

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Παραμέληση ανήλικων: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση
του φαινομένου στην Ελλάδα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γιατράς Αλέξανδρος

Αθήνα, 2019

Τριμελής Επιτροπή

Καντζάρα Βασιλική, Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Χάιδου Ανθοζωή, Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστημίου

Οικονόμου Χαράλαμπος, Καθηγητής Πάντειου Πανεπιστημίου



Copyright © Alexandros Giatras, 2019

All rights reserved. Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά το φαινόμενο της παραμέλησης παιδιών στην Ελλάδα υπό την οπτική των εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάδειξη του ρόλου που έχουν οι ίδιοι στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των περιστατικών παραμέλησης παιδιών από τους γονείς/φροντιστές. Αποτελεί μία εμπειρική έρευνα ποιοτικής προσέγγισης, στην οποία χρησιμοποιείται η εις βάθος ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς στοχεύει στη διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου και των πτυχών από τις οποίες αποτελείται. Ο χαρακτήρας της έρευνας είναι διττός διότι μελετάει και την παραμέληση παιδιών ως κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Ως εκ τούτου, στο θεωρητικό πλαίσιο καταγράφονται από τη μία η οριοθέτηση του φαινομένου της κακοποίησης παραμέλησης παιδιών, το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, τα σχετικά στατιστικά στοιχεία και οι βασικότεροι παράγοντες κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών όπως αναδεικνύονται από έρευνες διεθνώς, ενώ από την άλλη καταγράφονται οι σημαντικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαίδευση, καθώς και οι τρόποι διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, καταγράφονται οι σχετικές έρευνες παρόμοιου περιεχομένου με την συγκεκριμένη, σε Ελλάδα και εξωτερικό. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα αναδεικνύουν ότι υπάρχει ένα κενό στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την υποχρέωση από τον νόμο αναφοράς περιστατικών παραμέλησης παιδιών, αλλά και των θεσμικών τρόπων αντιμετώπισης περιστατικών στα οποία είναι μάρτυρες. Επιπλέον, αναδεικνύεται φόβος για εμπλοκή σε δικαστική διαμάχη σε ένα ζήτημα τέτοιου είδους, από τους εκπαιδευτικούς που δεν ανέφεραν το περιστατικό παραμέλησης, ενώ κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, τα παιδιά τα οποία υφίστανται παραμέληση στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζουν, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, τα οποία σχετίζονται όχι μόνο με το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και με τη σχέση που αναπτύσσουν με τους συνομήλικους μαθητές στο σχολείο. Τέλος, φαίνεται να υπάρχει διαστρεβλωμένη άποψη στους εκπαιδευτικούς, ότι η παραμέληση παιδιών συνδέεται στενά με την κατάσταση φτώχειας των γονέων/φροντιστών.

Λέξεις κλειδιά: κακοποίηση-παραμέληση παιδιού, εκπαιδευτικός, ποιοτική έρευνα, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκπαίδευση

Abstract

The present diploma thesis investigates the phenomenon of child neglect in Greece from Greek teachers' point of view, with the aim of highlighting their own role in detecting and dealing with cases of child neglect by parents/carers. It is an empirical qualitative approach research, which uses in-depth analysis of semi-structured interviews, as it aims to investigate the social phenomenon and the aspects it consists of. The nature of the research is twofold because it studies both the neglect of children as a social phenomenon and the role of teachers in tackling this phenomenon. Therefore, the theoretical framework includes the delimitation of child abuse-neglect phenomenon, the legal framework in Greece, the relevant statistics and the main child abuse-neglect factors as identified by international surveys, while the most important sociological ones are recorded, approaches to education as well as ways of shaping teachers' professional identity. Finally, relevant surveys of similar content in Greece and abroad are recorded. The findings of the study highlight that there is a gap in educators' awareness of the obligation under the child neglect reporting act, and institutional ways of dealing with incidents in which they are witnesses. In addition, teachers who did not report the case of child neglect reported fear of being involved in a litigation of this kind. Furthermore, in the view of teachers, children who are neglected by the family environment in which they live, have particular problems that relate not only to the family environment itself, but also to the relationship they develop with their peers at school. Finally, there seems to be a distorted view among teachers, that neglecting children is closely linked to the poverty situation of parents / carers.

Key words: *child abuse-neglect, educator, qualitative research, Sociology of education, education*

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας αποτελεί διαδικασία δημιουργική αλλά και επίπονη. Για τον λόγο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν σε όλο αυτό το ταξίδι.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτρια και Πρόεδρο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνιολογία», κυρία Καντζάρα Βασιλική. Οφείλω να την ευχαριστήσω για την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό που έδειξε στο πρόσωπο μου εξ αρχής, την συνεχή στήριξη, ενθάρρυνση και κατανόηση, καθώς και για τις καθοριστικές, τόσο για την έρευνα όσο και για εμένα προσωπικά συμβουλές της. Τολμώ να πω ότι η συνεργασία μας συνέβαλε αρκετά στην βελτίωση μου ως επιστήμονα αλλά και ως άνθρωπος, γι' αυτό και της είμαι ευγνώμων.

Επίσης, νιώθω την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνιολογία», για τις γνώσεις και τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσαν. Θερμές ευχαριστίες ιδιαίτερα στην Καθηγήτρια Χάιδου Ανθοζωή και τον Καθηγητή Οικονόμου Χαράλαμπο, που με τίμησαν με την παρουσία τους στη τριμελή συμβουλευτική επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας.

Το πιο σημαντικό μέρος της έρευνας μου οφείλεται στη συμμετοχή εννέα εκπαιδευτικών, που με πολύ θέληση και καλή διάθεση αποδέχθηκαν την πρόταση μου και μίλησαν ανοιχτά και χωρίς υπεκφυγές για ένα θέμα τόσο ευαίσθητο και λεπτό, όσο η παραμέληση παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Για τους λόγους αυτούς τους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τα μέλη της οικογένειας μου για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη στο έως τώρα ταξίδι μου, στους στόχους και τα όνειρα μου.

