά ευκαμψία, τότε γίνονται νευρωσικές. Το πρόβλημα είναι ότι οι μηχανισμοί άμυνας συνεπάγονται έναν ορισμένο βαθμό αυταπάτης και διαστρέβλωσης της πραγματικότητας. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να εμποδίσει τη ρεαλιστική και προσεκτική λύση των διαφόρων προβλημάτων.

Μερικοί από τους μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι μπορεί να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού που γίνεται έφηβος, είναι οι εξής (*Herbert, 1999*):

1. Συναισθηματική απομόνωση. Το άτομο μειώνει τις εντάσεις που πηγάζουν από την ανάγκη και από το άγχος με το να κλείνεται σε ένα καβούκι παθητικότητας. Αυτό το καταφέρνει με το να μειώνει τις προσδοκίες του ή να παραμένει συναισθηματικά αμέτοχο και απόμακρο. Η απάθεια και η ηττοπαθής παραίτηση μπορεί να αποτελέσουν τις ακραίες αντιδράσεις του ατόμου στο χρόνιο στρες και στη χρόνια απογοήτευση.

2. Φυγή (άρνηση της πραγματικότητας). Υιοθετώντας το μηχανισμό αυτό ο έφηβος μπορεί εύκολα να ξεφύγει από καταστάσεις που απαιτούν ανταγωνισμό, από καταστάσεις που αισθάνεται ότι βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και ότι υπάρχουν πιθανότητες να αποτύχει.

3. Ονειροπόληση. Η ονειροπόληση είναι μία από τις πιο δημοφιλείς τακτικές ανάμεσα στους εφήβους. Οι λύσεις της φαντασίας συγκαλύπτουν τη δυσάρεστη πραγματικότητα. Οι έφηβοι που ονειροπολούν πολύ, ίσως, προσπαθούν να ξεφύγουν από αβάσταχτες πραγματικές καταστάσεις. Η

ονειροπόληση μπορεί να λειτουργήσει θετικά παρέχοντας την ευκαιρία στον έφηβο να δοκιμάσει στη φαντασία του διάφορες λύσεις για τα προβλήματά του χωρίς να διακινδυνεύει τίποτα, όπως θα γινόταν αν τις δοκίμαζε στην πραγματικότητα. Σε μια τέτοια περίπτωση, η ονειροπόληση γίνεται παραγωγική και ωφέλιμη. Μη- παραγωγική είναι η ονειροπόληση όταν ο έφηβος εντρυφεί συνεχώς στις φανταστικές εκπληρώσεις των επιθυμιών του.

4. Εκλογίκευση. Ο έφηβος μπορεί να εφαρμόσει την εκλογίκευση για να τροποποιήσει μη-αποδεκτές παρορμήσεις, ανάγκες, αισθήματα, ανάγκες, αισθήματα και κίνητρα και να τα κάνει υποφερτά και αποδεκτά σε συνειδητό πλέον επίπεδο. Η εκλογίκευση συμβάλλει στη μείωση της «γνωστικής ασυμφωνίας». Όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στη συμπεριφορά και στις σκέψεις το άτομο καταπονείται ψυχικά. Μαθητές που θεωρούν τον εαυτό τους ευφυέστατο, αλλά παρόλο αυτά αποτυγχάνουν στις εξετάσεις, ίσως το δικαιολογήσουν στον εαυτό τους λέγοντας πως ολόκληρο το εξεταστικό σύστημα είναι αναξιόπιστο και άδικο. Με αυτή την εκλογίκευση, το χάσμα ανάμεσα στην υποκειμενική τους εκτίμηση για τον εαυτό τους και στην αντικειμενική επίδοσή τους εξαφανίζεται.

5. Προβολή. Με την προβολή, αισθήματα που πηγάζουν από βαθιά μέσα μας και είναι ελάχιστα συνειδητά, τα αποδίδουμε αδικαιολόγητα στους άλλους. Ένα κορίτσι που αισθάνεται ζήλια κι εχθρότητα για κάποια συμμαθήτριά της μπορεί να αρνηθεί ότι αισθάνεται έτσι και να παραπονηθεί ότι η συμμαθήτριά της είναι δυσάρεστη στην παρέα και ότι την αντιπαθεί.

6. Μετάθεση – Μετατόπιση. Η μετάθεση συνεπάγεται μετατόπιση συναισθημάτων ή προσχεδιασμένων ενεργειών από το άτομο, προς το οποίο είχαν αρχικά σχεδιαστεί να στραφούν, προς κάποιο άλλο άτομο. Ένα ακραίο παράδειγμα θα ήταν ένα αγόρι που φοβερίζει και χτυπάει συνεχώς τους συνομηλίκους του στο σχολείο. Η προσεκτικότερη μελέτη του παιδιού αυτού ίσως αποκάλυπτε ότι για το πρόβλημα που παρουσιάζει ευθύνεται (τουλάχιστον κατά ένα μέρος) η κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι, όπου το αγόρι είναι ο αποδιοπομπαίος τράγος.

Στο μέσο περίπου της εφηβείας, ο αγώνας για ανεξαρτησία δεν είναι απλώς και μόνο μια πλευρά των δραστηριοτήτων ενός νέου. Γίνεται, στην κυριολεξία,

αυτοσκοπός. Σημαίνει αγώνα του εφήβου για ψυχολογική ελευθερία από τους γονείς, ελευθερία να είναι ο εαυτός του, να έχει τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα. Σχετίζεται ακόμη με τις καθημερινές ελευθερίες του νέου, όπως το να επιλέγει ο ίδιος τα ρούχα, τις παρέες και τους τρόπους διασκέδασης που προτιμά, και να απολαύσει μόνος του αποκλειστικά το δικό του χώρο και όσα του ανήκουν.

Οι γονείς ασκούν μια αξιοσημείωτη επιρροή στον αγώνα των παιδιών τους για ανεξαρτησία. Η υγιής ανάπτυξη της αυτονομίας ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο της γονεϊκής εξουσίας που ασκείται συνήθως καθημερινά στο σπίτι. Δεσποτικές οικογένειες, όπου οι γονείς «απλά λένε στο παιδί τι να κάνει», φαίνεται να δημιουργούν μικρότερο βαθμό αυτονομίας. Παραχωρητικοί γονείς τείνουν να έχουν εφήβους που δείχνουν τη μεγαλύτερη αυτονομία, ιδιαίτερα όταν οι γονείς υποκαθιστούν τα διάφορα μέσα πειθαρχίας με τη συζήτηση και ερμηνεία. Οι παραχωρητικοί γονείς συσκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους για να αποφασίσουν τι είναι πιο φρόνιμο να γίνει και δίνουν ερμηνείες για τους οικογενειακούς κανόνες (*Κουρκούτας, 2001*).

Έρευνες σχετικά με μεθόδους ανατροφής των παιδιών εισηγούνται την ανάγκη μιας προσέγγισης, την οποία δεν είναι πάντα εύκολο για τους γονείς να επιτύχουν στην πράξη. Ένα προσεγμένο «μείγμα» παραχωρητικότητας και μια θερμή ενθαρρυντική στάση αποδοχής ανταποκρίνεται περισσότερο σ' αυτά που πρεσβεύουν οι ειδικοί της διαπαιδαγώγησης. Έφηβοι με ζεστούς, παραχωρητικούς γονείς, αν ανατραφούν και εκπαιδευτούν μέσα σε κλίμα αγάπης με σωστά πρότυπα-για να ταυτιστούν και να τα μιμηθούν- και με την παροχή λογικών επιχειρημάτων, έχουν την ευκαιρία να μάθουν μόνοι τους. Γονείς, οι οποίοι είναι καθοδηγητικοί μάλλον παρά αυταρχικοί, προσπαθούν να καθοδηγούν τις συζητήσεις σε θέματα πειθαρχίας του παιδιού τους μ' ένα τρόπο που βασίζεται στην ανάλυση βασικών αρχών.

Το να «διαπαιδαγωγούν» οι γονείς εφήβους συνεπάγεται να είναι πρόθυμοι να θέσουν υπό αμφισβήτηση τους δικούς τους κανόνες, τα πρότυπα και τις κρίσεις τους, όπως θέτουν σε αμφισβήτηση κανόνες, πρότυπα και κρίσεις των

ίδιων των εφήβων. Μπορούν να ελπίζουν ότι μόνο επανεκπαιδεύοντας τον εαυτό τους θα μπορέσουν να διαπαιδαγωγήσουν εφήβους. Αυτό φυσικά δε σημαίνει να συμφωνούν με όλες τους τις γνώμες και να παραιτούνται από όλες τις δικές τους αντίθετες απόψεις, για να υιοθετήσουν τις δικές τους. Αντίθετα, καμιά ανάπτυξη δεν είναι δυνατή μ' αυτό τον τρόπο. Αλλά το να επανεξετάζουν μια άποψη συνεπάγεται συζήτηση. Για τον έφηβο η εμπιστοσύνη αποκτάται όχι μόνο από την εμπειρία αλλά κι από την αξιολόγηση της εμπειρίας, όταν σκέφτεται και ανταλλάσσει ιδέες σχετικά μ' αυτήν.

Στην εφηβεία προσπαθεί λοιπόν το άτομο να συνενώσει τα κομμάτια και τις εμπειρίες του εαυτού του από το παρελθόν, για να ερμηνεύσει το παρόν και να δώσει προοπτική στο μέλλον του. Προσπαθεί λοιπόν να κατανοήσει από πού προέρχεται και προς τα που κατευθύνεται. Προσπαθεί να δημιουργήσει μια ταυτότητα, δηλαδή ένα πρότυπο πεπιοθήσεων, για τον εαυτό του, για να συμφιλιωθεί με τις πολλές ομοιότητες και τις πολλές διαφορές που έχει με τους άλλους ανθρώπους. Είναι πολύ σημαντικό να καταφέρει να συμβιβάσει την ατομική του ταυτότητα με την κοινωνική, έτσι ώστε να βρει τελικά μια θέση στον κόσμο των ενηλίκων. Ο έφηβος μάχεται και επεξεργάζεται ένα νέο ρόλο για τον εαυτό του που θα του προσδώσει μεγαλύτερη ισότητα και περισσότερες ευθύνες. Βρίσκεται στο πυρετό των συνεχόμενων προβών, για μπορέσει να ανεβάσει το έργο της δικής του ενήλικης ζωής. Όταν οι πρόβες αυτές, είναι δυσβάστακτα απαιτητικές και το άγχος για το μέλλον μπορεί να πάρει μεγάλες διαστάσεις, ο γονέας θα πρέπει να λειτουργεί ως ο υποβολέας, παρέχοντας την ασφάλεια στον έφηβο να προβεί και σε κακοτοπιές ή λάθη. Τελικά όμως, την ευθύνη για μια καλή παράσταση την έχει ο έφηβος στα δικά του χέρια (*Κουρκούτας, 2001*).

1.3. Βασικά προβλήματα και συμπεριφορές των παιδιών και των εφήβων

Οι έφηβοι που βιώνουν μια κρίσιμη κατάσταση και τραυματικά γεγονότα, ίσως να μην μπορούν πάντοτε να εκφράσουν την αγωνία τους στους άλλους. Οι έφηβοι συχνά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους που είχαν πιο νέοι, αλλά συχνά αποκτούν άλλου είδους εμπιστοσύνη και ικανότητες. Οι γονείς, και οι ίδιοι οι έφηβοι, συγχέονται από την ασυμβίβαστη συμπεριφορά τους. Μπορεί να σκέφτονται λογικά, αλλά έχουν ασταθή συναισθήματα και μπορεί να μην εφαρμόζουν λογική σκέψη στις πραγματικές καταστάσεις. Χρειάζονται υποστήριξη και ανεξαρτησία για να το μάθουν αυτό. Θέλουν να είναι τόσο κοντά στους άλλους όσο και χρόνο για να είναι μόνοι τους καθώς ανακαλύπτουν νέους τρόπους σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Αλλαγές στην ψυχική διάθεση, κατάθλιψη και αβεβαιότητα εναλλάσσονται συνήθως με ενθουσιασμό, ευτυχία και τολμηρές πράξεις.

Τα προβλήματα και οι ανησυχίες που αναπτύσσονται στην εφηβεία σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το περιβάλλον του εφήβου, την αναγνώρισή του και την καταξίωσή του μέσα σε αυτό.

Τα παιδιά εξαρτώνται από τους γονείς και ζουν μέσα στην οικογένεια, οι έφηβοι συνήθως είναι υπερήφανοι που μπορούν να επιζήσουν μόνοι τους. Το σχολείο, συνομήλικοι, άλλοι ενήλικοι και κοινωνικές ή αθλητικές ομάδες αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι του δικτύου υποστήριξής τους. Συχνά δεν αισθάνονται ότι η οικογένεια αποτελεί το σύστημα υποστήριξης στη ζωή τους όπως ήταν στην παιδική ηλικία. Οι γονείς μπορεί να αισθανθούν παραγκωνισμένοι, αλλά η σπουδαιότητά τους δεν είναι μικρότερη απ' ό,τι ήταν πριν, μόνο διαφορετική. Οι έφηβοι συνήθως δεν καταλαβαίνουν αυτές τις αλλαγές αν και αισθάνονται απογοήτευση απ' αυτές. Χρειάζονται την οικογένειά τους να είναι μια σίγουρη βάση για την προσαρμογή τους στα επίπονα γεγονότα, αλλά το πόσο στηρίζονται στην οικογένειά τους για να ανταπεξέλθουν σ' αυτό που έχει συμβεί ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό από άτομο σε άτομο. Πολλοί έφηβοι είναι ευερέθιστοι, θυμώνουν εύκολα και νιώθουν απογοήτευση από πολλά που συμβαίνουν στο σπίτι τους. Η στάση των γονιών τους, οι αξίες, οι κανόνες που διέπουν τη ζωή τους στο σπίτι ή στο σχολείο, δεν γίνονται πλέον αποδεκτοί και είναι πηγή έντασης και

αμφισβήτησης για αυτούς. Οι αντιδράσεις αυτές των εφήβων είναι κατανοητές και αναμενόμενες. Βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση με ψυχολογικές και σωματικές αλλαγές λόγω των ορμονικών εξελίξεων και της ανάπτυξης που χαρακτηρίζουν την εφηβεία. Δεν είναι παιδιά πλέον αλλά ούτε ακόμη ενήλικες (*Herbert, 1999*).

Ο θυμός που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των εφήβων είναι μέρος της σταδιακής τους απομάκρυνσης και αυτονομησης. Η πορεία προς την ανεξαρτησία τους, πέρα από διάφορες δύσκολες φάσεις όπου οι θυμωμένες αντιδράσεις, οι διαμάχες στην οικογένεια, είναι αναπόφευκτες. Είναι σημαντικό οι γονείς να μην παίρνουν προσωπικά τις αντιδράσεις των παιδιών τους στην εφηβική ηλικία. Ο πρωταρχικός στόχος των γονιών είναι η μείωση της έντασης. Οι καβγάδες μπορούν να αποφευχθούν εάν οι γονείς αφήνουν ευθύς εξ αρχής το παιδί τους να μιλήσει και να πει αυτά που θέλει. Ακούγοντας τον έφηβο τους προσεκτικά, χωρίς να κάνουν κριτική, χωρίς να το διακόπτουν, αποφεύγοντας σε αυτή τη στιγμή τις νουθεσίες, επιτρέπουν να φύγει πολλή από την ένταση που έχει συγκεντρωθεί στο παιδί τους. Μετά από αυτή την πρώτη προσέγγιση είναι καλό οι γονείς να ρωτούν το παιδί τους να πει το ίδιο τη λύση που σκέφτεται για το συγκεκριμένο ζήτημα που υπάρχει και συζητείται εκείνη τη στιγμή. Με την ένδειξη του σεβασμού αυτού, οι γονείς έχουν περισσότερες πιθανότητες να πάρουν πίσω τον ανάλογο σεβασμό από το παιδί τους.

Η εφηβεία είναι ακόμη μια περίοδος απο-ιδανικοποίησης των γονεϊκών προτύπων. Ο έφηβος στην ανάγκη του να αποσύρει τη συναισθηματική του επένδυση από τους γονείς του, καταφεύγει στην ομάδα των συνομηλίκων. Η ομάδα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον έφηβο γιατί παίζει το ρόλο μιας τεχνητής ανεύθυνης κηδεμονίας. Το να ανήκει σε μία παρέα σημαίνει για τον έφηβο ότι αποκτά μια προσωρινή ταυτότητα για να αναγνωρίζεται από τους άλλους. Έτσι, ρυθμίζει το άγχος και την αυτοεκτίμησή του, θέτει νέα πρότυπα συμπεριφοράς, τις πιο πολλές φορές αντίθετα με τα παλιά (*Herbert, 1999*).

Απ' όσα επισημάνθηκαν διαφαίνεται η δυναμική αλληλεπίδραση στη σχέση εφήβου – γονιού, καθώς και οι διεργασίες που κινητοποιούνται στην εφηβεία και πυροδοτούν μια σειρά αντιδράσεων στους γονείς, που άλλοτε επανατροφοδοτούν τη σχέση με τον έφηβο και άλλοτε διαταράσσουν την οικογενειακή ισορροπία. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι γονείς να είναι σταθερά παρόντες σε όλη την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού τους, συμπεριλαμβανομένης και της περιόδου της εφηβείας. Αυτό μπορεί να γίνει πράξη όταν είναι έτοιμοι να αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές ανάγκες των εφήβων και να ανταποκρίνονται σ' αυτές, χωρίς όμως να αγγίζουν το βαθμό της υπερβολής. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να μπορούν να προσαρμόζονται στη νέα πραγματικότητα χωρίς να διαγράφουν την προϋπάρχουσα (*Herbert, 1999*).

Οι φίλοι και οι γνωστοί αποτελούν ένα ουσιαστικό μέρος της καθημερινής ζωής ενός εφήβου. Οι συνομήλικοι μπορούν να φαίνονται ως μια απόσπαση της προσοχής, αλλά παρέχουν ασφάλεια στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων. Μια αίσθηση κανονικότητας αποκτάται συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους συνομηλίκους τους. Οι έφηβοι αισθάνονται άσχημα όταν είναι διαφορετικοί με τους συνομηλίκους τους και αυτό απειλεί την αίσθηση που έχουν για τον εαυτό τους. Οι συνομήλικοι συχνά φαίνονται να είναι το σύστημα υποστήριξης στη ζωή τους. Πρέπει να είναι με συνομηλίκους, ακριβώς όπως προηγουμένως έπρεπε να είναι με τους γονείς τους. Αυτό είναι κανονικό, αν και μερικοί έφηβοι έχουν δυσκολίες να βρουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ φίλων και οικογένειας. Το ενδιαφέρον για μουσική, μόδα, αθλητισμό ή σκέιτμπορντ – ακόμα κι αν τα κάνουν μόνοι τους – μπορεί να προσφέρει στήριξη από την κοινή εμπειρία του τρόπου ζωής των συνομηλίκων (*Herbert, 1999*).

Συχνό φαινόμενο, είναι οι γονείς να αντιμετωπίζουν καχύποπτα τους συνομηλίκους του εφήβου παιδιού τους. Εκτός από τις ανάγκες που εκπληρώνει η ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων, όπως αναφέραμε παραπάνω, οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο χρόνος που περνάει ο έφηβος με τους φίλους τους, δε σημαίνει αυτομάτως ότι θα μειώσει και το

χρόνο που αφιερώνει ο έφηβος με τους γονείς του. Οι γονείς που αντιτάσσονται στις επιρροές των συνομήλικων προκαλούν έντονη σύγκρουση και συχνά χάνουν τη μάχη επειδή ο έφηβος αισθάνεται την αντίθεση του γονέα ως μια απειλή στην επιβίωσή του. Οι γονείς βοηθούν καλύτερα όταν μοιράζονται τον έφηβό τους με τους συνομήλικους του έφηβου. Αντί να ανταγωνίζονται την επιρροή των συνομήλικων, οι ενήλικοι πρέπει να αναπτύξουν καλή επικοινωνία και να δώσουν χρόνο στους εφήβους για να διαμορφώσουν τις δικές τους κρίσεις για τους συνομήλικους και να αξιολογήσουν την ομάδα.

Χαρακτηριστικά της εφηβείας, είναι ο φόβος και το άγχος. Ένα μικρό ποσοστό φόβου μπορεί να βοηθήσει ένα νεαρό άτομο να προετοιμαστεί για να αντιμετωπίσει καταστάσεις δοκιμασίας (εξετάσεις, αθλητικούς αγώνες), οι οποίες απαιτούν υψηλή απόδοση. Πέρα, όμως, από ένα ορισμένο επίπεδο έντασης ο φόβος μπορεί να «παραλύσει» κάποιον. Υπάρχουν διάφοροι τύποι φοβίας. Για παράδειγμα, μερικοί έφηβοι έχουν ένα μόνιμο φόβο και μια επίμονη επιθυμία να αποφεύγουν μια κατάσταση. Έτσι μια φοβία για συμμετοχή στα πάρτι ξεκινά με την εντύπωση ότι θα είναι εκτεθειμένοι σε πιθανή «λεπτομερή εξέταση» από τους άλλους και φοβούνται ότι θα εξευτελιστούν. Στην περίπτωση της αγοραφοβίας, ο νεαρός έχει ένα μόνιμο φόβο να μείνει μόνος ή αποφεύγει να παραμείνει σε δημόσιους χώρους (όπως π.χ. στα πολυάριθμα σουπερ μάρκετ, στις δημόσιες συγκοινωνίες, σε ασανσέρ), από τους οποίους η διαφυγή ίσως είναι δύσκολη ή δεν μπορεί να περιμένει βοήθεια όταν ξαφνικά νιώσει άσχημα. Αυτός που υποφέρει, γνωρίζει ότι οι φόβοι του είναι παράλογοι. Αυτός ο πανικός δεν μπορεί να ελεγχθεί συνειδητά. Μια φοβία δεν μπορεί να ξεπεραστεί από τον έφηβο με λογικές επεξηγήσεις, όπως πιστεύουν και επιμένουν οι γονείς.

Τα φοβικά άτομα παρουσιάζουν μια ποικιλία από ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις κατά την έκθεσή τους στο αντικείμενο ή την κατάσταση του φόβου – ταχυκαρδία, αυξημένη εφίδρωση, αυξημένη ταχύτητα αναπνοής και αισθήματα δυσφορίας στο πεπτικό σύστημα. Μια φοβία έχει τέσσερις διαστάσεις: την ψυχολογική, την ψυχοφυσιολογική, της συμπεριφοράς και την

κοινωνική. Το άγχος αποτελεί την ψυχολογική διάσταση. Το άγχος αποτελεί την ψυχολογική διάσταση των φοβιών. Ο όρος «αγχωτικό σύνδρομο» χρησιμοποιείται συχνά για περιγράψει οποιαδήποτε κατάσταση συναισθηματικής φόρτισης. Τα άτομα έχουν διαφορές στις αντιδράσεις τους σε «δύσκολες» καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι εξετάσεις μπορεί να είναι πηγή άγχους για κάποιους μαθητές αλλά όχι για άλλους. Το άγχος προκαλεί υπερένταση και εκνευρισμό και αρκετές φορές αποδιοργάνωση. Οι μεταβολές στη συμπεριφορά, οι οποίες επηρεάζονται από το άγχος, συνοδεύονται επίσης από μεταβολές στο σώμα. Τα έφηβοι διαμαρτύρονται συχνά για πόνους που δεν φαίνεται πάντα να έχουν βιολογική προέλευση. Αυτές είναι οι λεγόμενες ψυχοσωματικές διαταραχές (Παπαμιχαήλ κ.ά., 2006).

Καθώς οι νέες ευθύνες της επικείμενης ενηλικίωσης και οι δυσκολίες της σεξουαλικής προσαρμογής γίνονται ολοφάνερες, τα συνηθισμένα συναισθήματα της δυστυχίας και της εσωτερικής αναστάτωσης εξελίσσονται για μερικούς εφήβους σε πιο σοβαρές καταθλιπτικές διαθέσεις, όπως είναι μια αίσθηση ανικανότητας και αδυναμίας απέναντι σε γεγονότα που είναι έξω, ή πέρα από τον έλεγχό τους.

Η ηπιότερη μορφή κατάθλιψης μπορεί να φανεί ως μια έλλειψη ψυχικής ενέργειας και ευεξίας. Στις πιο σοβαρές εκδηλώσεις οι έφηβοι τείνουν να είναι ευέξαπτοι και κακοδιάθετοι, κοιμούνται λίγο, χάνουν την όρεξή τους και είναι διαρκώς καηφείς και χωρίς ζωντάνια. Νιώθουν αβοήθητοι, θλιμμένοι και άχρηστοι, και μερικές φορές βρίσκουν αδύνατο να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής. Αδυνατούν να συγκεντρωθούν και να είναι δημιουργικοί στη σχολική διαδικασία. Παρατηρείται μια συνεχής αναζήτηση για διασκεδάσεις και νέες δραστηριότητες. Πολλές φορές, απορρίπτουν ή αγνοούν τους ήδη υπάρχοντες φίλους (Παπαμιχαήλ κ.ά., 2006).

Φαίνεται παράδοξο το γεγονός ότι οι υψηλοί στόχοι, τους οποίους οι προέφηβοι και οι έφηβοι θέτουν στους εαυτούς τους, ταυτόχρονα δημιουργούν και προβλήματα. Όλα δείχνουν ότι οι νέοι άνθρωποι που κάνουν πολύ αυστηρή

αυτοκριτική, που νιώθουν μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην ιδεώδη και στην πραγματική εικόνα του εαυτού τους, τείνουν να είναι αγχώδεις, ανασφαλείς, καταθλιπτικοί. Η κατάθλιψη είναι ένα συνοδευτικό φαινόμενο τάσεων αυτοκτονίας, η οποία συνδέεται συνήθως με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και αντίστοιχη σωματική και κοινωνική πίεση. Ο αριθμός των αυτοκτονιών αυξάνει αρκετά συχνά κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Η εφηβεία συχνά περιγράφεται με όρους που θα ταίριαζαν για την περιγραφή ενός καταθλιπτικού επεισοδίου. Μιλώντας για την εφηβεία, αναφέρουμε αυθόρμητα τη λύπη, τη διέγερση, το θυμό. Τα λογοτεχνικά έργα που αναφέρονται σε αυτή την περίοδο της ζωής περιγράφουν τη θλίψη, τον πεσιμισμό, την αυτοϋποτίμηση. Η καθημερινή παρατήρηση προσφέρει πλείστα παραδείγματα εφήβων που περνούν ατέλειωτες ώρες απομονωμένοι, ξαπλωμένοι ή καθιστοί, δείχνοντας βαρεμάρα και αδιαφορία για το κάθε τι που αγγίζει η καθημερινότητα. Αν τύχει και μας εμπιστευθούν και συζητήσουν μαζί μας, διακρίνουμε αισθήματα ενοχής, ντροπής, απογοήτευσης που εναλλάσσονται με εξάρσεις πάθους και μεγαλομανίας. Η απότομη αλλαγή της διάθεσης είναι γνωστό χαρακτηριστικό της εφηβείας, αλλά οι περισσότεροι έφηβοι παρουσιάζουν συχνά σταθερό καταθλιπτικό συναίσθημα. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί ερωτηματικά για το αν και πότε η κατάθλιψη αποτελεί μια φυσιολογική εκδήλωση της εφηβείας ή εντάσσεται στο πλαίσιο του παθολογικού και αποτελεί ψυχιατρική διαταραχή (Παπαμιχαήλ κ.ά., 2006).

Οι διαταραχές συναισθήματος και οι δυσκολίες συμπεριφοράς πολλών εφήβων είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και συχνά έχουν τις ρίζες τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Τα αίτια της αρνητικής συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων είναι:

- I Ατομικά χαρακτηριστικά
- I «Ματαίωση» : αποτυχία –απογοήτευση στα επιτεύγματα που μπορεί να προκαλέσει αντιδραστική συμπεριφορά.

- I Παρουσία αρνητικών μοντέλων (γονείς , αδέρφια) και υιοθέτηση – μίμηση αρνητικών συμπεριφορών.
- I Άγνοια συνεπειών των πράξεων ή αποφυγή πολύ σκληρών και δυσάρεστων συνεπειών.
- I Δυσκολία στην επικοινωνία : αδυναμία του παιδιού να επικοινωνήσει τις ανάγκες του και οι άλλοι να τις κατανοήσουν γεγονός που προκαλεί δυσaréσκεια και αντίδραση.
- I Προσέλκυση προσοχής από τους άλλους ή επίδειξη δύναμης και υπεροχής.

Οι βασικές προβληματικές συμπεριφορές που προκύπτουν κατά την εφηβεία είναι οι ακόλουθες (Παπαμιχαήλ κ.ά., 2006):

1. **Το ψέμα.** Το ψέμα μπορεί να είναι για τον έφηβο ένας τρόπος να διαφυλάξει τον εσωτερικό του κόσμο και να κρατάει τους γονείς του μακριά από τις προσωπικές του σχέσεις, χωρίς απαραίτητα να κάνει κάτι απαγορευμένο. Γύρω στα 12-13 τα παιδιά όπως έχουμε πει θέλουν να διατηρήσουν μία ιδιωτικότητα. Επίσης χρησιμοποιούν το ψέμα για να αποφύγουν συνέπειες και κριτικές εάν κάνουν κάτι που οι γονείς δεν συμφωνούν και γιατί δεν έχουν σχέση εμπιστοσύνης και αποδοχής με γονείς. Στην περίπτωση της μυθομανίας ο έφηβος εφευρίσκει φανταστικές καταστάσεις και επινοεί χαρακτηριστικά για τους άλλους που τον συμφέρουν και τον επιβεβαιώνουν σαν άτομο.
2. **Η κλοπή.** Η αυστηρότητα των γονιών οδηγεί στον έφηβο στην αντίδραση –επανάσταση από την υπερβολική καταπίεση. Τα ίδια αποτελέσματα μπορεί να φέρει και η υπερβολικά χαλαρή επίβλεψη-αδιαφορία που κάνει τον έφηβο να μην γνωρίζει τις συνέπειες της πράξης του ή να θέλει να προκαλέσει την προσοχή των γονιών του. Τα αίτια της κλοπής μπορεί να είναι ξέσπασμα, απογοήτευση , άγχος , έλλειψη στηριγμάτων, κακή στιγμή, έκφραση θυμού, κακή επιρροή και επιθυμία του εφήβου να ανήκει και να είναι αποδεκτός.

3. **Η φυγή.** Γίνεται είτε για να ανακαλύψει τον κόσμο, να αισθανθεί ανεξάρτητος ή να ζησει μια περιπέτεια, είτε γιατί θέλει να ξεφύγει από το κακό κλίμα και τις συγκρούσεις που επικρατούν στην οικογένεια και από τις δυσκολίες στα μαθήματα. Τα παιδιά που φεύγουν μπορεί να είναι ευάλωτα, ανώριμα και ανασφαλή. Μπορεί να είναι και μια φωνή για βοήθεια και προσοχή εάν στο σπίτι επικρατεί το «να γυρίσεις όποτε θέλεις».
4. **Το κάπνισμα.** Οφείλεται σε λόγους όπως το ότι καπνίζει ο καλύτερος του φίλος ή η παρέα, κάνει το απαγορευμένο, χαλαρώνει από το άγχος, ξεφεύγει από τους κανόνες του σχολείου, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση ή μελαγχολία.
5. **Το αλκοόλ.** Λόγοι που οδηγούν τα παιδιά και τους εφήβους στη χρήση του αλκοόλ είναι η δράση ενάντια στην αυστηρότητα των γονιών, η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, η κοινωνικοποίηση, η αποδοχή, η συμμόρφωση, η δοκιμή ρίσκου, το σεξουαλικό θάρρος, η μείωση άγχους, η ανακούφιση από κατάθλιψη, φόβο, αγωνία, πόνο λόγω οικογενειακού ή συναισθηματικού προβλήματος, η διέξοδος από την πλήξη και η αδυναμία επίλυσης προσωπικών προβλημάτων-αδιέξοδων.

Οι έφηβοι συχνά ασχολούνται περισσότερο με το να κάνουν πράγματα παρά να προσπαθούν να καταλάβουν συναισθήματα και μπορεί να στερούνται των λέξεων για να εκφράσουν σημαντικά συναισθήματα. Χειρίζονται επίπονα γεγονότα με το να κάνουν κάτι άλλο. Μπορεί να βυθιστούν στα ίδια τα συναισθήματα και τις απόψεις τους και να μην αναγνωρίζουν τις αντιδράσεις των ενηλίκων. Μπορεί να αισθανθούν απειλή όταν οι ενήλικοι προσπαθούν να είναι λογικοί για τις επίπονες εμπειρίες και να μην καταλάβουν πλήρως αυτά που τους λένε μέχρι αργότερα. Αλλά η συμπεριφορά τους συχνά δείχνει ότι έχουν δώσει σημασία ακόμα κι όταν δεν το αναγνωρίζουν.

1.4. Ο εκφοβισμός στη σχολική και εφηβική ηλικία

Οι προστριβές μεταξύ παιδιών ή εφήβων αποτελούν φυσιολογικό, αποδεκτό φαινόμενο στα πλαίσια ισορροπημένων, ισότιμων σχέσεων. Όμως όταν ένα άτομο εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μιλάμε για εκφοβισμό, «bullying» κατά την αγγλική ορολογία. Σε αυτές τις περιπτώσεις (Herbert, 2000):

- Δεν υπάρχει ισορροπία δυνάμεων. Εμπλέκεται κάποιο επιβλητικό, επιθετικό άτομο (ή άτομα) κι άλλο άτομο το οποίο αδυνατεί να αμυνθεί.
- Συνήθως δεν προκαλείται από το θύμα
- Η επίθεση είναι εσκεμμένη και έχει σκοπό να προκαλέσει οδύνη

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους (Herbert, 2000).

- Η **σωματική επίθεση** είναι η πιο προφανής και επικίνδυνη μορφή. Η σοβαρότητα κυμαίνεται από ήπιες κακώσεις μέχρι βαρείς, ακόμη και θανατηφόρους τραυματισμούς.
- Με τη **λεκτική επίθεση** εκτοξεύονται προσβολές και απειλές. Τα τελευταία χρόνια, τα κινητά τηλέφωνα και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο χρησιμοποιούνται συχνά για αυτό το σκοπό.
- Με τον **κοινωνικό αποκλεισμό** οι συνομήλικοι δεν ξεχνούν απλώς να περιλάβουν το παιδί στις παρέες τους, αλλά το αποκλείουν σκόπιμα. Τα επιθετικά παιδιά συχνά κάνουν συστηματικές προσπάθειες να διασπασούν τις φιλίες του θύματος.
- **Υλικές ζημιές** όπως η αφαίρεση ή φθορά προσωπικών αντικειμένων και εκβιασμός για χρήματα.

Τα **θύματα** που υφίστανται εκφοβισμό είναι συνήθως ντροπαλά, σιωπηλά, φοβισμένα και με άγχος, περνούν πολύ χρόνο προσπαθώντας να αποφύγουν το τραύμα, μπορεί να είναι πρακτικά απόντα στο σχολείο και να έχουν λίγη ενέργεια για μάθηση. Κάποια απ' αυτά έχουν αυτοκτονήσει εξ' αιτίας του

εκφοβισμού. Αργότερα στη ζωή τους είναι πιθανότερο να έχουν κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως και δυσκολίες στις ενήλικες σεξουαλικές τους σχέσεις (*Herbert, 2000*).

Τα παιδιά που εκφοβίζουν, **οι θύτες** είναι συνήθως αυταρχικά, πιο δυνατά, καλύτερα λεκτικά, σε υψηλότερη κοινωνική τάξη. Συνήθως διαταράσσουν την τάξη, είναι ανίκανα να συγκεντρωθούν και προσπαθούν να είναι σκληρά. Οι θύτες θα βρουν πάντα κάτι στην εμφάνιση ή την προσωπικότητα των θυμάτων για να δικαιολογήσουν την απαράδεκτη δράση τους : γυαλιά, μεγάλα αυτιά, αναπηρική καρέκλα, καλοί βαθμοί, μικρό σώμα, πάχος ή αδυναμία, συστολή, εξυπνάδα, ομορφιά, δημιουργικότητα, λάθος χρώμα ή καταγωγή, λάθος ρούχα...Αργότερα στη ζωή τους συνεχίζουν την συμπεριφορά που έχουν μάθει, βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο να εκφοβίζουν τα δικά τους παιδιά, να αποτύχουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να χάσουν τη δουλειά τους και να καταλήξουν στη φυλακή για παραπτωματικές/ εγκληματικές πράξεις (*Herbert, 2000*).

Οι **παρατηρητές** επίσης επηρεάζονται από τον εκφοβισμό. Μπορεί να φοβούνται μήπως πληγωθούν και οι ίδιοι, μήπως γίνουν νέοι στόχοι του θύτη, μπορεί να φοβούνται μήπως κάνουν κάτι που θα χειροτερέψει τα πράγματα. Έτσι συνήθως παρακολουθούν ή συμμετέχουν ή σπάνια παρεμβαίνουν ενεργά και βοηθούν το θύμα.

Οι ακόλουθες κατηγορίες παιδιών κινδυνεύουν περισσότερο να κακοποιηθούν από συνομήλικους (*Herbert, 2000*):

- Παχύσαρκα παιδιά
- Παιδιά με κοντό ανάστημα
- Αγόρια με μικρή μυϊκή δύναμη
- Ομοφυλόφιλοι έφηβοι
- Κοινωνικές μειονότητες (εθνικές ή θρησκευτικές)
- Παιδιά με χρόνια προβλήματα υγείας (άσθμα, σακχαρώδης διαβήτης)
- Παιδιά με ειδικές ανάγκες

Επίσης, ο κίνδυνος για εκφοβισμό από συνομήλικους είναι αυξημένος σε παιδιά με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας:

- Είναι ιδιαίτερα ανασφαλή σε καινούργια περιβάλλοντα .
- Φοβούνται εύκολα.
- Υποτιμούν τις δυνάμεις τους, αφήνοντας ακόμη και μικρότερα παιδιά να τα δέρνουν.
- Δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές και φιλίες, είναι απομονωμένα.
- Έχουν δυσκολία στη διαχείριση συγκρούσεων: όταν δέχονται επιθέσεις αντιδρούν παθητικά, κλαίει ή παραδίδουν τα πράγματά τους.

Τα παιδιά συνήθως δεν αναφέρουν στους γονείς ή δασκάλους ότι κακοποιούνται από συνομήλικους. Οι λόγοι είναι πολλοί. Μπορεί να ντρέπονται, να μη θέλουν να στενοχωρήσουν τους γονείς τους, ή να φοβούνται μήπως χαρακτηριστούν ως «καρφιά» και υποστούν ακόμη χειρότερα λόγω αδιάκριτων παρεμβάσεων ενηλίκων. Υπάρχουν πολλά σημεία ενδεικτικά ότι το παιδί κακοποιείται από συμμαθητές, ειδικά όταν αρχίζουν να εκδηλώνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (*Herbert, 2000*):

- Τακτικά παρουσιάζει τραυματισμούς που δεν φαίνεται να είναι ατυχήματα
- Έρχεται σπίτι με σκισμένα ρούχα ή φθαρμένα προσωπικά αντικείμενα
- Δεν έχει στενές φιλίες
- Δεν το καλούν σε πάρτυ και άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις
- Βρίσκει δικαιολογίες να μην πάει σχολείο, συχνά επικαλούμενο αδιαθεσία
- Συχνά δείχνει μελαγχολικό ή ανήσυχο και ευερέθιστο
- Έχει αϋπνία, εφιάλτες ή νυχτερινή ενούρηση
- Έχει συχνά πονοκέφαλους η πόνους στην κοιλιά, χωρίς να βρίσκεται ιατρικό πρόβλημα
- Έχει χάσει το ενδιαφέρον για την σχολική εργασία, με επακόλουθη πτώση επιδόσεων.

Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται σε οποιαδήποτε συνιστώσα του περιβάλλοντος του παιδιού και του εφήβου. Στην οικογένεια, το σχολείο, το γήπεδο, τους χώρους ψυχαγωγίας, ακόμα και μέσα στην ίδια την παρέα. Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα βασικά προβλήματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει διογκωθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, και γι' αυτό το λόγο οι πολιτικοί και κοινωνικοί φορείς έχουν κινητοποιηθεί προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο αυτό. Βασικό βήμα στην επίτευξη του στόχου αυτού είναι ο προσδιορισμός και η ανάλυση των βασικών χώρων εμφάνισης του εκφοβισμού, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα ριζικά και αποτελεσματικά.

Κεφάλαιο 2

Σύγχρονη μορφή της οικογένειας

2.1. Η έννοια της οικογένειας

Η ανθρώπινη **οικογένεια** (Family) είναι μια θεσμοθετημένη βιο-κοινωνική μονάδα (biological group) που αποτελείται από δύο τουλάχιστον ενήλικα άτομα ετερόφυλα και μη συγγενικά εξ αίματος που έχουν συζευχθεί καθώς και (τα κατιόντα μέλη) τέκνα αυτών, η καλούμενη έτσι και "πυρηνική οικογένεια". Ελάχιστες λειτουργίες αυτών των ομάδων -πυρήνων (στην ευρύτερη μορφή τους) είναι η παροχή ικανοποίησης και ελέγχου των αναγκών του θυμικού (affectional needs) -συμπεριλαμβανομένων και των σεξουαλικών σχέσεων- καθώς και η διατήρηση μιας "κοινωνικο-πολιτιστικής" κατάστασης (sociocultural situation) για την ανατροφή και ομαλή κοινωνικοποίηση των

κατιόντων μελών της (τέκνων) (Αλεξάκης, 2002). Κάθε λοιπόν ομάδα που συγκροτείται με τον παραπάνω τρόπο και ταυτόχρονα επιτελεί τις παραπάνω ελάχιστες λειτουργίες καλείται "οικογένεια". Η διάρθρωση της δομής, της κάθε οικογένειας, που σχετίζεται τυπικά μέσω της συγγένειας ή της ιδιοκτησίας και όπως έχει εξελιχθεί αυτή μέχρι σήμερα, περιλαμβάνει διάφορους "τύπους" οικογένειας που αναλύονται παρακάτω.