Παρά το ότι πολλοί άνθρωποι συνέβαλαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αναλαμβάνω την ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα, τις τυχόν αβλεψίες, ατέλειες και εκ παραδρομής λάθη. Θα ήθελα να πιστεύω ότι με αυτή την εργασία θα βάλω ένα μικρό λιθαράκι στην περαιτέρω μελέτη του φαινομένου παραμέλησης παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, από κοινωνιολογική σκοπιά.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο Κακοποίησης-Παραμέλησης Παιδιών.....	12
1.1 Εισαγωγή	12
1.2 Παραμέληση παιδιών	14
1.3 Μορφές κακοποίησης παιδιών.....	17
1.3.1 Σωματική κακοποίηση παιδιών	17
1.3.2 Σεξουαλική κακοποίηση παιδιών.....	18
1.3.3 Συναισθηματική- Ψυχολογική κακοποίηση παιδιών.....	20
1.4 Νομοθετικό πλαίσιο κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών στην Ελλάδα.....	23
1.5 Στατιστικά στοιχεία κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών.....	25
1.5.1 Μελέτες διεθνώς.....	25
1.5.2 Μελέτες στην Ελλάδα	26
1.6 Παράγοντες κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών.....	32
1.7 Περίληψη 1 ^{ου} Κεφαλαίου	37
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης/Εκπαιδευτικών και State of the Art.....	40
2.1 Εισαγωγή	40
2.2 Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.....	40
2.3 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού	43
2.4 Εκπαιδευτικοί και κακοποίηση-παραμέληση παιδιών: Η ελληνική νομοθεσία	46
2.5 State of the Art	48
2.5.1 Έρευνες στην Ελλάδα	48
2.4.2 Έρευνες διεθνώς.....	50
2.5 Περίληψη 2 ^{ου} Κεφαλαίου	54
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία και ερευνητικός σχεδιασμός.....	56
3.1 Εισαγωγή	56
3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο μεθοδολογίας: Θεωρία Συμβολικής Διαντίδρασης	56
3.2.1 George Mead.....	57
3.2.2 Herbert Blumer.....	58
3.2.3 David Hargreaves.....	59
3.2.4 Erving Goffman.....	60
3.3 Βασικά στάδια της έρευνας	61
3.4 Στόχοι της έρευνας.....	62

3.5 Μεθοδολογία έρευνας.....	63
3.5.1 Μέθοδος.....	63
3.5.2 Ερευνητικό εργαλείο	64
3.5.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	66
3.5.4 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας	67
3.5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	67
3.5.6 Περιορισμοί της έρευνας	69
3.6 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	69
3.7 Περίληψη 3 ^{ου} Κεφαλαίου	71
Κεφάλαιο 4 ^ο : Αποτελέσματα της έρευνας	73
4.1 Εισαγωγή	73
4.2 Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	73
4.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση.....	74
4.2.2 Εργασιακό περιβάλλον.....	75
4.2.3 Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	77
4.2.4 Αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	79
4.3 Ορίζοντας την παραμέληση	81
4.4 Διήγηση περιστατικού παραμέλησης	85
4.5 Στοιχεία ανίχνευσης παραμέλησης παιδιού.....	95
4.5.1 Εξωτερική εμφάνιση και συνθήκες διαβίωσης.....	95
4.5.2 Ψυχική υγεία και συμπεριφορά.....	97
4.5.3 Εκπαιδευτική και μαθησιακή επιμέλεια.....	98
4.6 Τρόπος αντιμετώπισης της παραμέλησης παιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς	99
4.6.1 Καταγγελία παραμέλησης παιδιού.....	100
4.6.2 Παροχή βοήθειας σε καθημερινά προβλήματα του παιδιού.....	101
4.7 Προβλήματα του παραμελημένου παιδιού στο σχολείο	103
4.8 Διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού και παραμέληση παιδιού	105
4.8.1 Συναισθήματα και σκέψεις των εκπαιδευτικών	105
4.8.2 Η σχέση του εκπαιδευτικού με το παραμελημένο παιδί	107
4.8.3 Σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς-φροντιστές παραμελημένου παιδιού.....	108
4.8.4 Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους	109
4.9 Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών.....	111
4.10 Περίληψη 4 ^{ου} Κεφαλαίου	116
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συμπεράσματα.....	117
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση και Προοπτικές	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	125

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	132
Οδηγός συνέντευξης	132
Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (Ε3)	134
Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (Ε4)	139
Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (Ε5)	150

Εισαγωγή

Η διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Κοινωνιολογία» και αποτελεί μια ποιοτική εμπειρική έρευνα, που μελετά την παραμέληση παιδιών, και συγκεκριμένα τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην πρωταρχική ανίχνευση και αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, μέσα από την καθημερινή επαφή τους με τα παιδιά στη σχολική τάξη. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, διότι ο κυριότερος στόχος είναι να διερευνηθούν οι λανθάνοντες λόγοι που ένας εκπαιδευτικός πράττει (ή όχι) προς όφελος του παιδιού, καθώς και οι πτυχές του φαινομένου της παραμέλησης παιδιών.

Το βασικό ερώτημα που αποτέλεσε και έναυσμα για την συγγραφή της εργασίας αυτής, είναι το πού βρίσκεται η διαχωριστική γραμμή για το αν ένα παιδί παραμελείται ή όχι, καθώς και σε ποιες περιπτώσεις είναι αναγκαίο να απομακρυνθεί από την οικογένεια του και να μείνει σε ένα ίδρυμα. Είναι κατανοητό ότι το καλύτερο για το παιδί είναι να παραστεί βοήθεια στους γονείς-φροντιστές και να παραμείνει με αυτούς. Όταν όμως αυτό δεν είναι εφικτό, γιατί η κοινωνία δεν αντιδράει; Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που δεν επιτρέπουν την αντίδραση; Είναι προσωπικοί και συναισθηματικοί (φόβος), ή είναι καθαρά κοινωνικοί; Τι μας κρατάει από το να παρέμβουμε σε καταστάσεις κρίσεις του διπλανού μας, ειδικά όταν πρόκειται για την ζωή παιδιών; Στην αναζήτηση μου επί του θέματος, συνειδητοποίησα πόσο καίριο ρόλο κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, αφού συναναστρέφονται με τα παιδιά καθημερινά εντός της σχολικής αίθουσας. Παρά το γεγονός αυτό, σε όλες τις έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό οι καταγγελίες που προέρχονται από εκπαιδευτικούς είναι η μειοψηφία. Αναρωτήθηκα για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό. Έχουν γνώση της κοινωνικής τους ευθύνης;

Μέλημα της έρευνας δεν είναι να επιρρίψει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι η ανάδειξη αφενός του ρόλου και αφετέρου της θέσης που έχουν σε τέτοιες περιπτώσεις, και η κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που τους κάνουν να λειτουργούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Επίσης, έγινε κατανοητό ήδη από την έναρξη της έρευνας, ότι υπάρχει βαθειά κοινωνική ανάγκη για ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών και των ατόμων που εργάζονται σε αυτούς,

σε ένα τόσο σοβαρό κοινωνικό ζήτημα, το οποίο δεν έχει λάβει σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο διαλόγου τις διαστάσεις που έχει λάβει στην καθημερινή ζωή. Μετά την οικονομική κρίση στη χώρα, τα κρούσματα παραμέλησης παιδιών αυξάνονται ολοένα και περισσότερο.