Αν και πολλοί (συμπεριλαμβανομένων των κοινωνιολόγων) αντιλαμβάνονται τη συγγένεια ως συγγένεια αίματος, στην κοινωνική ανθρωπολογία ο όρος αίμα αντιμετωπίζεται ενίοτε μεταφορικά και όχι ως απότοκος της γενετικής συγγένειας.

Στο άρθρο 16(3) της Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναφέρεται: "Η οικογένεια είναι η φυσική και θεμελιώδης μονάδα της κοινωνίας και χρειάζεται να προστατεύεται από την κοινωνία και το κράτος." Στη νεότερη Ελλάδα χρησιμοποιούμε τον όρο «οικογένεια» υπό την ευρεία και στενή σημασία της, εννοώντας αφενός το γένος, τη γενιά, τους συγγενείς, αφετέρου τα συγγενικά πρόσωπα που βρίσκονται κάτω από μία στέγη, ή τους συγγενείς οι οποίοι κατοικούν σε περισσότερα οικήματα, θεωρούμενα ως ενιαίο αρχιτεκτονικό σύνολο. Βασική προϋπόθεση της οικογένειας με τη στενή έννοια είναι η ανταλλαγή οικιακών υπηρεσιών (Αλεξάκης, 2002).

Στις κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιείται ιδιαίτερα ο όρος οικιακή μονάδα, που αντιστοιχεί στην οικογένεια με τη στενή της έννοια, υποδηλώνοντας τα άτομα που συμβιώνουν κάτω από μία στέγη, εργάζονται μαζί, καταναλώνουν μαζί και ανταλλάσσουν οικιακές υπηρεσίες. Ο όρος αυτός, σαφέστερος του όρου οικογένεια, συμπεριλαμβάνει στην ομάδα και άτομα που δεν έχουν μεταξύ τους συγγενική σχέση (για παράδειγμα υπηρέτες που διαμένουν στο σπίτι και άλλα πρόσωπα. Επομένως, κρίνεται ως καταλληλότερος για τον ορισμό της οικογένειας της δυτικής Ευρώπης και άλλων τόπων, όπου απαντάται κατά κανόνα τέτοια οργάνωση (υπηρετικό προσωπικό κ.λ.π.). Στην

Ελλάδα η διαβίωση άλλων προσώπων στο σπίτι εκτός από τους συγγενείς είναι πολύ σπάνια, πλην των αστικών κέντρων στην νεότερη περίοδο της ελληνικής ιστορίας (Αλεξάκης, 2001).

Η οικογένεια έχει παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα πολλές μορφές. Τα μεμονωμένα άτομα δεν αποτελούν οικογένεια και ορίζονται για λόγους πρακτικούς ως «μονήρη». Συνήθως σε μια τοπική κοινωνία συνυπάρχουν περισσότεροι τύποι οικογενειών, πράγμα που οφείλεται στον κύκλο ανάπτυξης της οικιακής ομάδας σε μια δεδομένη στιγμή. Ακόμη μπορεί μερικοί τύποι να μην απαντώνται καθόλου σε μια τοπική κοινωνία. Τέλος, οι πηγές πληροφοριών για την οικογένεια είναι: δημοτολογία, απογραφές πληθυσμού, περιηγητικά κείμενα, συλλογές λαογραφικού υλικού, δημοσιευμένα κείμενα λαϊκής φιλολογίας, μελέτες (Αλεξάκης, 2002).

2.2. Σύγχρονη οικογένεια

Μέσα στον ίδιο κοινωνικό χώρο υπάρχουν ομάδες που λειτουργούν με βάση διαφορετικά συστήματα αντιλήψεων. Η συνειδητοποίηση αυτών των διαφορών οδηγούν σε σύγχυση και χάος. Δεν είναι καθόλου εύκολο για ένα άτομο να τοποθετήσει τον εαυτό του απέναντι σε αυτές τις αλληλοσυγκρουόμενες αντιλήψεις.

Ο σκοπός της ύπαρξης της οικογένειας αναθεωρείται κι αυτό οδηγεί σε ανακατατάξεις όσον αφορά τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς. Για να γίνει κατανοητός ο σκοπός της οικογένειας πρέπει να ειδωθεί σε συνάρτηση με τους σκοπούς ενός κοινωνικού συνόλου. Η λειτουργία του συστήματος της οικογένειας συντονίζεται με άλλα συστήματα, με τους σκοπούς και τους στόχους του όλου συστήματος ώστε να πραγματοποιούνται αυτοί οι σκοποί. Αλλαγές στους σκοπούς τους συστήματος επιφέρουν αλλαγές και στα επιμέρους συστήματα. Σε περιόδους κοινωνικών ανακατατάξεων δημιουργείται ανακολουθία σε όλα τα επίπεδα και στη σχέση

μεταξύ τους. Οι ενέργειες ατόμων και ομάδων εξακολουθούν να διέπονται από ορισμένους κώδικες, αξίες και ρόλους που δεν ευνοούν πια αλλά αντίθετα δυσχεραίνουν τη λειτουργία τους γιατί δημιουργήθηκαν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας προηγούμενης φάσης.

Η οικογένεια ως κοινωνική ομάδα έχει δομή. Αυτή συνίσταται σε ένα σταθερό πλέγμα κοινωνικών θέσεων και κοινωνικών ρόλων, σε ένα δίκτυο σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικές θέσεις και ρόλους. Στο παραδοσιακό σχήμα της οικογένειας οι θέσεις και οι ρόλοι καθορίζονται από ένα χαρακτηριστικό που δεν αλλάζει στην διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (το φύλο) και ενός που αλλάζει (της ηλικίας). Επομένως θέσεις και ρόλοι διαρκώς μεταβάλλονται. Το παραδοσιακό μοντέλο αναπαράγει την έννοια της εξουσίας (του άνδρα πάνω στη γυναίκα και τα παιδιά, του ενήλικα πάνω στα παιδιά) και την έννοια της εξάρτησης (της γυναίκας από τον άνδρα και των παιδιών από τους ενήλικες). Επιπλέον, το σχήμα αυτό είναι άκαμπτο. Στη σύγχρονη οικογένεια με την εργασία της γυναίκας εκτός σπιτιού αυτή η ακαμψία σπάει. Η σχέση εξουσίας ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα δεν εμφανίζεται τόσο άκαμπτη ή απόλυτη. Μπορούμε να δούμε την αλλαγή αυτή στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα σε αναφορά με τέσσερις παράγοντες: τα παιδιά, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η απασχόληση, η διαφορά εισοδήματος ανάμεσα στους συζύγους (*Κοινωνική Ψυχολογία*, <http://socialpsychology.wordpress.com>).

Η οικογένεια της σύγχρονης εποχής έρχεται αντιμέτωπη με εντελώς νέες καταστάσεις όπως η εργασία της μητέρας, πολύωρη απουσία του πατέρα από το σπίτι, πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών κ.α. Καθώς όμως δεν είναι προετοιμασμένη να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις αλλαγές οδηγείται πολλές φορές σε αδιέξοδο. Συγκρούσεις αναφύονται στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον απόρροια ίσως της ασυμβατότητας της κοινωνικής προόδου στους τομείς της δημόσιας ζωής και της διατήρησης περισσότερο παραδοσιακών μοντέλων δράσης και συμπεριφοράς στον ιδιωτικό χώρο. Τα προβλήματα προσβάλλουν ιδιαίτερα τις πιο ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού.

Με την εξέλιξη της κοινωνίας από παραδοσιακή σε βιομηχανική και μετανεωτεριστική και την αντίστοιχη αλλαγή της οικογενειακής δομής από παραδοσιακή σε πυρηνική και επικοινωνιακή, πολλές από τις λειτουργίες που παλαιότερα επιτελούσε η οικογένεια μετατέθηκαν σε άλλους πιο εξειδικευμένους θεσμούς. Με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, η οικογένεια έπαψε να είναι μια αυτοδύναμη οικονομική μονάδα και άρχισε να εξαρτάται όλο και περισσότερο από τον κρατικό παρεμβατισμό. Κύρια φροντίδα της απέμεινε η αγωγή και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες θεωρούν υψίστης σημασίας την προσωπική επίδοση του κάθε ατόμου και οδηγούν στη διάλυση των θεσμών συγγένειας και αλληλεγγύης που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη της παραδοσιακής οικογένειας εν ολίγοις οδηγούν στην κοινωνική της απομόνωση (Καστανίδου 2000, σ. 65).

Ο Ντυρκάιμ σε όλα του τα έργα αναφέρεται στην οικογένεια. Παρατηρεί ότι γίνεται όλο πιο ιδιωτική και συγχρόνως όλο και πιο δημόσια. Γίνεται πιο ιδιωτική με την έννοια πως επικεντρώνεται στα πρόσωπα και όχι στις σχέσεις, ανεξαρτητοποιείται από τα δίκτυα των συγγενών, τους γείτονες και την κοινότητα. Συγχρόνως γίνεται όλο και πιο δημόσια με την έννοια πως εξαρτάται όλο και περισσότερο από το κράτος. Ο Ντυρκάιμ βλέπει κριτικά αυτό το παράδοξο.

Παρατηρεί λοιπόν πως όλες αυτές οι τάσεις ιδιωτικοποίησης της οικογένειας, η διεύρυνση όσων παραμένουν, προστατεύονται και ελέγχονται μέσα στον οικογενειακό κύκλο, η αυτονομία της οικογένειας από τους συγγενείς, η οικειότητα έχουν μια κρυμμένη όψη: αυτόν που εγγυάται τις προϋποθέσεις λειτουργίας της οικογένειας, αυτόν που επιτηρεί την οικογένεια. Δηλαδή το κράτος. Η σύγχρονη οικογένεια δηλαδή είναι υπό την επιτήρηση του κράτους.

Πως το κάνει αυτό; Με τους κανόνες, νόμους και ρυθμίσεις που επιβάλλει. Για παράδειγμα τον 19^ο αιώνα καθιερώνονται θεσμοί που **περιορίζουν το δικαίωμα του πατρικού σωφρονισμού**. Για πρώτη φορά κλονίζεται το

πρότυπο της πατριαρχικής οικογένειας όπου ο πατέρας αποτελεί τον αδιαμφισβήτητο αρχηγό.

Την ίδια περίοδο αρχίζει να εμφανίζεται και το **συμφέρον του παιδιού**. Η οικογένεια γίνεται πιο παιδοκεντρική, το παιδί εμφανίζεται να έχει τη δική του προσωπικότητα. Εμφανίζονται και οι πρώτες θεωρίες που βλέπουν το παιδί σαν έναν οργανισμό που εξελίσσεται, που έχει δυνατότητες οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν, η έμφαση στη γνώση, η ενίσχυση του θεσμού του σχολείου, μοντέλα μάθησης, ευφυΐα. Το παιδί εμφανίζεται να έχει δικαιώματα, να χρήζει προστασίας. Η οικογένεια εμφανίζεται ως δύναμη καταστροφική για το παιδί. Αυτό αποτελεί συγχρόνως και δικαιολογία για μια μεγαλύτερη παρέμβαση του κράτους. Δε λέμε εδώ πως αυτή η παρέμβαση είναι επιζήμια. Φυσικά και τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από τη σωματική και ψυχολογική βία μέσα στην οικογένεια. Εδώ βλέπουμε μια διαδικασία όπου οικογένεια και κράτος αναπτύσσονται μαζί. Η οικογένεια θεωρείται σημαντική για το κράτος και το κράτος επεμβαίνει μέσα σε αυτή ως ο γονέας του γονέα. Το βλέμμα της κοινωνίας μέσα στην οικογένεια διαρκώς νομιμοποιείται με θεσμούς και με παρεμβατισμό (*Μουσούρου, 2005*).

Το κράτος ουσιαστικά αντικαθιστά τους γονείς των συζύγων, των συγγενών και των γειτόνων όσον αφορά τον έλεγχο που ασκεί. Ο σάλος, η συλλογική κραυγή διαμαρτυρίας όταν κάποιος σε ένα χωριό για παράδειγμα εμφανίζουν συμπεριφορές που προσβάλλουν τη δημόσια αιδώς, το κοινωνικά σωστό. Το κράτος καταργεί αυτές τις εκδηλώσεις και στη θέση τους βάζει τη δράση των γιατρών, των ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών, των θεραπευτών, των οικογενειακών μεσαζόντων.

Η οικογένεια αποδεδεσμεύεται από συγγενικούς κύκλους, απομονώνεται και ανεξαρτητοποιείται ενώ το κράτος έρχεται να αντικαταστήσει τους συγγενείς και τον περίγυρο στον έλεγχο που ασκείται στην οικογένεια. Τα πρόσωπα που αποτελούν την οικογένεια αποτελούν το κέντρο βάρους των ερμηνειών και των

θεωριών. Αυτή η τάση θα κινηθεί παράλληλα με την ελάττωση των ατόμων της οικογένειας.

Ένας συμπληρωματικός παράγοντας αποτελεί η καινούρια θέση που καταλαμβάνει το παιδί μέσα στην οικογένεια. Η συστολή της οικογένειας σχετίζεται και με την επικέντρωση στις προσωπικές σχέσεις. Το τέλος των πολυμελών οικογενειών συνδυάζεται με την αναγκαιότητα της συγκέντρωσης των προσπαθειών σε ορισμένο αριθμό παιδιών (η ψυχολογία παίζει το ρόλο της στην ανάπτυξη ανάλογων θεωριών) και την ανάγκη για προσωποποίηση των σχέσεων (η ανάπτυξη της ψυχολογίας του παιδιού, των σχέσεων γονέων και παιδιών, διαζύγιο και παιδί, μονογονεϊκές οικογένειες και παιδί κτλ). Η πραγματικότητα αποδεικνύεται σκληρή για τις πολυμελείς συνήθως αγροτικές οικογένειες (όπου τα πολλά παιδιά είναι χαρά είναι υγεία κι άλλα τέτοια που πλέκουν το μύθο της μητρότητας και επιβραβεύουν τη γυναίκα που ακολουθεί τον παραδοσιακό της ρόλο) όπου δεν μπορούν να σπουδάσουν όλα τα παιδιά. Παράδειγμα, μετανάστες στη Γαλλία, αλλάζουν σιγά σιγά τις συνήθειες σε σχέση με τη γονιμότητα και ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και τους τρόπους συμπεριφοράς των χωρών υποδοχής επικεντρώνοντας στο παιδί και την επιτυχία του (Μουσούρου, 2005).

2.3. Ποια είναι η τέλεια οικογένεια;

Ένα ερώτημα πολύ βασικό σχετικά με την οικογένεια που απασχολεί τους μελετητές και κοινωνιολόγους είναι η ύπαρξη της “τέλειας οικογένειας”. Δηλαδή, αν υπάρχει ένα μοντέλο μιας τέλειας οικογένειας που λειτουργεί αρμονικά μέσα στα πλαίσια ενός προκαθορισμένου στερεότυπου. Και εάν ναι, με ποιο τρόπο είναι εφικτή αυτή η ιδανική κατάσταση;

Η πραγματικότητα όμως μας λέει άλλα πράγματα. Η σύγχρονη οικογένεια μεταβάλλεται και έχει διάφορα χαρακτηριστικά που δεν συμβαδίζουν με τους μύθους που τόσο πολύ είναι διαδεδομένοι. Η στερεότυπη οικογενειακή

κατάσταση είναι οι δύο γονείς, ο πατέρας που εργαζόταν έξω και η μητέρα που έμενε στο σπίτι και φρόντιζε για τα παιδιά και το νοικοκυριό. Σήμερα όμως τα πράγματα έχουν αλλάξει: Όλο και περισσότερες γυναίκες έχουν επαγγελματική σταδιοδρομία με πολλαπλές υποχρεώσεις, τα διαζύγια αυξάνονται με ταχύ ρυθμό και οι μονογονικές οικογένειες γίνονται συχνότερες. Σε ανεπτυγμένες κοινωνίες έχει υπολογισθεί ότι μέχρι 30% των οικογενειών, αποτελούνται από μόνο ένα γονιό, που είτε είναι διαζευγμένος, είτε δεν έχει ποτέ παντρευτεί είτε έχει χηρέψει. Σε περισσότερο από το 66% των οικογενειών και οι δύο γονείς εργάζονται έξω από το σπίτι. Αρκετά παιδιά υιοθετούνται, είτε ζουν σε μια άλλη οικογένεια. Ακόμη σήμερα υπάρχουν παιδιά που ζουν σε οικογένεια όπου οι δύο κατά το νόμο γονείς, είναι ομοφυλόφιλοι του ίδιου φύλου.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο κοινωνικός ιστός αλλάζει διότι οι οικογένειες που τον συνθέτουν μπορεί να έχουν πολλές διαφορετικές μορφές. Τα παιδιά προβληματίζονται πολύ από τις καταστάσεις αυτές και οι γονείς θα πρέπει να εξηγούν με προσοχή στα παιδιά το τι συμβαίνει. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να καταλάβουν τις διάφορες οικογενειακές δομές που υπάρχουν και που μπορεί να είναι διαφορετικές από τη δομή της δικής τους οικογένειας. Πρέπει να πληροφορηθούν σωστά για να μπορέσουν να καταλάβουν τους διαφορετικούς τρόπους ζωής που προκύπτουν και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από διαφορετικές δομές (*National Council on Family Relations*).

Η οικογένεια όπως τη γνωρίζουμε δηλαδή πατέρα, μητέρα και παιδιά, δεν είναι το μοντέλο που επικρατούσε παλαιότερα. Η στερεότυπη οικογένεια όπως τη γνωρίζουμε σήμερα είναι σχετικά πρόσφατη. Εμφανίστηκε σαν τέτοια τον περασμένο αιώνα. Παλιότερα οι οικογένειες ήταν μεγαλύτερες και περιελάμβαναν και άλλους συγγενείς όπως οι παππούδες και οι γιαγιάδες. Μάλιστα άλλοι συγγενείς ζούσαν πολύ κοντά στην υπόλοιπη οικογένεια (*Αλεξάκης, 2002*).

Η οικογενειακή ζωή είναι γεμάτη από ένταση και διαμάχες. Οι δυσκολίες μεταξύ των συζύγων είναι πολύ συχνές. Εμφανίζονται διαφωνίες για πολλά θέματα όπως για παράδειγμα για ζητήματα ανατροφής των παιδιών ή για το πως θα πρέπει να γίνει η διαχείριση των οικονομικών θεμάτων της οικογένειας.

Επιπρόσθετα ο έντονος έρωτας που πιθανόν να συνέδεε τους δύο συζύγους κατά τα πρώτα χρόνια της συζυγικής ζωής, μπορεί να ατονήσει στη συνέχεια. Έτσι οι δύο θα πρέπει να καταφέρουν να διατηρήσουν μια σχέση συνεταιρισμού και φιλίας για όλα, ανεξάρτητα από το πόσο έντονη κατά καιρούς μπορεί να είναι η αγάπη μεταξύ τους.

Οι διαμάχες μεταξύ γονιών και παιδιών είναι επίσης πολύ συχνές. Τα παιδιά προσπαθούν σταδιακά και με την αύξηση της ηλικίας τους να διεκδικήσουν την αυτονομία τους. Οι γονείς θέλουν να διατηρήσουν την εξουσία τους και έτσι αναπόφευκτα θα υπάρξουν συγκρούσεις.

Το στρες και οι διαφωνίες είναι κοινές καταστάσεις μέσα σε οικογένειες. Εάν ξεφύγουν του ελέγχου μπορούν να έχουν καταστροφικές συνέπειες. Στην εποχή μας οι δυνάμεις που καταπονούν μια οικογένεια είναι πολλές. Χωρίς την εκτεταμένη υποστήριξη που έπαιρνε παλιότερα από την ευρύτερη οικογένεια, η σημερινή στερεότυπη οικογένεια είναι πολύ πιο ευάλωτη στο συνεχές στρες στο οποίο υποβάλλεται. Οι ασθένειες, ο θάνατος, οι γεωγραφικοί χωρισμοί, οι οικονομικές δυσκολίες, το διαζύγιο, οι αποτυχίες είναι μια σειρά γεγονότων τα οποία είναι συχνά και πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί και δυνατότητες προσαρμογής. Στην πραγματικότητα η επιτυχία μιας οικογένειας μπορεί να αξιολογηθεί από την ικανότητα της να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις (*National Council on Family Relations, www.ncfr.com*).

Οι γονείς δεν μπορούν να ελέγξουν ή να προδιαγράψουν απόλυτα το μέλλον των παιδιών τους. Αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από πολλούς γονείς που νομίζουν ότι μπορούν να προκαθορίσουν τα πάντα για τα παιδιά τους. Πολλοί παράγοντες, που είναι εκτός οικογένειας, θα επιδράσουν στο πως θα αναπτυχθεί ένα παιδί. Αναπόφευκτα τα παιδιά θα αποκτήσουν την αυτονομία τους, θα δημιουργήσουν τη δική τους φωλιά, ξεχωριστά από τους γονείς τους. Ακόμη και μέσα σε μια οικογένεια, μπορεί να υπάρχουν εξαιρετικά μεγάλες διαφορές μεταξύ των παιδιών. Οι πνευματικές ικανότητες, ο δείκτης νοημοσύνης, η ιδιοσυγκρασία, η ψυχική διάθεση, η κοινωνικότητα, είναι χαρακτηριστικά που μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ των παιδιών μιας οικογένειας.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η τέλεια οικογένεια δεν υπάρχει. Η κάθε μια, μπορεί να έχει τη δική της ιδιαίτερη μορφή, τις δικές της ατέλειες και τα δικά της προβλήματα. Το σημαντικό είναι όχι η επίτευξη κάποιας ιδανικής στερεότυπης κατάστασης αλλά η ανάπτυξη δυνατοτήτων προσαρμογής και αντιμετώπισης των πολλαπλών προβλημάτων και κινδύνων που συνεχώς και αναπόφευκτα θα προκύπτουν. Οι γονείς ή αυτοί που επωμίζονται το ρόλο του στερεότυπου γονιού, μέσα στις ιδιαιτερότητες της κάθε οικογενειακής κατάστασης, θα πρέπει με κάθε δυνατό τρόπο να μεριμνούν για το κάθε παιδί τους ξεχωριστά. Σε αυτούς αρμόζει να δίνουν αγάπη και αποδοχή, να βοηθούν το παιδί να πετύχει, να αναπτύξει δεξιότητες και να του προσφέρουν κοινωνική μόρφωση (*Dinkmeyer et al, 1998*).

2.4. Η σημασία της οικογένειας για τα παιδιά και τους νέους

Η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη και στην καλή προσαρμογή των νέων ατόμων φαίνεται να είναι καθοριστική, σύμφωνα με μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εμπειρικών επαληθεύσεων τους. Εκείνο το οποίο έχει μελετηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό είναι το κατά πόσο και με ποιον τρόπο τυχόν μεταβάλλεται η επιρροή της οικογένειας στους νέους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και διακατέχονται από ανησυχίες.

Η επίδραση της οικογένειας στην ομαλή ανάπτυξη και την καλή προσαρμογή των παιδιών, των εφήβων και των νέων φαίνεται να είναι καταλυτική. Μια σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να περιγράψουν και να εξηγήσουν τις βάσεις αλλά και τις εκφάνσεις της ισχυρής επίδρασης που ασκεί η οικογένεια στα παιδιά και τα νεαρά άτομα. Για παράδειγμα, η θεωρία του δεσμού (*attachment theory*) (*Bowlby, 1988*) τονίζει την σημασία του δεσμού του βρέφους και των μικρών παιδιών με την μητέρα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ομαλών σχέσεων εμπιστοσύνης με άλλα άτομα σε μετέπειτα εξελικτικά στάδια της ζωής του ατόμου. Ιδιαίτερα κατά τα διάφορα εξελικτικά στάδια της εφηβείας, ο ασφαλής τύπος δεσμού με έναν τουλάχιστον γονέα έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί θετικά για το αναπτυσσόμενο άτομο, καθώς οι γονείς ενισχύουν τις προσπάθειες αυτονομησης των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρουν καθοδήγηση και στήριξη όποτε τα χρειάζονται (*Kenny 1987, Hauser & Bowlbs 1990*). Εμπειρικές έρευνες απέδειξαν ότι οι ασφαλείς τύποι δεσμού με τους γονείς σχετίζονται με την εμφάνιση με μια θετική εικόνα του εαυτού, ότι προστατεύουν απέναντι στο άγχος και απέναντι στην κατάθλιψη, και ότι υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή επίτευξη των νέων (*Kenny 1987, Kobak & Sceery 1988, Armsden, McCauley, Greenberg, Burke, & Mitchell 1990, Kenny, Gallagher, & Alvarez-Salvat 2002*). Εξάλλου, οι συστημικές θεωρίες της οικογένειας (*Minuchin 1974, Street & Dryden 1988*) δίνουν έμφαση στις δυναμικές των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, τόσο σε επίπεδο δομής όσο και στο επίπεδο της επικοινωνίας των μελών μεταξύ τους και με άλλα άτομα έξω από την οικογένεια. Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι το *συναισθηματικό στυλ* όπως και η γενικότερη *ικανότητα* όλης της οικογένειας ευνοούν την καλή προσαρμογή και την ψυχική υγεία των νέων (*Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Keller, & Pope 1994, Fergusson, Horwood, & Lynskey 1994, Cowen, Work, & Wyman 1997, Hammen 1999, Luthar, in press*).

Αν η επίδραση που ασκεί η οικογένεια στην ανάπτυξη των νέων είναι καθοριστική κάτω από ομαλές συνθήκες, η σημασία της επίδρασης αυτής διευρύνεται όταν τα νέα άτομα έχουν να αντιμετωπίσουν ποικίλες αντίξοες

συνθήκες. Στα πλαίσια της έρευνας για την ανθεκτικότητα, για παράδειγμα, έχουν καταδειχθεί οικογενειακοί παράγοντες και μηχανισμοί που ευνοούν την ανάπτυξη της νεανικής ανθεκτικότητας, όπως η εγκαρδιότητα που επιδεικνύουν οι γονείς απέναντι στα παιδιά, η ενθάρρυνση, η βοήθεια και η πίστη τους στο νέο άτομο (*Werner 1995, Eccles 1997, Smith 1999*)· η συνοχή και η φροντίδα ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας (*Maggs, Frome, Eccles, & Barber 1997*)· και η στενή σχέση του παιδιού με έναν τουλάχιστον γονέα (*Wolff 1995*). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι οι ανθεκτικοί νέοι τείνουν να μεγαλώνουν σε οικογένειες που είναι πιο λειτουργικές και που τους προσφέρουν περισσότερη καθοδήγηση και εποπτεία, τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και άλλα ενήλικα μέλη της οικογένειας (*Tiet, Bird, Davies, Hoven, Cohen, Jensen, & Goodman 1998*). Η καλή λειτουργία της οικογένειας, σε ό,τι αφορά στη δομή και τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, έχει επίσης αναδειχθεί σε σημαντικό διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα σε διάφορα αρνητικά γεγονότα και στο επίπεδο προσαρμογής των νέων σε αυτά (*Λεοντοπούλου 2007*).

2.5. Η θέση του παιδιού στην οικογένεια

Η παρατήρηση και η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με άλλα μέλη της οικογένειας στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής, παρέχουν περισσότερες γνώσεις για τις ομοιότητες και τις διαφορές των παιδιών μεταξύ τους. Η μελέτη του παιδιού ως μέλους της οικογένειας, ακόμη και κατά τη βρεφική ηλικία, συμπληρώνει την εικόνα που έχουμε αποκτήσει από τις μελέτες της προσκόλλησης. Στις διάφορες μελέτες το παιδί αποδεικνύεται κοινωνικά επιτήδαιο και σε καμιά περίπτωση ανίκανο (*Χουντουμάδη Α., 1998*).

Η φύση της σχέσης του παιδιού με ένα άλλο άτομο επηρεάζεται βαθιά, στο μέτρο που το παιδί καταλαβαίνει τα συναισθήματα και τις προθέσεις του άλλου προς αυτό. Υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες αναφορικά με τους ισχυρισμούς για την ύπαρξη έντονου εγωκεντρισμού στο παιδί της προσχολικής ηλικίας (*Χουντουμάδη Α., 2003*). Αμφιβολίες που σε μεγάλο βαθμό βασίζονται σε έρευνες παρατήρησης των παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον. Οι έρευνες δίνουν διαφορετική εικόνα από την κρατούσα,

σύμφωνα με την οποία τα παιδιά των δύο και τριών χρόνων δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των άλλων.

Από πολύ μικρά τα παιδιά εμφανίζουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, καθώς μπορούν να διακρίνουν και να ανταποκριθούν ανάλογα στις καταστάσεις και τις ανάγκες των άλλων. Τα παιδιά δείχνουν μεγάλη αναστάτωση, όταν οι γονείς διαφωνούν ή τσακώνονται. Έχει παρατηρηθεί να αντιδρούν έντονα, να κλαίνε, να κλείνουν τα αυτιά τους με τα χέρια, να παρηγορούν έναν παραγμένο γονιό ή να χτυπούν εκείνον που θεωρούν ένοχο. Η έκφραση θετικών συναισθημάτων ανάμεσα στους γονείς επίσης δεν περνά απαρατήρητη από παιδιά ενός και δύομισι ετών.

Τα παιδιά αναπτύσσουν πολύ γρήγορα την ικανότητα να διαβάζουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις των υπόλοιπων μελών της οικογένειας. Από την ηλικία των 14 μηνών έχουμε στοιχεία ότι ένα παιδί μπορεί να πειράζει το αδελφάκι του και αυτό το πείραγμα να γίνεται πιο σύνθετο κατά τον δεύτερο χρόνο. Παιδιά δύο χρόνων προσφέρουν συμπάρασταση στα αδελφάκια τους, όταν δείχνουν απελπισμένα, αναστατωμένα ή θυμωμένα, ενώ γελούν, όταν κι εκείνα γελούν.

Έχει παρατηρηθεί ότι μικρά παιδιά παρεμβαίνουν, πειράζοντας και εκνευρίζοντας άλλους ή παρηγορώντας τους όχι με τρόπους που μαρτυρούν μια απλή μιμητική συμπεριφορά. Καινοτομούν στον τρόπο που προσπαθούν να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των άλλων γύρω τους. Οι παραπάνω διαπιστώσεις φανερώνουν ότι τα παιδιά, από την ηλικία των δυο ετών, έχουν πολύ μεγαλύτερες ικανότητες κατανόησης και ερμηνείας των συναισθημάτων απ' ό,τι τους αποδίδουν οι κλασικές μελέτες. Εκείνο βέβαια που αναμφίβολα βοηθά σε αυτές τις πρώτες ικανότητες είναι η οικειότητα με τα άλλα μέλη της οικογένειας και η ένταση των συναισθημάτων που εκφράζονται στα πλαίσια της οικογένειας (*Χουντουμάδη Α., 1998, 2003*).

Είναι γνωστό ότι άτομα που μεγαλώνουν στην ίδια οικογένεια διαφέρουν πάρα πολύ μεταξύ τους από την άποψη της προσωπικότητας, των ταλέντων, της

συναισθηματικής ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και γενικότερα του τρόπου αντιμετώπισης της ζωής. Οι ψυχολόγοι Dunn και Plomin το 1990, ισχυρίστηκαν ότι οι λίγες ομοιότητες που απαντά κανείς ανάμεσα στα αδέρφια οφείλονται σε κληρονομικές ομοιότητες και όχι στην εμπειρία που αποκτούν μεγαλώνοντας στην ίδια οικογένεια. Αντίθετα, οι διαφορές ανάμεσα στα αδέρφια οφείλονται τόσο στην κληρονομικότητα όσο και στο περιβάλλον.

Οι μελέτες με δίδυμα, αδέρφια και υιοθετημένα παιδιά δείχνουν ότι το «μικρο-περιβάλλον» της οικογένειας δημιουργεί διαφορές και όχι ομοιότητες μεταξύ των παιδιών και ότι μπορεί να αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς. Εννοείται ότι διάφορες εμπειρίες έξω από την οικογένεια μπορούν επίσης να συνεισφέρουν στις παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στα αδέρφια.

Πώς μπορεί η οικογένεια να ευθύνεται για πολλές από τις παρατηρούμενες διαφορές αυτές, τη στιγμή που τα αδέρφια μεγαλώνουν μαζί; Αν και έχουν τους ίδιους γονείς, τρώνε την ίδια τροφή, πηγαίνουν στα ίδια σχολεία και εκτίθενται στο ίδιο καταναλωτικό περιβάλλον, εξετάζοντας τις συνθήκες πιο προσεκτικά, βλέπουμε ότι πολλές εμπειρίες τους στην οικογένεια είναι διαφορετικές. Οι γονείς μπορεί να είναι τα αυτά άτομα, αλλά βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο της προσωπικής τους εξέλιξης όταν αποκτούν το ένα ή το άλλο παιδί. Ακόμη και στην περίπτωση που ασκούν την ίδια μεταχείριση, τα παιδιά τη βιώνουν διαφορετικά.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 1986, η Μακρυνιώτη (Makrinioti, 1992) εκτιμά ότι περίπου 77% των παιδιών στην Ελλάδα μεγαλώνουν έχοντας ένα ή περισσότερα αδέρφια. Τα αδέρφια αποτελούν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Από την άποψη του χρόνου τα μικρά ενός έτους συνδιαλέγονται με τα αδέρφια τους χρονικά όσο και με τη μητέρα τους και πολύ περισσότερο απ' όσο με τον πατέρα τους, ενώ, όταν φτάνουν τα 4-6 χρόνια, περνούν σχεδόν διπλάσιο χρόνο με την παρέα των αδελφών τους απ' ό,τι με τους γονείς. Όσον αφορά στην ποιοτική πλευρά, οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια είναι πολύ πιο

ισότιμες απ' ό,τι μεταξύ γονιού-παιδιών. Από τις μεταξύ τους σχέσεις τα παιδιά μαθαίνουν να βοηθούν και να προστατεύουν, μαθαίνουν την αφοσίωση και τη σύγκρουση, την κυριαρχία και τον ανταγωνισμό. Όταν γεννιέται το δεύτερο παιδί, η εξουσία και δύναμη του μεγαλύτερου περιορίζεται και στο εξής οφείλει να συναγωνίζεται, συχνά χωρίς επιτυχία, για τη γονική προσοχή, τις αμοιβές και την ικανοποίηση της ανάγκης του για εξάρτηση. Έχει διαπιστωθεί ότι, όταν οι μητέρες είναι με δυο από τα παιδιά τους, τείνουν να δίνουν περισσότερη προσοχή στο μικρότερο (*Dinkmeyer, 1998 σ.134*).

Αν και η αντιπαλότητα ή η επιθετικότητα συχνά φαίνεται να κυριαρχούν στις σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια, όταν είναι μικρά, παίζουν πολύ ώρα μαζί, συνεργάζονται, δείχνουν ενδιαφέρον, κατανόηση και τρυφερότητα, προσπαθούν να βοηθήσουν και να παρηγορήσουν το ένα το άλλο. Η συχνότητα των θετικών κοινωνικών αντιδράσεων από τα μικρότερα αδέρφια προς τα μεγαλύτερα αυξάνει με την ηλικία και τα μικρότερα εξακολουθούν να μιμούνται τα μεγαλύτερα, ιδιαίτερα του ίδιου φύλου, περισσότερο απ' όσο εκείνα μιμούνται τα μικρότερα.

Στην προσχολική ηλικία το μεγαλύτερο τείνει να κυριαρχεί και να παίρνει τις πρωτοβουλίες στις μεταξύ τους σχέσεις, να δίνει διαταγές και να κάνει περισσότερες υποδείξεις ή προτάσεις. Τα μικρότερα αδέρφια δεν υποτάσσονται βέβαια τελείως. Μεγαλώνοντας γίνονται περισσότερο ισότιμα, λιγότερο υποχωρητικά ή επιθετικά και παίρνουν συχνότερα πρωτοβουλίες. Φαίνεται ότι οι επαφές με τα μεγαλύτερα αδέρφια αποτελούν κοινωνικά και γνωστικά ερεθίσματα. Εκείνα που έχουν μεγαλύτερα αδέρφια δείχνουν πλουσιότερη φαντασία, μιλούν περισσότερο, κάνουν ερωτήσεις και συμμετέχουν σε συνεργατικά παιχνίδια πιο πολύ από τα άλλα παιδιά.

Τα αμφίθυμα συναισθήματα ανάμεσα στα αδέρφια είναι επίσης κάτι που συναντάμε συχνά (*Χουντουμάδη Α., 1998, σ.237*). Ένα μεγαλύτερο παιδί, που μπορεί να εχθρεύεται το μικρότερο αδελφάκι του, δεν διστάζει να πάρει το μέρος του σε κάποια αντιπαράθεση προς την εξουσία της μητέρας τους ή

άλλου, μεγάλου ή μικρού. Τα μεγαλύτερα επιδεικνύουν πολλές φορές αξιοθαύμαστη υπομονή και ευαισθησία στο να εξηγούν και να βοηθούν το μικρότερο, γιατί βρίσκονται πιο κοντά του και μπορούν να μπουν ευκολότερα στη θέση του απ' ό,τι ένας ενήλικος.

Οι γονείς διαφοροποιούν σημαντικά τη συμπεριφορά τους από το ένα παιδί στο άλλο. Υπάρχουν στοιχεία ότι η μητέρα διαφοροποιεί τη συμπεριφορά της προς τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν. Έχει επίσης υποστηριχτεί ότι η παρουσία αυτή καθεαυτή ενός αδελφού οδηγεί το παιδί στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών που βρίσκονται σε αντιδιαστολή με εκείνα του αδελφού του (Χουντουμάδη Α., 1998). Σύμφωνα με διαπιστώσεις μελετών, τόσο στην Αμερική όσο και στην Αγγλία, που αναφέρονται από τους Dunn και Plomin (1990), παρά την ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών πιέσεων για το αντίθετο, μόνο ένα τρίτο των μητέρων υποστήριξαν ότι αισθάνονται τρυφερότητα στην ίδια ένταση και έκταση για τα παιδιά τους. Επίσης, μόλις το ένα τρίτο περίπου των μητέρων αποδέχτηκαν ότι δείχνουν την ίδια προσοχή προς αυτά. Τα μικρότερα παιδιά είναι εκείνα που δέχονται την έκφραση περισσότερης τρυφερότητας και προσοχής από τους γονείς (σε ποσοστό που κυμαίνεται από 52% ως 61% των περιπτώσεων). Είναι σημαντικό ότι όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι γονείς διέκριναν διαφορές στη συμπεριφορά τους προς τα αδέρφια που μεγαλώνουν μαζί. Οι μητέρες φαίνεται να προσαρμόζουν αξιοθαύμαστα τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Την προσαρμόζουν, δηλαδή, σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης των τελευταίων. Όμως τα μεγαλύτερα αδέρφια αντιλαμβάνονται κάποια στιγμή τη διαφορά στη συμπεριφορά των γονιών τους απέναντι στα ίδια και τα μικρότερα αδέρφια τους. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να έχει **σημαντικές επιπτώσεις** πάνω τους, παρόλο που μπορεί να μη διέφερε η στάση των γονιών προς τα παιδιά τους, όσο αυτά διένυαν το ίδιο στάδιο ανάπτυξης.

Τα μικρά παιδιά άμεσα και επίμονα αντιδρούν στις επαφές που έχουν οι γονείς με τα αδέρφια τους. Αντιλαμβάνονται τη διαφορά στη μεταχείριση των αδελφών τους και ενοχλούνται πολύ από αυτή. Συνήθως σε μια οικογένεια ο

λόγος δεν απευθύνεται στα μικρότερα παιδιά. Έτσι αυτά προσπαθούν να διακόπτουν τη συζήτηση που έχουν τα μεγαλύτερα αδέρφια με τον γονιό, θέλοντας να επικεντρώσουν την προσοχή πάνω τους. Οι παρεμβάσεις τους αυτές εκτελούνται βαθμιαία με περισσότερη δεξιοτεχνία και αποτελεσματικότητα.

Τα πρώτα παιδιά καλύπτουν συνήθως τις φιλοδοξίες των γονιών, ενώ τα μικρότερα τις συναισθηματικές τους ανάγκες όπως αυτή της εξάρτησης. Οι γονείς συχνά φέρονται στο πρωτότοκο παιδί διαφορετικά από ό,τι στα επόμενα. Σαν αποτέλεσμα των διαφορετικών πιέσεων, τα πρωτότοκα παιδιά τείνουν να έχουν ισχυρότερα κίνητρα για επίδοση, να είναι πιο κοινωνικά, πιο εξαρτημένα από άλλους για υποστήριξη, περισσότερο προσανατολισμένα στους μεγάλους και υποταγμένα στην εξουσία, περισσότερο ευσυνείδητα με τάσεις για ενοχές, πιο συνεργατικά, υπεύθυνα και βοηθητικά και **λιγότερο επιθετικά**. Τα μικρότερα είναι συχνά περισσότερο δεκτικά σε νέες ιδέες.

Ενδιαφέρον έχουν οι αλληλεπιδράσεις των σχέσεων στα πλαίσια της οικογένειας. Η ποιότητα σχέσης μητέρας και πρωτότοκου κατά τη στιγμή γέννησης του δεύτερου παιδιού επηρεάζει την εξέλιξη της σχέσης ανάμεσα στα αδέρφια. Στις οικογένειες όπου η σχέση μεταξύ πρωτότοκης κόρης και μητέρας ήταν στενή και έντονη, τα αδέρφια ανέπτυξαν ανάμεσά τους μια σχετικά **εχθρική** στάση. Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε και την επίδραση της σχέσης που έχει η μάνα με το δεύτερο παιδί. Αν το πρωτότοκο παιδί είχε πολύ τρυφερή σχέση με τον πατέρα, η κλιμάκωση των συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων ανάμεσα στη μητέρα και το πρωτότοκο, που συχνά συνοδεύει τον ερχομό του δεύτερου παιδιού, είναι λιγότερο έντονη.

Η σχέση μητέρας-δευτερότοκου συναρτάται επίσης άμεσα με τις μετέπειτα σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια. Έχει διαπιστωθεί σύνδεση στην ποιότητα της σχέσης των αδελφών μεταξύ τους και στη σχέση του κάθε παιδιού με τη μητέρα. Η **συχνότητα των συγκρούσεων** ανάμεσα στα παιδιά συνδέεται με τη διαφορά της μητρικής συμπεριφοράς στο κάθε παιδί. Άλλη μια τριαδική σχέση ορίζεται από τη διαφορά στη μητρική συμπεριφορά προς το

μεγαλύτερο παιδί κατά τη διάρκεια συγκρούσεων ανάμεσα στα αδέρφια. Η μητρική συμπεριφορά συνδέεται συστηματικά με τη μετέπειτα συμπεριφορά του πιο μικρού παιδιού προς τον/την αδελφό/ή και τη μητέρα.

Το «μικρο-περιβάλλον» λοιπόν της οικογένειας, έτσι όπως διαμορφώνεται από τη δυναμική των σχέσεων, ασκεί ουσιαστικότερη επιρροή στην ανάπτυξη ενός παιδιού απ' ό,τι η μόρφωση ή το επάγγελμα των γονιών. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί απλά να οφείλονται σ' ένα γενικότερο κλίμα αντιπαράθεσης, σύγκρουσης ή αλληλεγγύης που επικρατεί σε μια συγκεκριμένη οικογένεια (Χουντουμάδη Α., 1998).

Η οικογένεια αποτελεί ένα όλο που δε περιλαμβάνει μόνο τα μέλη, αλλά και τις αλληλοαντιδράσεις και τις διεργασίες μεταξύ των μελών της οικογένειας. (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Οι συνασπισμοί που αναπτύσσονται, ο τρόπος επικοινωνίας και ο ρόλος που το κάθε μέλος κατέχει στην οικογένεια είναι ουσιώδη στοιχεία που καθορίζουν το όλο. Τα ουσιαστικά αυτά στοιχεία που καθορίζουν το δυναμικό πλαίσιο της οικογένειας δεν μπορούμε να τα παρατηρήσουμε αν δούμε κάθε μέλος μεμονωμένα.

Για να γίνει κατανοητή και σαφής η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού, δεν μπορούμε να εστιάσουμε την προσοχή μας σε παράγοντες ή χαρακτηριστικά που προέρχονται μόνο από την πλευρά των γονέων (π.χ. ενίσχυση) ή μόνο από την πλευρά των παιδιών (π.χ. ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά), αλλά στη μεταξύ τους και με άλλους παράγοντες δυναμική αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία κατανόηση και στο συνταίριασμα των μεταξύ τους συναισθημάτων και επιδιώξεων. Το ευρύτερο, επίσης, πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει άμεσα και έμμεσα (κυρίως μέσα από την επίδραση στην οικογένεια) την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η αναφορά δηλαδή γίνεται σε πλαίσια και αλληλεπιδράσεις, και όχι σε μεμονωμένους παράγοντες και χαρακτηριστικά. Από αυτές τις αλληλεπιδράσεις οι διαπροσωπικές σχέσεις, και ιδίως οι σχέσεις αυτές μέσα στην οικογένεια, αποτελούν το βασικό μηχανισμό για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά δε θεωρείται προσωπική υπόθεση του

ατόμου, αλλά αποτέλεσμα του όλου πλαισίου στο οποίο το άτομο ανήκει. Ο,τιδήποτε γίνεται από ή συμβαίνει σε κάποιο μέλος της οικογενειακής ομάδας, είτε καλό είτε κακό, αγγίζει τον καθένα που είναι μέλος του συστήματος (*Bert Hellinger, 2002*).

Μέσα στα πλαίσια της οικογένειας το άτομο θέτει τα θεμέλια της προσωπικότητάς του. Μεταξύ των μελών της οικογένειας δημιουργείται άμεση και αυθόρμητη προσωπική σχέση που βασίζεται σε ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, στην αλληλεξάρτηση και στις αμοιβαίες υποχρεώσεις ανάμεσα στα μέλη της. Η βασική αυτή διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται στην οικογένεια, γνωστή ως πρωτογενής κοινωνικοποίηση, αποτελεί το υπόβαθρο όλων των άλλων σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο κατά τις επόμενες φάσεις της κοινωνικής του εξέλιξης. Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού παρατηρούμε πόσο μεγάλη είναι η επίδραση των γονιών και των αδερφών μέσα στην οικογένεια (*Κοσμόπουλος, 1995*).

2.6. Ανάλυση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού μέσα στην οικογένεια

Τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς στα μέλη της ίδιας οικογένειας μπορεί να είναι κοινωνικοψυχολογικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά. Το μέγεθος της κατοικίας και οι συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν σοβαρά τη συχνότητα και το χαρακτήρα των κοινωνικών της σχέσεων (*Πυργιωτάκης, 1984, σ. 74*). Σε μια φτωχή πολυμελή οικογένεια, σε συνάρτηση με τη στενότητα του χώρου, οι γονείς δεν έχουν το χρόνο και τη διάθεση να συμμετέχουν στα προβλήματα των παιδιών τους και είναι δυνατό να τους συμπεριφέρονται συχνά απότομα και επιθετικά. Το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα και η αδυναμία των γονέων να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους επιδρούν αρνητικά στον τρόπο επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Η προσπάθειά τους ακόμα, να εξισορροπήσουν τη χαμηλή κοινωνική τους προέλευση ακολουθώντας τις καταναλωτικές νόρμες των οικονομικά εύρωστων

κοινωνικών τάξεων, τους οδηγούν σε οικονομικά άλματα με οικονομικά αδιέξοδα. Και είναι φυσικό ότι ένα μεγάλο μέρος όλου εκείνου του επιθετικού δυναμικού, που συσσωρεύεται στην οικογένεια, θα το σηκώσουν τα παιδιά (Βουισδάκης, 1992).

Μερικοί γονείς με παραδοσιακό τρόπο σκέψης και πρακτικής επικαλούνται μερικές φορές το γονεϊκό δικαίωμα για την ανατροφή των παιδιών τους. Το λένε «καθήκον και υποχρέωση» και όπως εκείνοι νομίζουν με την παραμικρή αφορμή εκδηλώνουν την επιθετική τους συμπεριφορά για το «καλό» των παιδιών τους. Η αδυναμία των γονέων να πείσουν τους γιους και τις κόρες τους να αναγνωρίσουν και ενστερνισθούν τις παραδοσιακές αξίες της δικής τους νιότης και η ταύτιση των παιδιών με σύγχρονα, απαράδεκτα γι' αυτούς, πρότυπα μπορούν να δώσουν αφορμή για επιθετική συμπεριφορά και κακοποίηση εναντίον των παιδιών τους.

Η αντίθετη κατεύθυνση εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από κάτω προς τα πάνω δεν είναι σπάνια και έχει πολλά και ποικίλα αίτια. Η ίδια η επιθετική συμπεριφορά των γονέων, η συνεχής προσπάθεια τους για κηδεμονία και εξάρτηση, καθώς και η ενοχλητική ανάμειξη στις υποθέσεις και την προσωπική ζωή των παιδιών τους, όπως τη σχολική τους επίδοση, μπορούν να προκαλέσουν επιθετικότητα εναντίον τους.

Η σύνθεση και το μέγεθος της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις των συζύγων μεταξύ τους και με τα παιδιά τους, η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση και προέλευση είναι μερικές μεταβλητές που έχουν άμεση σχέση με το μέτρο εκδήλωσης ή όχι της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών. Η γέννηση ενός παιδιού, που για το προηγούμενο εκλαμβάνεται ως μείωση της γονεϊκής αγάπης και φροντίδας καθώς και ως μοίρασμα των παιγνιδιών και όποιου πράγματος νομίζει δικό του, του προκαλεί δυσφορία και ετοιμότητα για επιθετική συμπεριφορά προς τον αδελφό. Πρόκειται, δηλαδή, κι εδώ για τη διεκδίκηση κύρους και εξουσίας, που κερδίζεται μετά από αναμέτρηση και επιθετικότητα. Ο βασικός προβληματισμός με τα αδέλφια μέσα στην οικογένεια είναι ο ανταγωνισμός για τη συμπάθεια και προτίμηση

των γονέων, κάτι που δεν περνά χωρίς κρίση γιατί πρόκειται για αγώνα για την εξουσία (Konig, 1974, σ. 73).

Η κακοποίηση του παιδιού είναι εκδήλωση αυτοπροβολής, άσκησης εξουσίας από θέση ισχύος (Honig/Wolf, 1983, σ. 615) και μπορεί να κατανοηθεί μόνο στα πλαίσια μιας καπιταλιστικής και πατριαρχικής μορφής κοινωνίας, ισχυρίζεται ο Honig (1982, σ. 11). Επομένως για την ερμηνεία της κακοποίησης του παιδιού από τους γονείς πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες (Selg, 1987, σελ. 143):

α) Την προσωπικότητα των γονέων και κυρίως:

- I τις προηγούμενες μαθήσεις τους,
- I τις μαθησιακές ελλείψεις τους,
- I τις αρνητικές στάσεις τους έναντι του παιδιού,
- I τις γνωστικές λειτουργίες κάθε γονέα,
- I τα συναισθήματα κάθε γονέα.

Μεγάλη σημασία έχει εδώ το πώς έχει μάθει να αντιδρά ο γονέας στις επιθετικές του ωθήσεις έναντι του παιδιού. Η κακοποίηση του παιδιού προσδιορίζεται επίσης από τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν αποκτήσει οι γονείς του στα πλαίσια της πατρικής τους οικογένειας και από την ιεραρχία των αξιών που διαμορφώνει εκάστοτε τη συμπεριφορά τους έναντι του παιδιού.

Οι μαθησιακές ελλείψεις των γονέων αναφέρονται στις ελλιπείς γνώσεις ως προς τις πιθανές συνέπειες της κακοποίησης του παιδιού. Πιθανόν να μην έχουν μάθει να ελέγχουν τις επιθετικές τους ωθήσεις ή δεν έχουν μάθει να χρησιμοποιούν, αντί για τη βίαια λύση, μια άλλη εναλλακτική λύση του προβλήματος, που αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού. Δε στερείται σημασίας και η θετική ή αρνητική συναισθηματική σχέση μητέρας και παιδιού. Όταν κατά τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση του παιδιού δεν εξελιχτεί μια θετική συναισθηματική σχέση μεταξύ των δύο προσώπων, τότε η

κακοποίηση του παιδιού γίνεται πιθανότερη. Η έλλειψη θετικής συναισθηματικής σχέσης οφείλεται κυρίως στο γεγονός, ότι μητέρα και παιδί δεν έχουν συμβιώσει κατά τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση (Ζάχαρης, 2003).

Δεν είναι σπάνιες οι αρνητικές στάσεις έναντι του παιδιού. Μπορεί να είναι ανεπιθύμητο, να είναι ξένο, να έχει κάποια αναπηρία ή να έχει διαψεύσει τις προσδοκίες των γονέων. Το παιδί πρέπει επίσης να τιμωρηθεί για να μην επαναλάβει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή γιατί η ποινή θεωρείται ως η συνηθισμένη και αναγκαία συνέπεια της συμπεριφοράς του παιδιού. Ο στιγματισμός του παιδιού ως κακό, άτακτο, ανάγωγο ευνοεί την κακοποίηση, το ίδιο και η προσπάθεια να μην επαναληφθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Η κακοποίηση του παιδιού ενισχύεται και από ορισμένα συναισθήματα του γονέα, όπως είναι η πίκρα, ο θυμός και η οργή. Τα συναισθήματα αυτά μπορούν να προκαλούνται από το ίδιο το παιδί, μπορεί όμως να προκαλούνται και από κάποια άλλη αιτία, αλλά η συμπεριφορά του παιδιού έρχεται να τα ενισχύσει και να προκαλέσει την έκρηξη. Άλλοτε το παιδί λειτουργεί ως εξιλαστήριο θύμα. Η οργή και ο θυμός για κάτι εκτονώνεται στο παιδί. Το συναίσθημα της ανεπάρκειας ή της αδυναμίας που διακατέχει το γονέα κατά τη συναναστροφή με το παιδί του, ευνοεί την κακοποίηση.

β) Τις διαρκείς συνθήκες της κατάστασης : Οι διαρκείς συνθήκες της κατάστασης που ευνοούν την κακοποίηση του παιδιού είναι τα οικονομικά προβλήματα, οι αρνητικές προοπτικές για το μέλλον, η αρρώστια, η ανεργία, η ζωή σε περιορισμένες από άποψη χιόρου συνθήκες, οι φιλονικίες και οι εντάσεις στην οικογένεια, τα επαγγελματικά προβλήματα, η κοινοτική απομόνωση της οικογένειας, ο πρόωρος γάμος κτλ. Οι παραπάνω συνθήκες αποτελούν τους επιβαρυντικούς παράγοντες.

Η κακοποίηση διευκολύνεται και από την τιμωρία παιδιών στο στενό περιβάλλον της οικογένειας, δηλαδή στη γειτονιά και στις φιλικές οικογένειες, αλλά και στις οικογένειες των συναδέλφων στο χώρο της εργασίας. Σημαντικό

ρόλο στην κακοποίηση του παιδιού παίζει και η αποδοχή της από τον ή τη σύζυγο.

Ο βαθμός στον οποίο υπάρχει και γίνεται δεκτή η βία για τις προσωπικές ή τις επαγγελματικές σχέσεις στην κοινωνία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την κακοποίηση του παιδιού, το ίδιο και η αποδοχή της σωματικής ποινής των παιδιών στην κοινωνία (Ζάχαρης, 2003).

γ) Τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κατάστασης

- Η απώλεια του αυτοελέγχου των γονέων από τη χρήση ναρκωτικών και φαρμάκων και από την έντονη ψυχοσωματική επιβάρυνση (stress) οδηγεί στην κακοποίηση του παιδιού.
- Πολλές φορές ο ή η σύζυγος προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, που ευνοούν την κακοποίηση του παιδιού από τον έτερο σύζυγο.
- Η κακοποίηση του παιδιού χρησιμοποιείται ως μέσο εντυπωσιασμού ή τιμωρίας του συντρόφου στην κατάλληλη ευκαιρία.
- Η διατάραξη της ισορροπίας στην οικογένεια μεταξύ αναγκών, προσδοκιών, δυνατοτήτων δράσης, καθώς επίσης οι συνεχείς συγκρούσεις των συζύγων και η υπερβολική επιβάρυνση της μητέρας συμπεριλαμβάνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κατάστασης, που ενισχύουν την πιθανότητα κακοποίησης του παιδιού.

δ) Τις σταθερές και μεταβαλλόμενες ιδιότητες του παιδιού

Στις σταθερές ιδιότητες του παιδιού που ευνοούν την κακοποίησή του Μερικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού είναι ανεπιθύμητες στους γονείς. Η καταστροφή διάφορων αντικειμένων από το παιδί, η ανυπακοή του, οι κραυγές του και η φιλονικία με τ' αδέρφια του προκαλούν την κακοποίησή του, οι δε αντιδράσεις του στην κακοποίηση ερμηνεύονται ως επιθετικότητα, που επιτείνει την κακοποίησή του.

Ένας σημαντικός παράγοντας που αυξάνει τις πιθανότητες κακοποίησης είναι η παρεμπόδιση ικανοποίησης των αναγκών του ενηλίκου από το παιδί (π.χ.

ανάγκη για διασκέδαση, για ξεκούραση, για ταξίδια, για ύπνο κτλ.) «Σε κάθε περίπτωση κακοποίησης μπορεί να υπάρξει ένας άλλος συνδυασμός όρων, οι οποίοι ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του ενήλικου. Αυτές οι σχέσεις μπορούν να αλλάζουν μέσα στην οικογένεια, μάλιστα στη διάρκεια της κακοποίησης του παιδιού», γράφει ο Selg (1987, σ. 143).

Ο Patterson (1982) διατύπωσε τη θεωρία των «λειτουργιών εξαναγκασμού» για την ερμηνεία της κακοποίησης του παιδιού. «Λειτουργίες εξαναγκασμού» είναι, σύμφωνα με τον Patterson, διαδοχικές αμοιβαίες επιδράσεις, που χαρακτηρίζονται από ανταλλαγή μορφών συμπεριφοράς μεταξύ δύο προσώπων, στην περίπτωση μας γονέα και παιδιού, οι οποίες είναι ανεπιθύμητες για το εκάστοτε άλλο πρόσωπο της αμοιβαίας επίδρασης. Και, τα δύο πρόσωπα της αμοιβαίας επίδρασης έχουν κάθε φορά την εντύπωση ότι η ανεπιθύμητη «εμπλοκή» (διαδοχή αμοιβαίων επιδράσεων) έχει προκληθεί από τον άλλο. Η εμφάνιση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα παιδιά ευνοείται, σύμφωνα με τον Patterson, από έλλειψη παιδαγωγικής ικανότητας, από την ανυπομονησία και από το ευερέθιστο των γονέων. Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω (προσωπικότητα του γονέα, διαρκείς συνθήκες της κατάστασης κτλ.) είναι κάτω από αυτή την οπτική ευνοϊκοί όροι για την πρόκληση των λειτουργιών εξαναγκασμού (Ζάχαρης, 2003).

Η κοινωνία, όπως γράφει ο Selg (1978, σ. 147), ασκεί κοινωνικό έλεγχο με τις αξίες και τους κανόνες που επιβάλλει μέσω της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Οι αξίες και οι κανόνες υπόκεινται σε μια συνεχή μεταβολή. Αξίες που ισχύουν σήμερα ενδέχεται σε κάθε στιγμή να μην ισχύουν, και αντίστροφα. Οι υποτιμήσεις των αξιών είναι ένα δοκιμασμένο μέσο για διευκόλυνση της επιθετικότητας. Σε υποτίμηση δεν υπόκεινται μόνο οι αφηρημένες αξίες (π.χ. πατρίδα, θρησκεία, ηθική), αλλά και τα συγκεκριμένα πρόσωπα. Παρατηρείται δηλαδή μια υποτίμηση της αξίας ή ένας εξευτελισμός ενός συγκεκριμένου προσώπου ή μιας ομάδας ανθρώπων, κάτι που διευκολύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Selg, 1987, σ. 148).

2.7. Ο εκφοβισμός στην ελληνική οικογένεια

Στην παραδοσιακή αλλά και στην πυρηνική ελληνική οικογένεια τα παιδιά όφειλαν να υπακούουν τους γονείς τους και να συμπεριφέρονται κόσμια στους ανθρώπους του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε περιπτώσεις ανυπακοής ο πατέρας –αρχηγός της οικογένειας- την αποσπούσε κάνοντας χρήση σωματικής βίας. Ο άκρατος ξυλοδαρμός ήταν κοινωνικά αποδεκτός (Potamianou/ Safiliou-Rothschild 1971) όχι μόνο στην οικογένεια αλλά και στο σχολείο. Στην έρευνα των *Ε. Φερέτη και Μ. Σταυριανάκη «Η χρήση της σωματικής τιμωρίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια. Μια κοινωνιολογική μελέτη στην περιοχή της πρωτεύουσας»* (1997) σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 591 οικογενειών μαθητών δημοτικών σχολείων Α΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (293 κορίτσια, 298 αγόρια) και με τη μέθοδο της προσωπικής συνέντευξης βάσει ερωτηματολογίου βρέθηκε ότι:

- Το ποσοστό χρήσης του εκφοβισμού και της σωματικής τιμωρίας επί του συνόλου του δείγματος ανέρχεται κατά μέσο όρο στο 65.5%.
- Μεγαλύτερη χρήση παρατηρείται στα αγόρια 71.3% και μικρότερη στα κορίτσια 59.7%.
- Αντίστοιχα, σε σχέση με την ηλικία, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού έχουν τριπλάσια πιθανότητα να τιμωρηθούν (77.8%) από τα παιδιά της ΣΤ΄ Δημοτικού (53.5%). Να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας το ποσοστό χρήσης μπορεί να ξεπεράσει το 90%.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου της σωματικής τιμωρίας, η έρευνα έδειξε ότι το 90% των παιδιών επαναλαμβάνουν την επιλήψιμη πράξη για την οποία τιμωρούνται και μάλιστα το 44% εξ' αυτών μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε υψηλά ποσοστά οι γονείς πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός και η σωματική τιμωρία

- μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμούς,
- να κάνουν το παιδί να αισθάνεται ανεπιθύμητο,
- να προκαλέσουν κατάθλιψη και συναισθηματικά προβλήματα,
- να κλονίσουν τη σχέση γονιού-παιδιού,
- να καθυστερήσουν την περιέργεια και την πνευματική του ανάπτυξη και να καλλιεργήσουν το φόβο.

Πρόσθετα, οι γονείς εξέφρασαν την άποψη ότι με τη χρήση της σωματικής τιμωρίας είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να χρησιμοποιούν βία ως ενήλικες στα δικά τους παιδιά στο μέλλον.

Έχει σημασία να υπογραμμισθεί ότι η ανάλυση ανέδειξε ως ισχυρότερο παράγοντα στη χρήση του εκφοβισμού, πάνω και πέρα απ' όλους τους άλλους, την αντίληψη ότι αποτελεί δικαίωμα των γονιών.

Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιείται ο εκφοβισμός είναι όταν το παιδί:

1. Κάνει κάτι για το οποίο το έχουν προειδοποιήσει 71.7%
2. Τσακώνεται με τα αδέρφια του 62.4%
3. Αντιμιλάει 53.3%
4. Λέει ψέματα 37.7%
5. Κάνει ζημιά στο σπίτι 27.7%
6. Χρησιμοποιεί «κακές λέξεις» 27,6%
7. Αρνείται να διαβάσει τα μαθήματά του 25,8%
8. Έχει κακή επίδοση στα μαθήματα 15,7%
9. Τσακώνεται με άλλα παιδιά 13,4%
10. Αρνείται να φάει 12,6%
11. Κακομεταχειρίζεται τα ζώα 10,0%
12. Έχει κακή συμπεριφορά στο σχολείο 8,6%
13. Βλέπει πολύ τηλεόραση 6,2%
14. Καταστρέφει ή λερώνει τα ρούχα του παίζοντας 3,0%

Είναι χαρακτηριστικό ότι 4% του δείγματος των παιδιών των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού, είχε υποστεί μικροτραυματισμούς όπως π.χ. μάτωμα της μύτης και εκδορές, ενώ 1.2% , είχε υποστεί σοβαρό τραυματισμό με αποτέλεσμα να χρειαστεί συρραφή του τραύματος ή/και νοσηλεία.

Πρόσθετη ανάλυση ως προς τις κοινωνικές αντιλήψεις και συνθήκες που περιβάλλουν το φαινόμενο ανέδειξε ως ιδιαίτερα σημαντική την ύπαρξη των ακόλουθων παραγόντων, οι οποίοι ευνοούν τη χρήση του εκφοβισμού:

1. Ένταση και εκνευρισμός των γονέων από προβλήματα και καταστάσεις, ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά των παιδιών όταν πρέπει αυτά να τιμωρηθούν.
2. Κοινωνική αντίληψη ότι ο εκφοβισμός χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των γονιών “κάτι που το κάνουν σχεδόν όλοι ή οι περισσότεροι”.
3. Απουσία βοήθειας από άλλα άτομα υποστηρικτικά προς την οικογένεια όταν υπάρχει ανάγκη στο θέμα της φροντίδας των παιδιών.

Μόνο 5% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός και ιδιαίτερα η σωματική τιμωρία προλαμβάνει την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα, σε πολύ υψηλά ποσοστά, άνω του 90% υπήρξαν απαντήσεις όπως : με τη χρήση του εκφοβισμού «το παιδί μπορεί να φύγει από το σπίτι», «να εκδηλώσει διάφορες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς», «να γίνει επιθετικό, πεισματάρικο και αδιάφορο στην τιμωρία».

Σε ανάλογα υψηλά ποσοστά οι γονείς πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει τραυματισμούς, να κάνει το παιδί να αισθάνεται ανεπιθύμητο, να προκαλέσει κατάθλιψη και συναισθηματικά προβλήματα, να κλονίσει τη σχέση γονιού παιδιού, να καθυστερήσει την περιέργεια και την πνευματική του ανάπτυξη και να καλλιεργήσει το φόβο (Φερέτη και Σταυριανάκη, 1997).

Επίσης, η προκαταρκτική μελέτη των Τσιάντη και συν. (1981) στην Ελλάδα έδειξε πως η πλειοψηφία των γονέων που κακοποιούν τα παιδιά τους έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο, προέρχεται από τις ασθενέστερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις και αντιμετωπίζει διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, με επικρατέστερο αυτό της διαταραχής της προσωπικότητας. Οι γονείς αυτοί παρουσιάζουν μεγάλη ανάγκη για εξάρτηση, είναι ανώριμοι και παρορμητικοί και αδυνατούν να δημιουργήσουν ομαλές και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις. Η έρευνα των Αγάθωνος και συν. (1982) στην ελληνική κοινωνία καταδεικνύει επίσης πως οι γονείς που κακομεταχειρίζονται τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν πολλαπλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και είναι νεαρής ηλικίας χωρίς σταθερή απασχόληση, έχουν δηλαδή και οικονομικής φύσης προβλήματα. Οι σχέσεις με τις δικές τους οικογένειες χαρακτηρίζονται κακές και η κοινωνική απομόνωση παρουσιάζεται ως διακριτικό γνώρισμα. Τα ευρήματα της έρευνας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, που εκπονήθηκε το διάστημα 1971-1981, παρουσιάζουν τις ελληνίδες μητέρες «υψηλού κινδύνου» ως κοινωνικά απομονωμένες, με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και περιορισμένο αυτοέλεγχο. Οι γονείς που τιμωρούν σωματικά τα παιδιά τους δε σημαίνει ότι αγνοούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή η πρακτική στη μεταξύ τους σχέση. Αντιθέτως το 90% των γονιών πιστεύει πως εμποδίζεται η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τα παιδιά, τα οποία παράλληλα εμφανίζουν νοητικά και ψυχολογικά προβλήματα, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, 1998). Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νέο ΝΟΜΟ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3500 (24-10-2006), αρ.2 «Η άσκηση βίας κάθε μορφής μεταξύ των μελών της οικογένειας απαγορεύεται».

Αρκετά είναι τα περιστατικά βίας και κακοποίησης που φτάνουν στην ελληνική Δικαιοσύνη και επιλύονται μέσω αυτής. Το Δικαστήριο εξακολουθεί να είναι πρωταρχικό μέσο αντιμετώπισης ενός φαινομένου κοινωνικής κυρίως και όχι νομικής φύσης, ελλείπει όμως άλλων κοινωνικών οργανώσεων και δομών, παραμένει ουσιαστικός φορέας καταστολής και πρόληψής του. Η κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών τιμωρείται από τη σύγχρονη ελληνική νομοθεσία με βάση τόσο τα άρθρα του Ποινικού όσο και του Αστικού Κώδικα, δηλαδή ο γονιός που κακομεταχειρίζεται το παιδί του εκτός της προβλεπόμενης ποινής

φυλάκισης μπορεί να στερηθεί την επιμέλεια του παιδιού και να του αφαιρεθεί το δικαίωμα άσκησης της γονικής μέριμνας. Οι εισαγγελείς όμως είναι εξαιρετικά διστακτικοί και δύσκολα αποφασίζουν να αφαιρέσουν την επιμέλεια του παιδιού από τους γονείς για δύο κυρίως λόγους: αρχικά λόγω της αντίληψης πως δεν υπάρχει καταλληλότερο πρόσωπο για την ανατροφή του παιδιού από το γονιό και κατά δεύτερον γιατί η απόσπασή του από το οικογενειακό περιβάλλον σημαίνει τις περισσότερες φορές την ανάθεση της φροντίδας του σε κάποιο ίδρυμα και όχι σε μια ανάδοχη οικογένεια.

Η προστασία των κακοποιημένων και παραμελημένων παιδιών στην Ελλάδα έχει δύσκολο δρόμο μπροστά της. Εμπειριστατωμένες προτάσεις έχουν ήδη γίνει από αρμόδιους φορείς. Αναμένεται η υλοποίηση κάποιων εξ αυτών, ώστε στην πράξη να επιβεβαιώνεται το επίσημα δηλωμένο ενδιαφέρον του κράτους για την αντιμετώπιση προβλημάτων ευάλωτων ομάδων πληθυσμού.

Στη στατιστική αναζήτηση των παραγόντων που συσχετίζονται με τη θυματοποίηση από συμμαθητές στο επίπεδο των μαθητών του Δημοτικού οι παράγοντες «άδικη συμπεριφορά από την οικογένεια» και «κατανάλωση αλκοόλ», οι οποίοι συσχετίζονται με τη θυματοποίηση, φανερώνουν παθητική στάση που ξεκινάει από το σπίτι και επεκτείνεται στο σχολείο (*Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001*). Στους μαθητές του Γυμνασίου συνεχίζεται η ίδια κατάσταση, αλλά προστίθεται η δική τους επιθετική συμπεριφορά (αποκλίνουσα συμπεριφορά, βία κατά πρόσωπο, βανδαλισμοί), που δείχνει ότι οι έφηβοι που θυματοποιούνται γίνονται, για ανταπόδοση, επιθετικοί, και επομένως τα θύματα γίνονται και θύτες. Η κατάσταση αυτή κατά την πρώτη περίοδο της εφηβείας ανατρέπει την παθητική εικόνα του μαθητή (Δημοτικού) - θύματος και εδραιώνεται στη δεύτερη περίοδο της, στην ηλικία των 15-18 ετών (που παρατηρείται στους μαθητές Λυκείου) με πολλούς διαφορετικούς και αντιφατικούς τρόπους: με επιθετικότητα και βανδαλισμούς, αλλά και παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνου κατάστασης («απόσυρση»,

«αναζήτηση βοήθειας από φίλους»). Η περίοδος αυτή της εφηβείας, κατά την οποία ο έφηβος περνά σε πιο πολύπλοκες διεργασίες συναισθηματικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης (*Kohlberg, 1969, Δημητρίου, 1998*) και οι σχέσεις με τους συνομήλικους είναι ιδιαίτερα σημαντικές, η θυματοποίηση από συμμαθητές συναντά αντιδράσεις άμεσες, και ποικίλες, ακριβώς επειδή οι συνομήλικοι συνιστούν την αντανάκλαση του εφήβου. Δηλαδή, ενώ η ομάδα συνομηλίκων ενισχύει την ανεξαρτησία, εκπληρώνει την ανάγκη της ταυτότητας και της αναγνώρισης, προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης και επιτρέπει στον έφηβο να μπει σε ρόλους ενηλίκων (*Coleman & Hendry, 1990*).

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο ερμηνείας της συμπεριφοράς του εφήβου, σημειώνεται ότι η αίσθηση της άδικης συμπεριφοράς από την οικογένεια συμβάλλει στην εδραίωση της αντίληψης του εαυτού του ως θύματος έξω από το σπίτι, κάτι που θα πρέπει να προβληματίσει τους αυστηρούς ή απορριπτικούς γονείς. ως αυτές δεν εμφανίζονται σε ακραίες μορφές-. Αυτό που φαίνεται αναγκαίο στην περίοδο αυτή είναι οι γονείς να ζητούν βοήθεια από ειδικούς όταν αντιλαμβάνονται τις προσωπικές τους δυσκολίες διαχείρισης των κρίσεων, να αναγνωρίζουν τα ξεσπάσματα των εφήβων ως μέρος της διεργασίας προς την ενηλικίωση και λιγότερο ως προσωπικές επιθέσεις και απόρριψη, να θέτουν όρια στις δικές τους συμπεριφορές να διατηρούν τους γονεϊκούς ρόλους και να μην τους μπλέκουν με τους ρόλους των φίλων και συνομηλίκων.

Η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός στο περιβάλλον της οικογένειας επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά και τους εφήβους, με αποτέλεσμα να ξεσπούν σε άλλες ομάδες κοινωνικοποίησης, και κυρίως στο σχολείο, με αποτέλεσμα την έξαρση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Κεφάλαιο 3

Σχολείο – Σύγχρονη μορφή σχολείου

3.1. Σχολείο και μάθηση

Ο άνθρωπος από τα αρχαία χρόνια είναι φύσει κοινωνικό ον. Ζει και μεγαλώνει μέσα σε κοινωνίες. Συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους. Το ανθρώπινο ον, από τη μικρή του ηλικία, είναι ενταγμένο σε ένα κοινωνικό σύνολο, την οικογένειά του, με τους καθορισμένους ρόλους του πατέρα, της μητέρας, των άλλων παιδιών ή ακόμα και των συγγενών. Εκεί το παιδί, υφίσταται τις πρώτες του αλληλεπιδράσεις και σιγά-σιγά αρχίζει να διαμορφώνει το χαρακτήρα του αλλά και τον ψυχικό του κόσμο. Μαθαίνει να μιλάει, να συμπεριφέρεται, κατά τις αξίες και τα ιδανικά με τα οποία θα το γαλουχήσει η οικογένεια, και αναπτύσσει γενικότερα την προσωπικότητά του.

Σε ηλικία πέντε ή έξι ετών, το παιδί εισέρχεται σε μία καινούρια κοινωνική ομάδα, το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί πηγαίνοντας καθημερινά στο σχολείο, γνωρίζει καινούριους φίλους, με αποτέλεσμα να γίνεται κοινωνικό ον και να μαθαίνει να λειτουργεί ως ομάδα. Επίσης διευρύνει τους κοινωνικούς του ορίζοντες μαθαίνοντας καινούρια πράγματα και συμμετέχοντας με απορίες και εργασίες μέσα στην τάξη. Μια ευρύτατα υιοθετημένη αντίληψη, είναι ότι η ιδανική σχέση δασκάλου – μαθητή είναι αποκλειστικά, η διαλογική. Και ότι επειδή, η δυαδική σχέση δασκάλου – μαθητή δεν είναι ρεαλιστική και πραγματοποιήσιμη στο πλαίσιο της δομής της σύγχρονης κοινωνίας,

αναγκαζόμαστε να τοποθετούμε πολλούς μαθητές σε μια τάξη με έναν μόνο δάσκαλο, με άμεση συνέπεια τη δυσχέρεια στην ταυτόχρονη προσπάθεια μετάδοσης γνώσεων σε μία ομάδα παιδιών (Γεώργας, 1995).

Αυτό όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι σειρά μελετών έδειξε πως το παιδί μπορεί να μαθαίνει περισσότερο στο πλαίσιο μιας ομάδας, απ' ό,τι, μέσα από την δυαδική σχέση του με τον δάσκαλο. Είναι, λοιπόν, ευκόλως κατανοητό ότι το σχολείο κοινωνικοποιεί το παιδί. Η μικρότερη κοινωνική ομάδα του σχολείου, την οποία αποκαλούμε τάξη , είναι εκείνη που επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή και επίσης του ίδιου του δασκάλου. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από το σχολείο επηρεάζεται σε ένα μεγάλο μέρος από τη δυναμική της ομάδας σε όλο αυτό το πλέγμα που ονομάζεται σχολείο (Γεώργας, 1995).

Η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Στη σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ένα πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Στο δίκτυο αυτό είναι ορατή η συνεχής ροή μηνυμάτων με τη συνήθη επικοινωνιακή ακολουθία (εκπομπή-μεσολάβηση-λήψη-ερμηνεία-συμπεριφορά) και την ανατροφοδοτική της λειτουργική απαίτηση.(Α. Κοσμόπουλος ,1990) .

Οι πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης είναι τρεις : α) ο δάσκαλος, β) ο μαθητής και γ) το αντικείμενο προς μελέτη. Ο μαθητής ενδιαφέρεται για μάθηση, το μορφωτικό αγαθό παρουσιάζεται με τις αντιστάσεις του και ο δάσκαλος επενεργεί ως διαμεσολαβητής/ διευκολυντής.

Ειδικότερα, την ώρα της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος προσπαθεί να εμψύσει στην τάξη τις γνώσεις του, προσπαθώντας να τις κάνει όσο πιο κατανοητές μπορεί. Η κάθε ενέργεια και ο κάθε λόγος στη σχολική τάξη έχει παιδευτική διάσταση και εντάσσεται στο ευρύτερο κύκλωμα της επικοινωνίας, γίνεται μήνυμα που επηρεάζει το δέκτη συνειδητά ή ασυνειδητά (Μπαλάσκας, 1984). Η μάθηση έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά :

1. Αποτελεί σκόπιμη διαδικασία και προϋποθέτει οργάνωση και μεθοδικότητα
2. Παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο και πραγματώνεται με διαπροσωπική επικοινωνία
3. Έχει ενεργητικό και ταυτόχρονα εκτελεστικό χαρακτήρα
4. Ενέχει στοιχεία αντιπαράθεσης, αφού είναι διαδικασία αμφίδρομης επενέργειας.

3.2. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης από το 19^ο αιώνα έως σήμερα

Τον 19^ο αιώνα, η αυθεντία του δασκάλου ήταν ο συστηματικός τρόπος αγωγής, που επικρατούσε στα σχολεία. Κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της αγωγικής διαδικασίας ήταν ο αυταρχικός τρόπος με τον οποίο διδασκόταν το εκάστοτε μάθημα. Ειδικότερα, ο δάσκαλος έκανε το μάθημα του χωρίς διακοπή και η ομάδα – τάξη άκουγε, χωρίς να εκφράζει απορίες ή να μετέχει στο μάθημα, κρατούσε δηλαδή μια παθητική στάση. Ο ρόλος του, λοιπόν, περιοριζόταν στην απομνημόνευση του γλωσσικού υλικού, την οποία προσέφερε ο δάσκαλος. Ο πραγματικά ελεύθερος και εποικοδομητικός διάλογος έλειπε μέσα από την τάξη για πολλά χρόνια. Η κύρια αρμοδιότητα του σχολείου, εκείνα τα χρόνια ήταν η διανοητική μόρφωση του παιδιού, δηλαδή η κατανόηση κάποιων γνώσεων για να μπορεί το παιδί αργότερα να ζήσει ευπρεπώς.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του τότε σχολικού θεσμού, ήταν η παντελής αποξένωση του παιδαγωγού από τα ψυχικά βιώματα αλλά και από την κοινωνική ζωή του παιδιού. Ο δάσκαλος δεν ήξερε τίποτα για την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις του μαθητή του. Επίσης, δεν γνώριζε τις ικανότητες και τα προσωπικά ή οικογενειακά βιώματα του κάθε ατόμου ξεχωριστά, ώστε να το προσεγγίσει αναλόγως.

Μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η μόρφωση σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, προσδιοριζόταν σαφώς εκ των προτέρων ως προς την έκταση και το περιεχόμενό της. Περιελάμβανε συνήθως ένα σύνολο γνώσεων, ηθικών αξιών

και πρακτικών τρόπων συμπεριφοράς, που θα παρείχαν την κοινωνική τάξη που ανήκε και στο επάγγελμα που θα εξασκούσε, τις μόνιμες πρακτικές απαιτήσεις της ζωής. Το περιεχόμενο αυτό της παλαιάς παραδοσιακής αγωγής είχε ως ηθικό έρεισμα την εκ μέρους του σχολείου έντονη προβολή της ιδέας του μαθητικού καθήκοντος.

Έτσι, το άτομο, στο τέλος της εφηβικής του περιόδου, είχε αποκτήσει τα απαραίτητα διανοητικά, ηθικά και πρακτικά εφόδια. Μπορούσε από δω και πέρα να ζήσει μια φυσιολογική ζωή, μέσα στα κοινωνικά, θρησκευτικά και πολιτιστικά πλαίσια, τα οποία επικρατούσαν εκείνη την εποχή σε κάθε τόπο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να κυριαρχεί ένα αυστηρό, σιωπηλό και στατικό κοινωνικό καθεστώς (*Κρουσταλλάκης, 1998*).

Το νέο σχολείο εφαρμόζεται με την είσοδο του 20^{ου} αιώνα. Εκείνη την εποχή σημειώνονται πολλές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές ανακατατάξεις στον Ευρωπαϊκό χώρο, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, επηρέασαν άρρηκτα την παιδαγωγική ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος. Θα μπορούσε λοιπόν να παρατηρήσει κανείς πως στις αρχές του αιώνα μας δημιουργήθηκε μια νέα παιδαγωγική κατάσταση, στην τελική διαμόρφωση της οποίας συνετέλεσαν αποφασιστικά οι νέες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες που διατυπώθηκαν κατά την περίοδο αυτή. Μεγάλοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι – κυρίως εκπρόσωποι της εξελικτικής ψυχολογίας -, όπως οι Binet, Claparède , Decroly, Montessori, Piaget κ.α. υπήρξαν οι πρωτοπόροι, που με την επιστημονική τους συμβολή θεμελίωσαν τη Νέα Παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα (*Κρουσταλλάκης, 1998*).

Πλέον, η παιδαγωγική επιστήμη δεν ασχολείται μόνο με την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού κατά τη διάρκεια της σχολικής του πορείας, καθώς επίσης η αγωγή δεν έχει το χαρακτήρα της απρόσωπης και αυστηρής παραδοσιακής παιδαγωγικής. Αντικείμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι ο άνθρωπος σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής του, από τη γέννηση μέχρι και το θάνατο. Αντιμετωπίζεται ως ολότητα, ως πολυδιάστατο ον : βιοφυσιολογικό, πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό, θρησκευτικό κ. λ. π.