Με αυτή την έρευνα γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν οι βαθύτεροι λόγοι που ένας εκπαιδευτικός αντιδράει με τον έναν ή τον άλλον τρόπο σε περιστατικό παραμέλησης παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον, με κύριο στόχο τη κατανόηση της πραγματικότητας και του νοήματος που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο φαινόμενο της παραμέλησης παιδιών. Τα ερωτήματα της έρευνας γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από αφηγήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες είχαν ένα μαθητή που είχε παραμεληθεί από το οικογενειακό του περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση φαινομένων παραμέλησης παιδιών;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την καταγγελία (ή όχι) περίπτωσης παραμέλησης παιδιού;
3. Πως διαδραματίζεται η σχέση του εκπαιδευτικού με το παραμελημένο παιδί, τους κηδεμόνες, και το σχολικό περιβάλλον;
4. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση;

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από τα εξής κεφάλαια. Στο **κεφάλαιο που ακολουθεί (πρώτο)** αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, οριοθετήθηκε το φαινόμενο της κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών, σε κοινωνικό, θεσμικό, και επιδημιολογικό επίπεδο και παρουσιάζονται οι βασικοί παράγοντες κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται μια ανάλυση των βασικών κοινωνιολογικών θεωριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, καθώς και των μελετών που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ενώ παρουσιάζονται οι σημαντικότερες έρευνες ίδιου αντικειμένου (state of art) που εντόπισε ο ερευνητής, έτσι ώστε να θεμελιωθεί η ερευνητική άποψη και να γίνει μετέπειτα μια σχετική σύγκριση.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι θεμελιωτές της συμβολικής διαντίδρασης

(Mead, Blumer, Hargreaves, Goffman), Έπειτα, αναλύεται ο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει. Επίσης, παρουσιάζονται η μέθοδος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και οι κυριότεροι προβληματισμοί σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Τέλος, αναφέρονται και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τω συνεντεύξεων μετά την ανάλυση τους. Καταρχάς, αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, ενώ αναλύονται οι γενικές απαντήσεις τους για την εργασιακή τους κατάσταση. Στη συνέχεια, αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ορισμό της παραμέλησης, καθώς και διηγήσεις συγκεκριμένων περιστατικών παραμέλησης. Αναφέρουν επίσης τους τρόπους αντίχενυσης, αντιμετώπισης, και τις σχέσεις που ανέπτυξαν με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Στο **πέμπτο και στο έκτο κεφάλαιο** , εξάγονται τα βασικά συμπεράσματα από την έρευνα και παραθέτονται ορισμένες προτάσεις σχετικά με το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο και την αντιμετώπιση του.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο Κακοποίησης-Παραμέλησης Παιδιών

1,1 Εισαγωγή

Ξεκινώντας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως ο επίσημος όρος που χρησιμοποιείται για το φαινόμενο πρόκλησης βλάβης σε ένα παιδί είναι «Κακοποίηση-Παραμέληση παιδιού» (Κα-Πα π.). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, (Π.Ο.Υ), η κακοποίηση-παραμέληση παιδιών περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης φροντίδας ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά τη ζωή, την ανάπτυξη και την αξιοπρέπεια του παιδιού, στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης (W.H.O., 1999). Οι κυριότεροι τύποι κακοποίησης είναι η σωματική, η σεξουαλική, η ψυχολογική-συναισθηματική και η παραμέληση (W.H.O. & ISPCAN, 2006). Οι μορφές αυτές μπορεί να συμβαίνουν μεμονωμένα μέσα σε μια οικογένεια ή να συνυπάρχουν. Οι δράστες της κακοποίησης-παραμέλησης μπορεί να είναι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας, φροντιστές, φίλοι την οικογένειας, γνωστοί, άγνωστοι, άτομα σε θέσεις ισχύος όπως καθηγητές, στρατιώτες, αστυνομικοί και κληρικοί, εργοδότες, εργαζόμενοι στις υπηρεσίες υγείας, άλλα παιδιά.

Καταρχάς πρέπει να διευκρινισθεί ότι βία δεν θεωρούνται μόνο η φυσική βία. Η βία περιλαμβάνει πολλά, δυσδιάκριτα και ανόμοια μεταξύ τους φαινόμενα, τα οποία φαίνεται να συγχέονται μεταξύ τους και με άλλες μη βίαιες κατ' ανάγκη περιστάσεις. Η βία ως φαινόμενο έχει οριστεί ως «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» (W.H.O., 1997). Η τυπολογία της βίας του Π.Ο.Υ. (W.H.O., 1997, 1999) οριοθετεί τις μείζονες μορφές βίας σε σχέση με την κατεύθυνση της τελευταίας (προς εαυτόν, διαπροσωπική και συλλογικώς ασκούμενη). Ο κάθε ιδιαίτερος τύπος υποδιαιρείται σε: υποτύπους. Πρέπει να σημειωθεί πως ο,τιδήποτε ισχύει σε καθένα από τους διακριτούς τύπους βίας, δεν ισχύει με τον ίδιο τρόπο και για τους λοιπούς τύπους. Έτσι, τα συχνά μεταφερόμενα συμπεράσματα εκ της μιας μορφής βίας στην άλλη είναι λίαν

προβληματικά ως προς την εγκυρότητά τους. Συγκεκριμένα τώρα, η τυπολογία της διαπροσωπικής βίας, (W.H.O., 2002). υφίστανται σχηματικά μια κάθετη και μια οριζόντια υποδιαίρεση: κάθετη ανάλογα με το είδος του ατόμου στο οποίο η βία κατευθύνεται (παιδιά, ερωτικοί σύντροφοι, ηλικιωμένοι στο ενδοοικογενειακό πεδίο, γνωστοί και άγνωστοι στο πεδίο της κοινότητας) και οριζόντια ανάλογα με το είδος της βίας (Σωματική, Σεξουαλική, Ψυχολογική και Παραμέληση). Έτσι προκύπτουν και οι απορρέουσες υποδιαίρεσεις των ειδών, μορφών ή υποτύπων βίας, μέρος των οποίων συναποτελεί το φαινόμενο της κακοποίησης - παραμέλησης των παιδιών. Η κακοποίηση διακρίνεται σε ενεργητική κακοποίηση και παθητική κακοποίηση. Η ενεργητική εμπεριέχει βία, επιβολή, απειλή, επιθέσεις στη σωματική και προσωπική ακεραιότητα και ασφάλεια των παιδιών και η παθητική εμπεριέχει απουσία φροντίδας και προστασίας, καθώς και παραβίαση βασικών δικαιωμάτων των παιδιών που εμποδίζουν την ανάπτυξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η κακοποίηση-παραμέληση παιδιών αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει λάβει επιδημιολογικές διαστάσεις διεθνώς, δεν είναι δυνατή μια απόλυτη δήλωση σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που κακοποιούνται ή παραμελούνται από τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας.

Αναφορικά με της συνέπειες της κακοποίησης-παραμέλησης στα παιδιά, στην πλειοψηφία των περιστατικών, η υλική ζημία φαίνεται να έχει λιγότερο σοβαρές επιπτώσεις στην ευημερία του παιδιού, από τις έντονες ψυχολογικές και ψυχιατρικές συνέπειες και τις μακροπρόθεσμες νευρολογικές επιπτώσεις στη γνωστική και τη συναισθηματική του ανάπτυξη (WHO, 2008). Σε ακραίες περιπτώσεις πάντως, η κακοποίηση-παραμέληση παιδιών μπορεί να οδηγήσει μέχρι και σε θάνατο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα παιδί ενδέχεται να υφίσταται παράλληλα πάνω από μια μορφή κακοποίησης, ή να έχει βιώσει διάφορες μορφές κακοποίησης-παραμέλησης κατά τη διάρκεια της ζωής του. Το φαινόμενο αυτό, ονομάζεται φαινόμενο του «πολυθυματοποιημένου» παιδιού και είναι αυτό, με τις μεγαλύτερες και ενδεχομένως σοβαρότερες συνέπειες (Νικολαΐδης, 2009).