που ζει και εξελίσσεται σε διάφορα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία δέχεται τις ισχυρές επιδράσεις των κοινωνικών και πολιτιστικών τάσεων και ρευμάτων της εποχής του (*Κρουσταλλάκης, 1998*).

Στην εποχή μας, η παιδεία δεν είναι πια ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ή ποσό γνώσεων · είναι μια διαδικασία αναπτύξεως και σταθερής προσαρμογής, είναι αυτή η ίδια η ζωή, η οποία δεν χωρίζεται πια σε δύο περιόδους : σε μια φάση εκπαιδεύσεως, την παιδικά και εφηβική ηλικία, και σε μια άλλη μακροχρόνια περίοδο εφαρμογών, τη ζωή του ενήλικου. Η ζωή σε όλη τη διάρκειά της είναι μια σταθερή ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων του ανθρώπου για αντιμετώπιση νέων προβλημάτων, για αφομοίωση γνώσεων και για δημιουργία νέων προοπτικών. Ανάλογος προς την παιδευτική λειτουργία του νέου σχολείου είναι και ο λειτουργικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η σύγχρονη Παιδαγωγική επιστήμη, όμως, στρέφει το βλέμμα της στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής ομάδας – τάξης, διότι θεωρεί ότι ο τρόπος οργάνωσης και η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποτελούν καθοριστικά δομικά στοιχεία για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Επιπλέον, την ερευνά μέσα στα όρια των μικρών συνόλων, διότι αποτελείται από στοιχεία ίδια με αυτά, όπως είναι για παράδειγμα : ο σκοπός, οι αξίες και τα ήθη, οι κανόνες και οι νόμοι, η δυνατότητα εξέλιξης, η συνοχή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα.

Σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο (1985), μέσα στη σχολική τάξη – ομάδα, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων, ενώ παράλληλα βρίσκονται αδιάκοπα σε συνειδητή ή όχι επαφή με τον εαυτό τους και τα πολυπληθή περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρούν και από τα οποία επηρεάζονται.

Η κάθε ενέργεια και ο κάθε λόγος στη σχολική τάξη έχει παιδευτική διάσταση και εντάσσεται στο ευρύτερο κύκλωμα της επικοινωνίας, γίνεται μήνυμα που επηρεάζει το δέκτη συνειδητά ή ασυνειδητά. (Μπαλάσκας, 1984).

Συνήθως, οι δάσκαλοι την ώρα του μαθήματος απαιτούν να έχουν σιωπηλές τάξεις, διότι έτσι γίνεται καλύτερα το μάθημά, κατά τη γνώμη τους. Αυτοί οι δάσκαλοι θεωρούνται καλοί παιδαγωγοί, διότι έχουν σε μια σειρά τους μαθητές τους. Όμως αυτό εμποδίζει την σωστή επικοινωνία της ομάδας – τάξης, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει χημεία στο εσωτερικό της αλλά ούτε μπορεί ο ένα μαθητής να βοηθήσει στην τυχόν απορία του συμμαθητή του, απαντώντας του, έτσι ώστε να υπάρχει ώθηση προς την μάθηση. Δεν υπάρχει , λοιπόν, συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στη κοινωνία των μαθητών. Υπάρχει η περίπτωση της αποξένωσης, της αδιαφορίας και γενικά της αρνητικής στάσης μέσα στη κοινωνία των συμμαθητών.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ο δάσκαλος αποτελεί κινητήριο μοχλό στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αυτός καθορίζει την διεξαγωγή του μαθήματος, τη διαλλακτικότητα που θα επικρατήσει στη διάρκειά του. Με τη συμπεριφορά του καθορίζει την συμμετοχή ενός παιδιού ατομικά ή σε σχέση με τα άλλα παιδιά μέσα στην τάξη. Έτσι, θα καθοριστεί το μέγεθος της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Για την ατομική και ομαδική μάθηση και επικοινωνία έχουν γίνει πάρα πολλά πειράματα. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι των Taylor και Faust (*Donald W. Taylor and William L. Faust, "Twenty Questions," Journal of Experimental Psychology, 1952*), του Laughlin (1980) , των Perlmutter και Montmollin (1952) και άλλων. Στην Ελλάδα δεν παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους πειράματα, με εξαίρεση τις ερευνητικές προσπάθειες ελάχιστων ερευνητών (Ματσαγγούρας, Η., 1985, Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ., 1985, Κανάκης, Ι., 1987, Ευαγγελόπουλος Σπ., 1992).

Προχωρώντας λίγο παρά πέρα και σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, είναι δυνατό να αντιληφθούμε πως το μέγεθος της επικοινωνίας μέσα στην τάξη, έχει άμεση σχέση με το μέγεθος επικοινωνίας έξω από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί πως μια σχολική τάξη που μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, συζητά, σχολιάζει, λύνει τις απορίες της και έχει σαν μέσο επικοινωνίας το διάλογο, μπορεί κάλλιστα να επικοινωνήσει και στο σχολικό προαύλιο. Τα άτομα αυτά δεν γνωρίζουν την περιθωριοποίηση και τη μοναξιά.

Αντίθετα, μια σχολική τάξη που, σύμφωνα με τους κανονισμούς του δασκάλου, παραμένει σιωπηλή και απλά ακούει με τις ώρες την παράδοση του, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος παραμένει μοναχή και εξίσου σιωπηλή.

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος το λόγο, στη διάρκεια της διδασκαλίας, φανερώνει έμμεσα το στυλ διδασκαλίας του και τον τύπο του ως δημοκρατικού ή αυταρχικού, γνωρίσματα που επηρεάζουν σημαντικά, σύμφωνα με τις έρευνες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γενικότερα της αγωγής (Κασσωτάκης, 1989). Η ανάλυση δε, της λεκτικής επικοινωνίας δασκάλου – μαθητών, καθώς και η συζήτηση πάνω σε καταγραμμένη διδασκαλία συντελούν στην κατάλληλη αλλαγή της λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Flanders, 1970, Meyer, 1987).

3.3. Ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου

Πολύ σημαντικούς παράγοντες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού αποτελούν η οικογένεια και το σχολείο. Κατά την προσχολική ηλικία τον πιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, αφού σε αυτήν τίθενται τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου και της μελλοντικής προσαρμογής του. Στο σχολείο, και ειδικότερα στη σχολική τάξη, συνεχίζεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κοινωνικοποίηση του

παιδιού, και ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην προσπάθεια αυτή εξευρίσκοντας τρόπους προσαρμογής, οι οποίοι θα τη διευκολύνουν. Το βασικό ερώτημα είναι αν μπορεί και σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το παιδί να υπερνικήσει δυσκολίες που οφείλονται στο οικογενειακό του περιβάλλον. Έχει αυτή τη δυνατότητα και τη δύναμη ο εκπαιδευτικός και το σύγχρονο σχολείο;

Η απάντηση δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή, αφού οι καταστάσεις είναι σύνθετες και συνυφασμένες με ποικίλους παράγοντες εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς. Έτσι ο ρόλος του δασκάλου αναδεικνύεται ιδιαίτερα πολύπλοκος. Σήμερα δεχόμαστε ότι δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι κάτοχος των γενικών γνώσεων που απαιτούνται για να είναι καλός δάσκαλος. Η εκπαίδευση του δασκάλου πρέπει να συμπεριλαμβάνει επιπλέον γνώσεις για την ψυχοσύνθεση του αναπτυσσόμενου παιδιού, τη διαδικασία μάθησης και την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός καλείται, μέσα σε όλες τις άλλες ευθύνες που έχει, να ενεργοποιεί μέσα στη σχολική τάξη εκείνες τις συμπεριφορές του παιδιού που θα το βοηθήσουν να έχει καλύτερη επίδοση στα μαθήματα, αλλά και να επιτύχει στο μέγιστο βαθμό την ομαλή προσαρμογή του και την κοινωνικοποίησή του (*Ματσαγγούρας, 2003*).

Το σχολείο προσφέρει όχι μόνο σχολικές, καθαρά πληροφορίες γνώσης (οι μαθητές μαθαίνουν μαθηματική, φυσική, ιστορία) αλλά προσφέρει και μια τεράστια ποικιλία γνώσεων, τις λεγόμενες ψυχοκοινωνικές που διαμορφώνουν ουσιαστικά την εύπλαστη προσωπικότητα των παιδιών και των εφήβων. Παράγοντες, όπως η χρήση ακατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, οι συχνές απουσίες, το πρόγραμμα σπουδών, το είδος των μεθόδων πειθαρχίας, οι σχέσεις μεταξύ διδακτικού προσωπικού και γονέων ή άλλων φορέων, έχει φανεί πως σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα συσχετίζονται με τη διαμόρφωση της ομαλής εξέλιξης των μαθητών.

Το αναπτυσσόμενο άτομο αναπτύσσει σχέσεις τόσο με ενήλικες, όσο και με συνομήλικους. Οι εμπειρίες από τις πρώτες αυτές σχέσεις είναι ιδιαίτερα

σημαντικές για το είδος των σχέσεων που τα παιδιά θα αναπτύξουν στο μέλλον. Έτσι οι κοινωνικές σχέσεις κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας (*Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004*).

Ορισμένα σημαντικά θέματα προς συζήτηση και σκέψη είναι τα εξής:

- αν και πώς επηρεάζεται η εξέλιξη του ανθρώπου, μέσω της αγωγής που του παρέχεται σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα
- αν πρέπει να γίνεται παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού από πολιτεία και κοινωνικούς φορείς
- αν ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τον μαθητή
- αν υπάρχουν αμοιβαίες υποχρεώσεις και αμοιβαία δικαιώματα μεταξύ της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού

Τα παραπάνω ερωτήματα έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης των ακαδημαϊκών και των ερευνητών εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Η αγωγή και η εξέλιξη του μαθητή, του νέου, ακόμα και του εκπαιδευτικού, και γενικά του ανθρώπου, επηρεάζονται από το σχολείο.

Η πολιτεία και όλοι οι κοινωνικοί φορείς καλούνται να προφυλάξουν τους πολίτες από οποιαδήποτε αρνητική επιρροή, που ενδέχεται να ασκήσει συνειδητά ο εκπαιδευτικός στο παιδί. Δεν αναφερόμαστε, βέβαια, στον περιορισμό της ελευθερίας του αλλά της ασυδοσίας του. Από εδώ απορρέει ότι ο ρόλος της κοινωνίας είναι προστατευτικός, επειδή αποβλέπει στο να προστατέψει τα μέλη της από μια πιθανή «πλύση εγκεφάλου», π.χ., από την πλευρά του δασκάλου. Επίσης θα πρέπει να εξασφαλιστούν «ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης», για να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες, που οπωσδήποτε υπάρχουν, να ξεπεραστεί ο αναλφαβητισμός και να σημειωθεί μια κοινωνική, επιστημονική, τεχνική και οικονομική άνοδος της κοινωνίας (*Κοσμόπουλος, 1980*).

Το συλ διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζεται στο σχολείο, οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας , τα μέσα διαπαιδαγώγησης, το γνωστικό υπόβαθρο

των εκπαιδευτικών γύρω από τα αντικείμενα που διδάσκουν, η προσωπικότητα και η συμπεριφορά τους και γενικά οι παιδαγωγικές αρχές που απέκτησαν, ασκούν ανάλογη επιρροή – θετική ή αρνητική στο μαθητή. Π.χ., το αυταρχικό στυλ ενός δασκάλου έχει ως αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται οι μαθητές αυταρχικά και με τη σειρά τους να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αυταρχικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση, δηλαδή, που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του και στην κοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, επειδή επηρεάζει και βελτιώνει την κοινωνία, την καθοδηγεί και την παροτρύνει να σκεφτεί συλλογικά, δημιουργικά και υπεύθυνα, ώστε να δώσει και αυτή με τη σειρά της τέτοιου είδους ερεθίσματα και παροτρύνσεις (Παρασκευόπουλος, 1980).

3.4. Μορφές επιθετικότητας στο σχολείο

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση για το σχολείο, η απόρριψη από δασκάλους και συμμαθητές, η χαμηλή απόδοση στα μαθήματα, η έλλειψη φιλικών σχέσεων, η ύπαρξη κακού Παιδαγωγικού και ανταγωνιστικού κλίματος στην τάξη, η ύπαρξη ρατσιστικών φαινομένων και κάθε τι που δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού στο Σχολικό περιβάλλον δημιουργούν τις προϋποθέσεις για εμφάνιση συγκρούσεων, βίας και Επιθετικότητας στα σχολεία.

Οι μορφές επιθετικότητας που συναντάμε στο σχολείο χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες (Βουιδάσκης, 1992):

1. Δάσκαλοι προς μαθητές: ο ταξικός χαρακτήρας της κοινωνίας δεν αναπαράγεται μέσα στο σχολείο, επειδή οι δάσκαλοι εκπροσωπούν με τη συμπεριφορά τους στάσεις, αξίες και νόρμες ενός συστήματος, το οποίο εξυπηρετεί τα συμφέροντα της προνομιούχας πολιτικής και οικονομικής ελίτ της εξουσίας (Combe 1972). Πέρα ωστόσο από το στενό ταξικό χαρακτήρα που δίδεται σ' αυτή τη διατύπωση, είναι αλήθεια ότι οι δάσκαλοι υπηρετούν και μεταφέρουν τις αξίες και τις νόρμες του κοινωνικού τους συστήματος. Σ'

αυτό το ρόλο του, ο δάσκαλος μεταβιβάζει τα πολιτισμικά αγαθά αυτού του συστήματος σε μια ομάδα μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, διαφορετικές αξίες και με άλλους τρόπους συμπεριφοράς και τους φέρνει σ' αντιπαράθεση με συγκεκριμένες θέσεις και τυπικούς ρόλους, που καθορίζονται κοινωνικά και σχετίζονται με κοινωνικές προσδοκίες. Μικρή, και προπάντων μεγάλη διαφοροποίηση της υποκειμενικής από την αντικειμενική διάσταση στην εκτέλεση αυτών των ρόλων διαψεύδει τις προσδοκίες του δασκάλου και τον κάνει επιθετικό.

Η ίδια η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο δάσκαλος, ως εκπρόσωπος της κοινωνίας, είναι υποχρεωμένος να οργανώσει όλες τις διαδικασίες μάθησης και να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι η ατομική «επίδοση» είναι και θα είναι στη μετασχολική τους ζωή σημαντική αξία για τους ίδιους και για το κοινωνικό σύνολο. Επιστρατεύει έτσι, όλες τις δυνάμεις για να τους αποσπάσει όσο γίνεται υψηλότερη επίδοση. Χαμηλή επίδοση του μαθητή, ακόμα και παρά τις φιλότιμες προσπάθειες του, μπορεί να παρεξηγηθεί από το δάσκαλο: να θεωρήσει δηλαδή, ότι οφείλεται όχι στην αδυναμία του, αλλά στην ελεύθερη επιλογή του μαθητή και στην περιφρόνηση του να δεχθεί το μορφωσιογόνο» αγαθό με το οποίο εκείνος τον τροφοδοτεί και το κοινωνικό σύστημα του προσφέρει. Η πικρία του δασκάλου μπορεί να εκδηλωθεί με ξεσπάσματα θυμού, με λεκτική ή σωματική επιθετικότητα εναντίον του μαθητή.

Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών εναντίον του δασκάλου, η απείθεια που μπορεί να θεωρηθεί επιθετικότητα, οι συνεχείς ερωτήσεις και αντιρρήσεις στις απαντήσεις του δασκάλου, με άλλα λόγια, η αμφισβήτηση του ρόλου που η κοινωνία τού ανέθεσε, εκλαμβάνεται ως προσωπική προσβολή κι εκείνος απαντά με επιθετικότητα. Μειώνει τη βαθμολογία, υποβάλλει ασαφείς ερωτήσεις και βάζει δύσκολα προβλήματα, προχωρεί ίσως στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση του μαθητή και ακόμη, αναζητεί τον αποδιοπομπαίο τράγο της τάξης. Δάσκαλοι, που μεγάλωσαν οι ίδιοι με ένα σχεδόν νομιμοποιημένο αυταρχικό στιλ αγωγής, αντιδρούν σε κάθε νεωτερισμό και σε

κάθε αναδόμηση της εξουσίας στη σχολική τάξη και αμύνονται με πολλή επιθετικότητα υπερασπίζοντας τα δικά τους κάστρα.

2. Μαθητές προς δάσκαλο: Φορέας εξουσίας ο δάσκαλος, έρχεται ως εκπρόσωπος θεσμού να τιθασεύσει πραγματικά τις πλουραλιστικές τάσεις και αναζητήσεις των μαθητών και είναι φυσικό να βρεθεί κι ο ίδιος στο στόχαστρο της δικής τους επιθετικότητας. Η άποψη του W. Th. Adorno, ότι ο δάσκαλος είναι πράκτορας της αλλοτρίωσης (*Adorno, 1969*), ενέχει στον πυρήνα της το μέγεθος της αντιπαλότητας που δημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη, την αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά των μαθητών εναντίον του δασκάλου. Η αδυναμία ή και η άρνηση του μαθητή, εξαιτίας της κοινωνικής προέλευσης ή του πνευματικού του επιπέδου να πειθαρχήσει στις σχολικές εντολές και να αποδεχθεί τη «σχολική κουλτούρα», την οποία βρίσκει ξένη προς τα ενδιαφέροντα του, πυροδοτεί τον εκρηκτικό μηχανισμό για να εκδηλωθεί επιθετικά εναντίον του δασκάλου του.

Η αξιολόγηση των μαθητών από το δάσκαλο με μοναδικό κριτήριο τη σχολική επίδοση και την ανταπόκριση του στο σχολικό πρόγραμμα, που σημαίνει γι' αυτούς τις ρυθμίσεις και θεσμοθετημένες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου (*Jouhy, 1970*), τους κατατάσσει σε κατηγορίες, σε «καλούς» και «κακούς» και, αγνοώντας σχεδόν τη συνολική τους προσωπικότητα, προκαλεί την επιθετική τους αντίδραση προς το δάσκαλο. Η κατηγοριοποίηση αυτή των μαθητών με μόνο κριτήριο τις επιδόσεις τους είναι απαράδεκτη γι' αυτούς. Αντιστοιχεί με την κατάταξη τους σε κατηγορίες με κριτήριο την κοινωνική τους προέλευση (*Oevermann, 1972*). Μετά απ' αυτή την κατηγοριοποίηση, ακολουθεί η απονομή στερεοτύπων στο μαθητή, για να προχωρήσει τελικά στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση του στη σχολική τάξη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, για το ξεπέραςμα αυτής της κατάστασης έντασης, οι μαθητές συσπειρώνονται σε ομάδες και κινητοποιώντας τους μηχανισμούς άμυνας επιδίδονται σε πράξεις απόκλισης και επιθετικότητας εναντίον του δασκάλου. Πέρα από αυτές τις αιτίες, οι μαθητές εκδηλώνουν επιθετικότητα στο δάσκαλο για τη διάψευση, που τους προκάλεσε, και εκδικώντας τον για

την επιθετικότητα του νιώθουν ικανοποίηση που καταφέρνουν να μειώσουν το κύρος του στην τάξη και να τον εκνευρίσουν.

3. Δάσκαλος προς δάσκαλο: Οριζόντια και αμφίδρομη επιθετική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί και μεταξύ των πρωταγωνιστών της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας στο σχολείο, μεταξύ των δασκάλων. Ενώ εμπλέκονται στην ίδια διαδικασία με ίδιο σκοπό, διαφοροποιούνται ωστόσο, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, το φύλο, την ηλικία και οπωσδήποτε τις ιδεολογικές και κοσμοθεωριακές αντιλήψεις, λόγοι που τους κάνουν μερικές φορές να εκδηλώνουν την επιθετική τους συμπεριφορά μεταξύ τους. Υπηρεσιακά προβλήματα, οι συχνές αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, οι εντολές των προϊσταμένων υπηρεσιών, οι οποίοι επεμβαίνουν με αυταρχικό τρόπο στο διδακτικό τους έργο με αξιώσεις χωρίς την παροχή των αναγκαίων μέσων, διαταράσσουν τις ομαλές σχέσεις τους. Η μεροληπτική στάση των προϊσταμένων στην εξέλιξη ή προαγωγή σε διευθυντική θέση προκαλεί την αγανάκτηση του αδικημένου και, σε συνδυασμό με ατομικά και οικογενειακά του προβλήματα, γίνεται επιθετικός προς όλες τις κατευθύνσεις. Διαφωνίες και επιθετικότητα μπορεί να προέλθουν από τη διάσταση των απόψεων σχετικά με τη γενικότερη περισσότερο ή λιγότερο φιλελεύθερη στρατηγική του σχολείου έναντι των μαθητών, καθώς και από τις αποφάσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων σχετικά με π.χ. απεργιακές κινητοποιήσεις για νέες διεκδικήσεις ή για κατοχύρωση δικαιωμάτων. Ιδεολογικές, πολιτικές και κοσμοθεωριακές διαφορές τους φέρνουν σε σύγκρουση. Σπουδαίο ρόλο παίζει ακόμη και το χάσμα των γενεών. Η διαφορά της ηλικίας και της αγωγής των δασκάλων τους χωρίζει σε προοδευτικούς και συντηρητικούς (*Troger, 1969*), σε αντιπάλους έτοιμους να επιτεθούν ο ένας εναντίον του άλλου.

4. Μαθητής προς μαθητή: Και οι σχέσεις των μαθητών δεν φαίνεται να είναι πάντα φιλικές- η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις είναι συχνά φαινόμενα. Και μόνο η απλή μίμηση των επιθετικών γονεϊκών και δασκαλικών προτύπων είναι σοβαρός λόγος να συμπεριφέρονται μεταξύ τους επιθετικά. Δυναμικές αναμετρήσεις με λεκτική ή σωματική επιθετικότητα παρατηρούνται στα

διαλείμματα και μέσα στην τάξη. Οι μαθητές ανταγωνίζονται για καλύτερη θέση στην ιεραρχία της τάξης και στη συνείδηση του δασκάλου. Για μαθητές κυρίως των μικρών τάξεων ο δάσκαλος είναι αυθεντία και εκείνος που θα τον αμφισβητήσει πρέπει να πληρώσει. Συχνά πιέζουν και ζητούν από το δάσκαλο να του επιβάλει τιμωρία ή το κάνουν και μόνοι τους (*Heinelt, 1982*). Οι μαθητές, μετά το δάσκαλο, κατατάσσουν τους συμμαθητές τους σε κατηγορίες αποδίδοντας τους εκείνα τα στερεότυπα που θεωρούν τυπικά για την ομάδα που τους κατέταξαν. Κι έτσι, συχνά η επίδοση μόνο του κάθε μαθητή είναι καταλύτης για την αποδοχή ή την απόρριψη του από τους συμμαθητές του στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μετά απ' αυτά, ο στιγματισμένος, ο περιθωριακός μαθητής γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος για τους άλλους που τον καταδιώκουν και του επιτίθενται.

Διεκδίκηση δικαιωμάτων και συμφερόντων, προσπάθεια απόκτησης δύναμης και εξουσίας στην οικογένεια και στο σχολείο κάνουν την επιθετικότητα συχνό φαινόμενο μεταξύ των μελών τους. Και η κοινωνικοποίηση φάνηκε να οδηγεί σε αδιέξοδο. Τι θα γίνει, λοιπόν, για την αντιμετώπιση της ανθρώπινης επιθετικότητας; Η λύση πρέπει ν' αναζητηθεί όχι έξω από αυτούς τους χώρους, αλλά μέσα στην οικογένεια και το σχολείο και με μοναδικό μέσο την κοινωνικοποίηση. Όχι βέβαια μ' εκείνη που οδηγεί σε φαύλο κύκλο αλλά με τη σωστή, που αποβλέπει σε μια παιδαγωγική της ειρήνης και της επιθετικότητας (*Βουιδάσκης, 1987*). Αυτή η κοινωνικοποίηση θα διδάξει στο παιδί την αρνητική και καταστρεπτική επιθετικότητα, αλλά θα του μάθει και να συνυπολογίζει με τον ίδιο τρόπο τη δημιουργική της πλευρά, που είναι ή ίδια η δραστηριότητα της ζωής. Να εκτιμά λιγότερο τα παραδοσιακά πρότυπα αγωγής και να προβάλλει στη θέση τους πρότυπα με αλληλεγγύη, συνανθρωπισμό, αυτοτέλεια και παρρησία. Γονείς και δάσκαλοι δεν πιστεύουν στην αγγελικότητα του παιδιού αλλά στη δύναμη του τόσο να μισεί όσο και ν' αγαπά, γι' αυτό και δεν το εμποδίζουν αλλά του παρέχουν το δικαίωμα να εκδηλώνει την επιθετικότητα του με κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Μ' αυτή την κοινωνικοποίηση θα προέλθουν σωστοί μαθητές,

δάσκαλοι, γονείς, πολιτικοί στους οποίους ο αυριανός κόσμος να μπορεί να εμπιστευτεί το μέλλον του (Βουιδάσκη, 1992).

3.5. Η σωματική τιμωρία και ο εκφοβισμός ως μέσα πειθαρχίας στα παιδιά - Συνέπειες

Η Σωματική Τιμωρία και ο Εκφοβισμός στα σχολεία παίρνει πολλές μορφές, ξεκινώντας από τους δασκάλους ή τους εκπαιδευτικούς που χτυπούν τα παιδιά με το χέρι, τα καίνε ή τα αναγκάζουν να κάθονται σε καθόλου άνετες θέσεις για πάρα πολύ ώρα. 90 χώρες από τις 197 που ερωτήθηκαν από την Παγκόσμια Πρωτοβουλία για να σταματήσουν όλες οι σωματικές τιμωρίες στα παιδιά (*Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*) επιτρέπουν στους δασκάλους με νόμο να χτυπούν τα παιδιά. Ακόμα και σε χώρες όπου η σωματική βία είναι παράνομη, οι νόμοι που προστατεύουν τα παιδιά συχνά δεν εφαρμόζονται. Τα αγόρια τυπικά υφίστανται μεγαλύτερη βία απ' ό,τι τα κορίτσια. Στην Αίγυπτο, για παράδειγμα, 80% των αγοριών έχουν υποστεί σωματική βία στο σχολείο, συγκριτικά με το 67% των κοριτσιών. Το ένα τέταρτο των παιδιών που τιμωρήθηκαν είπαν ότι έφεραν τραύματα σαν αποτέλεσμα. Επίσης, τα παιδιά με ιδιαιτερότητες (φτωχά, με ειδικές ανάγκες κ.λ.π.) είναι πιο πιθανό να υποστούν σωματική βία.

Η σωματική βία και ο εκφοβισμός από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία δεν απαγορεύεται ούτε στις ανεπτυγμένες χώρες. Είναι νόμιμα στην Κορέα, τη Γαλλία και σε πολλές χώρες της Αυστραλίας και της Αμερικής. Συγκεκριμένα στις ΗΠΑ τα σχολεία είναι οι μόνες κοινωνικές οργανώσεις όπου η βία είναι νόμιμη, καθώς απαγορεύεται σε ψυχιατρικά νοσοκομεία, στο στρατό και τις φυλακές.

Η σωματική τιμωρία συχνά διενεργείται στο όνομα της παράδοσης και μερικές φορές στο όνομα της θρησκείας. Η υποτιθέμενη θετική επίδραση της τιμωρίας στη συμπεριφορά των παιδιών χρησιμοποιείται συχνά σαν επιχείρημα

υπεράσπισης της φυσικής βίας ως μέθοδο πειθαρχίας. Σε μερικές χώρες, το να χτυπάει κάποιος ένα παιδί θεωρείται «δικαίωμα» των γονιών και των δασκάλων. Στην πραγματικότητα, η σωματική βία είναι πιο πιθανό να ωθήσει τα παιδιά να δρουν βίαια παρά να βελτιώσει τη συμπεριφορά τους. «Αν με χτυπήσουν, θα μάθω να χτυπάω», αναφέρει χαρακτηριστικά ένα κοριτσάκι 12 χρονών από την Ισπανία. Στη χειρότερη των περιπτώσεων, η σωματική βία μπορεί να οδηγήσει σε παράλυση ή και σε θάνατο. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, έχει επιζήμια αποτελέσματα στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Τα παιδιά που υφίστανται σωματική τιμωρία στο σχολείο είναι περισσότερο πιθανό να διακόψουν το σχολείο (*Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001*).

Σε μια μελέτη στο Νεπάλ, σύμφωνα με την ανθρωπιστική οργάνωση Plant International, όπου η σωματική τιμωρία είναι ρουτίνα, βρέθηκε ότι το 14% των παιδιών που σταμάτησαν το σχολείο το έκαναν από φόβο στους δασκάλους. *«Όταν ξεκίνησε το σχολείο, ο πατέρας μου αρνήθηκε να μου πάρει τον απαραίτητο εξοπλισμό. Από τη στιγμή που δεν είχα τετράδια, ξυλοκοπήθηκα μπροστά στους άλλους και με απέβαλλαν για μια βδομάδα. Ντρεπόμουν πάρα πολύ και σκέφτηκα να εγκαταλείψω το σχολείο»*, λέει ένα 10χρονο κορίτσι από το Καμερούν. Η σωματική τιμωρία είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνει τα παιδιά να δρουν βίαια παρά να βελτιώνει τη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Μακροπρόθεσμα, η σωματική τιμωρία συνδέεται με αυτοκτονία, κατάθλιψη και αλκοολισμό. Τέλος, τα θύματα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν επιθετική συμπεριφορά και να χτυπούν το/τη σύζυγο ή τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας εκτιμάται ότι 150.000.000 κορίτσια και 73.000.000 αγόρια έχουν βιαστεί ή έχουν υποστεί άλλους τύπους σεξουαλικής βίας. Αλλά δεν υπάρχουν αξιόπιστες εκτιμήσεις σχετικά με το πόση από αυτήν την κατάχρηση λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Ξέρουμε ωστόσο, ότι η σεξουαλική βία συχνά ασκείται από άτομα γνωστά στα παιδιά και ότι η σεξουαλική βία στα σχολεία είναι ένα μείζον πρόβλημα σε πολλές χώρες.

Τα κορίτσια βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο σεξουαλικής βίας στο σχολείο και συχνά αντιμετωπίζουν διπλή απειλή και από τους δασκάλους και από τους συμμαθητές τους. Στην Ταϊλάνδη, Το Κέντρο Προστασίας Παιδιού και Οικογένειας (Children and Family Protection Center) ανέφερε ότι κάθε βδομάδα το λιγότερο ένας δάσκαλος παρενοχλεί σεξουαλικά κάποιο μαθητή.

Οι αιτίες της σεξουαλικής βίας είναι πολλές αλλά η συμπεριφορά των δασκάλων και τα παραδοσιακά στερεότυπα είναι οι κυριότερες. Με το να μην λαμβάνονται σοβαρά μέτρα για την σεξουαλική βία, οι δάσκαλοι και οι σχολικές αρχές θεωρούν ότι είναι ανεκτή. Επιπλέον, τα κορίτσια, σε κοινωνίες όπου οι γυναίκες θεωρούνται κατώτερες, είναι πιο πιθανόν να υποστούν σεξουαλική βία στο σχολείο. Σε μερικές χώρες της Ασίας, ο βιασμός θεωρείται προσβολή ενάντια στην τιμή των αντρικών μελών της οικογένειας ενώ στη Λατινική Αμερική, τα κορίτσια που μένουν έγκυες συχνά αποβάλλονται από το σχολείο και αυτά που μολύνονται από τον ιό του AIDS αντιμετωπίζονται ρατσιστικά.

Οι συνέπειες της σεξουαλικής βίας είναι πολλές. Τα θύματα υποφέρουν από φυσικά και ψυχολογικά τραύματα . Τα νεαρά κορίτσια αντιμετωπίζουν επιπλέον προβλήματα υγείας όπως τις επιπτώσεις μιας ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης, όπως θάνατο, αμβλώσεις, κοινωνικό στίγμα και εξαναγκασμό εγκατάλειψης του σχολείου. Μακροπρόθεσμα, τα παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν σεξουαλικά και διανοητικά προβλήματα, οικογενειακή βία, στροφή στο αλκοόλ ή στα ναρκωτικά.

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές, που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς, έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών σε κίνδυνο για προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης (*Bowlby, 1982*), τη γνωστική

θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων (*Connell & Wellborn, 1991 Deci & Ryan, 1985*), αλλά και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες (*Bronfenbrenner, 1979*) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (*Hughes, Cavell & Jackson, 1999*).

Οι συγκρουσιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Τέτοιες δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να καλλιεργούν αισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά και έτσι να τα κάνουν να αποσύρονται από τη σχολική αρένα ή να προάγουν αισθήματα αποξένωσης, όπως μοναξιά, και αρνητικές στάσεις για το σχολείο. Αυτές οι πιέσεις μπορεί να σχετίζονται, επίσης, με μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση ήπραγμάτωση (*Birch & Land, 1997*).

3.6. Διαπολιτισμικό σχολείο

Σύμφωνα με τον Taylor η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική. Η μαζική εισροή αλλοδαπών εργαζομένων, καθώς και παλιννοστούντων ομογενών οδηγεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών καταστάσεων τόσο στην κοινωνία, όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εξελίξεις αυτές δημιουργούν νέα προβλήματα στο σχολείο και βάζουν τις βάσεις για τη δημιουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Βασίζεται στην παιδοκεντρική διδασκαλία και δίνει έμφαση στα βιώματα και σε πραγματικές εμπειρίες, στην αυτονομία, στην αυθορμητικότητα και στις ατομικές διαφορές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη

ξένη γλώσσα, σχετίζεται με τη κοινότητα της περιοχής προσανατολίζεται στην πράξη και επηρεάζεται από εμπειρίες (*Μπερερής & Ίκκου, 2000*).

Μέσα στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης η γνώση της πολιτισμικής μας παράδοσης και η καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης, τόσο της γενικής, όσο και της τοπικής, κρίνεται απαραίτητη, από την προσχολική ακόμη ηλικία, ιδιαίτερα δε τώρα που η χώρα μας είναι στην ενωμένη Ευρώπη. Η γνώση του λαϊκού πολιτισμού συμβάλλει στην εθνική αυτοσυνειδησία, δρα ανασταλτικά στον πιθανό κίνδυνο της πολιτισμικής ισοπέδωσης των περιφερειακών και οικονομικά ασθενέστερων χωρών, στα πλαίσια διαμόρφωσης της «ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας» (*Μπερερής & Ίκκου, 2000*).

Η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική. Αυτό στηρίζεται επιστημονικά μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Ο Taylor (1993) μας ορίζει ότι μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική «όταν περιλαμβάνει στους κόλπους της, περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν».

Οι πολιτιστικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών επηρέασαν και τη σχολική πραγματικότητα. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι από τους πιο ευαίσθητους, αφού το πολιτισμικό πλαίσιο μεταβιβάζεται μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και η μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης. Στην εκπαίδευση έχει επικρατήσει το ανταρτοκρατικό μοντέλο με την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αντιμετωπίσει τα καινούρια δεδομένα της διγλωσσίας, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ανομοιογένειας. Έτσι αναγκάζεται να εγκαταλείψει το παραδοσιακό μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο παύει να υφίσταται ως κυρίαρχος θεσμός ομογενοποίησης, εφόσον η πραγματικότητα κρίνει ότι είναι ανεπαρκές στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Είναι ανάγκη στην εκπαίδευση να προβάλλεται η πολιτισμική προσφορά όλων των λαών του κόσμου, να προωθείται η συνεργασία στη βάση της αλληλοεκτίμησης με παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η κοινωνική συναίνεση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου είναι σήμερα τα ζητούμενα στην κοινωνία και τη σχολική τάξη (*Κούσουλας, 2003*).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα των αναπτυσσόμενων χωρών ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» ή «διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση», δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μια θεωρία, που είναι αποδεκτή από όλους. Στην πραγματικότητα όμως η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προχωρά πάνω σε δυο αντίθετες κατευθύνσεις. Από τη μια κατεύθυνση γίνεται ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, των λαών και της οικουμενικότητας των αξιών και από την άλλη ενδυναμώνονται και υποστηρίζονται οι τοπικές πολιτισμικές ταυτότητες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός και τον ονομάζει «καταλύτη», ο οποίος μπορεί να ανατρέψει τα δεδομένα της κοινωνίας, ξεκινώντας από την τάξη. Η τάξη είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας εκεί η δύναμη δημιουργείται σε συνεργασία με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους.

Οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενή σύνολα που αποτελούνται από παιδιά αλλά και δασκάλους με διαφορετικές καταβολές. Έτσι το διαφορετικό ενυπάρχει στη σχολική τάξη εξαιτίας της κοινωνικής ανισότητας την οποία αποδέχεται και αναπαράγει το σχολικό σύστημα και όχι εξαιτίας της συνύπαρξης του αλλοδαπού στην τάξη.

Η επιτυχία ενός παιδιού στο σχολείο, που ξεκινάει μονόγλωσσο και καταλήγει δίγλωσσο στη συνέχεια δεν εξαρτάται μόνο από τη δίγλωσση ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά από την αποδοχή του και την ατομικότητά του. Όπως κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, έτσι και το κάθε παιδί φέρνει στο σχολείο κάτι ξεχωριστό. Ο δάσκαλος πρέπει να αποδεχθεί και να καλλιεργήσει αυτό που φέρνει ο μαθητής μαζί του. Οι σχέσεις συνεργασίας

στην τάξη δημιουργούν και σχέσεις συνεργασίας στην κοινωνία. Όπως ένα βότσαλο φέρνει την αλλαγή όταν πέφτει στο νερό, έτσι και ο δάσκαλος μπορεί να φέρει την αλλαγή στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινωνία.

Καθώς το παιδί προχωράει πετάει στο καλάθι των αχρήστων ότι δεν μπορεί να κουβαλήσει μαζί του. Αυτά μπορεί να είναι η γλώσσα, η κουλτούρα και η ταυτότητά του και έτσι πολλές φορές οδηγείται σε σύγκρουση με την οικογένειά του, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον .

Στο διαπολιτισμικό σχολείο, οι βασικές αρχές κατά τον H. Essinger που διέπουν την διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι: η εκπαίδευση με αλληλεγγύη, με διαπολιτισμικό σεβασμό, με ενσυναίσθηση, εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τέλος εκπαίδευση για την ειρήνη.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική πρέπει να είναι μαθητοκεντρική έτσι ώστε η μάθηση να είναι μια ενεργός διαδικασία και να προάγει την κριτική δημιουργική σκέψη, την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας (*Gorski, 2001*)

Η εκπαιδευτική τεχνολογία ως γνωστικό εργαλείο εμπλέκει τους μαθητές στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων διευκολύνοντάς τους να σκεφτούν τόσο τις εναλλακτικές λύσεις του προβλήματος όσο και τις επιμέρους παραμέτρους που σχετίζονται με το αρχικό πρόβλημα. Η τεχνολογία λοιπόν όταν λειτουργεί ως πολυδύναμο γνωστικό εργαλείο επιτυγχάνει τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Τα παιδιά στο σύγχρονο σχολείο καλούνται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν με άλλα παιδιά από διαφορετικές πατρίδες, θρησκείες και πολιτισμούς. Θα πρέπει να μοιραστούν συναισθήματα και ιδέες, να οραματιστούν και να αναζητήσουν κοινούς τρόπους αρμονικής συμβίωσης. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα πεδίο μέσα από το οποίο μπορούν να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι (*Κούσουλας, 2003*).

3.7. Η πρόληψη της επιθετικότητας στο σχολείο

Η πρόληψη της επιθετικότητας απαιτεί μια συνολική προσέγγιση που θα κινητοποιεί το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Είναι απαραίτητο τέτοιου τύπου προσπάθειες να απευθύνονται όχι μόνο στα θύματα και τους επιτιθέμενους, αλλά επίσης στην οικογένεια, στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς, στην ομάδα των συνομηλίκων και στα παιδιά εκείνα που γίνονται παρατηρητές τέτοιων σκηνών.

Τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν ένα πλαίσιο που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αντι-επιθετικών συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά είναι ίσως οι καλύτεροι γνώστες της κατάστασης και των αναγκών τους. Ένα πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής επιθετικότητας πρέπει να προσαρμόζεται στις ηλικίες, το φύλο, την πολιτιστική και την εθνική ταυτότητα των μαθητών και να αγκαλιάζεται από το σχολείο, με μια συνολικότερη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς την προτεραιότητα και τη χρονική διάρκεια του προγράμματος (*Αθανασίου κ.α., 2005*).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικότερο ρόλο σε μια τέτοια προσπάθεια, καθώς είναι αυτοί που σε μεγάλο βαθμό μπορούν να διασφαλίσουν το κλίμα και την πολιτική του σχολείου. Χρειάζεται να εκπαιδευτούν στην υποστήριξη των μαθητών τους σε τέτοια θέματα, καθώς ανήκουν στην καθημερινή πραγματικότητά τους. Από την άλλη πλευρά καθοριστικός είναι ο ρόλος της οικογένειας που μέσω της διαπαιδαγώγησης μπορεί να προλάβει την επιθετικότητα. Χρειάζεται οι γονείς να ευαισθητοποιηθούν γύρω από το θέμα της επιθετικότητας και την αναγνώριση δικών τους συμπεριφορών που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών τους. Επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των ερευνών είναι σημαντικό οι ενήλικες να αποτελούν πρόσωπα εμπιστοσύνης που θα μπορέσουν να διευκολύνουν τα παιδιά να μιλήσουν γι' αυτές τους τις εμπειρίες. Είναι σημαντικό εκπαιδευτικοί και γονείς να μπορέσουν να ακούσουν τα παιδιά χωρίς να προβούν σε αντιδράσεις που κλονίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών και τα κάνουν να κρατούν το στόμα τους κλειστό. Απαραίτητη είναι επίσης η ύπαρξη υποστηρικτικών προς τα σχολεία κοινωνικών υπηρεσιών που θα μπορέσουν να υποστηρίξουν δασκάλους, μαθητές και γονείς και να λειτουργήσουν συμβουλευτικά προς τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοιου τύπου συμπεριφορές (*Φροσύνης & Ρουμπίδης, 2005*).