Επιπλέον, διευκρινίζεται για τις ανάγκες της έρευνας ότι σύμφωνα με την Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Δ.Σ.Δ.Π.) παιδί θεωρείται «κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία». (άρθρο 1 2101/1992). Στο ελληνικό δίκαιο δεν υπάρχει σαφής προσδιορισμός της ανηλικότητας, συνεπώς ισχύει το άρθρο της Σύμβασης. Ωστόσο, από το άρθρο 127 του Αστικού Κώδικα

συνάγεται ότι ανήλικος είναι όποιος δεν έχει συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας του. Ακολουθεί μια ανάλυση των τεσσάρων βασικών κατηγοριών κακοποίησης- παραμέλησης.

1.2 Παραμέληση παιδιών

Ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας της παραμέλησης είναι δύσκολο να γίνει για τους εξής λόγους. Πρώτον, μία συμπεριφορά παραμέλησης εξαρτάται από την ηλικία που έχει το παιδί. Για παράδειγμα το να μείνει ένα παιδί δεκατριών ετών μόνο του στο σπίτι για μία με δύο ώρες μπορεί να έχει τελείως διαφορετικές συνέπειες από ένα παιδί δύο ετών που μένει μόνο του για το ίδιο χρονικό διάστημα (Slack et al., 2003). Δεύτερον, υπάρχουν πολλά ερωτηματικά στο αν ο όρος «παραμέληση» πρέπει να περιλαμβάνει μονάχα τα περιστατικά πραγματικής βλάβης του παιδιού, και όχι τα περιστατικά που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν βλάβη στο παιδί μελλοντικά (Παπαδομαρκάκη, 2008). Τρίτον, διακρίνεται ασυμφωνία μεταξύ των θεωρητικών στο αν το βασικό κριτήριο για την παραμέληση πρέπει να είναι η ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών του παιδιού ανεξάρτητα από την συμπεριφορά και το επίπεδο διαβίωσης του/των γονέα/γονέων (Dubowitz et al., 2005).

Ένα παιδί ή ένας έφηβος κάτω των 18 ετών θεωρείται ότι έχει παραμεληθεί όταν η σωματική, συναισθηματική και νοητική του κατάσταση έχουν υποστεί βλάβη- ή διατρέχουν κίνδυνο να υποστούν, ως αποτέλεσμα αποτυχημένης προσπάθειας του νόμιμου προστάτη να εξασφαλίσει στο παιδί επαρκές φαγητό, ρουχισμό, στέγη, μόρφωση ή ιατρική περίθαλψη. Επιπλέον, η παραμέληση υφίσταται όταν ο νόμιμος προστάτης δεν επιτυγχάνει επαρκή εποπτεία, και θέτει το παιδί σε κίνδυνο. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε την παραμέληση ως το φαινόμενο κατά το οποίο «η διατροφή, η ιατρική φροντίδα, η ένδυση, η στέγαση, η σχολική φοίτηση ή η παρακολούθηση που παρέχεται στο παιδί είναι έντονα ανεπαρκής ή ακατάλληλη σε βαθμό τέτοιο ώστε να παραβλέπεται ή να τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο η υγεία και η ανάπτυξη του» (WHO, 1999). Επιπλέον, λίγα χρόνια αργότερα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2008) έδωσε ένα νέο ορισμό για την παραμέληση παιδιών ο οποίος οριοθετεί το φαινόμενο ως ένα «σταθερό μοτίβο ανικανότητας από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού σε έναν ή περισσότερους από

τους παρακάτω τομείς: στην υγεία, στην εκπαίδευση, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στη διατροφή, σε ένα ασφαλές καταφύγιο και συνθήκες διαβίωσης».

Η παραμέληση είναι συνήθως χρόνια, όμως μπορεί να περιλαμβάνει και μεμονωμένα περιστατικά. Τα παιδιά που έχουν βιώσει χρόνια παραμέληση, μπορεί να μεγαλώσουν πιστεύοντας ότι έχουν ζήσει έναν φυσιολογικό τρόπο ζωής και να μην αναζητήσουν ποτέ βοήθεια ή να μην αποκαλύψουν την παραμέληση σε κανέναν (Crosson-Tower, 2003). Σύμφωνα πάλι με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2008) η παραμέληση παιδιών διακρίνεται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, *την σωματική, την εκπαιδευτική, την συναισθηματική και την ιατρική παραμέληση*.

Η *σωματική παραμέληση* είναι η κατηγορία παραμέλησης παιδιών με την μεγαλύτερη συχνότητα. Πρόκειται για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο υπεύθυνος για την φροντίδα του παιδιού εκθέτει επανειλημμένα το παιδί σε κίνδυνο και δεν ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες, με συνέπεια την εμφάνιση αναπτυξιακών προβλημάτων ή προβλημάτων υγείας.

Η *εκπαιδευτική παραμέληση* σχετίζεται με την αδυναμία του γονέα ή του φροντιστή να εγγράψει το παιδί του στην υποχρεωτική εκπαίδευση ή να του παρέχει ειδική αγωγή όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η κατηγορία αυτή οδηγεί το παιδί σε σχολική αποτυχία, σε μη απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, σε παραπτωματική συμπεριφορά.

Η *συναισθηματική παραμέληση* αναφέρεται σε ανικανότητα του γονέα ή φροντιστή να παρέχει στο παιδί σταθερότητα, φροντίδα και ασφάλεια που είναι απαραίτητα για την νοητική, κοινωνική και ψυχολογική του εξέλιξη. Το παιδί σε αυτή την περίπτωση γίνεται συχνά μάρτυρας βίας, υποτιμάται ή κακοποιείται λεκτικά με βρισιές, κοροϊδίες ή απειλές. Επιπλέον, ενδέχεται να τρομοκρατείται με απειλές βίας, να απομονώνεται κοινωνικά ή και να διαφθείρεται με την συμμετοχή σε παράνομες συμπεριφορές. Η παραμέληση αυτής της μορφής οδηγεί συχνά σε κα ή σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ είναι η πιο δύσκολη μορφή ως προς το να αποδειχθεί δικαστικά.

Η *ιατρική παραμέληση* αφορά τα περιστατικά κατά τα οποία οι γονείς ή φροντιστές αμελούν την ιατρική φροντίδα και τις ιατρικές συστάσεις. Περιστατικά όπως άρνηση ή καθυστέρηση στην χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής για συγκεκριμένες χρόνιες ασθένειες είναι χαρακτηριστικές για αυτή τη κατηγορία, ενώ οι συνέπειες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σοβαρές καθώς πολλά περιστατικά καταλήγουν ακόμα και σε θάνατο του παραμελημένου παιδιού.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το 2006 εισήχθη μια νέα κατηγορία παραμέλησης από τους Coore και Theobald (Παπαδομαρκάκη, 2011:25), η «κυβερνητική παραμέληση». Η «κυβερνητική παραμέληση» αναφέρεται στην αμέλεια από την πλευρά των κυβερνήσεων να παρέχουν τα κατάλληλα μέτρα μέσω της νομοθεσίας αλλά και τους πόρους για την προστασία του παιδιού (π.χ. θέσεις εργασίας για τους γονείς προς αντιμετώπιση της φτώχειας).