Οι Oliver και Candappa (2003) προτείνουν ότι το να ακούσουμε προσεκτικά τι λένε οι μαθητές σε σχέση με τη σχολική επιθετικότητα πρέπει να είναι ένα μέρος μιας συνολικότερης στρατηγικής του σχολείου στην οποία οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο. Το να λάβουμε υπόψη τις απόψεις των μαθητών διαμορφώνει ένα μέρος μιας συνολικότερης προσέγγισης του σχολείου στον αγώνα κατά της επιθετικότητας που απαιτεί να δραστηριοποιηθούμε σε πολλά επίπεδα, δηλ. την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού ήθους, μια σταθερή συζήτηση των αντιεπιθετικών πολιτικών και στρατηγικών του σχολείου, την προσαρμογή της διδακτέας ύλης, την υποστήριξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τη συνεργασία με τους γονείς.

Οι παρεμβάσεις που απευθύνονται στους ίδιους τους μαθητές είναι σημαντικό να ενισχύουν τις ομάδες των συνομηλίκων και τη φιλία μέσα στο σχολείο με ποικίλους τρόπους (ομάδες δραστηριοτήτων, προγράμματα ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων κ.α), καθώς φαίνεται ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας αλτρουισμού και ενσυναίσθησης λειτουργούν προστατευτικά.

Η ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών είναι απαραίτητη. Το πως φτιάχνω μια φιλία, πως τη διατηρώ, πως τη διακόπτω αφορά όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και

συνδέεται άμεσα με την κατοπινή κοινωνικότητά τους, αλλά και τη σχέση με τον εαυτό τους. Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να δημιουργούν δεσμούς με τους συμμαθητές τους και να μπορούν να διατηρήσουν και να σεβαστούν την ατομικότητα και τη διαφορετικότητά τους μέσα σε αυτούς. Χρειάζεται να μάθουν να ακούνε τους άλλους και τα συναισθήματα τους, αλλά επίσης να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν και τα δικά τους συναισθήματα. Χρειάζεται επίσης να μάθουν να εκφράζουν τη δυσαρέσκεια και το θυμό τους με τρόπο κοινωνικό που δεν προκαλεί πόνο στον άλλον, αλλά ενισχύει τη βαθύτερη επικοινωνία μαζί του και αντίστοιχα να μπορούν να απαιτήσουν το αντίστοιχο για τους εαυτούς τους (*Το Σπίτι των Παιδιών 2007*).

3.8. Αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών στο σχολείο

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, της βίας και της Επιθετικότητας των παιδιών, μέσα στο σχολικό χώρο σήμερα, είναι μια δύσκολη υπόθεση, με την ποικιλία μάλιστα που παρουσιάζουν σήμερα οι Πολυπολιτισμικές τάξεις. Ίσως τριάντα χρόνια πριν μέσω του σωφρονισμού και των τιμωριών διατηρούνταν κάπως οι ισορροπίες.

Από τη στιγμή όμως που αποδοκιμάστηκε η στάση αυτή των εκπαιδευτικών και αποδυναμώθηκε ο ρόλος τους ως παιδονόμων σωφρονιστών, με αλληπάλληλες παρεμβάσεις γονιών, η θέση των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών, έγινε πολύ δυσκολότερη, διότι βρέθηκαν και οι ίδιοι απροετοίμαστοι για άλλου είδους αντιμετώπισεων και χειρισμών, μέσα σε παιδαγωγικά και σχολικά πλαίσια (*Νικολαΐδης, 2007*).

Σήμερα η “επιβολή” της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί άλλου είδους αντιμετώπιση, ενταγμένη σ’ ένα διαμορφωμένο παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου η αμφίδρομη επικοινωνία, η συνεργατικότητα, το ομαδικό πνεύμα, η καθιέρωση, ύστερα από συζήτηση, κανόνων συμπεριφοράς στην

τάξη και το σχολικό περιβάλλον, μπορούν να οδηγήσουν ενσυνείδητα σε καταστάσεις αυτοπειθαρχίας και αποφυγής συγκρούσεων.

Η διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, του παιδαγωγού, του καθοδηγητή και συνομιλητή των μαθητών εκπαιδευτικού, είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και της επιθετικότητας των μαθητών, γιατί μια τέτοια στάση, μπορεί να είναι αποτελεσματική, όποτε απαιτείται και υπάρχει πρόβλημα, αλλά και να χρησιμοποιεί κάθε φορά τις κατάλληλες τακτικές παρέμβασης.

Ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, θα πρέπει να τοποθετείται πάντοτε σ' ένα πλαίσιο που έχει σχεδιάσει η ίδια η σχολική κοινότητα, ώστε να αποτελεί και αντικείμενο εκμάθησης αλλά και να αποβαίνει πάντοτε αποτελεσματικό.

Είναι πολύ σημαντικό επίσης σε πολυθέσια σχολεία, όπου υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί να επιλέγονται μόνιμοι και σταθεροί κανόνες και τρόποι αντιμετώπισης παραβατικών πράξεων ενταγμένων σε πλαίσια που θα τίθενται από κοινού από το σύλλογο διδασκόντων και τις Μαθητικές Κοινότητες (*Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000*).

Η έρευνα επανειλημμένα έχει επιβεβαιώσει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αντιμετωπίσει εποικοδομητικά και να προλάβει, να μειώσει την κλιμάκωση εκδήλωσης μορφών επιθετικότητας, αρκεί να την αφήσουν να δράσει αυτόνομα, διάφοροι εξωθεσμικοί παράγοντες και οι γονείς μεμονωμένα.

Γι' αυτό σε πολλές χώρες διαμορφώνονται προγράμματα που βοηθούν τους μαθητές να μην εκδηλώνουν επιθετικότητα, καλλιεργώντας περιβάλλον που μπορεί να ανταποκρίνεται αποδοτικά στις ανάγκες εκείνων που χρειάζονται περισσότερη στήριξη, αλλά και γενικά στις ανάγκες όλων των μαθητών (*Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000*).

Η εκφοβιστική (επιθετική) συμπεριφορά, bullying αγγλιστί, εμφανίζεται πλέον με δραματική συχνότητα και ένταση σε κάθε κοινωνική έκφανση. Αναπόφευκτα έχει διεισδύσει και στα εκπαιδευτήρια του τόπου. Τούτη η πραγματικότητα δεν ξενίζει, παρά μόνο επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι τα σχολεία αποτελούν μικρογραφία και αντανάκλαση της κοινωνίας. Ως εκ τούτου και η εκπαίδευση πέραν από τη σχολική γνώση που εκ φύσεως παρέχει, οφείλει να δράσει μέσω διαφόρων παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, ώστε να εξαλείψει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Εξάλλου ο εκφοβισμός, υπό τη μορφή της φυσικής, λεκτικής, ψυχολογικής επίθεσης ή προσβολής, αποτελεί το ισχυρότερο τροχοπέδη στη διαδικασία της μάθησης.

Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Εταιρείας Σχολικών Ψυχολόγων, εκτιμάται ότι 160 χιλιάδες μαθητές απουσιάζουν κάθε μέρα από το σχολείο εξαιτίας της Επιθετικότητας των συμμαθητών τους και το φόβο που νιώθουν στο σχολείο εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς. Αυτός ο φόβος αυξάνει συνεχώς επειδή δε βρίσκουν κατάλληλη βοήθεια να τον εκδηλώσουν ή επειδή πιστεύουν ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να τους προστατεύσει. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της χώρας μας που δείχνει ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, που πέφτουν θύματα επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, απευθύνονται στους γονείς τους για προστασία κατά 77% και μόνο το 23% απευθύνεται στο δάσκαλο ή το Δ/ντή του Σχολείου, επειδή ακριβώς δεν πιστεύουν ότι θα προστατευθούν αποτελεσματικά. Αυτό σημαίνει ότι η Σχολική Κοινότητα δεν μπορεί ή δεν έχουν γίνει οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να αντιμετωπίσει τέτοια θέματα, με συνέπεια την άμεση παρέμβαση των γονιών και τη διόγκωση των προβλημάτων.

Υπό αυτές τις περιστάσεις προβάλλεται η επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστούν στα σχολεία ποικίλα παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής που να στοχεύουν στο να αναπτύξουν τα παιδιά υγιείς προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενίσχυση της

αυτοεκτίμησης, την αναστοχαστική ικανότητα, την αποδόμηση στερεοτύπων, το σεβασμό και την αποδοχή των «άλλων», τη διαχείριση του θυμού με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, την επίλυση συγκρούσεων κ.ά. Όλα τα προγράμματα πρέπει βοηθήσουν τα παιδιά να δομήσουν μια ισχυρή ταυτότητα που θα τους οδηγήσει στην ομαλή κοινωνικοποίηση. Ισχυρή, όχι υπό τη μορφή της ρώμης, αλλά υπό τη μορφή της ψυχικής θωράκισης. Η υιοθέτηση μιας ισχυρής ταυτότητας θα κοινωνικοποιήσει τα απομονωμένα παιδιά, θα φέρει στο προσκήνιο τα παιδιά που βρίσκονται στο περιθώριο της σχολικής ζωής, θα προσφέρει ευφάνταστες λύσεις σε περιπτώσεις αμφισβήτησης/ διαφωνίας/ έντασης, θα εξαλείψει τις ανασφάλειες και το αίσθημα της ανεπάρκειας και εν ολίγοις θα προσδώσει μια νέα υγιή πνοή στα παιδιά (*Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000*).

Τα προγράμματα δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος στιγματισμού που στην τελική θα διαιωνίσει την υπάρχουσα κατάσταση. Εξάλλου κανείς δεν μπορεί να χρεώσει σε ένα παιδί την αποκλειστικότητα ως προς την εκφοβιστική συμπεριφορά. Αποτελεί και ψυχολογικό αξίωμα ότι το πρόβλημα δεν είναι ιδιοκτησία του ενός. Είναι με περισσή ευκολία που μπορεί κάποιος να μεταπηδήσει από θύτη σε θύμα, από παιδί με εκφοβιστική συμπεριφορά σε παιδί στόχο και αντίστροφα. Πρόκειται για ένα ψυχοφθόρο φαύλο κύκλο.

Ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον πρέπει να κινητοποιηθεί και να εμπλακεί δυναμικά, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή. Νοείται ότι η επιδιωκόμενη αλλαγή δεν θα είναι άμεση και αξιοπρόσεκτη. Τουναντίον, χρειάζεται επιμονή ένεκα της δυσκαμψίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς προς την αλλαγή. Γι' αυτό το λόγο οποιοδήποτε πρόγραμμα με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα είναι καταδικασμένο σε αποτυχία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς με τη στάση του μπορεί να χαράξει πολιτική στο σχολείο, αλλά και να εμπνεύσει τα παιδιά. Οφείλει δίχως δισταγμούς, αλλά ως υπαρκτή ανάγκη, να εφαρμόσει παρεμβατικά

προγράμματα προσπαθώντας να βελτιώσει τη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Οφείλει να καταστεί ο ίδιος πρότυπο ως προς τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οφείλει να προάγει τον αλτρουισμό και την αγάπη ως πράξη. Και φυσικά οφείλει να απομακρυνθεί από το μύθο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αλλάζουν με τίποτα. Ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί προγράμματα συναισθηματικής αγωγής πιστεύει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν κατευθύνεται από ντετερμινιστικούς κανόνες. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν παραμένει ακλόνητη, αμετακίνητη και στατική, παρά μόνο βελτιώνεται, εμπλουτίζεται, ενίοτε οπισθοδρομεί, αλλά πάντα μπορεί να αλλάξει, έστω και με βραδύ ρυθμό (*Μπρούζος, 1999*).

Η εφαρμογή των προγραμμάτων απαιτεί την αυτοαποκάλυψη του εκπαιδευτικού και την κατάργηση των συμβατικών ορίων ιεραρχίας μεταξύ αυτού και των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συνοδοιπόρο, εκφράζοντας και ο ίδιος αβίαστα τα δικά του συναισθήματα. Συμμετέχει και εμπυχώνει, δεν παρακολουθεί και κρίνει. Η συναισθηματική αγωγή δεν είναι ποσώς ένα συνηθισμένο μάθημα, αλλά μια δημιουργική πορεία ανακάλυψης του εαυτού μας μέσω των άλλων. Μέσα της συμπυκνώνονται όλες οι στάσεις και συμπεριφορές που θα οδηγήσουν τα παιδιά σταδιακά να δομήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ένα ανθρώπινο και ήρεμο σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη μαθητική συμπεριφορά και κατ' επέκταση στη μαθητική επίδοση. Μόνο μια τάξη που έχει περιορίσει τον εκφοβισμό στο ελάχιστο είναι έτοιμη για μάθηση και πρόοδο. Εάν τα παιδιά ασκηθούν πραγματικά στο να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους, τότε μπορούν πιο εύκολα να συνεργαστούν στις ομαδικές εργασίες, να εκφραστούν δίχως δισταγμούς και να αντεπεξέλθουν σε στιγμές σύγχυσης ή έντασης. Με την εφαρμογή κάποιου παρεμβατικού προγράμματος το κλίμα βελτιώνεται δραστικά και η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών γίνεται κορυφαία. Εγκαθιδρύεται μέσα στην τάξη ένα ευχάριστο και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο είναι προς όφελος του μαθήματος. Άρα το κέρδος της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων είναι πολλαπλό. Τόσο κατά τη

διαδικασία κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας όσο και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αυτή καθ' εαυτήν. Εν ολίγοις, η γνώση δεν αξίζει τίποτα δίχως να συνοδεύεται και από ψυχική υγεία (Χατζηχρήστου, 2004).

Κεφάλαιο 4

Κοινωνία, ΜΜΕ και Εκφοβισμός

4.1. Κοινωνικός αποκλεισμός των Νέων

Στην αυγή του 21ού αι., βρισκόμαστε σε εποχή μετεξέλιξεων και μετάβασης σε μία νέα περίοδο κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δομών. Η οικογένεια ορίζεται ως θεμελιώδες δομικό στοιχείο μιας κοινωνίας, μέσω της οποίας το άτομο εξατομικεύεται και παράλληλα κοινωνικοποιείται. Ωστόσο, τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα πλήττουν σε τέτοιο βαθμό τη συνοχή του θεσμού της οικογένειας, ώστε να δημιουργούνται ερωτηματικά για τη σταθερότητα του ίδιου του κοινωνικού συνόλου. Τέτοια κοινωνικά προβλήματα έχουν ως αφετηρία τους τα σύγχρονα δεδομένα της ανεργίας, της αύξησης της εγκληματικότητας, του ολοένα αυξανόμενου αριθμού των διαζυγίων, της διεθνοποίησης των οικολογικών κινδύνων καθώς και των οικονομικών προβλημάτων. Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί των τελευταίων δεκαετιών επηρέασαν τις οικογενειακές αξίες θέτοντας παράλληλα σε κίνδυνο την ισορροπία ζωτικών κοινωνικών θεσμών. Έτσι, η οικογένεια ως θεσμός θετικής διαμεσολάβησης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία αντιμετωπίζει, σήμερα, δυσκολίες ύπαρξης μέσα από τον προσδιορισμό των νέων κοινωνικών δεδομένων και δυνατοτήτων.

Μέσα σε αυτό το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στις ίδιες τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες βρίσκουμε τους γενεσιουργούς παράγοντες τραυματικών βιωμάτων που οδηγούν τους νέους σε ρήξη με τον εαυτό τους, τους θεσμούς και την ίδια την κοινωνία. Τέτοιες συνθήκες επιβαρυντικές ή απαγορευτικές για την ομαλή προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και πρόσβαση των νέων στο κοινωνικό γίγνεσθαι είναι:

- I η ανεπαρκής στήριξη και ασφάλεια μέσα στην οικογένεια,
- I η παραμέληση,
- I η κακοποίηση,
- I η απόρριψη από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συχνά λειτουργεί, όχι ως μηχανισμός κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, αλλά ως μηχανισμός κοινωνικής περιθωριοποίησης, ιδιαίτερα, για ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού,
- I η σύγκρουση με το νόμο,
- I ο εγκλεισμός σε ιδρύματα ή σωφρονιστικά καταστήματα.

Οι νέοι παρασύρονται από τα διάφορα προβλήματα, στην οικογένεια, το σχολείο και γενικά την κοινωνία και πολλές φορές αντιδρούν με τρόπο βίαιο, επιθετικό, παραβατικό σε κάποιες περιπτώσεις. Δεν παραμένουν απλοί θεατές των γεγονότων αλλά προσπαθούν να διαμορφώσουν καταστάσεις και συνθήκες. Σαν κύριο όπλο τους έχουν το βασικό χαρακτηριστικό της ηλικίας τους: το αίμα που βράζει. Οι παρορμητικές αντιδράσεις της νεολαίας, που στην πλειοψηφία τους είναι υγιείς και νόμιμες, παρεξηγούνται και δεν αντιμετωπίζονται από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο με τον τρόπο που τους αρμόζει. Η επιθετική και παραβατική συμπεριφορά νέων και ανηλίκων έχει στιγματίσει στο σύνολό της τη νεανική γενιά και κάθε αντίδρασή της αντιμετωπίζεται με καχυποψία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να καλλιεργείται ένα κλίμα αρνητικό, εχθρικό και επικίνδυνο ανάμεσα στη γενιά των νέων και την κοινωνία, που οδηγεί τους νέους σε ακραίες συμπεριφορές, είτε σαν αντίδραση είτε σαν τρόπος εκδήλωσης γνώμης .

Η στάση της Πολιτείας και της Κοινωνίας οδηγούν τους νέους και τους ανήλικους σε επιθετική και παραβατική συμπεριφορά. Γενικά, οι ανήλικοι παραβάτες διακρίνονται από τα ακόλουθα γνωρίσματα (*Πούτου, 1995*):

- χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- βιωμένη απόρριψη,
- εμπειρία ιδρυματικής μέριμνας,
- απουσία προσωπικής και κοινωνικής προοπτικής,
- ανεπιτυχή διαχείριση και έκφραση αναγκών και συναισθημάτων,
- καταπιεσμένη επιθυμία αλλαγής των όρων ζωής τους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά σχετίζονται με προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως (*Hraboweckyj, 1995*):

- απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον, εφόσον εκτίουν ποινές,
- φόβος απόρριψης,
- πρόβλημα αποκατάστασης των οικογενειακών τους σχέσεων,
- αίσθημα απόγνωσης που προέρχεται από προβλήματα όπως η στέγαση, η ανεργία κ.ά.,
- δυσπιστία απέναντι στους θεσμούς,
- χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Το γενεσιουργό πλαίσιο της νεανικής παραβατικότητας πηγάζει από το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αυταπόδεικτη είναι η δυσλειτουργία (και) του εκπαιδευτικού συστήματος (*Δημητροπούλου & Παππά, 1993*). Μεταξύ άλλων, η καλλιέργεια έντονων ανταγωνιστικών τάσεων στο σχολείο έχει ως συνέπεια την απορριπτική για ορισμένους νέους λειτουργία του. Η απόρριψη αυτή, πολλές φορές, συνοδεύεται από την ταυτόχρονη ανυπαρξία οικογενειακών ή κοινωνικών δεσμών. Επακόλουθο αυτού του κύκλου είναι η οικονομική εξαθλίωση των νέων που ζουν υπ' αυτό το καθεστώς, ενώ η παραβατικότητα δεν είναι παρά μια μορφή εκτόνωσης της ήδη υπάρχουσας ψυχολογικής και συναισθηματικής πίεσης.

Στη συνέχεια, η πιθανή εμπλοκή τού τιμωρητικού μηχανισμού αυξάνει τις δυσχέρειες για την ουσιαστική μεταστροφή των δυσμενών αυτών όρων. Η εμπλοκή του νέου στον ποινικό μηχανισμό ενισχύει την ταύτισή του με εγκληματικά στερεότυπα και ο εγκλεισμός σε ίδρυμα είναι ιδιαίτερα επιβλαβής, καθώς απομονώνει τον ανήλικο από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γεγονός που δυσκολεύει τη μετάβασή του στην ωριμότητα και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Η καταστολή, αν και αναμφίβολα απαραίτητη σε ορισμένες περιπτώσεις, αποτελεί ανεπαρκή λύση.

Όλα όσα προαναφέραμε, αποτελούν παράγοντες και συνθήκες **Κοινωνικού Αποκλεισμού των Νέων**. Ο όρος **Κοινωνικός αποκλεισμός** είναι ιδιαίτερα ευρύς σημασιολογικά και αποτελεί το ζητούμενο διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων σε διεπιστημονική βάση. Όμως, παρά την αδυναμία κοινής επιστημονικής διατύπωσης, είναι χαρακτηριστικό το κοινό σημείο σύγκλισης όλων των προσεγγίσεων, η έμφαση δηλαδή σε φαινόμενα κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών μηχανισμών περιθωριοποίησης ατόμων με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής (*Τσίγκανου, 1997*). Σε γενικές γραμμές, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού *“αναφέρεται γενικά τόσο στην έλλειψη πόρων που αντιμετωπίζουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες κατά την ένταξή τους σ’ έναν κοινωνικό οργανισμό όσο και στις πολιτικές που αναπτύσσονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος”* (*Νικολόπουλος, 2000*).

Εδώ, ακριβώς, έρχεται να καταδειχθεί η σημασία της παιδαγωγικής προσέγγισης στην κοινωνική ένταξη ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά. Ειδικότερα, στη χώρα μας η *διατάραξη της κοινωνικής λειτουργικότητας* δεν κινδυνεύει τόσο από το μέγεθος της παραβατικότητας όσο από την ανεπάρκεια θεσμών και ολοκληρωμένων νομοθετικών μέτρων (*Πούτου, 1995*), καθώς και την έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος της πολιτείας για ειδικές κοινωνικές ομάδες, όπως οι νεαροί παραβάτες (*Ιωαννίδη & Ψυχογιού, 2001*). Και λέγοντας *“ειδικές κοινωνικές ομάδες”* εννοούμε *«τμήματα του πληθυσμού που διαφοροποιούνται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και στην ουσία*

κινούνται στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής σε επίπεδο ευκαιριών και δράσης» (Λάβδα, 1995).

Η κοινωνική ένταξη τέτοιων ειδικών κοινωνικών ομάδων μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον εντοπίσουμε τους παράγοντες και τους μηχανισμούς που οδηγούν τα νεαρά άτομα στην περιθωριοποίηση, στη μοναξιά και την αδράνεια, καθώς και στην εξάρτηση από χαμηλής στάθμης προϊόντα και υπηρεσίες (Πούτου, 1995). Γενικά, η «μεταχείριση» του ανηλίκου και του νέου που στιγματίστηκε ως «παραβάτης τού νόμου» ή γενικά έχει στιγματιστεί για κάποιο λόγο, οφείλει να αποσκοπεί στην ανασυγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου μέσα από τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης του νεαρού ατόμου προς τον ίδιο τον εαυτό του και την ενίσχυση του ψυχο-κοινωνικού του δεσμού με τα συμβατικά κοινωνικά πρότυπα. Άλλωστε, ο ίδιος ο όρος “κοινωνική ένταξη” *«εμπεριέχει μια διάσταση δυναμικής και προτείνει την αυτοδύναμη, ισότιμη και κοινά αποδεκτή συνύπαρξη ατόμων και ομάδων στην κοινωνική πρακτική πέρα από κάθε διαφοροποίηση» (Λάβδα, 1995).*

Επιπλέον, οι νέοι αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στα διάφορα επίπεδα της καθημερινής τους ζωής, το οικογενειακό, το επαγγελματικό, το εργασιακό. Ο στιγματισμός του ατόμου έχει καταστρεπτικά αποτελέσματα για τη μετέπειτα πορεία του, διότι αφαιρεί από το νέο κάθε διάθεση βελτίωσης της προσωπικότητάς του και της κοινωνικής αποκάταστασής του.

Επομένως, η οικοδόμηση ενός συστήματος κοινωνικής μέριμνας για νέους με *ιδιαίτερες ανάγκες κατά τη διαδικασία τής κοινωνικής τους ένταξης* μπορεί να βασισθεί στην ανάπτυξη τοπικών δικτύων κοινωνικής υποδομής, μέσα από δράσεις που θα έχουν στόχο την κάλυψη αναγκών των εφήβων και των παιδιών (Μόσχος, 1995), όπως:

- την ανάγκη βελτίωσης των όρων διαβίωσής τους, την προσωπική τους ανασυγκρότηση,
- την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους,

- τη διευκόλυνση προσαρμογής τους σε νέο περιβάλλον,
- την επιστροφή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- τη βιωματική συνειδητοποίηση του κοινωνικού τους ρόλου συνοδευόμενη από την αναγνώριση και την επιτυχία στην ανοικτή κοινότητα.

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορεί και πρέπει να στηρίζεται στους εξής άξονες (Πούτου, 1995):

- την προσωπική στήριξη,
- τη στεγαστική πολιτική,
- την πληροφόρηση,
- την εκπαίδευση,
- την κατάρτιση, και
- την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας.

Συνεπώς, η κατανόηση και ο έλεγχος της ιδιαίτερης και ιδιαίζουσας συμπεριφοράς από παιδιά και εφήβους, θα εξαρτηθούν από μία γενικότερη συσχέτιση *κοινωνικών και ψυχολογικών* παραγόντων, όπως η ποιότητα των καθημερινών διανθρώπινων και διαπροσωπικών σχέσεων και η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης και αξιοκρατίας (Παπαδοπούλου, 1994). Το φάσμα των σχέσεων Παιδιού, Οικογένειας και Πολιτείας αντανάκλα το καθολικό πρόβλημα των ανθρώπινων σχέσεων, η αντανάκλαση του οποίου είναι πρόδηλη στο μικρόκοσμο της οικογένειας. Η οικογένεια επιτελεί λειτουργίες βιολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές, πολιτικές και οικονομικές. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η εκπαίδευση *ηθικά αυτόνομων και συναισθηματικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων* αρχίζει πρωτίστως από τους γονείς και συνεχίζεται στο σχολείο. Η μετάδοση γνώσεων στα παιδιά, ως στόχος της γονεϊκής διαπαιδαγώγησης, δεν δικαιώνεται, εάν δεν εξασφαλίζει το ηθικά ακεραίο, το δίκαιο και το κοινωνικά δημιουργικό στο χαρακτήρα τού νέου ανθρώπου. Ακριβώς για το λόγο αυτόν, οι πολιτικοί, οι κοινωνικοί, οι επιστημονικοί και οι εκπαιδευτικοί φορείς δεν είναι σωστό, στο δυνατό βαθμό, να επιτρέπουν την παρείσφρηση παραγόντων, όπως η άγνοια, η ημιμάθεια και η τυχαιότητα στη

διαμόρφωση του ανατροφικού ρόλου των γονέων. Η κοινωνία πρέπει να είναι ανεκτική με τους νέους και να προσπαθήσει να κατανοήσει τα προβλήματά τους και τις ανησυχίες τους. Η Πολιτεία με τη σειρά της πρέπει να φροντίσει να δοθεί έμφαση στη διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων σε ειδικότερα θέματα, όπως *προγράμματα πρόληψης, αγωγής και κατάρτισης* της οικογένειας μέσα στο σχολείο, στους εργασιακούς και ψυχαγωγικούς χώρους, σε αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους, σε παντός είδους ιδρύματα, στην εκκλησία. Οικογένεια, Σχολείο, Κοινωνία και Πολιτεία αποτελούν τις βασικές συνιστώσες της συμπεριφοράς και της ανάπτυξης προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων.

4.2. Ο ρόλος των ΜΜΕ στο φαινόμενο του εκφοβισμού

4.2.1. Εισαγωγή

Τα τέσσερα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, που περιγράφονται στο άρθρο 19 της «Οικουμενικής διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου», είναι: της επικοινωνίας, της πληροφόρησης, της γνώμης και της έκφρασης αυτής της γνώμης. Η διαπροσωπική επικοινωνία, που εξασφάλιζε τη λειτουργία της άμεσης δημοκρατίας, παρά τον σχεδόν καθολικό τρόπο αστικής ζωής της σημερινής κοινωνίας, είναι δύσκολη και σχεδόν αδύνατη λόγω των περίπλοκων βιοτικών συνθηκών. Αλλά και η πληροφόρηση μέσα από την έντυπη δημοσιογραφία και τα βιβλία, που παλαιότερα ήσαν σε θέση να συντελούν στην πρόοδο της σκέψης του ατόμου και της επιστημονικής γνώσης, σήμερα δεν λειτουργεί ικανοποιητικά, διότι όλα έχουν υποκύψει στις ανάγκες της εμπορευματοποίησης (*Κορωναίου, 1992*).

Και μόνο τα μηχανικά μέσα της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας (τηλεόραση, διαδίκτυο και CD) δεσπόζουν στην κοινωνία της ηλεκτρονικής γνώσης και της πληροφόρησης. Όσο για τα δικαιώματα γνώμης και έκφρασής της, αυτά τα

δικαιώματα κινδυνεύουν να λησμονηθούν λόγω αχρησίας, αφού σκέπτονται και αποφασίζουν άλλοι για λογαριασμό των πολιτών. Τα μέσα της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας, υποταγμένα να υπηρετούν την ηγεμονική ιδεολογία του κέρδους στο σύνολό τους, είναι εμπορικές επιχειρήσεις και ως τέτοιες αποβλέπουν στην αύξηση του πλούτου των ιδιοκτητών τους και όχι στην ψυχαγωγία και στην επιμορφωτική ενημέρωση.

Τα ΜΜΕ δομώντας μίαν άλλη πραγματικότητα, αυτή της *πληροφορημένης και ενημερωμένης κοινωνίας*, αυτο-αναγορεύονται σε *καθρέφτη ή εικόνα*. Από την άλλη πλευρά η εικόνα «της κοινωνίας της εικόνας» αναδεικνύει μια κοινωνία που φαίνεται να έχει παραδοθεί στις εικόνες που παράγουν οι άλλοι και καταναλώνει η ίδια. Υπάρχει απώλεια του πραγματικού. *Σχάση* ανάμεσα στην αναπαράσταση και το γεγονός, με συνέπεια η αναπαράσταση να καθίσταται τελικά πραγματικότητα και το κοινωνικό να βιώνεται φαντασιακά.

Η κοινωνική κατασκευή μπορεί να προβάλλει είτε συναινετική εικόνα της κοινωνίας (συμφωνία σε κοινές αξίες, αποδεκτό life style) είτε συγκρουσιακή (π.χ. γενικευμένο φόβο λόγω εγκληματικότητας). Η νομιμοποιημένη βία, η δραματοποιημένη βία ή η «εύθυμη βία», δηλ. Το περιπετειώδες θέαμα χωρίς θανάτους προσώπων, δημιουργούν ένα πλαίσιο κοινωνικού συμπεριφορισμού (behaviourism), όπου η *εκμάθηση* και η *συμμόρφωση* συνιστούν απαρέγκλιτους κανόνες. Αυτή η *σύγχυση* εξωτερικής μορφής συνείδησης και υποκειμενικών νοημάτων δίνουν την εντύπωση ότι συν-ένοχοι στην κατασκευή της πραγματικότητας είναι τόσο οι αφηγητές όσο και οι αναγνώστες/ ακροατές/ θεατές. (Γ. Πανούσης, 2004).

Η Δεοντολογία ως επιστήμη των ηθικών καθηκόντων δεν μπορεί ν' αποκτήσει ρίζες σε μια εποχή χωρίς κανόνες, σε μια κοινωνία όπου όλα επιτρέπονται ή και σ' ένα πεδίο άσκησης επαγγέλματος χωρίς αρχές και συνέπειες. Το δίκαιο προϋπάρχει των δεοντολογικών ρυθμίσεων (Ελ. Βούρβαχης, 2005) καθώς θέτει το ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα συστηματοποιηθούν οι «λευκές», οι «γκρίζες» και οι «μαύρες» συμπεριφορές (Θ. Παπαχρήστου, κ.α., 2005).

Μέσω της διαφάνειας, της ασφάλειας δικαίου, της προστασίας των τρίτων, της πολυφωνίας και της λογοδοσίας επιχειρείται η αυτορρύθμιση και του πεδίου της δημόσιας επικοινωνίας. Οι σχετικές ρυθμίσεις έχουν βεβαίως πάντοτε παραινετικό χαρακτήρα καθώς στηρίζονται σε «συμφωνίες κυρίων» (Κ. Γώγος, 2000) και όχι σε νομοθετικές απειλές και κινούνται πάντοτε σ' ένα κοινωνικό κλίμα που ευνοεί την αποκάλυψη ή τη συγκάλυψη.

4.2.2. Προβολή βίας μέσα από τα MME

Η παρακολούθηση της βίας στις μέρες μας αποτελεί μια μορφή ψυχαγωγίας. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) και ιδιαίτερα τα δελτία ειδήσεων προβάλλουν εκτενώς τα διάφορα είδη των βίαιων εγκλημάτων, που λαμβάνουν χώρα στον πλανήτη και μάλιστα αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην προβολή τους προκειμένου να αυξήσουν το ποσοστό τηλεθέασης (Felson, 1996). Ο οικονομικός ανταγωνισμός, που εξασφαλίζει περισσότερα κέρδη σε όποιον έχει περισσότερους τηλεθεατές, ειδικά νέους τηλεθεατές, διασφαλίζει την προβολή της βίας μέσω των Μ.Μ.Ε. (Fraczek, 1986). Η δυνατότητα προβολής της βίας για την ψυχαγωγία του ανθρώπου διευκολύνεται ιδιαίτερα από την πρόοδο της τεχνολογίας (π.χ βίντεο, διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια). Οι χειροκίνητες κάμερες και τα βίντεο-μόνιτορ επιτρέπουν την καταγραφή πραγματικών εγκλημάτων που είναι σε εξέλιξη. Επιπλέον σήμερα ένα πλήθος τηλεοπτικών ταινιών, που προβάλλουν σκηνές βίας είναι διαθέσιμο ακόμα και στα παιδιά και λαμβάνεται ως μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης. Κατά αυτόν τον τρόπο οι πληροφορίες που διαχέονται από τα Μ.Μ.Ε. δε διασκευάζονται ειδικά για το παιδί, δε διέπονται από καμιά θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού, δε διαχωρίζουν το σημαντικό από το ασήμαντο, δεν ενδιαφέρονται για τη διανοητική και συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού και κυρίως επιτρέπουν να εκτεθεί το παιδί στην πιο ολοκληρωμένη και άγρια αποκάλυψη ασύστολης βίας (Postman, 1997).

Στις Η.Π.Α. διαπιστώθηκε με έρευνα, ότι μετά την εισαγωγή της τηλεόρασης στο σπίτι, αυξήθηκαν δραματικά τα ποσοστά βίας και εγκληματικότητας

(Centerwall, 1989). Επειδή το παιδί σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1983) έχει την τάση να μιμείται, θεωρείται από τους μελετητές, ότι το παιδί μιμείται την άσκηση βίας που βλέπει στην τηλεόραση.

Άρχισε, λοιπόν, να γίνεται αντικείμενο έρευνας, αν η προβολή τηλεοπτικής βίας επηρεάζει το φαινόμενο της βίας στην καθημερινή ζωή. Η βία εμφανίζεται συνήθως με τη μορφή της επιθετικότητας. Η επιθετικότητα ερμηνεύεται ως μια συμπεριφορά που έχει πρόθεση να βλάψει κάποιον άλλον άνθρωπο. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιες μελέτες για τις τηλεοπτικές επιδράσεις, οι οποίες εξετάζουν συμπεριφορές, που δεν έχουν πρόθεση να βλάψουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί ασκεί βία σε μια κούκλα, αφού προηγουμένως έχει παρατηρήσει ανάλογη πράξη ενός ενήλικα ή αφού εκτεθεί στην τηλεοπτική βία. Φαίνεται απίθανο να έχει η κούκλα οποιαδήποτε συμμετοχή στην πρόκληση ενός αρνητικού συναισθήματος, έτσι ώστε το παιδί να θέλει να τη βλάψει (Tedeschi et. al., 1974). Οι περισσότεροι ερευνητές δεν προσδιορίζουν τι εννοούν με τον όρο «πρόθεση». Οι Tedeschi & Felson (1994) ερμηνεύουν «την πρόθεση να βλάψει κάποιος» ως μια συμπεριφορά, στην οποία αυτός που ενεργεί προσδοκά να επιτύχει το στόχο, δηλ. να προκαλέσει ζημία/κακό στον άλλον και μάλιστα είναι σε θέση να εκτιμά αυτό το κακό. Γιατί υπάρχουν και εκείνοι που διαπράττουν π.χ. κλοπή και άλλα μη βίαια εγκλήματα, οι οποίοι γνωρίζουν ότι θα προκαλέσουν ζημία στο θύμα, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εκτιμούν αυτό το κακό.

Η σχέση μεταξύ της προβολής βίας από τα Μ.Μ.Ε. και της επιθετικής συμπεριφοράς του ανθρώπου έχει ερευνηθεί στο παρελθόν και η έρευνα έχει καταλήξει στα εξής:

- i. Οι μελέτες που έγιναν στα πειράματα εργαστηρίου (Laboratory Experiments) δείχνουν, ότι τα άτομα που παρακολουθούν για παράδειγμα τηλεοπτικές ταινίες που προβάλλουν βία, έχουν την τάση να συμπεριφέρονται πιο επιθετικά από ό,τι άτομα σε ελεγχόμενες ομάδες. Μάλιστα, οι τηλεοπτικές επιδράσεις είναι ουσιαστικές και προκαλούν αντίστοιχη συμπεριφορά με αυτήν που προβάλλεται

(Andison, 1977). Σύμφωνα με τον Freedman (1984) δε διευκρινίζεται αν είναι απαραίτητο να προκαλέσουμε τα άτομα, πριν την προβολή της βίας, έτσι ώστε μετά την προβολή να έχουμε και την ανάλογη επιθετική συμπεριφορά. Έτσι, λοιπόν, δε γνωρίζουμε αν η προβολή της επιθετικής συμπεριφοράς ή της βίας και της εγκληματικότητας από τα M.M.E. λειτουργεί για το άτομο ως υποκινητής μια ανάλογης συμπεριφοράς ή διευκολύνει απλώς αυτήν τη συμπεριφορά. Λαμβάνουμε υπόψη, ότι η ισχύς των πειραμάτων εργαστηρίου έχει αμφισβητηθεί από μελετητές (Freedman, 1984. Cook et.al., 1983), επειδή η εργαστηριακή κατάσταση είναι πολύ διαφορετική από καταστάσεις εκτός εργαστηρίου που οδηγούν στη βία (Tedeschi & Felson, 1994). Υποστηρίζεται ότι σε αυτές τις περιπτώσεις αναμένεται από τα άτομα να αντιδράσουν. Για παράδειγμα, όταν προβάλλεται μια ταινία με περιεχόμενο βίας σε μια ομάδα ατόμων στο εργαστήριο, ενδέχεται αυτός που κάνει το πείραμα να περάσει ένα μήνυμα για τη στάση τους απέναντι στην επιθετικότητα.

- ii. Το πρόβλημα της ισχύος των πειραμάτων εργαστηρίου και των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησε πολλούς μελετητές σε πειράματα πεδίου (Field Experiments), όπου δεν επηρεάζεται η συμπεριφορά των ατόμων από την πρόθεση του ερευνητή, αφού τα άτομα συνήθως δε γνωρίζουν ότι εξετάζονται (Feshbach & Singer, 1971, Leyens et al., 1975, Parke et al., 1977). Παρά τις αντιρρήσεις ορισμένων μελετητών για την ισχύ των αποτελεσμάτων (Hearold, 1986, Paik & Comstock, 1994, Wood et al., 1991), τα άτομα συμμετείχαν με περισσότερη επιθετικότητα στις επόμενες εκθέσεις σε βίαιες ταινίες.

Η παρουσίαση της βίας μέσα από τα τηλεοπτικά προγράμματα έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια πολύ μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι στην πραγματική ζωή. Ένα παιδί στη χώρα μας, σύμφωνα με μια καταμέτρηση των φοιτητών του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, οι βίαιες σκηνές

που πρόβαλαν στη διάρκεια μιας εβδομάδας τα μεγάλα κανάλια (ιδιωτικά και δημόσια) ήταν 4.759 (Παπαθανασόπουλος, 1997).

Δύο είναι οι βασικές θέσεις που έχουν διαμορφωθεί για τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας. Η πρώτη υποστηρίζει ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τον επιθετικό ήρωα της μικρής οθόνης και ζουν μαζί του τις βίαιες πράξεις, με αποτέλεσμα να εκτονώνονται τα ίδια από τις δικές τους επιθετικές ορμές (Feshbach & Signer, 1971). Εντούτοις, είναι αμφίβολο κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία επιφέρει και μόνιμο θεραπευτικό αποτέλεσμα. Η άλλη θέση, που υποστηρίχθηκε από τον A. Bandura (1968), θεωρεί ότι η επιθετικότητα μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Έτσι, η θέαση βίαιων σκηνών στην τηλεόραση αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς από τους μικρούς τηλεθεατές. Η θέση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική για τρεις κυρίως λόγους:

- i) γιατί απομονώνει τη βία από την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου,
- ii) γιατί αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την τηλεόραση από τους άλλους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, και
- iii) γιατί θεωρεί τη σχέση *τηλεοπτικό ερέθισμα – τηλεθεατής* μονής κατεύθυνσης, κάτι όμως που λογικά μπορεί να αντιστραφεί (Βρύζας, 1997).

Το πρόβλημα, όμως, της τηλεοπτικής βίας είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται. Για παράδειγμα, το ποσοστό ευθύνης της τηλεόρασης δεν μπορεί να καθοριστεί μόνο από τη θέαση, το περιεχόμενο και τη διάρκεια των τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά και από την προδιάθεση και την ανοχή που δείχνει απέναντί της και ο ίδιος ο τηλεθεατής. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Silberman (1972), η αιτία του κακού δεν είναι η ίδια η τηλεόραση, ως μαζικό μέσο ενημέρωσης, αλλά η ανυπαρξία αυτοπειθαρχίας του ίδιου του τηλεοπτικού κοινού, που δε βάζει κανένα περιορισμό στη χρήση της.

Αναγνωρίζεται, επίσης, από τους ερευνητές ότι οι βίαιες τηλεοπτικές σκηνές δεν είναι οι μόνες και αποκλειστικά υπεύθυνες για την εμφάνιση επιθετικών

συμπεριφορών στα παιδιά. Όμως, το περιεχόμενό τους μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια τάσεις που ήδη έχουν σχηματιστεί από άλλα γεγονότα. Έτσι, υπόλογοι για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες όπως το κακό οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη φίλων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά. (Krebs, 1981). Τέλος, θα λέγαμε ότι το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και γενικά των νέων στη χώρα μας χρειάζεται μεγαλύτερη θεωρητική εμβάθυνση και πιο συστηματική εμπειρική διερεύνηση, ώστε να έρθουν στο φως οι πραγματικές διαστάσεις και παράμετροι του ζητήματος και να αποφευχθούν μυθοπλασίες και καταστάσεις ελλοχεύοντος ηθικού πανικού, που συσκοτίζουν αντί να διευκολύνουν την αντιμετώπισή του (Τσίγκανου κ.ά., 2004).

4.2.3. Επίδραση των MME στα παιδιά και τους νέους

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα τις επιδράσεις της τηλεόρασης (και γενικά των MME) στα παιδιά, πρέπει να καταφύγουμε στο βασικό μοντέλο που αναφέρεται στην προαγωγή της μάθησης μέσα από την παρατήρηση (**observational learning**). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση με παρατήρηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει μορφές ανάλογα με τις εμπειρίες που το ίδιο αποκομίζει παρατηρώντας πράξεις άλλων, οι οποίες εκτίθενται μπροστά του με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η διαδικασία αυτής της μάθησης ακολουθεί τρία βασικά στάδια: (α) την έκθεση προβολή γεγονότων, (β) την αφομοίωση και (γ) την αποδοχή-υιοθέτηση. Οι παρατηρούμενες πράξεις-γεγονότα, εφόσον σχηματοποιηθούν σε αποκτημένη γνώση, είναι δυνατόν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) τις μιμητικές, τις οποίες το παιδί είναι περισσότερο πιθανό να μιμηθεί, και (β) τις αντι-μιμητικές, που έχει ελάχιστη πιθανότητα να μιμηθεί. Έτσι, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμπεριφορά του παιδιού διαμορφώνεται είτε από αυτό που βλέπει είτε από αυτό που επιλέγει να μιμηθεί. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν επιθετικές ενέργειες τόσο των ενηλίκων όσο και των

συνομηλίκων τους. Επομένως, το είδος αυτό της μάθησης (μίμηση προτύπων) στοιχειοθετεί το ρόλο της τηλεόρασης στην επικοινωνιακή διαδικασία του ανθρώπου. Τα τηλεοπτικά πρότυπα είναι πιο ισχυρά, γιατί κινητοποιούν τους μηχανισμούς της προβολής, της ενδοπροβολής και της ταύτισης (*Επιστημονικό Βήμα, 2006*).

Η δεύτερη θεωρία που προσεγγίζει τις επιδράσεις της τηλεόρασης στο παιδί είναι η θεωρία της κάθαρσης. Πρώτος ο Αριστοτέλης υπέθεσε ότι, όταν οι άνθρωποι παρακολουθούσαν «δράμα», αυτό τους προσέφερε μια ανακούφιση, μια κάθαρση από τα δικά τους αισθήματα φόβου, θλίψης ή θυμού. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα παιδιά, όταν βλέπουν τηλεόραση, όπου «εξαγνίζουν» τα προβλήματά τους. Για τα περισσότερα παιδιά, η τηλεόραση αποτελεί μια φυγή από τα προβλήματα και τις έγνοιες, μια εμπειρία συναισθηματικής ανακούφισης. Μελέτες που έγιναν στη Βρετανία δείχνουν πως τα παιδιά που για κάποιους λόγους αισθάνονται ανασφάλεια ή έχουν συγκρούσεις με τους γονείς τους χρησιμοποιούν συχνότερα την τηλεόραση ως ένα είδος καταφυγίου από τη ματαιοδοξία, τη θλίψη και την απογοήτευση. Οι θεωρίες της κάθαρσης έχουν τις ρίζες τους στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και στις θεωρίες ενόρμησης. Η βασική ιδέα είναι ότι η απογοήτευση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της βίας. Η ενόρμηση της ματαίωσης οδηγεί το άτομο είτε σε επιθετικές συμπεριφορές είτε σε επιθετικότητα φαντασιακού επιπέδου. Η θεωρία της κάθαρσης υποστηρίζει ότι, όταν τα παιδιά βλέπουν βίαιες σκηνές στην τηλεόραση, αυτό θα τα βοηθήσει να μειώσουν την επιθετικότητά τους (*Επιστημονικό Βήμα, 2006*).

Ο *Feshbach* (1996) διατύπωσε μία θεωρία παρόμοια με αυτή της κάθαρσης. Σύμφωνα με αυτή, το άτομο μπορεί να μειώσει την επιθετικότητά του μέσω της αναστολής. Ο θεατής που βλέπει βίαιες σκηνές στην τηλεόραση θα προσπαθήσει να αποφύγει τη βίαιη συμπεριφορά με σκοπό να μειώσει το φόβο γι' αυτά που μπορεί να κάνει ή γι' αυτά που θα μπορούσαν να συμβούν σε αυτόν. Έτσι, τα παιδιά βλέποντας τηλεόραση μπορούν να υπερβούν τις αναστολές του φόβου ή της τιμωρίας.

Μια τρίτη θεωρία είναι αυτή της πρόκλησης (*instigation theory*). Οι *Tannenbaum και Zillman (1975)* υποστήριξαν ότι η βία στην τηλεόραση προκαλεί επιθετικότητα. Μια από τις έρευνες που έκαναν έδειξε ότι, όταν οι τηλεθεατές παρακολουθούν βίαιες πράξεις, οι οποίες παρουσιάζονται ως δικαιολογημένες, τότε τα άτομα έχουν την τάση να παρακινούνται από αυτή τη συμπεριφορά. Αντίθετα, όταν η βία δεν δικαιολογείται, αλλά τιμωρείται η συμπεριφορά του προτύπου, τότε ο παρατηρητής είναι πιθανόν να μάθει όχι μόνο τη συμπεριφορά που τιμωρήθηκε αλλά και τους περιορισμούς αυτής της συμπεριφοράς (*arousal effects*).

Μία τέταρτη θεωρία είναι αυτή των ***Stimulating effects***, η οποία πρεσβεύει ότι η έκθεση των ατόμων σε βίαια πρότυπα συμβάλλει στην αύξηση των συναισθηματικών και φυσιολογικών διεγέρσεων και αυτό οδηγεί στην αντικοινωνική συμπεριφορά.

Η τελευταία θεωρία είναι αυτή της ***ενίσχυσης (Reinforcement)***. Στην κλασική εξαρτημένη μάθηση έχουμε τη σύζευξη του εξαρτημένου με το ανεξάρτητο ερέθισμα. Στη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση έχουμε την εμφάνιση ενός θετικού ή αρνητικού ενισχυτή, αφού έχει ολοκληρωθεί μια αντίδραση. Η τηλεόραση ανήκει στους θετικούς ενισχυτές και συγκεκριμένα στους ενισχυτές δραστηριότητας.

Ο *DeFleur (1989)* αναφέρει ότι το υπόδειγμα εξαρτημένης μάθησης (ερέθισμα – απάντηση) συμβαδίζει με τις πρώτες θεωρήσεις σχετικά με την εξουσία των ΜΜΕ, η οποία είναι άμεση και εξαρτάται από την πηγή. Ωστόσο, ο Defleur διατύπωσε και άλλους τέσσερις τύπους θεωρίας όσον αφορά τη μελέτη των επιδράσεων των ΜΜΕ. Ο πρώτος τύπος λαμβάνει υπόψη του τις «ατομικές διαφορές» στο επίπεδο των δεκτών, ο δεύτερος τύπος λαμβάνει υπόψη του τις «κοινωνικές κατηγορίες» (επάγγελμα, κοινωνική τάξη, φύλο), ο τρίτος τύπος ονομάζεται «θεωρία των κοινωνικών σχέσεων» και λαμβάνει υπόψη του τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, ενώ ο τέταρτος τύπος, των «πολιτισμικών κανόνων», υποστηρίζει ότι «η ατομική συμπεριφορά οδηγείται από πολιτισμικούς κανόνες», είναι

δυνατόν να πούμε ότι τα MME επηρεάζουν έμμεσα τη συμπεριφορά, αφού συμμετέχουν στον ορισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα μοντέλα επίδρασης είναι ενδιαφέροντα, αλλά η κατανόηση των επιδράσεων της τηλεόρασης πρέπει να εξεταστεί εκτενέστερα και να μην περιοριστεί σε μια απλή υπόθεση μίμησης. Είναι γεγονός ότι, όταν μιλάμε για τις επιδράσεις της τηλεόρασης, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τι μεταφέρει μαζί του ένα παιδί, όταν βλέπει τηλεόραση. Το παιδί δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, εκφράζει τις επιθυμίες του, τις προτιμήσεις του, μπορεί να ασκήσει κριτική. Επίσης, αρκετά σημαντικό ρόλο παίζουν τα επίπεδα συνείδησης. Ένα παιδί μπορεί να έχει απόλυτη συνείδηση αυτών που βλέπει και ένα άλλο παιδί να είναι απόλυτα αφηρημένο.

Η βίαιη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα μάθησης από το οικογενειακό και εξω-οικογενειακό περιβάλλον (συνομήλικοι, M.M.E). Αυτές οι επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος μπορεί να διαρκέσουν, εφόσον επιφέρουν αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου. Μελέτες που εξετάζουν τις ιστορίες σύλληψης και βασίζονται σε επίσημες και προσωπικές αναφορές δείχνουν ένα μικρό επίπεδο ειδίκευσης στο βίαιο έγκλημα. Οι *West & Farrington (1977)* διαπίστωσαν, ότι το 80% των ενήλικων που καταδικάστηκαν για βία είχαν καταδικαστεί ακόμα και για εγκλήματα που περιλάμβαναν ανέντιμες πράξεις. Οι βίαιες πράξεις σχετίζονταν, επίσης, με μη εγκληματικές μορφές κακής συμπεριφοράς, όπως φυλετικές διακρίσεις, ακολασίες, αλκοολισμό, χαρτοπαιξία και είχαν ένα ιστορικό ασταθούς εργασίας (*Felson, 1996*).

Ένα άλλο στοιχείο που προκαλεί εντύπωση είναι, πως οι περισσότεροι θύτες είναι εύστροφοι και αυτό οδηγεί στη σκέψη, ότι οι βίαιοι δράστες είναι πιο βίαιοι εξαιτίας της ευστροφίας τους και μιας ιδιαίτερης τάσης να συμμετέχουν στη βία, αποτέλεσμα της έκθεσης στην προβολή βίας (*Gottfredson & Hirschi, 1990*). Η συζήτηση περί ευστροφίας των δραστών δεν πρέπει να μεγαλοποιείται. Μερικοί άνθρωποι ειδικεύονται στη βία και εκθέτοντας τον εαυτό τους στην τηλεοπτική βία μπορούν να επηρεάσουν την

κοινωνικοποίηση τους. Έχουν αναφερθεί διάφοροι λόγοι, που ενισχύουν την άποψη, ότι οι τηλεθεατές μπορεί να μάθουν την επιθετική συμπεριφορά από την τηλεόραση, και συγκεκριμένα (*Felson 1996*):

- οι τηλεοπτικές εικόνες βίας μπορεί να προβάλλουν νέες συμπεριφορές στους θεατές, που διαφορετικά πιθανώς να μην είχαν σκεφτεί οι αντιπροσωπευτικές ενισχύσεις και η νομιμοποίηση των βίαιων πράξεων μπορεί να αυξήσουν την τάση προς το πρότυπο τηλεοπτικής βίας
- οι θεατές αποστασιοποιούνται από τη βία ύστερα από μια αποχή απ' αυτήν στην τηλεόραση και
- τέλος, οι άνθρωποι μπορεί να λάβουν μια λανθασμένη αντίληψη της πραγματικότητας από την παρακολούθηση της βίας στην τηλεόραση και να αναπτύξουν ανύπαρκτους φόβους .

Η τηλεόραση μπορεί να πληροφορεί τους θεατές για τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της βίαιης συμπεριφοράς. Το ακροατήριο ενδέχεται να προσδοκά τη μίμηση της βίαιης συμπεριφοράς, αυτής όμως που είναι και επιτυχής (*Bandura, 1983*). Όταν η βία δικαιολογείται ή μένει χωρίς τιμωρία, οι τύψεις ή η ανησυχία των θεατών για τις επιπτώσεις μειώνεται. Μέσα από τις έρευνες διαπιστώθηκε, ότι το μέγεθος των τηλεοπτικών επιδράσεων στην αντικοινωνική συμπεριφορά ήταν μεγαλύτερο, όταν ο ηθοποιός που εκδήλωνε βίαιη συμπεριφορά αμείφθηκε ή η συμπεριφορά ήταν νόμιμη (*Paik & Comstock, 1994*). Δεν μπορούμε με βεβαιότητα να γνωρίζουμε, ποιο μήνυμα μεταφέρεται από την προβολή βίας στην τηλεόραση. Στις περισσότερες πλοκές ο πρωταγωνιστής χρησιμοποιεί βία για νόμιμο σκοπό, ενώ οι απατεώνες ασχολούνται με παράνομη βία. Ο πρωταγωνιστής χρησιμοποιεί βία συνήθως για την προστασία του ή για να τιμωρήσει με αυτόν τον τρόπο έναν επικίνδυνο ή απειλητικό εγκληματία. Η τηλεόραση μεταφέρει όντως το μήνυμα ότι, ενώ μερικές μορφές βίας είναι απαραίτητες και νόμιμες, η εγκληματική βία είναι ανήθικη. Οι επιπτώσεις της παράνομης βίας που παρουσιάζεται στην τηλεόραση μέσα από μια φανταστική ταινία είναι πιο αρνητικές από τις επιπτώσεις της παράνομης βίας στη ζωή των ανθρώπων.

Πράγματι, καθημερινά στη ζωή μας βίαιοι άνθρωποι συχνά δεν τιμωρούνται, ενώ στην τηλεόραση οι εγκληματίες τιμωρούνται σχεδόν πάντα. Κάποια άλλη διαφορά είναι στην παρουσίαση αυτών, που δε συμμετέχουν στην παράνομη βία. Στην τηλεόραση σε μια φανταστική ταινία αυτοί που συμμετέχουν σε παράνομη βία δεν έχουν ελκυστικές προσωπικότητες, που θα οδηγήσουν σε συμπόνια ή αναγνώριση. Στη ζωή, η παράνομη βία μπορεί να εκτελείται από αγαπημένα πρόσωπα ή άλλους, που υποτίθεται ότι έχουν και επιθυμητές προσωπικότητες.

Τέλος, υπάρχει και το ενδεχόμενο, ορισμένα παιδιά να μην αντιληφθούν τη σημασία συγκεκριμένων τηλεοπτικών μηνυμάτων, δίνοντας προσοχή ιδιαίτερα σε εμφανείς πράξεις, παρά στις προθέσεις ή τα περιεχόμενα τέτοιων πράξεων. Βέβαια ακόμα και όταν μικρά παιδιά μιμούνται μορφές βίας με βάση κάποια πρότυπα, δεν είναι σίγουρο αν θα συνεχίσουν να εκδηλώνουν αυτή τη συμπεριφορά, καθώς μεγαλώνουν. Όταν είναι μεγαλύτερα και δίνουν προσοχή στις προθέσεις και το περιεχόμενο της τηλεοπτικής ταινίας και της τηλεόρασης γενικότερα, η συμπεριφορά τους είναι πιθανό να αντιστοιχεί στα μηνύματα που λαμβάνουν. Σε αυτές τις μεγαλύτερες ηλικίες η βίαιη συμπεριφορά, αν πρόκειται να εκδηλωθεί, είναι και επικίνδυνη.

Η τηλεόραση διαστρέφει τη γνώση σχετικά με τους κινδύνους και τις απειλές που υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο (*Bandura, 1983*). Η αντίληψη, ότι η τηλεοπτική παρακολούθηση τροφοδοτεί τη δυσπιστία των ανθρώπων και την παρανόηση του κόσμου ως ενός επικίνδунου κόσμου, έχει αναφερθεί ως «αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης καλλιέργειας με κάποιο σκοπό» (*Gerbner & Gross, 1976*).

Σύμφωνα με έρευνες καταδεικνύεται, ότι οι θεατές που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση είναι και πολύ δύσπιστοι προς τους άλλους και υπερεκτιμούν καταστάσεις χαρακτηρίζοντάς αυτές ως επικίνδυνες· θεωρούν δε ότι εύκολα μπορεί να γίνουν θύματα της εγκληματικότητας (*Ogles, 1987, Gunter, 1994*). Η στάση αυτή χαρακτηρίζεται ως προβληματική, όταν αυτοί οι φόβοι οδηγήσουν τους τηλεθεατές να αντιληφθούν σαν απειλητικές ορισμένες

καταστάσεις, ενώ δεν είναι, και να αντιδράσουν επιθετικά. Άτομα που φοβούνται το έγκλημα, είναι πιθανό να βγαίνουν λιγότερο έξω τη νύχτα ή να μην πάνε σε μέρη που θεωρούν επικίνδυνα. Αν η προβολή τηλεοπτικής βίας αυξάνει το φόβο, τότε υπό αυτές τις συνθήκες μπορούμε να θεωρήσουμε, ότι δύναται να μειώσει και τα ποσοστά εκδήλωσης βίας.

4.2.4. Διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τα ΜΜΕ

Η τηλεόραση και γενικότερα τα ΜΜΕ αποτελούν για τα παιδιά (και όχι μόνο) βασικό μέσο ψυχαγωγίας. Παράλληλα, τα ίδια τα παιδιά έχουν επισημάνει ότι αφήνονται στη μαγεία και τη σαγήνη που ασκεί η τηλεόραση για να καλύψουν τις ελεύθερες ώρες τους, όταν δεν έχουν κάτι καλύτερο για να ασχοληθούν. Συνηθίζουν, επομένως, να βλέπουν κινούμενα σχέδια και ψυχαγωγικά προγράμματα προκειμένου να καλύψουν τα κενά του χρόνου τους και υπογραμμίζουν ότι η τηλεόραση τους συντροφεύει, γιατί δημιουργούν ένα πλήθος φανταστικών φίλων, που τους απαρτίζουν οι ήρωες των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Τα παιδιά φαντασιώνονται ότι εμπλέκονται σε μια σχέση με τους ήρωες των κινούμενων σχεδίων ή των τηλεοπτικών σειρών και νιώθουν συντροφικότητα. Επιπλέον, στο βαθμό που τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση μαζί με τους γονείς τους, αυτή αποτελεί έναν παράγοντα που ενώνει την οικογένεια. Δεν είναι σπάνια η εικόνα μιας οικογένειας καθισμένης στον καναπέ του σπιτιού να μοιράζεται την ευχαρίστηση που προσφέρει ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα (*Cunter και Mc Aleer, 1997*).

Οι Masters, Ford και Arend (1993) υποστηρίζουν ότι η τηλεόραση καθυστερεί τα μικρά παιδιά. Η άποψη αυτή, αν και φαίνεται παράδοξη, εξηγείται τουλάχιστον μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν οι ίδιοι. Διαπίστωσαν ότι παιδιά τα οποία είχαν βιώσει άσχημες καταστάσεις στο σπίτι τους έτειναν να παρακολουθούν προγράμματα στα οποία τα παιδιά που πρωταγωνιστούσαν είχαν καλύτερη μεταχείριση από τους γονείς τους. Οι *Cunter και Aleer (1997)* μελέτησαν την επίδραση που είχε στα παιδιά η σειρά «Sesame Street» και διαπίστωσαν ότι δίδασκε ποικιλία κοινωνικών και πνευματικών ικανοτήτων και ότι γοήτευε ένα ευρύτερο κοινό απ' ό,τι και οι ί

διοι υπολόγιζαν. Θεώρησαν ότι υπάρχουν πολυάριθμα ακόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να μάθουν εξίσου στα παιδιά να συμπεριφέρονται με φιλικό τρόπο στους άλλους, να συμβιώνουν και να συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους. Ανακάλυψαν ακόμη στοιχεία που καταδεικνύουν ότι και κάποιες δραματικές σειρές μπορούν να επηρεάσουν την αλτρουϊστική συμπεριφορά των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να φέρονται χωρίς εγωισμό.

Στις μέρες μας είναι αποδεκτό ότι η τηλεόραση και τα υπόλοιπα ΜΜΕ δημιουργούν συνήθειες και, κατά συνέπεια, διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Ιδιαίτερα τα παιδιά δέχονται από πολύ νωρίς πλήθος πληροφοριών και εικόνων, οι οποίες διαμορφώνουν τα βασικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Με αυτό τον τρόπο, οι νεαροί τηλεθεατές σχηματίζουν και την αντίστοιχη άποψη για τα δύο φύλα. Σε έρευνές του ο *A. Leifer (1975)* διαπίστωσε ότι τα παιδιά που έβλεπαν τηλεόραση περισσότερο από 25 ώρες εβδομαδιαίως είχαν αποδεχτεί τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, αυτόν δηλαδή που ταίριαζε στο δικό τους φύλο, σε αντίθεση με τα παιδιά που παρακολουθούσαν τηλεόραση λιγότερο από 10 ώρες την εβδομάδα. Ακόμη, σημαντική είναι και η στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά μέσα από την τηλεόραση για τις άλλες φυλές και μειονότητες. Έχει μελετηθεί ότι τα παιδιά που έχουν αντλήσει πληροφορίες αποκλειστικά από την τηλεόραση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας άλλης φυλής έχουν σχηματίσει τελείως διαφορετική άποψη από τα παιδιά που άντλησαν πληροφορίες από τα ίδια τα μέλη της διαφορετικής με αυτά φυλής (*Grewe-Partsch, 1975*).

Ομοφωνία των ερευνητών συναντάμε και στο ότι οι διαφημίσεις μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και των έντυπων μέσων, είναι ο καλύτερος σύμβουλος και πληροφοριοδότης στο πλευρό του σύγχρονου καταναλωτή. Δυστυχώς, η διαφήμιση προσφέρει μια πολυέξοδη λύση στο φαντασιακό καταναλωτικό κόσμο μας. Οι διαφημίσεις που μας ενδιαφέρουν περισσότερο είναι αυτές που απευθύνονται στα παιδιά, όχι μόνο γιατί μέσα από αυτές αποκτούν κακές καταναλωτικές συνήθειες, αλλά γιατί μέσα από αυτές προβάλλονται κοινωνικές νόρμες σχετικά με το τι πρέπει να ακολουθούν στην

καθημερινή τους ζωή και το τι πρέπει να αποφεύγουν. Έτσι, η διαρκώς αυξανόμενη τάση των παιδιών να τα κάνουν όλα δικά τους ενέχει τον κίνδυνο των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων. Άρα, δεν πρέπει να ξαφνιαστούμε, αν δούμε παιδιά με ανεκπλήρωτες καταναλωτικές επιθυμίες να καταλήγουν στη βία και στην επιθετικότητα, προκειμένου να αποκτήσουν ό,τι δεν μπόρεσαν με τις κανονικές διαδικασίες. Βέβαια, όλα τα προηγούμενα μπορούν να αλλάξουν, αν η οικογένεια και το σχολείο φροντίσουν να μεταδώσουν στα παιδιά σωστές καταναλωτικές συνήθειες και να τους εξηγήσουν με απλό και κατανοητό τρόπο την πραγματική σκοπιμότητα των διαφημίσεων.

Ύστερα από αυτό, δεν μας προξενεί καμία εντύπωση το γεγονός ότι κυρίως η τηλεόραση παραμερίζει την οικογένεια και τους άλλους πρωτογενείς παράγοντες κοινωνικοποίησης και αλλάζει το σύστημα αξιών των παιδιών, δηλαδή μετατρέπει το καλό σε κακό, το δίκαιο σε άδικο, το σωστό σε λάθος κ.ο.κ. Για παράδειγμα, στα μάτια των παιδιών πιο εύκολα ηρωοποιούνται οι επιθετικοί και βίαιοι άνθρωποι, ενώ αντίθετα οι υποχωρητικοί θεωρούνται δειλοί, αν όχι ανίκανοι. Ακόμη, δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι νικητές στις τηλεοπτικές εκπομπές δράσης αναδεικνύονται κατά κανόνα εκείνοι που δεν διστάζουν ούτε στιγμή να χρησιμοποιήσουν τη βία, προκειμένου να επιβληθούν (*Hacker, 1980*). Το ανησυχητικό, βέβαια, από την προβολή βίαιων τηλεοπτικών εκπομπών δεν είναι τόσο η μίμηση της ίδιας της βίας όσο η δημιουργία ενός συστήματος κοινωνικών αξιών χαμηλών απαιτήσεων και προσδοκιών, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι εκ διαμέτρου αντίθετο από εκείνο που θα ήθελαν να μεταφέρουν στα παιδιά τους οι ίδιοι οι γονείς (*Hacker, 1980*).

Σημαντική αμφισβήτηση στις κοινωνικές αξίες προκαλούν και οι τηλεοπτικές εκπομπές που εμφανίζουν την ανταμοιβή του καλού και την τιμωρία του κακού να συμβαδίζουν ως προς την απονομή τους, σαν να πρόκειται για ασήμαντες διαδικασίες της καθημερινής μας ζωής. Για παράδειγμα, βλέπουμε τους κακοποιούς να οδηγούνται στη δικαιοσύνη, αφού πρώτα έχουμε παρακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο έχουν απολαύσει τα άνομα αγαθά τους. Ακόμη, εμβρόντητοι διαπιστώνουμε, κυρίως στις ειδήσεις, την ευκολία με

την οποία οι παράνομοι και οι σκληροί επιβάλλονται στους νομιμόφρονες και στους υποχωρητικούς (Βουϊδάσκης, 1995).

Ένας τομέας όπου τα ΜΜΕ επιδρούν καθοριστικά, είναι στην προώθηση και την ανάδειξη σύγχρονων επαγγελματιών που πρέπει να επιλέξουν οι νέοι και οι νέες, αν θέλουν να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα. Έτσι, τα επαγγέλματα του ποδοσφαιριστή, του τηλεπαρουσιαστή και του τραγουδιστή έρχονται να αντικαταστήσουν τα παραδοσιακά επαγγέλματα του δασκάλου, του υπαλλήλου, του εμπόρου κ.ο.κ. (Σαρλικιώτου, 1991). Η επιδίωξη των παιδιών να κατακτήσουν τη δόξα και τα πολλά χρήματα, μέσα από τα προβαλλόμενα τηλεοπτικώς επαγγέλματα, τα φέρνει πολύ κοντά και στην αποτυχία, που με τη σειρά της οδηγεί σε αντικοινωνικές και βίαιες πράξεις. Και όλα αυτά, γιατί η τηλεόραση έχει επιλέξει να μην προβάλλει αυτούς που εργάζονται σκληρά, τίμια και έξυπνα προκειμένου να διακριθούν.

4.2.5. Διαδίκτυο και ηλεκτρονικά μέσα ψυχαγωγίας

Το διαδίκτυο είναι η επανάσταση της εποχής μας, είναι το εργαλείο που μας ανοίγει τις πύλες στη γνώση, στην ενημέρωση, στην επιστήμη, στη ψυχαγωγία και μας οδηγεί σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Είναι απαραίτητο σε κάθε επιστήμονα, επαγγελματία ακόμη και μαθητή. Η πλοήγηση στο διαδίκτυο έχει φανατικούς οπαδούς μεταξύ των παιδιών. Ολοένα περισσότερα σπιτικά διαθέτουν πια ηλεκτρονικό υπολογιστή και αρκετά έχουν σύνδεση με το διαδίκτυο. Σύμφωνα με την Πανερωπαϊκή έρευνα του Ευρωβαρόμετρου σχετικά την ενημέρωση των γονιών των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους κινδύνους που εγκυμονεί το διαδίκτυο, οι Έλληνες γονείς είναι τελευταίοι.

Αρκετοί γονείς δεν γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν όταν διαπιστώνουν ότι, αντί να χρησιμοποιούν τα παιδιά τους το διαδίκτυο για τις εργασίες του σχολείου ή για έρευνες, αυτά στέλνουν μηνύματα στους φίλους τους, παίζουν

παιχνίδια ή μιλούν σε αγνώστους στα δωμάτια συζητήσεων. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι εύκολο να κρύψεις τι κάνεις στο διαδίκτυο και επειδή η εξάρτηση από το διαδίκτυο ακόμη δεν έχει ευρέως αναγνωριστεί. Τα παιδιά και οι νέοι εύκολα μπορεί να εγκλωβιστούν σε δικτυακές δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια με πολλούς παίκτες, τα μηνύματα, η πορνογραφία, τα δωμάτια συζητήσεων κλπ.

Τα πιο ευάλωτα παιδιά σύμφωνα με την υπηρεσία εξάρτησης από τον υπολογιστή της Ιατρικής Σχολής του Χάρβαρντ είναι εκείνα που είναι μόνα και βαριεστημένα ή από οικογένειες που κανένας δεν είναι στο σπίτι για να σχετίζεται μαζί τους και να συζητά επιστρέφοντας από το σχολείο. Τα παιδιά που δεν είναι δημοφιλή ή είναι ντροπαλά με τους συνομηλικούς ελκύονται συχνά από την δημιουργία νέας ταυτότητας σε online επικοινωνίες. Τα αγόρια κυρίως είναι συχνά οι χρήστες των on line παιχνιδιών με ρόλους που δημιουργούν νέες ταυτότητες και συνεργάζονται με άλλους παίκτες. Παρότι παίζοντας αυτά τα παιχνίδια με χιλιάδες άλλους χρήστες μπορεί να φαίνεται ότι έχουν μια κοινωνική δραστηριότητα, ωστόσο για τα εσωστρεφή παιδιά ή τους έφηβους το υπερβολικό παιχνίδι μπορεί μακροπρόθεσμα να τους απομονώσει από τους φίλους και τους γονείς (*Καππάτου, 2007*).

Το ενδεχόμενο του εθισμού ή της πιθανής εξάρτησης από διάφορες – ψυχαγωγικές κυρίως – ασχολίες που προσφέρει ο υπολογιστής συζητείται από το 1987. Πήρε όμως μεγαλύτερες διαστάσεις μετά το 1996, όταν αρκετοί ειδικοί ψυχίατροι και ψυχολόγοι θεώρησαν ότι η υπερβολική ενασχόληση με τον υπολογιστή μπορεί να προκαλέσει εθισμό και αναγνώρισαν το συγκεκριμένο πάθος ως αυθύπαρκτη διαταραχή και εξάρτηση με παρόμοια κριτήρια με αυτά των άλλων εξαρτήσεων. Κάποιοι διαφώνησαν και κάποιοι τήρησαν στάση αναμονής στο ζήτημα της διάγνωσης ως προς το αν η πολύωρη και μανιώδης ενασχόληση με τον υπολογιστή αποτελεί όντως εξάρτηση ή απλώς σύμπτωμα ενός σοβαρότερου προβλήματος.

Σήμερα οι περισσότεροι ερευνητές στο τομέα των εξαρτήσεων προτείνουν ότι η διαταραχή εξάρτησης από το διαδίκτυο, μια ψυχοφυσιολογική διαταραχή

που εμπεριέχει την ανοχή, συμπτώματα απομόνωσης, τις συναισθηματικές διαταραχές και την διακοπή των κοινωνικών σχέσεων, είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα που γίνεται γνωστό στη κοινωνία όσο αυξάνεται και η χρήση του υπολογιστή (Καππάτου, 2007).

Το παιδί κατά την προεφηβεία, αφενός έχει μεγαλύτερη επίβλεψη από τους γονείς, αφετέρου δυσκολεύεται να συμμετάσχει σε πολύ απαιτητικά και πιθανόν εθιστικά παιχνίδια. Η πολύωρη ενασχόληση του παιδιού μπορεί να υποσκάψει την απόδοση του στο σχολείο αλλά και στις κοινωνικές δραστηριότητες. Παράλληλα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα μηνύματα που προσφέρουν αυτά τα παιχνίδια που εμπεριέχουν σαν βασικό στοιχείο τη βία καθώς και την απορρόφηση σε έναν φανταστικό κόσμο που μπορεί να το επηρεάσει ψυχολογικά. Αυτό ενισχύει την πιθανότητα να δούμε το παιδί αυτό «γραπωμένο» αργότερα σε ένα άλλο πραγματικά εθιστικό παιχνίδι. Αν δηλαδή από μικρό το παιδί κάνει το ηλεκτρονικό παιχνίδι τρόπο ζωής, είναι πολύ πιθανό στα 16 να βρεθεί μαγνητισμένο και καθηλωμένο στα εθιστικά παιχνίδια που είναι σχεδιασμένα για μεγαλύτερες ηλικίες. Από τα 14 – 15 και μετά ο έφηβος αρχίζει να βγαίνει και μόνος του κατά συνέπεια να ελέγχεται δυσκολότερα από τους γονείς. Μπορεί να επισκέπτεται τα Ίντερνετ καφέ με τους φίλους του και φυσικά ο γονιός δεν είναι σε θέση να γνωρίζει με τι παιχνίδια παίζει. Ίσως εμπλακεί σε καζίνο ή άλλα τυχερά παιχνίδια και να καταχραστεί τις πιστωτικές κάρτες των γονιών του ή να δανείζεται από συμμαθητές του για να παίξει. Επίσης μπορεί να αρχίσει να εμπλέκεται και με το σεξ στο διαδίκτυο. Συχνά το παιδί μπορεί να προτιμά να συζητά για ποδόσφαιρο ή για φορέματα σε chat rooms παρά στην αυλή του σχολείου ή στις παρέες του (Καππάτου, 2007).

Ένας άλλος σοβαρός κίνδυνος για τον έφηβο είναι να εμπλακεί και σε παιχνίδια ενσάρκωσης ρόλων. Τα παιχνίδια αυτά λέγονται γενικά **MMORPG (massively multiplayer online role playing games)** και παίζονται συγχρόνως σε διάφορες χώρες από πολλούς νέους και νέες που ενσαρκώνουν ρόλους. Στα MMORPG όποιος μετέχει ενσαρκώνει ρόλο της επιλογής του, πολλές φορές ταυτίζεται με αυτόν, χάνει τη δική του ταυτότητα

που μπορεί να μην του αρέσει, νιώθει ισχυρός και ελκυστικός, και παράλληλα συναλλάσσεται διαρκώς με χιλιάδες άλλα άτομα που παίζουν συγχρόνως το ίδιο παιχνίδι από κάθε γωνιά της γης μέρα ή νύχτα, αντιμετωπίζοντας διαρκώς νέες προκλήσεις και το ενδιαφέρον του ανανεώνεται ακατάπαυστα. Παράλληλα τα παιχνίδια αυτά είναι αρκετά περίπλοκα οπότε δεν μπορείς να τα παίξεις για 20 λεπτά, αν κάτσεις δηλαδή να τα παίξεις, θα πρέπει να στυλωθείς για πάνω από 2-3 ώρες τη φορά.

Στη χώρα μας υπάρχουν έφηβοι που μπορεί να απασχολούνται στα παιχνίδια ρόλων ξεχνώντας την ώρα. Πολλές φορές τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν κατηγορηθεί για κρούσματα παιδικής και νεανικής βίας κι εγκληματικότητας (π.χ. το Doom “στοχοποιήθηκε” μετά τους μαζικούς πυροβολισμούς μαθητών στο Κολοράντο ενάντια στους συμμαθητές τους). Η βία των πολεμικών κι άλλων παρόμοιων παιχνιδιών δεν έχει τίποτε να ζηλέψει από τη βία στην τηλεόραση ή τον κινηματογράφο. Η διαφορά είναι ότι οι παίκτες δεν παρακολουθούν απλά τους σκοτωμούς και τις δολοφονίες, όπως στην τηλεόραση, αλλά είναι οι ίδιοι που τους προκαλούν. Δεν διαφέρει πολύ από τις εικόνες που βλέπουμε καθημερινά γύρω μας στις ανταποκρίσεις από τα μέτωπα του Αφγανιστάν ή του Καύκασου ή τη βία των μηχανισμών καταστολής ενάντια σε διαδηλωτές. Η βία στα βιντεοπαιχνίδια πολέμου γίνεται αυτοσκοπός και μετατρέπεται σε κάτι το εύκολο και το ανώδυνο, η ανθρώπινη ζωή χάνεται μόνο μέχρι ν’ αρχίσει ο επόμενος γύρος. Οι νέοι **αναισθητοποιούνται κι εξοικειώνονται με τη βία του συστήματος**. Οι “κανόνες” και οι “περιορισμοί” που δόθηκαν επιβάλλουν η ΕΕ και οι κυβερνήσεις με τις διάφορες επισημάνσεις για τη βία ή τα όρια ηλικίας είναι υποκριτικές. Ρίχνουν την ευθύνη στον καταναλωτή, τον παίκτη και όχι –όπως θα έπρεπε– στις επιχειρήσεις που στο κυνήγι του κέρδους τους εμποδώνουν στα μυαλά της νεολαίας τη βία του ιμπεριαλισμού. Βέβαια, εδώ να πούμε ότι η βία ως φαινόμενο δεν είναι ουδέτερη. Έχει ταξικό περιεχόμενο. Δεν είναι ίδια η βία των καταπιεστών, το αιματοκύλισμα των ιμπεριαλιστών για τα κέρδη κατά τη διάρκεια των πολέμων τους με τη βία που αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν αυτοί που αντιστέκονται ή την επαναστατική βία που χρησιμοποιεί η καταπιεζόμενη εργατική τάξη ενάντια στους δυνάστες της. Είναι

χαρακτηριστικό του ταξικού χαρακτήρα της βίας το ότι την ώρα που το σύστημα ξορκίζει στον απήγανο την επαναστατική βία, την ίδια ώρα προσπαθεί να εμπεδώσει στη νεολαία τη δική του βία.

Τα παιδιά μαγνητίζονται από τις εικόνες που παρακολουθούν, ζώντας, έστω προσωρινά, σε ένα φανταστικό κόσμο. Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, μάλιστα, βυθίζονται περισσότερο αφού συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα. Οι εκφράσεις είναι πιο έντονες αφού η δράση αυξάνει την αδρεναλίνη. Στην τηλεόραση, οι αντιδράσεις είναι περισσότερο παθητικές και το βλέμμα υπνωτισμένο. Βέβαια, δεν γνωρίζουμε τι βλέπουν τα παιδιά, αν είναι κατάλληλο για την ηλικία τους, πόση ώρα το παρακολουθούν και πόσο συχνά βρίσκονται μπροστά σε οθόνη. Αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκφράσεών τους και τελικά της επίδρασης που έχουν η τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στον ψυχισμό τους. Σαφώς κάποια παιδιά νιώθουν ευχαρίστηση ασκώντας... βία και σκοτώνοντας αντιπάλους στην εικονική πραγματικότητα, εκφράζοντας έτσι την επιθετικότητά τους και αποκτώντας μια αίσθηση παντοδυναμίας και ελέγχου. Το ίδιο συνέβαινε όμως και παλιότερα με παιχνίδια τύπου Ινδιάνοι-καουμπόηδες ή άλλες δραστηριότητες που περιείχαν πάλη και... αλληλοσκοτωμούς. Απλά επρόκειτο για πιο κοινωνικά και ενεργητικά παιχνίδια. Η επιθετικότητα είναι κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Ίσως αυτό που μας σοκάρει είναι ότι στα πρόσωπα των παιδιών βλέπουμε τα βαθύτερα και πρωτόγονα ένστικτα που όλοι έχουμε και τρομάζουμε. Σε μικρές δόσεις και όταν ένα παιχνίδι ή εκπομπή είναι κατάλληλη για την ηλικία τους, η έκθεση των παιδιών σε τέτοιες μορφές διασκέδασης δεν έχει ιδιαίτερες αρνητικές επιδράσεις. Χρειάζεται οι γονείς να θέτουν όρια (*Ελεύθερος Τύπος, Σαμαράκη Χ., 2009*).

Επίσης έχει παρατηρηθεί και το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα από το διαδίκτυο. Εκφοβισμό μέσω διαδικτύου ή μέσω χρήσης νέων τεχνολογιών (**cyberbullying**) δέχονται όλο και περισσότεροι νέοι, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι παγκόσμιο, ενώ ανησυχητικές διαστάσεις παίρνει και στη χώρα μας.