Η Παπαδομαρκάκη στην έρευνα της σχετικά με τις ενδείξεις παραμέλησης παιδιού ή εφήβου (2011:27), διακρίνει τις εξής έξι κατηγορίες, οι οποίες φανερώνουν ότι ένα παιδί βρίσκεται σε πιθανό κίνδυνο:

- Ενδείξεις στην εμφάνιση: μικρό ανάστημα, κακή προσωπική υγιεινή, βρομιά και δυσσομία, κακή υγιεινή δοντιών, άπλυτα μαλλιά, ρούχα σκισμένα ή βρόμικα.
- Ενδείξεις στη συμπεριφορά: οργή και επιθετικότητα, ροπή προς ατυχήματα, καταστροφικές τάσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη επίγνωση ύπαρξης αρνητικών συναισθημάτων, πιθανή ανάληψη του ρόλου του γονέα στην ανατροφή μικρότερων αδελφών, περιφορές στους δρόμους, κοινωνική απομόνωση ή επίδειξη στοργής σε οποιονδήποτε χωρίς διάκριση.
- Ενδείξεις κακής διατροφής: επαιτεία ή κλοπή φαγητού, συχνή πείνα, βρώση με μεγάλη ταχύτητα και κατανάλωση μεγάλης ποσότητας, αναζήτηση τροφής στα σκουπίδια, υποσιτισμός, παχυσαρκία, κατανάλωση κυρίως έτοιμου φαγητού.
- Ενδείξεις κακής υγείας: κούραση και έλλειψη ενεργητικότητας, νυχτερινή ενούρηση, πρησμένη κοιλιά, κρύα και κυανωτικά άκρα, αραιά μαλλιά με περιοχές αλωπεκίας, άσθμα, δερματικά προβλήματα, πληγές που έχουν μολυνθεί, απουσία οδοντιατρικής περίθαλψης, εμβολίων καθώς και μυωπικών γυαλιών, χρήση αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών, ηλεκτροπληξία και δηλητηριάσεις από απορρυπαντικά.
- Ενδείξεις σε βρέφη ή νήπια: φτωχή αντίδραση σε ερεθίσματα, φτωχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, απουσία ενδιαφέροντος, στερεοτυπικές κινήσεις όπως χτύπημα κεφαλιού, υπερδιέγερση, απομόνωση, νωθρότητα.
- Ενδείξεις στο σχολικό περιβάλλον: εύκολο κλάμα, απουσία κολατσιού ή χρημάτων για φαγητό, δυσκολία συγκέντρωσης στην τάξη, άφιξη στο σχολείο νωρίτερα του κανονικού και άρνηση επιστροφής στο σπίτι, περιθωριοποίηση,

δυσκολία ή άρνηση και μελέτη και συμμετοχή στην καθημερινή συμμετοχή στην τάξη, καταστροφή βιβλίων, μελαγχολική διάθεση και εσωτερίκευση συναισθημάτων, παραπτωματική συμπεριφορά, συχνές απουσίες, μαθησιακές δυσκολίες και ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες.

Σχετικά με τις επιπτώσεις που επιφέρει η παραμέληση στα παιδιά, αναφέρονται έντονα τα προβλήματα συμπεριφοράς, η καθυστέρηση στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, η κατάχρηση ουσιών, η επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, ο αυξημένος κίνδυνος εμφάνισης μετά-τραυματικού στρες και βίαιης συμπεριφοράς (Stoltenborgh, Bakermans- Kranenburg & Ijzendoorn, 2012).

1.3 Μορφές κακοποίησης παιδιών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρεις από τις βασικότερες κατηγορίες κακοποίησης παιδιών, η σωματική κακοποίηση, η σεξουαλική κακοποίηση και η συναισθηματική κακοποίηση.

1.3.1 Σωματική κακοποίηση παιδιών

Η σωματική κακοποίηση παιδιού έχει οριστεί (WHO & ISPCAN, 2006) ως η σκόπιμη χρήση σωματικής βίας κατά του παιδιού, που έχει ως αποτέλεσμα, ή έχει μεγάλη πιθανότητα να έχει ως αποτέλεσμα, βλάβη στην υγεία του παιδιού, την επιβίωση, την ανάπτυξη ή την αξιοπρέπειά του. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται το χτύπημα, ο ξυλοδαρμός, οι κλωτσιές, το ταρακούνημα, το δάγκωμα, ο στραγγαλισμός, το κάψιμο, η δηλητηρίαση και η πρόκληση ασφυξίας. Μεγάλο μέρος της σωματικής βίας σε βάρος των παιδιών επιβάλλεται από τους γονείς/φροντιστές ως τιμωρία.

Ενδείξεις σωματικής κακοποίησης στο σώμα ενός παιδιού ενδέχεται να είναι ο μεγάλος αριθμός τραυμάτων, τραύματα σε διαφορετικές φάσεις ίασης, καθώς και τραύματα που δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία του παιδιού, εγκαύματα, ουλές και μελανιές, που έχουν περίεργο σχήμα (Πρεκατέ, 2008). Το μέρος του σώματος του παιδιού στο οποίο εμφανίζονται τα σημάδια έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία. Για παράδειγμα, οι μελανιές σε γόνατα και αγκώνες, είναι πιο πιθανό να έχουν προκληθεί από πτώση, ενώ αντίθετα οι μελανιές γύρω από το κεφάλι, το πρόσωπο, ή τη μέση, συχνά δεν προκαλούνται από συνηθισμένες δραστηριότητες του παιδιού. Τα

παραπάνω, σε συνδυασμό με τις αντιφατικές ή απίθανες εξηγήσεις των γονέων ή του παιδιού για τα τραύματά του, ή η απόκρυψη σημείων του σώματός από το ίδιο το παιδί (π.χ. κατά τη διάρκεια αλλαγής ρούχων) αποτελούν σημεία-κλειδιά για την αναγνώριση της σωματικής κακοποίησης. (Πρεκατέ, 2008).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη σωματική τιμωρία από τη σωματική κακοποίηση είναι δύο, η σοβαρότητα της πράξης και η πολιτισμική νομιμότητα. Τα παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση, παρουσιάζουν μελανιές, πληγές και εγκαύματα, ανεξήγητες κακώσεις σε διάφορα σημεία του σώματος τους (τις οποίες μάλιστα προσπαθούν να κρύψουν με τα ανάλογα είδη ένδυσης) αλλά και έντονο φόβο, ιδιαιτέρως αν κάποιος επιχειρήσει να τα ακουμπήσει, ή όταν πρέπει να επιστρέψουν από το σχολείο στο σπίτι (Γιωτάκος & Τσίτσικα, 2011: 283–284).