Πρόσφατη μελέτη του επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Goldsmith College του Λονδίνου, Πίτερ Κ. Σμιθ, σε μαθητές γυμνασίου έδειξε ότι, το **46%** υπήρξαν θύματα επιθετικότητας με μηνύματα, με κάμερες κινητών τηλεφώνων, με χρήση κινητών, με e-mail, μέσω chat room, μέσω άμεσων μηνυμάτων και μέσω χρήσης διαδικτύου, ενώ οι θύτες ήταν κυρίως μεγαλύτεροι σε ηλικία και σε μεγάλο ποσοστό δεν ανέφεραν σε κανέναν το περιστατικό. Εξάλλου, έρευνα που διενεργήθηκε υπό την αιγίδα της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής σε πρωτοετείς φοιτητές του ΑΠΘ έδειξε ότι, το ποσοστό φοιτητών που δέχτηκαν κάποια μορφή cyberbullying φτάνει έως και το **44%**, το ποσοστό των θυτών "αγγίζει" το 16% και το ποσοστό των φοιτητών που είδαν συμφοιτητές τους να δέχονται κάποια μορφή cyberbullying φτάνει μέχρι και **54%** (Γκουντσίδου, 2008).

Μερικοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι, η σχολική επιθετικότητα (bullying) αποτελεί μια φυσική διαδικασία στην ανάπτυξη του παιδιού και ότι ιδιαίτερα τα αγόρια, σκληραίνουν και προετοιμάζονται για τη ζωή. Το πρόβλημα υπήρχε από την αρχή της μαζικής εκπαίδευσης, αλλά πήρε μεγαλύτερες διαστάσεις την εποχή της παγκοσμιοποίησης και ιδιαίτερα μετά τη μετατροπή του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε πολυπολιτισμικό. Οι σημερινοί νέοι δεν βιώνουν μόνο τον πραγματικό χώρο, που όλοι μας γνωρίζουμε, αλλά "σερφάρουν" και στο διαδίκτυο. Το διαδίκτυο έχει μια ιδιάζουσα δομή και λειτουργεί με διαφορετικούς κανόνες από ότι οι παραδοσιακές πόλεις που μεγαλώσαμε. Δεν ξέρουμε πού είναι ακριβώς αλλά βρίσκεται παντού. Δεν πάμε σ' αυτό, απλά κάνουμε log in και έρχεται σε μας. Δεν χρειάζεται να δείξουμε την ταυτότητά μας, αλλά όποιο προφίλ επιλέξουμε εμείς. Η ραχοκοκαλιά στην επικοινωνία μεταξύ των νέων είναι τα κινητά και το διαδίκτυο. Στην ουσία, νεότερη μορφή του bullying αποτελεί το cyberbullying, δηλαδή το bullying με τη χρήση της νέας τεχνολογίας (Γκουντσίδου, 2008).

Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες cyberbullying όπως: **flaming** (στην πυρά), **denigration** (δυσφήμιση), **bash boards** (τελειωτικό χτύπημα), **impersonation** (χρήση του προσωπικού λογαριασμού), **outing** (δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων που αφορούν τη σεξουαλική

προτίμηση), **trickery** (εμπαιγμός), **exclusion** (εξοστρακισμός), **harassment** (παρενόχληση), **happy slapping** (βιντεοσκόπηση με τη χρήση της κάμερας του κινητού), **text wars** (πόλεμος κειμένων), **online polls** (δημοσκοπήσεις), αποστολή εικόνων και βίντεο κ.λ.π.

Η καινούρια μορφή του εκφοβισμού και της παρενόχλησης μέσω του διαδικτύου και των κινητών διαφέρει σε αρκετά σημεία από την κλασική. Το θύμα του κλασικού bullying μπορούσε να νιώσει ασφάλεια μακριά από τους πιθανούς χώρους επίθεσης των δραστών και σίγουρα ήταν ήσυχος μέσα στο σπίτι του, κάτι που δεν συμβαίνει με το cyberbullying. Απ' αυτό δεν μπορεί να κρυφτεί πουθενά, εκτός και αν απενεργοποιήσει κάποιος τις ηλεκτρονικές του συσκευές. Η ψυχολογική επιβάρυνση είναι μεγαλύτερη από τη σωματική. Είναι συνήθως ανώνυμο, απρόσωπο και μπορεί να έχει μεγαλύτερο σύνολο αποδεκτών από ό,τι το bullying, ακόμη και από ένα δράστη. Είναι ανεξάρτητο από το σωματότυπο του δράστη. Ακόμη και ένας μικροκαμωμένος πιτσιρίκος μπορεί να καταφέρει πολλά, χρησιμοποιώντας μόνο το πληκτρολόγιο του υπολογιστή του. Οι έφηβοι έχουν περισσότερες γνώσεις από τους γονείς και τους δασκάλους τους και είναι πολύ δύσκολο να τους ελέγξουμε. Τα θύματα του bullying είναι δυνατόν να παρουσιάσουν εκτός από διαταραχές συμπεριφοράς και ψυχολογικά καθώς και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους, κοιλιακά άλγη, ενούρηση, διαταραχές ύπνου, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φοβίες, δεν μπορούν να μείνουν μόνα και δεν μπορούν να κοιτάξουν το συνομιλητή στα μάτια (Γκουντσίδου, 2008).

Τα σημάδια που θα παρατηρήσουν οι γονείς στο παιδί και είναι ανησυχητικά είναι τα εξής:

- Το παιδί ξεχνιέται συχνά στον υπολογιστή και δεν έχει συναίσθηση του χρόνου που αναλώνει σε αυτόν.
- Ασχολείται συνεχώς με το Ίντερνετ ή με δραστηριότητες σχετικές με αυτό, παραμελώντας συχνά τις υποχρεώσεις του στο σπίτι και στο σχολείο.

- Προτιμά τα παιχνίδια στο διαδίκτυο, από το να συναντά φίλους του, με αποτέλεσμα να απομονώνεται.
- Πέφτει η απόδοση του στο σχολείο.
- Λειτουργεί αμυντικά και εχθρικά όταν κάποιος φέρνει τη συζήτηση στο θέμα του διαδικτύου.
- Το διαδίκτυο το απασχολεί ακόμα και την ώρα του φαγητού ή την ώρα που διαβάζει ή όταν βρίσκεται στον κινηματογράφο.
- Αντιδρά πολύ νευρικά θυμωμένα ή επιθετικά όταν κάποιος το διακόπτει από το παιχνίδι ή από τη συζήτηση που είχε online.
- Ξενυχτά συχνά για να μένει συνδεδεμένος / συνδεδεμένη στο διαδίκτυο.
- Έχει πει αρκετές φορές συνειδητά ότι πρέπει να μειώσει τις ώρες που περνά συνδεδεμένο στο διαδίκτυο αλλά έχει αποτύχει να τηρήσει το χρονοδιάγραμμα που όρισε μόνος / μόνη χωρίς καμία πίεση.
- Κρύβει από τους γονείς πόσες ώρες περνά στο διαδίκτυο και συχνά δεν το ομολογεί ούτε στον εαυτό του.
- Δείχνει άγχος, ανησυχία, εξάρσεις θυμού ή βίας ή καταθλιπτική συμπεριφορά όταν δεν παίζει στο διαδίκτυο.

Έχει πάντως ιδιαίτερη βαρύτητα στο να μη θεωρήσουν οι γονείς το διαδίκτυο τον κακό δαίμονα των καιρών και να μην ενστερνιστούν την βολική άποψη ότι προκαλεί εθισμό. Το διαδίκτυο είναι ένα μέσο επικοινωνίας, γνώσης, αλλά και ψυχαγωγίας. Είναι χρήσιμο, θετικό και βασικά, απαραίτητο. Η ατομική μας ευθύνη ως προς τη συνετή χρήση του από μας και τα παιδιά μας είναι τεράστια . Σε επίπεδο πολιτικής ο έλεγχος είναι απαραίτητος, η συνεισφορά της τεχνογνωσίας καθώς και η συνεργασία των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Οικογένειας. Είναι απαίτηση πια να κατασκευάζονται παιχνίδια πιο φιλικά προς την ανθρώπινη ψυχή και τον πολιτισμό. Επίσης είναι απαραίτητο να αναγράφονται οι κατάλληλες προειδοποιήσεις σε όσα παραβιάζουν βασικές κοινωνικές αρχές. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και τα σεμινάρια στους έφηβους από ειδικούς μαζί με τη συνεργασία της

οικογένειας θεωρώ ότι θα βοηθήσουν σημαντικά στη εκπαίδευση των νέων ως προς την ανακάλυψη της υγιούς και συνετής χρήσης του διαδικτύου.

Κεφάλαιο 5

Ο ρόλος των ειδικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του εκφοβισμού και της επιθετικότητας

5.1. Ο ρόλος των γονέων

Στις προηγούμενες ενότητες αναλύσαμε το πρόβλημα του εκφοβισμού και της επιθετικότητας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και μέσα στις βασικές κοινωνικές ομάδες, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η εργασία. Η επιθετικότητα έχει άμεση σχέση με την έννοια της κοινωνικοποίησης. Ο Herbert (1998) αναγνωρίζει την επιθετικότητα, ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από βρεφική ηλικία ως θυμός. Ωστόσο καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν οι εκδηλώσεις της επιθετικότητας διαφοροποιούνται. Η συχνότητα, η ένταση, ο αριθμός, η διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς και η αίσθηση που αφήνει στον επιτιθέμενο, αλλά και στον αποδέκτη της προσδιορίζουν και την αναγκαιότητα παρέμβασης από πλευράς των ενηλίκων.

Το φαινόμενο του *σχολικού εκφοβισμού* ή *bullying*, όπως είναι γνωστός ο όρος στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει αρχίσει να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις στη σχολική κοινότητα και να τρομάζει τους γονείς. Όλο και περισσότερος αριθμός παιδιών παραπονιούνται ότι έχουν κατά καιρούς πέσει θύματα κοροϊδίας άλλων παιδιών και εκφράζουν την απόγνωση τους και τις

δικές τους εμπειρίες ως θύματα εκφοβισμού από συμμαθητές, συνομηλίκους τους ή παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Το κακό οικογενειακό περιβάλλον, η διαμάχη των γονιών, η ένταση και η κακοποίηση του παιδιού στο σπίτι, αποτελούν αιτίες εκδήλωσης επιθετικότητας στο σχολείο εκ μέρους του παιδιού. Άρα, γίνεται σαφές ότι οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού. Φυσικά στην προσπάθεια αυτοί χρειάζονται την υποστήριξη εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών, παιδοψυχολόγων και άλλων ειδικών. Ένα κακοποιημένο παιδί, με τραυματικές εμπειρίες στο σπίτι μπορεί να εξελιχθεί σ' ένα βίαιο και επιθετικό παιδί και αυτή τη συμπεριφορά του να την εκδηλώσει, με τον ίδιο τρόπο που τη βιώνει, στο σχολείο εναντίον των συμμαθητών του (Τσιάντης, 2008).

Όταν ένα παιδί γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού με οποιαδήποτε από τις μορφές που αναφέρθηκαν, νιώθει σε πρώτη φάση φόβο. Αισθάνεται ότι απειλείται, τρομάζει, αποφεύγει να περπατά μόνο του στο σχολείο, αλλάζει διαδρομή για το σχολείο ή ζητά επίμονα από τους γονείς να το συνοδεύουν εκείνοι στο σχολείο, φοβάται να χρησιμοποιήσει το κινητό ή του ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο, δε θέλει να πάει σχολείο, αρνείται να πάει, κάνει απουσίες/κοπάνες και μπορεί να παρουσιάσει συμπτώματα σχολικής φοβίας. Ακόμα σταματά να τρώει, γίνεται απότομο και επιθετικό, έχει νευρικότητα και τρομάζει εύκολα. Πολλά παιδιά που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού μπορεί να γίνουν τόσο επιθετικά ώστε και τα ίδια να θυματοποιούν άλλα παιδιά ή τα αδέρφια τους στο σπίτι. Άλλωστε είναι γνωστό ότι "η βία γεννά τη βία".

Πολλά παιδιά-θύματα φοβούνται τόσο ώστε κλαίνε, δεν μπορούν το βράδυ να κοιμηθούν και έχουν εφιάλτες. Ακόμα μερικά αρχίζουν να τραυλίζουν, χάνουν τα πράγματά τους συχνά, τους λείπουν βιβλία και τετράδια ή πολλά από τα προσωπικά τους αντικείμενα είναι σκισμένα και κατεστραμμένα. Σε πιο προχωρημένες περιπτώσεις μάλιστα μπορεί να έχουν μελανιές και χτυπήματα ή σκισμένα ρούχα όταν επιστρέφουν από το σχολείο.

Τέτοιου είδους συμπτώματα θα πρέπει να κινήσουν τις υποψίες των γονιών ότι ίσως το παιδί τους να έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Αν πράγματι διαπιστώσουν κάτι τέτοιο, θα πρέπει να προσεγγίσουν το παιδί τους και έχοντας αναπτύξει μία φιλική και ζεστή σχέση μαζί του να συζητήσουν αν το θέλει και εκείνο τι ακριβώς του συμβαίνει. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει το παιδί να νιώσει ότι φταίει ή ότι προκαλεί την κατάσταση αυτή. Σημαντικό είναι να παρατηρήσουν οι γονείς τη συμπεριφορά του παιδιού τους και να μην αμελήσουν να αντιδράσουν. Καλό θα είναι να επικοινωνήσουν με το σχολείο ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση για το περιστατικό. Σε δεύτερη φάση το σχολείο θα πρέπει να ενημερώσει το παιδί-εκφοβιστή αν είναι μαθητής του σχολείου καθώς και τους γονείς του. Σε περίπτωση που ο εκφοβισμός και οι απειλές συνεχίζονται, υπάρχει και η λύση να αλλάξει το παιδί σχολείο. Αν το παιδί-θύμα έχει τραυματιστεί, επιβάλλεται η ενημέρωση των αρμόδιων αρχών (Αστυνομία).

Ακόμα οι γονείς μπορούν να απευθυνθούν σε συμβουλευτικούς σταθμούς, στην Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου που διαμένουν και γενικότερα σε φορείς και κέντρα στελεχωμένα με το κατάλληλο προσωπικό (ψυχολόγους, θεραπευτές, κοινωνικού λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς κτλ.) που θα μπορούν τους δώσουν τις κατάλληλες συμβουλές για τον τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης. Πιο πρακτικά τώρα οι γονείς θα πρέπει να διδάξουν στο παιδί τους να μη φοβάται και να έχει θάρρος της γνώμης, να μπορεί να κοιτάξει στα μάτια τον εκφοβιστή του και να μην του δίνει σημασία ή να απαιτεί να το αφήσει ήσυχο.

Έχει επίσης μεγάλη σημασία να νιώσει το παιδί ότι δεν είναι μόνο του και έχει στήριγμα τους γονείς του και το σχολείο για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Είναι σημαντικό να διατηρεί την ψυχραιμία του και να μη χάσει την αυτοπεποίθησή του. Οι γονείς και οι ειδικοί συνήθως συμβουλεύουν ένα παιδί να μην απαντά στις κοροϊδίες και τις απειλές όσο ενοχλητικές και αν είναι, να μην μπαίνει σε διάλογο με τον εκφοβιστή του και να μπορεί να πει καθαρά και δυνατά “ΣΤΑΜΑΤΑ”, “ΠΑΨΕ”, “ΑΣΕ ΜΕ ΗΣΥΧΟ” και να φύγει γρήγορα.

Πολλά παιδιά φοβούνται να εκμυστηρευτούν αυτό που τους συμβαίνει. Αν φοβούνται να το πουν σε ενήλικα μπορούν να το πουν σε φίλο/φίλη τους και να ζητήσουν τη γνώμη τους.

Ας δούμε τώρα και την περίπτωση που οι γονείς διαπιστώνουν ότι το δικό τους παιδί εκφοβίζει τα άλλα. Πρέπει να προσπαθήσουν να το σταματήσουν αμέσως μόλις παρατηρήσουν την επιθετική του συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να γίνει με το διάλογο και εξηγώντας του ότι η συμπεριφορά του αυτή είναι κακή και βλάπτει όχι μόνο τα άλλα παιδιά αλλά κυρίως το ίδιο. Καλό είναι να μην τιμωρηθεί αμέσως αλλά να του εντυπωθούν οι σωστοί τρόποι συμπεριφοράς και συνύπαρξης με τους συμμαθητές του στο σχολείο (*National Family and Parenting Institute, www.familyandparenting.org*).

Ένα πολύ σημαντικό θέμα όσον αφορά στην αντιμετώπιση αλλά κυρίως στην πρόληψη του εκφοβισμού και της έκφρασης της επιθετικότητας από το παιδί, είναι η διαπαιδαγώγησή του μέσα στην οικογένεια. Η A. Miller (1984) ισχυρίζεται ότι οι έννοιες ανατροφή και παιδαγωγική συνεπάγεται ένα χειρισμό των παιδιών, που συχνά περιορίζει τις δυνατότητες εξέλιξής τους. Πιστεύει ότι, για να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα πλήρους εξέλιξης και διεύρυνσης των δυνατοτήτων του, η παιδαγωγική οφείλει να συγκεντρώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα παιδιά χρειάζονται συναισθηματική στήριξη από το μεγάλο. Αυτή η υποστήριξη επιβάλλεται να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία που θα τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους:

- I σεβασμό του παιδιού
- I σεβασμό των δικαιωμάτων του
- I αποδοχή των συναισθημάτων του

Η κοσμοθεωρία των γονιών, οι απόψεις τους για τη διαπαιδαγώγηση, οι ανάγκες των γονιών καθώς και οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών αποτελούν απλώς τα συστατικά στοιχεία που επηρεάζουν τη διαπαιδαγώγηση

των παιδιών. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μεγάλο και το μικρό υπερβαίνει και μετασχηματίζει τα συστατικά που τη διέπουν.

Η σχέση γονέων και παιδιών στο έργο της διαπαιδαγώγησης βασίζεται ουσιαστικά στην επικοινωνία ανάμεσα τους. Για να βελτιωθεί η επικοινωνία με τα παιδιά (όσο και με τους άλλους ενήλικους), απαιτείται : α) γνωστική αποκέντρωση και β) ενσυναίσθηση, που συνεπάγονται ότι προσέχουμε και μαθαίνουμε από τους άλλους, στην προκειμένη περίπτωση από τα παιδιά. Η Ψυχολογία μάς παροτρύνει να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία της παρατήρησης των παιδιών με μια διάθεση μάθησης και όχι ελέγχου εκ μέρους μας (Χουντουμάδη Α, 1998).

5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εκφοβιστική (επιθετική) συμπεριφορά, bullying, εμφανίζεται πλέον με δραματική συχνότητα και ένταση σε κάθε κοινωνική έκφανση. Αναπόφευκτα έχει διεισδύσει και στα σχολεία. Τούτη η πραγματικότητα δεν ξενίζει, παρά μόνο επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι τα σχολεία αποτελούν μικρογραφία και αντανάκλαση της κοινωνίας. Ως εκ τούτου και η εκπαίδευση πέραν από τη σχολική γνώση που εκ φύσεως παρέχει, οφείλει να δράσει μέσω διαφόρων παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, ώστε να εξαλείψει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Εξάλλου ο εκφοβισμός, υπό τη μορφή της φυσικής, λεκτικής, ψυχολογικής επίθεσης ή προσβολής, αποτελεί το ισχυρότερο τροχοπέδη στη διαδικασία της μάθησης.

Η πρόληψη του εκφοβισμού πρέπει να γίνει στα σχολεία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να προκαλέσουν και να αμφισβητήσουν τους πολιτιστικούς κανόνες που υποστηρίζουν τη βίαιη συμπεριφορά εναντίον των εθνικών / θρησκευτικών μειονοτήτων και κοινωνικών ομάδων και να διδάξουν εναλλακτικές τάσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τη μη βίαιη επίλυση των συγκρούσεων, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημοκρατία, τη διαπολιτισμική κατανόηση, την ανοχή και την αλληλεγγύη.

Το σχολείο είναι ένας πολυδύναμος οργανισμός με συγκεκριμένη δομή και λειτουργία και είναι επιφορτισμένο να εκπληρώσει μία συγκεκριμένη αποστολή, επιτυγχάνοντας τους μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει η πολιτεία. Κύριος παράγοντας αυτού του οργανισμού είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα ήταν σκόπιμο ν' αναρωτηθούν, να διερευνήσουν το επίπεδό της αυτεπάρκειάς τους, αλλά και να εντοπίσουν τρόπους, που θα μπορούσαν να την ενισχύουν. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διάφορες σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (διαλογική επικοινωνία), προκειμένου να πειθαρχήσουν την τάξη, στέφονται από επιτυχία και έχουν περισσότερες πιθανότητες τα παιδιά να κατακτήσουν τον αυτοέλεγχο, ο οποίος είναι τόσο απαραίτητος για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, βέβαια, στο συντονισμό της διαλογικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη είναι δύσκολος, διότι πρέπει να διασφαλίσει κατά τη συζήτηση πολλές προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, πρέπει να διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων με πληροφορίες και ιδέες που θα προωθούν και δεν θα αποπροσανατολίζουν την κυρίαρχη προβληματική και, ταυτόχρονα, να διασφαλίσει τις δυνατότητες στον κάθε μαθητή χωριστά να επεξεργάζεται τα προσφερόμενα από τους άλλους στοιχεία, για να προωθηθεί ανάλογα και να διατυπώνει την προσωπική του θέση. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικός-σήμερα ιδιαίτερα, ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο μίμησης για το μαθητή. Το παράδειγμα των γονέων και των δασκάλων είναι το σημαντικότερο και αποτελεσματικότερο μέσο της αγωγής. Η σχολική μονάδα στηρίζεται σε μία ανθρωποκεντρική φιλοσοφία, η οποία πιστεύει στους ανθρώπους, στο σεβασμό και στην ποιοτική εργασία.

Οι λεκτικές τιμωρίες είναι αυθαίρετες προσωπικές κρίσεις και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική αξία του παιδιού. Δημιουργούν αρνητικό πρότυπο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Καταστρέφουν την παιδαγωγική σχέση, προκαλούν αντιδημιουργικό και αντιδημοκρατικό κλίμα. Μπορούμε να θεωρήσουμε τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς που τις χρησιμοποιούν αυταρχικούς, οι οποίοι θεωρούν την αγωγή δαμασμό και όχι

βοήθεια και κατανόηση για το παιδί. Δεν είναι αντιστρέψιμες και σίγουρα πρέπει να εκλείψουν από το λεξιλόγιο των παιδαγωγών. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι το παιδί μαθαίνει κάθε τι που ζει και πολλές φορές είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Οι μαθητές, λοιπόν, δεν μαθαίνουν «άμεσα» μέσω των δικών τους αντιδράσεων αλλά κυρίως «έμμεσα» μέσω των αποτελεσμάτων των αντιδράσεων που εμφανίζει ο εκπαιδευτικός (*Μπαλατζής, 2006*). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με το ρόλο του συμβούλου και ως τέτοιος θα έπρεπε να γίνεται αντιληπτός από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (*Rogers, 1999*).

5.3. Μελέτη του φαινομένου και ενημέρωση

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι ένα μείζον κοινωνικό θέμα, το οποίο μπορεί να πάρει και πολιτιστικές διαστάσεις. Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι βασικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες άλλωστε αναπτύσσεται το φαινόμενο αυτό, αφού αυτές διαμορφώνουν κυρίως την προσωπικότητα του ατόμου. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, θα πρέπει οι ειδικοί να μελετήσουν προσεκτικά τη δράση και τη λειτουργία οικογένειας και σχολείου.

Κάναμε ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο των γονιών και των εκπαιδευτικών. Αν και θεωρητικά ή επιστημονικά δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι ειδικοί, αλλά η στάση τους και η συμπεριφορά τους κρίνει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της προσπάθειας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Εξάλλου, όλοι όσοι μελετούν και ασχολούνται με το φαινόμενο αυτό, δηλαδή σύμβουλοι, παιδοψυχίατροι, θεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α. Προσφέρουν τις πολύτιμες υπηρεσίες τους και συνεργάζονται με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Ως τώρα έχουν γίνει πολλές μελέτες και έρευνες ώστε να εντοπιστούν τα αίτια του εκφοβισμού, που θα βοηθήσουν στην πρόληψή του, καθώς και στις επιπτώσεις που έχει ώστε να μπορέσουμε να τον αντιμετωπίσουμε. Αυτή είναι η βάση που θα πρέπει όλοι οι ειδικοί να έχουν για να μπορέσουν να δράσουν αποτελεσματικά και σωστά, η ενημέρωσή τους και το θεωρητικό τους υπόβαθρο πάνω σε αυτό το θέμα. Πώς άλλωστε γίνεται να προσπαθήσεις να λύσεις ένα πρόβλημα ή να προλάβεις καταστάσεις, αν δεν έχεις πρώτα ενημερωθεί γι αυτό;

Το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας και του εκφοβισμού παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες και σε πολλές χώρες του κόσμου (π.χ., *Burke & Herbert, 1996; Clarke & Kiselica, 1997; Elsea & Smith, 1998; Heller, 1996; Fuller, 1998; Cowie & Sharp, 1996; O'Moore, 1997*). Ο εκφοβισμός ή η θυματοποίηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές άμεσες ή έμμεσες. Μεταξύ αυτών διακρίνουμε τις ακόλουθες μορφές: α) λεκτικός εκφοβισμός, όπως πειράγματα, βρίσιμο, πειρακτικά ονόματα, σαρκασμοί, απειλές β) κοινωνικός εκφοβισμός, όπως αποκλεισμός του παιδιού στόχου από τη συμμετοχή του στις ομαδικές δραστηριότητες, και γ) σωματικός εκφοβισμός ή βία, όπως χτυπήματα, σπρώξιμο κτλ. (*Rigby, 1998*). Κατά τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς ή θυματοποίησης, ο θύτης που υπερτερεί σε σωματική, συναισθηματική ή και γνωστική δύναμη από το θύμα έχει πρόθεση να πλήξει σοβαρά ή να δυσαρεστήσει το άλλο άτομο. Έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 15 % των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού, οι οποίες παρατηρούνται συχνότερα στα σχολεία στις ηλικίες από 8 έως 15 χρόνων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι συμπεριφορές του εκφοβισμού-θυματοποίησης μειώνονται με την πάροδο των σχολικών βαθμίδων. Όπως προκύπτει από τα διεθνή δεδομένα 1 στα 7 παιδιά υπόκεινται σε κάποια μορφή εκφοβισμού (*Olweus, 1991, 1993, 1994*).

Τα άτομα που εκφοβίζουν – θύτες - έχουν ασυνήθιστα ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, νοιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν έλεγχο, αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους. Φαίνεται να ικανοποιούνται με την πρόκληση πόνου και παραμένουν ψυχροί, χωρίς ενσυναίσθηση ή

συμπόνια, αδιαφορώντας για τα θύματά τους και αποποιούμενοι κάθε ευθύνη με το επιχείρημα ότι τα ίδια τα θύματα τους προκάλεσαν. Η δημοτικότητα τους βρίσκεται στο μέσο ή κάτω από το μέσο όρο, ενώ στις υψηλότερες σχολικές βαθμίδες μειώνεται περισσότερο (O'leus, 1984, 1986; Pukkinen & Tremblay, 1992). Επιπλέον, φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ένα βαθμό εχθρότητας απέναντι στο περιβάλλον και κυρίως απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (O'leus, 1996). Σύμφωνα με τους Patterson et al. (1989) το 50% των παραβατικών αυτών παιδιών εξελίσσονται σε ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ 35-40 % αυτών που είχαν επιδείξει συμπεριφορά εκφοβισμού στα μαθητικά τους χρόνια έφτασαν αν έχουν κατηγορηθεί για αξιόποινες πράξεις έως τα 24 τους χρόνια.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ames, 1996; Clarke & Kiselica, 1997; O'leus, 1996; Παπαστυλιανού, 2000) αναφέρει τους εξής πρωταρχικούς παράγοντες που επιτρέπουν την εμφάνιση του φαινομένου της επιθετικότητας, βίας, εκφοβισμού και θυματοποίησης:

- Έλλειψη ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και άγνοια όσον αφορά στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ., εκπαιδευτικούς, γονείς).
- Οικογενειακές παράμετροι όπως: έλλειψη φροντίδας, ενθάρρυνσης, υποστήριξης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα (π.χ., διαζύγιο), θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς.
- Η εφηβεία ως στάδιο ανάπτυξης και απαρτίωσης της ταυτότητας του ατόμου, καθώς χαρακτηρίζεται από αντιδράσεις όπως ευσυγκινησία, αντιδραστική και εχθρική στάση προς τους άλλους, εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αίσθημα παντοδυναμίας.
- Η μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς οδηγεί στο να εκλαμβάνεται η σχολική επιτυχία ως σημαντικός δείκτης της

αυτοεκτίμησης ενός παιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής που αποτυγχάνει στη σχολική επίδοση, να νοιώθει ανεπαρκής, να οργανώνει αρνητική ταυτότητα και να οδηγείται στην προσχώρηση στη συμμορία και σε συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον ή/και σε ορισμένες περιπτώσεις, σε εκδηλώσεις εκφοβισμού απέναντι στους μαθητές με καλή σχολική επίδοση

- Η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, η έλλειψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την εκτόνωση του άγχους, η έλλειψη ζωτικού χώρου και το κλειστό προς την κοινότητα σχολείο και σχολικό κλίμα.
- Το φύλο: όσον αφορά στο φύλο, αποδεικνύεται ότι ο δράστης είναι συνήθως αγόρι
- Εθνικότητα: όσον αφορά στην καταγωγή του θύματος παρατηρούμε έντονα φαινόμενα ρατσισμού. Τα άτομα που εκφοβίζονται έχει παρατηρηθεί ότι προέρχονται από άλλη χώρα

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού πάνω στα παιδιά συνήθως ποικίλουν. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν τα ακόλουθα:

- συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού (*Hazler, 1996; Trinder, 2000*)
- συμπτώματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης (*Trinder, 2000*)
- συναισθήματα ανασφάλειας στο σχολείο ή και συμπτώματα σχολικής φοβίας (*Fuller, 1998; Hazler, 1996*)
- ψυχοσωματικές εκδηλώσεις όπως κεφαλαλγίες, στομαχικά άλγη και δυσκολίες ύπνου (*Williams et al., 1996*)
- περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής
- μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή εικόνα εαυτού.

Συνήθως τα θύματα του εκφοβισμού μπορεί να αισθάνονται κοινωνική μειονεξία και ανεπάρκεια στο να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις, να έχουν συναισθήματα κατωτερότητας, αρνητικές σκέψεις για τους φίλους τους και τη δημοτικότητά τους (Lowenstein, 1994), αρνητικό εσωτερικό διάλογο και έντονη αρνητική αυτοκριτική (Hazler, 1996).

Επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει συμπεριφορές αλλά κυρίως αντιδράσεις, είναι τα ΜΜΕ και σε πιο μεγάλο βαθμό η τηλεόραση.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν το κλειδί για τη λύση του προβλήματος. Με προσεκτική μελέτη και ανάλυση αυτών, οι ειδικοί μπορούν να βρουν τον τρόπο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ήδη αποτέλεσμα αυτών είναι η υλοποίηση κάποιων προγραμμάτων, κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ ινστιτούτα και οργανισμοί προσφέρουν υπηρεσίες υποστήριξης, αποκατάστασης και επανένταξης σε θέματα βίας και εκφοβισμού.

5.4. Σχολικοί Ψυχολόγοι και Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων

Ο θεσμός των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και η παρουσία σχολικών ψυχολόγων αποτελούν καινοτομία για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων εστιάζεται στην πρωτογενή και τη δευτερογενή πρόληψη. Αναφορικά με την πρωτογενή πρόληψη, ο ρόλος τους περιλαμβάνει τους εξής στόχους: α) σχεδιασμό και εκτέλεση προγραμμάτων για την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών, β) αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών ενός συγκεκριμένου σχολείου που πιθανόν σχετίζονται με ειδικούς τοπικούς παράγοντες (λ.χ. αυξημένη ανεργία, γ)

κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας και διαπολιτισμικότητας.

Σε ό,τι αφορά τη δευτερογενή πρόληψη ψυχικής υγείας μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες λόγω ειδικών συνθηκών ή περιόδων «κρίσεων» στην οικογένεια και στην τοπική κοινότητα (παλιννόστηση, χωρισμός των γονέων, ατυχήματα, θάνατος, βία στην οικογένεια ή και στο σχολείο, φυσικές καταστροφές κ.λπ.) ή που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, ο σχολικός ψυχολόγος ασκεί ρόλο συμβουλευτικό πολλαπλά:

α) επιλέγει τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και καθορίζει τις ανάγκες τους με βάση ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση,
β) δρα ως σύμβουλος-θεραπευτής σε ομάδες ή ατομικά: π.χ. σε προγράμματα για την πρόσκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά που «απορρίπτονται» ή είναι «παραμελημένα», για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, για την προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών, για την αντιμετώπιση του θρήνου των παιδιών μετά την απώλεια αγαπημένου τους προσώπου, το χωρισμό των γονέων, κ.λπ. και γ) ασκεί τη συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται, αφ' ενός η πολυπλοκότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου και αφ' ετέρου η σημασία του ερευνητικού του ρόλου για την αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στη διερεύνηση του «προφίλ» τόσο του «μέσου» μαθητή όσο και των μαθητών με ιδιαιτερότητες, ώστε να διαμορφωθεί η βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση υποστηρικτικών προγραμμάτων (Χατζηχρήστου, 1995).

Οι ψυχολόγοι καλούνται να εργαστούν με διευρυμένες αρμοδιότητες στο χώρο του σχολείου αποτελώντας το συνδετικό κρίκο μεταξύ της σχολικής κοινότητας, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Για την επίτευξη του διπλού στόχου της προαγωγής της ψυχικής υγείας και της σχολικής επίδοσης, οι περισσότεροι σχολικοί ψυχολόγοι επιλέγουν ένα έμμεσο μοντέλο παροχής υπηρεσιών, αυτό της ψυχολογικής διαλεκτικής ή συνεργατικής συμβουλευτικής (consultation) (Oakland & Cunningham, 1992). Όμως η

έλλειψη χρηματοδότησης οδηγεί την ενισχυτική εκπαίδευση και την προληπτική, πρωτογενή παρέμβαση στο περιθώριο, οι ποικίλες μορφές συνεργασίας σχολείου-κοινότητας, αν και αποτελεσματικές, δεν είναι πάντα εφικτές και η αποσπασματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων συνδέεται με την περιορισμένη αποτελεσματικότητά τους(Adelman & Taylor, 2000).

Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ) αποτελούν μια πρόταση εφαρμογής της Σχολικής Ψυχολογίας. Σκοπός τους είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί-γονείς-μαθητές), τέτοιο που να μειώνει τους αιτιολογικούς παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς και η υποστήριξη δραστηριοτήτων πρόληψης με τη συνεργασία του Σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα.

Έργο των ΣΣΝ είναι:

α) Η ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων του κάθε νομού. Οι ΣΣΝ έχουν τη δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης και

παραπομπής των περιπτώσεων μαθητών/τριών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης.

β) Η Συμβουλευτική Γονέων. Με τη συμμετοχή τους οι γονείς θα ενημερωθούν σε θέματα που ενδιαφέρονται, θα ανταλλάξουν εμπειρία, θα συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος του γονέα μαθαίνεται κάνοντας λάθη και αποκτώντας εμπειρία, θα ανταποκριθούν στις ανάγκες του εφήβου κατανοώντας τη συμπεριφορά του και θα ενισχυθούν για να αντιδράσουν θετικά. Είναι γνωστό ότι και οι ίδιοι οι γονείς περνούν μια έντονη κρίση σε προσωπικό επίπεδο στο εξελικτικό στάδιο της εφηβείας των παιδιών τους. Τέλος η εκπαίδευση των γονέων στην ομάδα βοηθά την προσωπική τους ανάπτυξη, οι γονείς αποκτούν δεξιότητες, ενδυναμώνονται στο γονεϊκό τους ρόλο και γίνονται ουσιαστικά συμπαραστάτες και αποτελεσματικοί συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

γ) Η εφαρμογή, στήριξη και παρακολούθηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας για τους μαθητές/τριες, η παραγωγή και διανομή εκπαιδευτικού υλικού, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών που εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα καθώς και η αξιολόγηση σε τακτά χρονικά διαστήματα των αποτελεσμάτων εφαρμογής των προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου και Νομού.

Πολλοί από τους παράγοντες που οδηγούν στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών είναι η δυσκολία αποδοχής του εαυτού, συναισθηματικά κενά, άγχος, κατάθλιψη, κοινωνική φοβία, ανάγκη για συναισθηματική εξάρτηση, έλλειψη τάσης για συμμόρφωση, κοινωνική δειλία, επιθετικότητα, δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων, δυσκολία ανοχής της ματαίωσης, προβλήματα επικοινωνίας, δυσκολίας έκφρασης συναισθημάτων, αδυναμία χειρισμού δύσκολων καταστάσεων.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι:

- Η εμπύχωση του καθηγητή στο ρόλο του εκπαιδευτή, διότι η ισορροπία του μαθητή περνά μέσα από ένα ισορροπημένο καθηγητή.
- Η στήριξη, ευαισθητοποίηση και η συμβουλευτική της οικογένειας.
- Η ανάπτυξη της συνεργασίας των δύο συστημάτων Σχολείου και οικογένειας συμβάλλοντας στην εξέλιξή τους σε μια πορεία με κοινούς στόχους, συγκρότηση και συνοχή.
- Η ανάπτυξη φιλικού κλίματος στο Σχολείο.
- Η σύνδεση και αλληλοσυσχέτιση της Σχολικής Κοινότητας με την ευρύτερη κοινότητα, σε μια δημιουργική συνεργασία.
- Η διευκόλυνση μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν προσωπικά, ψυχολογικά, οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα στο να αποκτήσουν βοήθεια μέσω της παρουσίας ειδικών στο χώρο του σχολείου
- Ο χειρισμός ορισμένων περιστατικών στο πλαίσιο του σχολείου
- Η αναγνώριση της ύπαρξης ψυχοπαθολογικών προβλημάτων (κύρια κατάθλιψη και αγοραφοβία) σε εφήβους που λόγω άγνοιας ή

προκαταλήψεων του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος μένουν χωρίς βοήθεια.

- Η διασύνδεση για παραπομπή περιστατικών σε δομές ψυχικής υγείας
- Η στήριξη του σχολικού πλαισίου στο χειρισμό δυσλειτουργικών καταστάσεων
- Η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να αποτελούν ομάδα στήριξης της συμβουλευτικής στο σχολείο
- Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την αναγνώριση, παραπομπή και εν μέρει χειρισμού περιστατικών.

5.5. Olweus Bullying Prevention Program

Το γνωστότερο, ίσως, πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) είναι αυτό που έχει προτείνει ο Νορβηγός Καθηγητής **Dan Olweus** (*Olweus Bullying Prevention Program*). Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάστηκε, τελειοποιήθηκε και εφαρμόστηκε συστηματικά στο Bergen της Νορβηγίας στα μέσα της δεκαετίας του '80 (*Olweus, 1993; Olweus & Limber, 1999*) – εφαρμόστηκε όμως και σε πολλά σχολεία πέρα από τη Νορβηγία, στη Σουηδία και στις Η.Π.Α.

Το βασικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι η ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα. Χαρακτηριστικά, ως στρατηγική του προγράμματος αναφέρεται η κινητοποίηση των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού των σχολείων με στόχους:

iii. την ενημέρωση για το πρόβλημα

- την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους

iv) την μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου

- την θέσπιση σαφών κανόνων κατά του bullying
- την υποστήριξη και την προστασία των θυμάτων

Το πρόγραμμα δίνει σημαντικό ρόλο στους καθηγητές και το προσωπικό του σχολείου, και στον τομέα οργάνωσής του μα, ειδικότερα, και στον τομέα της μεσολάβησης μεταξύ θυτών, θυμάτων και των γονέων τους. Ως στόχος-κλειδί του προγράμματος νοείται η δημιουργία ενός σχολείου όπου το bullying δεν θα είναι από κανέναν ανεκτό.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα: στο σχολείο, στην τάξη και σε ατομικό επίπεδο.

1) Στο σχολείο: οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό...

- I διεξάγουν έρευνα μεταξύ των μαθητών (με ανώνυμα ερωτηματολόγια) για να διαπιστώσουν την φύση και την διάδοση του προβλήματος
- I αυξάνουν την επιτήρηση των μαθητών κατά τα διαλείμματα
- I διεξάγουν σχολικές «συνελεύσεις» για την συζήτηση του θέματος

2) Στην τάξη: οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό...

- I εισάγουν και επιβάλλουν κανόνες κατά του bullying σε επίπεδο τάξης
- I συγκαλούν συχνές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για την συζήτηση του θέματος (διδασκαλία “εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης” σε μαθητές αναμειγμένους στο bullying με ασκήσεις role-playing και σχετικές εργασίες).

3) Σε ατομικό επίπεδο, οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό...