Τα παιδιά που έχουν βιώσει σωματική κακοποίηση θέτονται σε κίνδυνο ως εξής. Η σωματική, η νοητική και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και η κοινωνική προσαρμογή ενδέχεται να επηρεασθούν αρνητικά, καθώς εντοπίζεται χαμηλό νοητικό και λεκτικό επίπεδο, πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λόγο, ελάχιστες προσδοκίες και λίγοι φίλοι. Παράλληλα, η συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να είναι βίαιη, επιθετική προς τους συνομήλικους του, προς τους γονείς – συγγενείς και προς τους συμμαθητές και φίλους του (WHO & ISPCAN, 2006).

Μια ιδιαίτερη μορφή σωματικής κακοποίησης είναι το «σύνδρομο του ταρακουνημένου Βρέφους» (Shaken Baby Syndrome). Το σύνδρομο αυτό αναφέρεται σε δυνατό ταρακούνημα του βρέφους που οδηγεί σε εγκεφαλική αιμορραγία. Το 1/3 περίπου των σοβαρά ταρακουνημένων βρεφών πεθαίνουν, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που επιβιώνουν υποφέρουν από μακροχρόνιες επιπτώσεις (Τσίτουρα, 2009). Αφορμή συνήθως είναι η δυσκολία στη σίτιση ενός παιδιού ή η περίπτωση παροξυσμού κλάματος του μωρού που συνοδεύεται από απώλεια ελέγχου του θυμού κάποιων εκ των φροντιστών. Παρατηρείται κυρίως στη νεογνική ηλικία χωρίς να αποκλείεται η εμφάνιση του και σε μεγαλύτερη ηλικία.

1.3.2 Σεξουαλική κακοποίηση παιδιών

Η σεξουαλική κακοποίηση έχει οριστεί (WHO & ISPCAN, 2006) ως η εμπλοκή του παιδιού σε σεξουαλική δραστηριότητα, την οποία δεν κατανοεί πλήρως,

δεν είναι σε θέση να δώσει συγκατάθεση ή για την οποία το παιδί δεν είναι αναπτυξιακά διατεθειμένο ή αλλιώς παραβιάζει τους νόμους ή τα κοινωνικά ταμπού της κοινωνίας. Τα παιδιά ενδέχεται να υποστούν σεξουαλική κακοποίηση είτε από ενήλικες είτε από άλλα παιδιά που είναι, λόγω της ηλικίας τους ή του σταδίου ανάπτυξης τους, σε θέση ευθύνης, εμπιστοσύνης ή εξουσίας πάνω στο θύμα.

Ενδεικτικά, κάποιες από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην σεξουαλική κακοποίηση παιδιών είναι τα ερωτικά – σεξουαλικά φιλιά, τα σεξουαλικά αγγίγματα, τα φιλιά και τα χάδια στα γεννητικά όργανα του παιδιού, ο εξαναγκασμός του παιδιού να φιλήσει, αγγίξει ή/και να χαϊδέψει τα γεννητικά όργανα του άλλου ατόμου, ο εξαναγκασμός για στοματικό έρωτα και αυνανισμό αλλά και η σεξουαλική διείσδυση φύσει και παρά φύσει. Χρειάζεται να σημειώσουμε ότι η σεξουαλική κακοποίηση μπορεί να γίνεται και χωρίς το άγγιγμα, δηλαδή να υπάρχει λεκτική πίεση για σεξουαλικές δραστηριότητες στο παιδί (Πρεκατέ & Γιωτάκος, 2005: 19).

Η σεξουαλική κακοποίηση ενδέχεται να είναι είτε ενδοοικογενειακή είτε εξωοικογενειακή (Κατωπόδη, 2005). Στην ενδοοικογενειακή σεξουαλική κακοποίηση, ανήκουν οι σχέσεις αιμομιξίας, με κυριότερες μορφές τη σχέση πατέρα-κόρης, μητέρας-γιου και αδελφού-αδελφής (Κατωπόδη, 2005). Επιπλέον, συχνά συμβαίνει ο γονιός ή συγγενής που κακοποιεί σεξουαλικά το παιδί, να το προωθεί ή να το εκπορνεύει και σε άλλα άτομα (Πρεκατέ, 2008). Στην εξωοικογενειακή σεξουαλική κακοποίηση, ο δράστης δεν αποτελεί μέλος της οικογένειας. Στην κατηγορία αυτή, συμπεριλαμβάνονται ο βιασμός, η παιδική πορνογραφία και η παιδική πορνεία (Κατωπόδη, 2005).

Ο Finkelhor αναφέρει ότι για να ορίσουμε την σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού, χρειάζονται δύο βασικά στοιχεία, η εμπλοκή του παιδιού σε σεξουαλικές δραστηριότητες και οι συνθήκες κακοποίησης, όπως για παράδειγμα το πλεονέκτημα της σωματικής διάπλασης του ατόμου που κακοποιεί έναντι του παιδιού (Finkelhor, 1994: 33). Άξια αναφοράς είναι η κατάταξη της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών με βάση τον βαθμό βαρύτητας σε σοβαρή σεξουαλική κακοποίηση (σεξουαλική επαφή), σε μέτρια σεξουαλική κακοποίηση (π.χ. άγγιγμα των γεννητικών οργάνων) και σε ήπια σεξουαλική κακοποίηση (π.χ. σεξουαλικά φιλιά (Τσόπελας, Τσέτσου & Δουζένης, 2011: 319).

Ενδείξεις ότι το παιδί κακοποιείται σεξουαλικά μπορεί να είναι ο πόνος και οι μώλωπες στα γεννητικά του όργανα, η συχνή και επίμονη ενασχόλησή του με

τα γεννητικά του όργανα ή με τα γεννητικά όργανα άλλων ανθρώπων, η εμφάνιση ασθενειών που μεταδίδονται σεξουαλικά, απομονώνεται κοινωνικά, κάνει χρήση ακατάλληλης σεξουαλικής ορολογίας για το αναπτυξιακό του στάδιο. Επίσης μπορεί να αποτυπώνει σε ζωγραφιές και παιδικά σχέδια διάφορες σεξουαλικές δραστηριότητες, να έχει διαταραγμένο ύπνο και συναισθήματα φόβου, ντροπής, ενοχή και θλίψης (Γιωτάκος & Τσίτσικα, 2011: 285–286).

Οι άμεσες ψυχολογικές συνέπειες που παρατηρούνται στα παιδιά τα οποία έχουν υποστεί κάποιου είδους σεξουαλική παραβίαση (από δραστηριότητες χωρίς άγγιγμα, όπως έκθεση των ανηλίκων σε πορνογραφικό υλικό, έως ολοκληρωμένη σεξουαλική επαφή) περιλαμβάνουν συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως φόβο, άγχος, κατάθλιψη, θυμό και χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή επίδοση στο σχολείο, αγχώδεις διαταραχές, όπως φοβίες, εφιάλτες, διαταραχή μετατραυματικού στρες και αυτοκτονική συμπεριφορά. Ειδικότερα, η διαταραχή μετατραυματικού στρες είναι μια ψυχιατρική διαταραχή που εμφανίζεται μετά από ένα σοβαρό ψυχοτραυματικό γεγονός. Μελέτες έδειξαν ότι 37-53% των παιδιών που υπέστησαν σεξουαλική κακοποίηση εμφανίζουν διαταραχή μετατραυματικού στρες. Η διαταραχή αυτή εκδηλώνεται κατά κύριο λόγο με επαναλαμβανόμενους εφιάλτες, επεισόδια αναβίωσης του τραυματικού γεγονότος, υπερβολικό άγχος και ευερεθιστότητα που κάνουν το παιδί να υποφέρει και του προκαλούν σοβαρή δυσλειτουργία (Kendall, 1993). Ωστόσο, αρκετά παιδιά που έχουν βιώσει σεξουαλική κακοποίηση δεν εκδηλώνουν ψυχικά ή σωματικά προβλήματα αμέσως μετά το περιστατικό. Οι επιπτώσεις είναι δυνατόν να εμφανισθούν και αργότερα κατά την ενήλικη ζωή. Τα προβλήματα που μπορεί να εμφανισθούν είναι χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αβοήθητου, αυτοκαταστροφικές τάσεις και διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις με το άλλο φύλο, που παίρνουν τη μορφή ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και διαζυγίου. Τα κακοποιημένα αγόρια αποκτούν αισθήματα δυσφορίας όσον αφορά στις σεξουαλικές τους σχέσεις. Μεγάλες είναι επίσης οι πιθανότητες να επαναλάβουν τις βίαιες πράξεις που βίωσαν στα παιδιά τους (Χατζηφωτίου, 2005:117).

1.3.3 Συναισθηματική- Ψυχολογική κακοποίηση παιδιών

Η συναισθηματική/ψυχολογική κακοποίηση (WHO & ISPCAN, 2006) περιλαμβάνει μεμονωμένα περιστατικά αλλά και ένα σταθερό μοτίβο ανικανότητας

από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του. Οι πράξεις αυτής της κατηγορίας, ενδέχεται να βλάψουν τη σωματική, ψυχική, πνευματική, ηθική και κοινωνική υγεία αλλά και ανάπτυξη του παιδιού. Σε αυτό τον τύπο κακοποίησης περιλαμβάνεται ο περιορισμός της κίνησης του παιδιού, οι συμπεριφορές ταπείνωσης, κατηγοριών, απειλών, τρόμου, διάκρισης ή εξευτελισμού και άλλες μη φυσικές μορφές απόρριψης ή εχθρικής μεταχείρισης.

Συγκριτικά με τις άλλες μορφές κακοποίησης, η συναισθηματική κακοποίηση είναι πολύ δύσκολο να ανιχνευθεί (Πρεκατέ, 2008: 17), ενώ συχνά χαρακτηρίζεται ως μια «συγκαλυμμένη μορφή» κακοποίησης, διότι δεν υπάρχουν εμφανή σωματικά σημάδια κακοποίησης (Παπακίτσου, 2011: 58). Οι Brassard και Hardy (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 2009: 291–292) αναφέρουν τις πέντε πιο βασικές κατηγορίες συναισθηματικής-ψυχολογικής κακοποίησης παιδιών:

1. «Απόρριψη»: Περιλαμβάνει τόσο τα λεκτικά μηνύματα όσο και τις μη λεκτικές συμπεριφορές που οδηγούν στην προσβολή και στον εξευτελισμό του παιδιού.
2. «Εκφοβισμός»: Περιλαμβάνει εκφοβιστικά λεκτικά μηνύματα στο παιδί, ενώ οι γονείς τρομοκρατούν και απειλούν το παιδί, λέγοντας για παράδειγμα ότι θα το αφήσουν και θα ζήσουν αλλού ή ακόμα και ότι θα του προξενήσουν κάποια σωματική βλάβη.
3. «Συναισθηματική απόρριψη»: Οι γονείς ή οι φροντιστές του παιδιού αδυνατούν να δημιουργήσουν επαρκείς συναισθηματικούς δεσμούς με το παιδί και να του προσφέρουν στοργή, τρυφερότητα, φροντίδα και αγάπη.
4. «Απομόνωση»: Περιλαμβάνει αυστηρό περιορισμό του παιδιού έως στην πλήρη στέρηση απόκτησης κοινωνικών εμπειριών.
5. «Εκμετάλλευση και διαφθορά»: Το παιδί κάποιες φορές αναγκάζεται από τους γονείς ή τους φροντιστές να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν αρμόζει στο σωματικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό στάδιο της ανάπτυξής του, όπως για παράδειγμα το να αναλάβει μέσα στην οικογένεια τον γονεϊκό ρόλο.

Ενδείξεις στη συμπεριφορά ενός παιδιού-θύματος συναισθηματικής κακοποίησης, είναι οι ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, η απόσυρση ή μη λεκτική επικοινωνία με άλλα άτομα, η αυτοκαταστροφική ή καταστροφική

συμπεριφορά, η υπερβολική έμφαση στη λεπτομέρεια, η παραβατική συμπεριφορά, όπως βανδαλισμοί, κλοπές, εξαπάτηση άλλων ατόμων, κατανάλωση αλκοόλ ή χρήση ουσιών (ιδιαίτερα στους εφήβους). Ακόμη, φοβίες, συχνά ασυμβίβαστες με την ηλικία του παιδιού, ξαφνικές αλλαγές στη σχολική επίδοση, άγχος, αλλά και κατάθλιψη είναι μερικοί από τους δείκτες της συναισθηματικής κακοποίησης (Crosson-Tower, 1984). Σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιδιά που βιώνουν συναισθηματική κακοποίηση παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά με παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, ωστόσο, η συμπεριφορά και η στάση των γονέων μπορεί να διαλευκάνει, εάν πρόκειται για περίπτωση κακοποίησης ή όχι. Οι γονείς ενός παιδιού με συναισθηματικές διαταραχές είναι πιθανότερο να αποδέχονται την ύπαρξη του προβλήματος. Αντιθέτως, οι γονείς ενός παιδιού, που κακοποιείται συναισθηματικά, ίσως να κατηγορούν το ίδιο το παιδί για το πρόβλημα ή να αγνοούν την ύπαρξη του προβλήματος, να αρνούνται την βοήθεια από τρίτους και γενικότερα να αδιαφορούν για το παιδί (Crosson-Tower, 2003).