- I μεσολαβούν μεταξύ των θυτών, των θυμάτων και των γονέων τους (και σε ατομικό επίπεδο) προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το bullying θα σταματήσει
- I συναντώνται με τους γονείς (*parent-teacher conference days*)

Στόχοι των συναντήσεων αυτών είναι να αυξηθεί η πληροφόρηση των γονέων για το πρόβλημα, να καταδειχθεί η σημαντικότητα της ανάμειξής τους για την επιτυχία του προγράμματος και να ενθαρρυνθεί η υποστήριξη του προγράμματος από τους γονείς

Κατά την διετία εφαρμογής του προγράμματος αυτού, η follow-up παρατήρηση δεδομένων έδειξε ότι στα σχολεία όπου το Olweus Bullying Prevention Program “έτρεξε”:

- I το bullying εξαλείφθηκε κατά **50%** και πλέον
- I όλο και περισσότερες συμπεριφοριστικές αλλαγές διαπιστώθηκαν όσο το πρόγραμμα εφαρμοζόταν στην πράξη
- I το κλίμα του σχολείου βελτιώθηκε
- I το ποσοστό αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως κλοπές, βανδαλισμοί και “κοπάνες” έπεσε κατά την διετή αυτή περίοδο

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι το Olweus Bullying Prevention Program μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικότερος τρόπος πρόληψης του bullying και ειδικά στις κοινωνίες που αναπτύσσεται το φαινόμενο με γοργούς ρυθμούς, ώστε να προλάβει την εξάπλωσή του, πριν πάρει τρομακτικές και ανεξέλεγκτες διαστάσεις.

5.6 Διακρατικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ελλάδα

Το φαινόμενο της βίας και του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, παρά το γεγονός ότι είναι υπαρκτό και αρκετά διαδεδομένο, δεν έχει τύχει ακόμα της απαιτούμενης προσοχής και έτσι δεν έχουν διαμορφωθεί πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης. Έχει πολλαπλές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική υγεία όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα οι συνέπειες είναι ακραίες, διότι η βία δεν περιορίζεται ούτε ελέγχεται και επομένως είναι εύκολο να οδηγήσει σε τραγικά αποτελέσματα (Τσιάντης, 2008).

Με σκοπό την μελέτη, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε ειδικό πρόγραμμα - από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) και την Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης - στο πλαίσιο του διακρατικού ευρωπαϊκού προγράμματος «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης στο Θέμα του Εκφοβισμού (Bullying) μεταξύ μαθητών στο Σχολείο». Το συντονισμό και την επιστημονική ευθύνη του διακρατικού προγράμματος, στο οποίο συμμετέχουν η Ελλάδα, η Κύπρος, η Γερμανία και η Λιθουανία, είχε ο κ. Ι. Τσιάντης, Αν. Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής και υλοποιήθηκε από τους ειδικούς:

- Ασημόπουλος, Χ., PhD, Κοινωνικός Λειτουργός
- Γιαννακοπούλου, Δ., PsychD, Κλινική Ψυχολόγος
- Διαρεμέ, Σ., PhD, Κλινική Ψυχολόγος
- Κονίδα, Ε., M.Sc, Αναπτυξιακή Ψυχολόγος
- Μπίμπου, Ι., PhD, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σιγάλα, Α., Στατιστικός

- Σουμάκη, Ε., M.D, Παιδοψυχίατρος
- Χατζηπέμος, Θ., M.Sc, Ειδικός Παιδαγωγός-Κοινωνικός Λειτουργός

Το Πρόγραμμα στόχευσε: α) Στην καταγραφή του προβλήματος του εκφοβισμού στο σχολείο. β) Στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων ομάδων (: μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) για την πρόληψη του εκφοβισμού. Η μεθοδολογία της διεξαγωγής του προγράμματος σε σχολεία των Αθηνών συμπεριέλαβε την ακόλουθη διαδικασία: 1) Την επαφή με μεγάλο αριθμό σχολείων της Αθήνας και την επιλογή 4 σχολείων από αυτά για την εφαρμογή του Προγράμματος. 2) Την καταγραφή του βαθμού εμφάνισης του προβλήματος του εκφοβισμού στα επιλεγέντα σχολεία, καθώς και των στάσεων, αντιλήψεων και γνώσεων γύρω από το πρόβλημα των εμπλεκόμενων ομάδων- μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων - σε αυτά τα σχολεία με: α) ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία (π.χ ερωτηματολόγια, αυτοαναφοράς, και β) ποιοτικές μεθόδους (π.χ. ομάδες εστιασμένης συζήτησης-focus groups) 3) Την ανάπτυξη και πιλοτική εφαρμογή προγράμματος ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης σε δύο από τα επιλεγέντα σχολεία (πειραματικά σχολεία) για την ευαισθητοποίηση μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (με 4 συνεδρίες στην τάξη), των δασκάλων των σχολείων (με 3 συνεδρίες στο σχολείο) και των γονέων (με 1 συνάντηση στο σχολείο). 4) Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης με συγκριτική εκτίμηση του βαθμού εμφάνισης του προβλήματος, των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και των γονέων στα σχολεία που διεξάχθηκε η παρέμβαση (πειραματικά σχολεία) πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία (σχολεία ελέγχου) που δεν έγινε καθόλου παρέμβαση.

Τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος όσον αφορά στον πρώτο του στόχο (καταγραφή του προβλήματος του εκφοβισμού στα σχολεία του δείγματος) συνοψίζονται στα ακόλουθα: Σε ένα δείγμα 178 μαθητών (52,8% αγοριών και 47,2% κοριτσιών) της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, 111 γονέων (31,5% πατέρων και 68,5% μητέρων) και 18 εκπαιδευτικών (16,7% ανδρών και 83,3%

γυναικών) βρέθηκε ότι: 1. 7,87% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσαν ότι έχουν εκφοβιστεί τουλάχιστον 2-3 φορές το μήνα ή συχνότερα κατά τους τελευταίους 2 μήνες. Οι μαθητές αυτοί ήταν σε μεγαλύτερο (διπλάσιο) ποσοστό κορίτσια (10,7%) από ότι αγόρια (5,3%). 2. Τριπλάσιο σχεδόν ποσοστό όμως των μαθητών (22,5%) δήλωσε ότι έχει υποστεί («τι συνέβη σε σένα προσωπικά;») κάποια μορφή λεκτικού (π.χ. κοροϊδίες, πειράγματα κ.α), σωματικού (π.χ. χτυπήματα κ.α), σεξουαλικού (π.χ. σεξουαλικά σχόλια, χειρονομίες κ.α), έμμεσου (π.χ. κλοπή, καταστροφή πραγμάτων κ.α) ή άλλου τύπου (π.χ. αποκλεισμό από την ομάδα, απειλές κ.α) εκφοβισμό, με συχνότητα 2-3 φορές το μήνα ή και περισσότερο, κατά τους τελευταίους δύο μήνες. 3. 5,61% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσαν ότι έχουν ασκήσει εκφοβισμό σε άλλους μαθητές τουλάχιστον 2-3 φορές το μήνα ή συχνότερα κατά τους τελευταίους 2 μήνες - Οι μαθητές αυτοί ήταν σε διπλάσιο ποσοστό αγόρια (7,45%) απ' ότι κορίτσια (3,57%). 4. Διπλάσιο όμως ποσοστό (10,11%) δήλωσε ότι έχει ασκήσει κάποια μορφή λεκτικού (π.χ. κοροϊδίες, πειράγματα κ.α), σωματικού (π.χ. χτυπήματα κ.α), σεξουαλικού (π.χ. σεξουαλικά σχόλια, χειρονομίες κ.α), έμμεσου (π.χ. κλοπή, καταστροφή πραγμάτων κ.α) ή άλλου τύπου (π.χ. αποκλεισμό από την ομάδα, απειλές κ.α) εκφοβισμό, με συχνότητα 2-3 φορές τα μήνα ή και περισσότερο, κατά τους τελευταίους δύο μήνες. Στάσεις, γνώσεις, αντιλήψεις γύρω από τον εκφοβισμό Οι δάσκαλοι και οι γονείς του δείγματος των σχολείων της μελέτης αντιλαμβάνονται ότι: 1. Οι μαθητές-θύτες είναι σωματικά δυνατοί, ενώ οι μαθητές-θύματα είναι σωματικά αδύναμοι ή με σωματικές αναπηρίες 2. Θύτες και θύματα: έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις σε κοινωνικές δεξιότητες, με λίγους φίλους και χαμηλή αυτοεκτίμηση 3. Οι μαθητές-θύτες είναι οξύθυμοι και έχουν χαμηλή σχολική επίδοση 4. Οι μαθητές-θύματα είναι παθητικοί, δεν διεκδικούν, είναι πάντα αγχωμένοι Αντιμετώπιση 1. Οι μαθητές στη μεγαλύτερη πλειοψηφία (74,43%) (όμως περισσότερο τα κορίτσια {85,6%} από τα αγόρια {64,5%}) «προσπαθούν να βοηθήσουν» το θύμα. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μάλιστα (15,34%), παρότι δεν βοηθά, «πιστεύει ότι πρέπει να βοηθήσει». 2. Οι μαθητές, τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους να προσπαθούν να επέμβουν μόλις στο 1/3 των περιπτώσεων, ενώ οι δάσκαλοι αντίθετα

δηλώνουν ότι βοηθούν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (79,4%). 3. Κατά την αντίληψη των μαθητών, οι γονείς στην πλειοψηφία τους (61,54%) δεν μιλούν με το σχολείο για να σταματήσουν τον εκφοβισμό 4. Γονείς και δάσκαλοι θα σύστηναν στο θύμα ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης («να πει στους θύτες να σταματήσουν», «να το πει στο γονιό/δάσκαλο/φίλους») 5. Οι περισσότεροι δάσκαλοι (55,55%) πιστεύουν ότι «μπορούν» να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, λιγότεροι (38,9%) πιστεύουν ότι «είναι εκπαιδευμένοι» για να κάνουν κάτι τέτοιο, όμως η συντριπτική πλειοψηφία (83,34%) δηλώνει ότι «χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση» για να προλαμβάνει το πρόβλημα. 6. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η περιοχή στην οποία δυσκολεύονται περισσότερο είναι η δουλειά με «γονείς θυτών». 7. Θεωρούν «πολύ πολύτιμο» να συμπεριληφθούν στον κύκλο σπουδών των δασκάλων θέματα που αφορούν: α) τρόπους συζήτησης με θύτες, θύματα και μαθητές που παρακολουθούν επεισόδια εκφοβισμού, β) δραστηριότητες πρόληψης και παρέμβασης Εκφοβισμού με μαθητές στο σχολείο, γ) συνεργασία με τους γονείς.

Τα πρώτα αποτελέσματα όσον αφορά στις αλλαγές που καταγράφηκαν στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πιλοτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (δεύτερος στόχος του Προγράμματος) παρουσιάζονται παρακάτω: Οι μαθητές των δύο σχολείων στα οποία εφαρμόστηκε η ψυχο-εκπαιδευτική παρέμβαση ευαισθητοποίησης, παρουσίασαν μετά την παρέμβαση και σε σύγκριση με τα αποτελέσματα πριν την εφαρμογή της παρέμβασης: 1. Αύξηση ως προς το ποσοστό των μαθητών (από 5,5% πριν την παρέμβαση σε 15,79% μετά την παρέμβαση) που καταφεύγουν στο να μιλήσουν με το διευθυντή του σχολείου, όταν πέσουν θύματα εκφοβισμού. 2. Μείωση ως προς το ποσοστό των μαθητών που δεν μιλούν ποτέ σε κανέναν όταν εκφοβιστούν (από 28% πριν την παρέμβαση σε 5,26% μετά την παρέμβαση). 3. Μείωση ως προς το ποσοστό των μαθητών που δεν μιλούν σε κανέναν όταν ασκήσουν εκφοβισμό σε άλλο μαθητή (από 52% πριν την παρέμβαση σε 18% μετά). Οι μαθητές-θύτες μιλούσαν μετά την παρέμβαση περισσότερο στους συνομηλίκους τους γι' αυτό που έκαναν (αύξηση από 23,8% πριν σε 72,8% μετά την παρέμβαση) ή στους γονείς τους

(αύξηση από 19,05% πριν σε 45,5% μετά την παρέμβαση) ή στα αδέρφια τους (αύξηση από 10% πριν σε 36% μετά την παρέμβαση). 4. Μείωση ως προς το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων που δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι «επεμβαίνουν σπάνια» για να σταματήσουν τον εκφοβισμό (μείωση από 44,2% πριν σε 18,2% μετά την παρέμβαση), πράγμα που αντανάκλα την αύξηση της παρέμβασης των δασκάλων σε επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο μετά το τέλος της παρέμβασης. 5. Αύξηση του ποσοστού των δασκάλων που παραδέχονται ότι χρειάζονται εκπαίδευση για την πρόληψη του εκφοβισμού (από 77,8% πριν σε 80% μετά την παρέμβαση) και ακόμα μεγαλύτερη αύξηση του ποσοστού εκείνων που πιστεύουν ότι δεν φτάνει η εκπαίδευση που έχουν για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο (αύξηση από 20% σε 60%)

Τα συμπεράσματα πολλά και χρήσιμα. Το πρόβλημα του εκφοβισμού είναι ένα υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα της σχολικής ζωής στα σχολεία της Αθήνας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. 2. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους βοηθούν ή επιθυμούν να βοηθήσουν το θύμα, αλλά προτιμούν να μην δημοσιοποιούν το πρόβλημα στους ενήλικες (γονείς, δασκάλους), τους οποίους αντιλαμβάνονται ως να μην μπορούν να βοηθήσουν στο μεγαλύτερο ποσοστό. 3. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις με κατάλληλη εκπαίδευση. 4. Προγράμματα παρέμβασης, όπως αυτό που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, μπορεί να βελτιώσουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων και έτσι να συμβάλλουν στην πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η αξιολόγηση των μαθητών και των δασκάλων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές απευθύνονται περισσότερο από πριν σε πρόσωπα του σχολείου και της οικογένειας για υποστήριξη σε περίπτωση εκφοβισμού, ενώ οι δάσκαλοι φαίνεται να επεμβαίνουν περισσότερο από πριν σε περιστατικά βίας. Επίσης οι τελευταίοι αναγνωρίζουν τους περιορισμούς των δυνατοτήτων τους και την ανάγκη να

λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να προλαμβάνουν τον σχολικό εκφοβισμό. Η έκταση του φαινομένου της βίας στα σχολεία, οι σοβαρές επιπτώσεις που είναι δυνατόν να έχει η βία στην υγεία και την ψυχική υγεία των παιδιών και η υποτίμηση που παρατηρείται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας γι' αυτό, κάνουν επιτακτική την ανάγκη της άμεσης αναγνώρισης του προβλήματος από την πολιτεία και την άμεση λήψη μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισής του. Χρειάζεται να διερευνηθεί συστηματικά στη χώρα μας το φαινόμενο της βίας σε όλες του τις εκφάνσεις. Απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και τη διαχείριση του προβλήματος. Αναγκαία είναι και η διαρκής παρότρυνση και υποστήριξη των γονέων για ενεργή συμμετοχή και συνεργασία με το σχολείο. Χρειάζεται άμεσα να στελεχωθούν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες με ειδικούς ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, όπως παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι να μπορούν να παρεμβαίνουν στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα. Απαιτείται συνεχής συμβουλευτική του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με στόχο την ενίσχυση της μαθητικής ομάδας ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει εκδηλώσεις εκφοβισμού, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς. Χρειάζεται να αναπτυχθούν προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών, τα οποία να εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα με διαθεματικό χαρακτήρα και συνδεδεμένα με το πρόγραμμα σπουδών (*Τσιάντης, 2008*).

Το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (συντονίστρια χώρα) στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE II 2004-2008 με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, με τη συμμετοχή 3 ακόμα ευρωπαϊκών χωρών: της Γερμανίας, της Κύπρου και της Λιθουανίας. Η παρουσίασή του έγινε στο 3ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Παιδοψυχιατρικής στην Πάτρα (9-11 Νοεμβρίου, 2006), και στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής στην Αθήνα (8-10 Ιουνίου, 2007).

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση

Σήμερα αποτελεί ευρέως διαδεδομένη αντίληψη στις περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες ότι υπάρχει μία προοδευτική αύξηση του εκφοβισμού, της έκφρασης της επιθετικότητας και της παραβατικότητας των παιδιών αλλά και ένταση της επικινδυνότητάς τους, αντίληψη που επιβεβαιώνεται και από εθνικά στατιστικά στοιχεία, διεθνείς έρευνες και μελέτες.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να καθοριστούν τα ακριβή αίτια του φαινομένου. Κι αυτό διότι η συγκεκριμένη δράση των παιδιών εκφράζεται στο πλαίσιο μίας πολύπλοκης διαδικασίας κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου του. Για την ανάλυση της συμπεριφοράς τους, θα πρέπει να ανατρέξουμε στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται: οικογενειακό, σχολικό, φιλικό και κοινωνικό.

Μέχρι πριν λίγα χρόνια, η βιβλιογραφία με θέμα τον εκφοβισμό εστίαζε την προσοχή της είτε στη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους στα σχολεία, είτε στην παρενόχληση που υφίσταντο οι ενήλικοι στον χώρο εργασίας. Τα τελευταία χρόνια κύριο θέμα των ερευνητών και μελετητών του φαινομένου αποτελεί η εκφοβιστική συμπεριφορά σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, όπως είναι οι παιδικοί σταθμοί και τα σχολεία, οι χώροι εργασίας, το σπίτι, οι φυλακές και οι αρένες του αθλητισμού.

Μέσα από αυτή τη διευρυμένη προοπτική μελετούν τις διαστάσεις του εκφοβισμού συμπεριλαμβάνοντας: τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον εκφοβισμό, τις βλάβες που προκαλεί, κάποιες πιθανές εξηγήσεις για την

εκφοβιστική συμπεριφορά, την επιρροή στην ανατροφή από τους γονείς και την οικογενειακή ζωή, τις επιρροές της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος, το ρόλο του φύλου, της φυλής και του πολιτιστικού υπόβαθρου, τις σύγχρονες απόψεις όσον αφορά στις μεθόδους πρόληψης και παρέμβασης για να σταματήσει ο εκφοβισμός.

Ο σχολικός και γενικά ο νεανικός εκφοβισμός δεν είναι μονοδιάστατο φαινόμενο και μπορεί να πάρει την μορφή της σωματικής, συναισθηματικής, λεκτικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής βίας. Οι συνέπειες από τη βία είναι πολύ σοβαρές τόσο για το θύμα όσο και για το θύτη και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Τα παιδιά θύτες τείνουν να εξελιχθούν σε επιθετικούς και βίαιους ενήλικες ενώ τα παιδιά θύματα βιώνουν άγχος και σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα που ορισμένες φορές τους οδηγούν σε απόπειρες αυτοκτονίας.

Κάθε αιτία και παράγοντας λοιπόν που σχετίζεται με το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων γενικά αναζητείται στους πόλους αυτούς. Και εδώ όμως χρειάζεται προσοχή ως προς το ποιά είναι τα πραγματικά αίτια: για παράδειγμα δεν είναι η συχνή φυσική απουσία των γονέων ή η μονογονεϊκή οικογένεια που αποτελεί αναγκαστικά παράγοντα επιθετικότητας, αλλά η ουσιαστική αδυναμία των γονέων να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντα επιμέλειας των παιδιών τους ή η απουσία υγιούς και ποιοτικής σχέσης - λόγω οικονομικών, κοινωνικών ή και διαπροσωπικών προβλημάτων - μεταξύ γονέων και παιδιών ή και γονέων μεταξύ τους. Δεν είναι η αποτυχία του μαθητή από μόνη της, αλλά η αδυναμία του σχολικού συστήματος να αποτρέψει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίησή του. Τέλος δεν είναι η ταυτότητα του μετανάστη που συντείνει στη εκδήλωση παραβατικότητας, αλλά η κοινωνική περιθωριοποίησή του.

Ειδικότερα όμως στην εποχή μας υπάρχουν και εξωγενείς ως προς το περιβάλλον των παιδιών παράγοντες, όπως η εισβολή στη ζωή τους των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του διαδικτύου κατά

τέτοιο τρόπο που τα προσγειώνουν απότομα στον κόσμο των ενηλίκων, γεγονός που προκαλεί συχνά την βίαιη αντίδρασή τους.

Το γεγονός ότι παρουσιάζει μία αυξητική τάση καθιστά απαραίτητη την άμεση παρέμβαση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Με τη διάδοση της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας από παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας ο εκφοβισμός δεν περιορίζεται πλέον στη σχολική αυλή και/ή στη γειτονιά. Δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά αν οι πιο «παραδοσιακές» μορφές του εκφοβισμού, που συναντώνται στα σχολεία, και οι πιο σύγχρονες μορφές, που διαπράττονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ταυτίζονται ή όχι, αλλά μπορούμε σίγουρα να εντοπίσουμε βασικές ομοιότητες και διαφορές. Το βασικό σημείο της διαφοράς τους είναι ότι οι νέες τεχνολογίες δίνουν εξαιρετική δύναμη σε αυτούς που επιλέγουν να διαπράξουν κάποια μορφή βίας μέσω αυτών, καθώς επιτρέπουν στα άτομα να αλλοιώσουν την ταυτότητά τους ή/και να διατηρήσουν την ανωνυμία τους και αυτό συνήθως τα δίνει και τη δυνατότητα να γίνουν πιο σκληρά και επιθετικά. Επίσης, ο εκφοβισμός, μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή, σε οποιοδήποτε μέρος και μέσω της ταχύτατης διάδοσης, μπορεί να λάβει σε πολύ λίγο χρόνο πολύ μεγάλες διαστάσεις.

Ανεξάρτητα όμως από τις ομοιότητες και τις διαφορές, αυτό που είναι σημαντικό, και που αποδεικνύουν με απόλυτη σαφήνεια και συμφωνία τα ερευνητικά ευρήματα, είναι ότι τα παιδιά και οι έφηβοι, που με οποιοδήποτε τρόπο θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, βιώνουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η πρόληψη θα πρέπει να αποτελεί το πρωταρχικό και κυριότερο τμήμα μίας στρατηγικής για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού. Η έγκαιρη κ προ της εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς κινητοποίηση του κράτους πρόνοιας, που θα στηρίξει την οικογένεια και το παιδί, είναι σαφώς αρκετά πιο δαπανηρή από την επιβολή ποινής ή κοινωνικής αγωγής. Πολύ περισσότερο δε όταν για την στρατηγική πρόληψης απαιτείται η ενεργοποίηση σε πολυτομεακό επίπεδο, με την συνυπευθυνότητα και την κοινωνική συμμετοχή άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων φορέων. Στο πλαίσιο αυτό θα αποτελούσε σημαντική κατάκτηση της κοινωνίας, αλλά και της Πολιτείας σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο, η υιοθέτηση κώδικα κοινωνικής πρόληψης και αλληλεγγύης προς τα παιδιά (δράστες και θύματα), αποσυνδεδεμένου από τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης.

Παρά το γεγονός ότι σήμερα το κυριότερο αντικείμενο μελέτης είναι οι τρόποι και τα αίτια εισόδου στον εκφοβισμό, είναι πολύ σημαντική και η διασφάλιση της εξόδου από αυτόν. Η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης του παιδιού στο άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και της αίσθησης ότι ανήκει σε αυτό, αποτελεί το σημαντικότερο μέσο εξόδου. Κι αυτό δεν επιτυγχάνεται με ποινές και μέτρα κυρωτικά, αλλά με την ένταξή του σε όλες τις πτυχές και τις δράσεις του κοινωνικού περιγύρου του: την διασφάλιση της εκπαίδευσης του, την ομαλή ένταξή του όταν ενηλικιωθεί στην αγορά εργασίας, την προστασία του δικαιώματος αυτοέκφρασης και ενεργού συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, την δυνατότητα δημιουργικής ενασχόλησης και ψυχαγωγίας του.

Ρόλο πρωταγωνιστή στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κατέχουν τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο, καθώς αυτά είναι που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα και τις αντιλήψεις των παιδιών. Η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια

αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια στο πλαίσιο των πολιτικών πρόληψης ως φορέας κοινωνικοποίησης συμβάλλει από την δική της πλευρά στην καλλιέργεια της υπακοής και του σεβασμού στους νόμους. Η προσπάθεια επανένταξης ξεκινά κατά κύριο λόγο από την ενσωμάτωση στο οικογενειακό σύνολο με την αποκατάσταση των σχέσεων με τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Περαιτέρω η παροχή οικονομικής, κοινωνικής και ψυχολογικής στήριξης του παιδιού στο στάδιο αυτό είναι καθοριστική για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειάς του.

Το σχολείο από την άλλη είναι δυνατόν να προσφέρει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της εκτίμησης, του αυτοελέγχου, του σεβασμού και της δικαιοσύνης. Η καλλιέργεια του χαρακτήρα και των αντιλήψεων των παιδιών με τις πιο πάνω αξίες, αποτελεί το καλύτερο μέσω εξάλειψης αντικοινωνικών συμπεριφορών. Η σχολική βία αποτελεί μία ειδικότερη μορφή επιθετικότητας παιδιών, με την οποία είτε εκφράζονται αντιθέσεις που δημιουργούνται εξ αρχής στο σχολικό περιβάλλον είτε μεταφέρονται σε αυτό προβλήματα της οικογένειας, της ευρύτερης γειτονιάς ή της κοινότητας. Το σχολείο και οι λειτουργοί του οφείλουν να παρεμβαίνουν διορθωτικά και ενδυναμωτικά, και όχι χαρακτηρίζοντας ένα παιδί ως μη αναστρέψιμη περίπτωση, θέτοντάς τον έτσι στο περιθώριο. Ο δάσκαλος κοινωνικοποιεί την επιθετικότητα των μαθητών του, δίνοντας έμφαση στις θετικές πλευρές των επιθετικών μαθητών. Επιπλέον το σχολείο αποτελεί τον πρώτο χώρο υλοποίησης καινοτόμων σχεδίων αντιμετώπισης της επιθετικότητας των παιδιών και του εκφοβισμού, όπως το μαθητικό σύστημα επίλυσης συγκρούσεων, με διαμεσολαβητές τους ίδιους τους μαθητές, την επανορθωτική δικαιοσύνη, όπου ο μαθητής αναλαμβάνει την αποκατάσταση των ζημιών του και την συνεργασία μεταξύ σχολείων σε προγράμματα κατά της βίας. Το σχολείο δημιουργεί δομές υποστήριξης που αποτρέπουν τον στιγματισμό και κάνουν τους μαθητές να νιώθουν αποδεκτοί, ενώ λειτουργεί ως "πεδίο διαλόγου" και δίνει απαντήσεις διαύγειας, διαθεσιμότητας και δεκτικότητας.

Η πολιτεία οφείλει να συντονίσει, αλλά και να προωθήσει μεταρρυθμιστικές πολιτικές όχι μόνο για άμεσα μέτρα αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της παιδικής/νεανικής βίας, αλλά και κυρίως συμπληρωματικών μέτρων και πολιτικών που θα αναφέρονται στην εξισορρόπηση της οικογενειακής πολιτικής, της κοινωνικοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της ουσιαστικής αντιμετώπισης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, της ομαλής και πλήρους κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και της δημιουργίας πολιτιστικών αρχών.

Βιβλιογραφία

1) Ελληνική

1.Dinkmeyer, D. (1998). Βασικές αρχές παραδοχής, ενθάρρυνσης, πειθαρχίας και σχέσεων γονέων-εφήβων :Η θέση του παιδιού στην οικογένεια. Αθήνα, Θυμάρι

2.Hellinger, B.,(2002). Η κρυφή Συμμετρία της Αγάπης, Εκδ. Medicum

3.Herbert, M., (2000). Οι καβγάδες των παιδιών. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

4.Herbert, M., (1999). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας.Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

5.Herbert , M., (1998). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

6.Hraboweckyj, A., (1995). Η επανένταξη των νέων παραβατών στην αγορά εργασίας στη Μ. Βρετανία. Στο ανθολόγιο: Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και στη Βρετανία (σελ. 66-74). Αθήνα: «Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων.

7.Postman, N. (1997). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, στο: Παιδική ηλικία, (επιμ.) Δ. Μακρυγιώτη, Αθήνα: Νήσος, σ. 131-147.

8.Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα, Μεταίχιμιο.

9.Rossi, Lino M., (2006). Σύγχρονος ιατρικός και ψυχολογικός οδηγός για παιδιά και εφήβους. Αθήνα, Σοκόλη - Κουλεδάκη

10.Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (1998). Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Αθήνα

11.Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (1991). Κακοποίηση- Παραμέληση παιδιών, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη

12.Αθανασίου Κ., Φροσύνης Α., Χατζηνικολάου Σ. & Λαμπής Σταύρος (2005). Οδηγός Εφαρμογής Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

13.Αλεξάκης, Ε.Π., (2002). Οικογένεια, στο Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα: Οι Νεότεροι Χρόνοι, Πάτρα, ΕΑΠ

14.Αλεξάκης, Ε.Π., (2001). Ταυτότητες και ετερότητες. Σύμβολα, συγγένεια, κοινότητα στην Ελλάδα – Βαλκάνια. Αθήνα, Δωδώνη

15.Βουϊδάσκης, Β. (1995). Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους, Αθήνα, Γρηγόρης

16.Βούρβαχης, Ελ. (2005). Δικηγόρος & Δεοντολογία, Α. Σάκκουλας, Αθήνα

17.Βρύζας, Κ. (1997). Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

18.Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

19.Γκουντσίδου-Ιακώβου, Β., (2008). Cyberbullying η νέα μορφή του εκφοβισμού με τη χρήση του διαδικτύου, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΦΥΚΕ

20.Γώγος, Κ. (2000). Κανόνες Δεοντολογίας της Δημόσιας Διοίκησης, Σάκκουλας,Θεσ/κη

21.Δημητροπούλου Ε., Παππά Α.,(1993). *Η παραβατικότητα των ανηλίκων στη χώρα μας. Μια αξιολογική θεώρηση. Μια πρόταση για δυναμική συμβουλευτική παρέμβαση.* Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τχ. 26-27, σελ. 14-49.

22.Ζάχαρης, Δ., (2004). *Ψυχολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας.* Αθήνα, Ατραπός - Περιβολάκι

23.Ζάχαρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και αγωγή.* Αθήνα, Γρηγόρη

24.Ιωαννίδη-Ψυχογιού, Β. (2001). *Ο θεσμός των Αναμορφωτικών Καταστημάτων/ Ιδρυμάτων Αγωγής. Παιδαγωγική θεμελίωση και πράξη.* Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

25.Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων.* Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

26.Καντάς, Κ., (2005). *Η εφηβεία.* Αθήνα, Πελασγός

27.Κασσωτάκης, Μ.,Ι., (1989). *Η αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών-Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές.* εκδ. Γρηγόρη1989

28.Καστανίδου, Σ. (2000). *Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια – Κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας, Σύγχρονη Εκπαίδευση*

29.Κορωναίου, Αλεξάνδρα (1992). *Νέοι και μέσα μαζικής επικοινωνίας,* Αθήνα:Οδυσσέας.

30.Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου.* Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

- 31.Κοσμόπουλος, Αλέξανδρος Β. (1990).** *Το σχολείο πέθανε, ζήτω το σχολείο του προσώπου.* Αθήνα, Γρηγόρη
- 32.Κοσμόπουλος Α.,Β., (1985).** *Στοιχεία γενικής διδακτικής και αξιολόγησης.* Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- 33.Κοσμόπουλος, Α. (1980).** *Βιβλιογραφικός οδηγός της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής των σχέσεων,* Πάτρα.
- 34.Κουμή, Ι., (2005).** *Μια τάξη εφήβων.* Αθήνα, Άλφα Πι
- 35.Κουρκούτας, Η., (2001).** *Η ψυχολογία του εφήβου.* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- 36.Κούσουλας, Φ. (2004).** *Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε δοκιμασίες εκτίμησης γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* Αεξανδρούπολη 4-7 Νοεμβρίου εκδ. Δαρδανός.
- 37.Κούσουλας, Φ . (2003).** *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 38.Κρουσταλάκης, Γ., (1998).** *Διαπαιδαγώγηση πορεία ζωής*
- 39.Λάβδα, Μ. (1995).** *Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σωφρονιστική και μετασωφρονιστική μέριμνα. Στο ανθολόγιο: Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και στη Βρετανία (σελ. 125-128).* Αθήνα: «Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων.
- 40.Λεοντοπούλου, Σ. (2007).** *Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της ανθεκτικότητας σε νεαρά άτομα.* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 5, 83-111

41.Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος.* Αθήνα, Γρηγόρης.

42.Μόσχος, Γ. (1995). *Νέες προοπτικές για την κοινωνική υποστήριξη περιθωριοποιημένων νέων στην Ελλάδα. Αποκεντρωμένες δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Στο ανθολόγιο: Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και στη Βρετανία* (σελ. 135-141). Αθήνα: «Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων.

43.Μουσούρου, Λ., (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική.* Αθήνα, Εκδ. Gutenberg; 1st edition

44.Μπαλάσκας Κ., (1984). *Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας.* Αθήνα, Γρηγόρης

45.Μπαλατζής, Δ. (2006). *Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο Σχολείο,* στο Γεωργονιάνη 9ο Διεθνές Συνέδριο, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, τόμος 1ος

46.Μπρούζος, Α. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.* Αθήνα, Λύχνος.

47.Νικολαΐδης, Γ.(2007). *Ο ρόλος των επαγγελματιών και του σχολείου στην πρόληψη, ανίχνευση και αντιμετώπιση της κακοποίησης- παραμέλησης των παιδιών.* Εισήγηση στο σεμινάριο υπευθύνων ΑγωγήςΥγείας που οργάνωσε το ΚΕΘΕΑ. Αθήνα:15/04-14/05/2007.

- 48.Νικολοπούλου,Γ.,Π., (2001)** *Εγκληματολογικοί προβληματισμοί γύρω απ' την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Εγκληματίες και Θύματα στο Κατώφλι του 21ου Αιώνα*, Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλία Δασκαλάκη, Αθήνα , σελ. 521.
- 49.Πανούσης, Γ. (2004).** *Συμβολικές κατασκευές της πραγματικότητας, στο "ΜΜΕ & Πολιτισμός"*, Εταιρεία Παιδείας και Πολιτισμού, Εντελέχεια, Αθήνα, σ. 81-82
- 50.Παπαδοπούλου, Ν. (1994).** *Ιδιότυπα εγκληματικά φαινόμενα: Ψυχολογική προσέγγιση-αντιμετώπιση. Σχολείο και Ζωή*, τχ. 12, έτος 42^ο, 390-394.
- 51.Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997).** *Η δύναμη της τηλεόρασης*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- 52.Παπαμιχαήλ, Κ., (2006).** *Η αντιμετώπιση της κατάθλιψης στους εφήβους*. Αθήνα, Κριτική
- 53.Παπαστυλιανού, Α. (2000).** *Μορφές επιθετικότητας (βίας) στο σχολικό περιβάλλον. Στο Ν. Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού (εκδ.), Προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον: Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- 54.Παπαχρήστου, Θ., Βερναρδάκης. Χ. κ.ά. (2005).** *Αυτορρύθμιση, Δίκαιο και κοινωνία στον 21ο αιώνα*, Σάκκουλας, Θεσ/κη
- 55.Παρασκευόπουλος, Ι., (1980).** *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα.
- 56.Πούτου, Κ. (1995).** *Δραστηριότητες και μοντέλο παρέμβασης της ΑΡΣΙΣ. Στο ανθολόγιο: Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και στη Βρετανία* (σελ. 114-124). Αθήνα: «Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων.

57.Πυργιωτάκης Ι., (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτική ανισότητα.* Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη

58.Το Σπίτι των Παιδιών (2007). *Εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

59.Τσίγκανου, Ι. κ.ά. (επιμ.) (2004) *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

60.Τσίγκανου, Ι.,(1997). *Το κοινωνικό μειονέκτημα της παραβατικότητας. Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του, Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Ομάδα Ανθρωπολογίας, επιμέλεια: Σωτήρης Δημητρίου, εκδ. Ιδεοκίνηση, Αθήνα , σελ. 23-42.*

61.Φερέτη Ε., Σταυριανάκη, Μ., (1997). *Η χρήση της σωματικής τιμωρίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια. Μια κοινωνιολογική μελέτη στην περιοχή της πρωτεύουσας.*

62.Φροσύνης Α. & Ρουμπίδης Χ. (2005). *Εκπαιδευτικοί και καινοτομίες: Εμπειρίες από τη σχολική πράξη.* Παρουσίαση πεπραγμένων υλοποίησης προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων. Ημερίδα Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

63.Χαραλαμπίδης, Θ., (1982). *Γενική Παιδαγωγική,* Αθήνα, Νικόδημος.

64.Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', Στ'. Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.*

65.Χατζηχρήστου, Χ.(1995). *Μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού.* (σελ. 68-76). *Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .*

66.Χηνάς, Π. και Χρυσafiδης, Κ. (2000). *Μονογραφία: Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

67.Χουντουμάδη, Α., (1998). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης.* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

2) Ξενόγλωσση

1.Adelman , A.S. and Taylor,L.(2000). *Shaping the future of mental health in schools. Psychology in the schools, Vol. 37(1).* John Wiley & Sons, Inc.

2.Ames, N. (1996). *Creating secure school environments through school reform: the harshman story. Middle School Journal, January, 4-13*

3.Andison, FS. (1977). *TV Violence and Viewer Aggression: A Cumulation of Study Results: 1956-1976, Public Opin Q, 41, 314-31.*

4.Bandura, A. (1983). *Psychological Mechanisms of Aggression, in: Aggression: Theoretical and Empirical Reviews, RG Geen, El Donnerstein (ed.), 1, 1-40, NY: Academic.*

5.Bandura, A. (1968),. *What TV Violence can do to your Child, στο: O.N. Larsen (Ed.), Violennce and the Mass Media, New York, London.*

6.Bowlby, J., (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*

7.Centerwall, BS. (1989). *Exposure to Television as a Cause of Violence*, στο *Public Communication and Behavior*, (ed). G. Comstock 2, 1-58, Orlando: Academic

8.Cunter, B. – Mc Aller, J. (1997). *Children and television*. London: Routledge.

9.DeFleur, M.L. (1989). *Theories of Mass Communication*, New York: Longman, 5th edition

10.Dunn,J. & Plomin, R. (1990). *Seperate lives: Why are siblings so different*. New York: Basic Books

11.Felson, R. (1996). *Mass Media Effects on Violent Behavior*, *Ann. Rev. Sociol.*, 22, 103-28.

12.Feshbach, S. (1996). *The catharsis effect report, Violence and the Media*, pp. 461-472.

13.Feshbach, S., Singer, R. (1971). *Television and Aggression*, San Francisco.

14.Fraczek, A. (1986). *Socio-cultural Environment, Television Viewing and the Development of Aggression Among Children in Poland*, στο *Television and the Aggressive Child: A Cross-National Comparison*, (ed.) LR. Huesmann, LD. Eron, 119- 60, Hillsdale, NJ: Erlbaum

15.Freedman, JL. (1984). *Effects of Television Violence on Aggressiveness*, *Psychol. Bull.*, 96, 227-46.

16.Gerbner, G., Gross, L. (1976). *Living with Television: the Violence Profile*, *J. Commun.*, 26, 173-99.

17.Gottfredson, M., Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*, Stanford

18.Gunter, B. (1994). *The Question of Media Violence*, στο *Media Effects: Advances in Theory and Research*, (ed.) J. Bryant, D. Zillman, 163-212, Hillsdale.

19.Leyens, JP., Camino, L., Parke, RD, Berkowitz, L. (1975). *Effects of Movie Violence on Aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion*, *J. Pers. Soc. Psychol.*, 32, 346-6.

20.Makrinioti, D. (1992). *Childhood as a Social Phenomenon: National report Greece. Eurosociological Reports*, vol 36. European Centre for Social Welfare Policy and Research

21.Master, J. – Ford, M. – Arend, R. (1983). *Children's strategies for controlling affective responses to aversive social experience. Motivation and Emotion*, 7, pp. 103-116.

22.Oakland,T. & Cunningham,J. (1992). *A survey of School Psychology in Developed and Developing Countries. School Psychology International*,Vol. 3 , p. 99-129.

23.Ogles, RM. (1987). *Cultivation Analysis: Theory, Methodology and Current Research on Television-Influenced constructions of Social Reality*, *Mass. Comm. Rev.*, 14, 43- 53.

24.Olweus, D. (1996). *Bully/victim problems in school. Prospects*, XXVI (2), 331-359

- 25.Olweus, D. (1995).** *Peer abuse or bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. Prospects, 25(1), 133-139.*
- 26.Olweus, D. (1991).** *Bully/Victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program.* In D.J. Pepler & Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 27.Olweus, D. (1986).** *Aggression and hormones: behavioural relationship with testosterone and adrenaline.* In D. Olweus, J. Block, & M Radke-Yarrow, M. (eds), *Development of Antisocial and Prosocial Behaviour.* New York, Academic Press.
- 28.Olweus, D. (1984).** *Aggressors and their Victims: bullying at school.* In: N. Frude & Gault, H. (eds), *Disruptive Behaviour in Schools.* New York, Wiley.
- 29.Paik, H., Comstock, G. (1994).** *The Effects of Television Violence on Anti-social Behavior: a Meta-analysis, Comm. Res., 21: 516-45.*
- 30.Parke, RD, Berkowitz, L., Leyens, JP., West, S., Sebastian, RJ. (1977).** *Some Effects of Violent and Nonviolent Movies on the Behavior of Juvenile Delinquents, στο Advances in Experimental Social Psychology, (ed.) L. Berkowitz 10, 135-72, NY:Academic.*
- 31.Rigby, K. (1998).** *Bullying at school and beyond.* In *Bullying: Causes, Costs and Cures.* Nathan, Queensland: Beyond Bullying.
- 32.Tedeschi, JT., Smith, RB., Brown, RC. (1974).** *A Reinterpretation of Research on Aggression, Psychol. Bull., 89, 540-63.*

33. West, DJ, Farrington, DP. (1977). *The Delinquent Way of Life*, London: Heinemann

34. Wood, W., Wong, FY, Chachere, JG. (1991). *Effects of Media Violence on Viewers Aggression in Unconstrained Social Interaction*, *Psychol. Bull.*, 109, 371-83.