Βασικός λοιπόν παράγοντας αυτού του τύπου κακοποίησης αποτελεί ο θυμός των γονέων. Συνήθεις συμπεριφορές από τους γονείς στα παιδιά σε αυτή την κατηγορία κακοποίησης αποτελούν η λεκτική υποτίμηση του παιδιού, η αίσθηση ότι είναι ανάξιο, η απειλή ότι θα το εγκαταλείψουν και ο εκφοβισμός με διάφορους τρόπους. Επίσης, η Παπακίτσου (2011: 65) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι σε αυτή την περίπτωση οι γονείς μπορεί να «μην το κοιτάζουν ή να μην το αναφέρουν με το όνομα του, ενώ συχνό φαινόμενο μπορεί να είναι και η γελοιοποίηση του μπροστά σε τρίτους, γεγονός που προσβάλλει την προσωπικότητα του παιδιού» και συνεχίζει «ειδικότερα στο χώρο του σπιτιού επικρατούν συχνά φωνές, χρησιμοποιούνται κραυγές, υπάρχει ένταση και επικρατεί αρνητικό κλίμα, είναι εμφανής η έλλειψη στοργής, αγάπης, και τρυφερών εκδηλώσεων».

Έχει αποδειχθεί ότι σε βάθος χρόνου τα παιδιά που έχουν υποστεί συναισθηματική-σεξουαλική κακοποίηση παρουσιάζουν χαμηλή σχολική απόδοση και μαθησιακές δυσκολίες. Οι συνέπειες της συναισθηματικής κακοποίησης για το παιδί είναι πολλαπλές, καθώς έχουν παρατηρηθεί νευρωτικές συμπεριφορές, παλινδρομήσεις, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά. Ακόμα, το παιδί καταβάλλεται από συναισθήματα άγχους, θυμού και ανασφάλειας (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 2009).

1.4 Νομοθετικό πλαίσιο κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών στην Ελλάδα

Αρχικά, το σύνταγμα της Ελλάδος στο άρθρο 21 παρ.1 προβλέπει τη προστασία της παιδικής ηλικίας και σύμφωνα με τη θέση αυτή έχει δημιουργηθεί. Όμως οι σύγχρονοι ρυθμοί και οι αλλαγές που αναπόφευκτα λαμβάνουν χώρα δημιουργούν νέες ανάγκες που η νομοθεσία δεν είναι δυνατόν να προβλέψει πιο νωρίς. Συνεπώς δημιουργούνται κενά τα οποία προκαλούν αντιθέσεις και χρειάζονται αναπροσαρμογή. Το 2006, ψηφίστηκε ο νόμος για την ενδοοικογενειακή βία (ΦΕΚ. υπ αριθμ. 3500/2006) η οποία ορίζεται ως οποιασδήποτε μορφή βίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, πράγμα το οποίο έχει αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία της. Ακόμη, ορίζεται ως απειλή, ασέλγεια και προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με το άρθρο 19 παρ. 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Δ.Σ.Δ.Π.), η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών με την απόφασή της 44/25 στις 20/11/1989, υπογράφηκε στις 26/1/1990 και ισχύει διεθνώς από τις 2/9/1990: «Τα συμβαλλόμενα μέρη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να διευκολύνουν τη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση και την κοινωνική επανένταξη κάθε παιδιού θύματος: οποιασδήποτε μορφής παραμέλησης, εκμετάλλευσης ή κακοποίησης, βασανισμού ή κάθε άλλης μορφής σκληρής, απάνθρωπης ή εξευτελιστικής μεταχείρισης ή τιμωρίας ή ένοπλης σύρραξης. Η ανάρρωση αυτή και η επανένταξη γίνονται μέσα σε περιβάλλον που ευνοεί την υγεία, τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια του παιδιού». Η Ελλάδα υπέγραψε τη σύμβαση στις 26.1.1990, την επικύρωσε με τον Ν. 2101 της 2.12.1992: «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και ισχύει στη χώρα μας ως δεσμευτικό νομικό κείμενο από την πλευρά του διεθνούς δικαίου από τις 10.6.1993. Με βάση το άρθρο 28 παρ.1 του Συντάγματος οι διεθνείς συνθήκες κυρωμένες με νόμο αποτελούν εσωτερικό ελληνικό δίκαιο αυξημένης τυπικής ισχύος. Συγκεκριμένα για την παραμέληση ανηλίκων η Δ.Σ.Δ.Π. ορίζει τα εξής:

- Στο άρθρο 19 παρ. 1 αναφέρεται ότι το κράτος λαμβάνει όλα τα απαραίτητα (νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά) μέτρα για την προστασία του παιδιού από κάθε μορφής σωματική ή πνευματική βία και προσβολή,

εγκατάλειψη ή παραμέληση, κακή μεταχείριση ή εκμετάλλευση, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του, του νόμιμου εκπροσώπου του ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί. Στο άρθρο αναφέρεται ρητά ότι τα μέτρα αυτά αφορούν τόσο στην πρόληψη όσο και τη διαδικασία αναγνώρισης κακοποίησης, αναφοράς στις αρμόδιες αρχές, παραπομπής, ανάκρισης, θεραπείας, στην παρακολούθηση της εξέλιξης τους και στις διαδικασίες δικαστικής παρέμβασης.

- Με βάση το άρθρο 39 οφείλει το κράτος να διευκολύνει τη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση και την κοινωνική επανένταξη κάθε παιδιού θύματος οποιασδήποτε μορφής παραμέλησης, εκμετάλλευσης ή κακοποίησης μέσα σε ένα περιβάλλον που προάγει την υγεία, τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια του παιδιού

Το 2003, με ειδική νομοθετική ρύθμιση (ν.3094/2003) ο Συνήγορος του Πολίτη απέκτησε την αρμοδιότητα για την προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού, δηλαδή του Συνηγόρου του Παιδιού,. Σε αυτήν περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο η ανεξάρτητη αρχή ενεργοποιείται σε περιπτώσεις καταγγελιών παραβιάσεων σε βάρος ανηλίκων. Ο νόμος δεν περιγράφει όμως αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο ο Συνήγορος του Παιδιού πρέπει να παρεμβαίνει κάθε φορά. Γενικά η ανεξάρτητη αρχή για τα δικαιώματα του παιδιού δεν έχει στόχο να διαχειρίζεται όλα τα προβλήματα παραβιάσεων δικαιωμάτων ανηλίκων, παρά μόνο τις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχουν αδυναμίες ή ελλείψεις σχετικά με τη λειτουργία των υπηρεσιών παιδικής προστασίας. Στόχος του φορέα είναι επίσης η προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς μέσω της εξέτασης αναφορών, απευθύνονται προτάσεις προς την Πολιτεία, την Βουλή και τα αρμόδια Υπουργεία. Στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο της χώρας οι φορείς στους οποίους υπάρχει η δυνατότητα να γίνει καταγγελία παραμέλησης παιδιού είναι γραπτώς στις εισαγγελικές αρχές, στην Ελληνική Αστυνομία και στο Συνήγορο του Πολίτη-Συνήγορο του Παιδιού. Επίσης λειτουργούν οι τηλεφωνικές γραμμές του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ) του Συλλόγου το «Χαμόγελο του Παιδιού» και της Ένωσης «Μαζί για το Παιδί», οι οποίες δέχονται προφορικές αναφορές. Στις συγκεκριμένες γραμμές υπάρχει η δυνατότητα ανώνυμης αναφοράς, δηλαδή αναφορά η οποία πραγματοποιείται χωρίς να περιλαμβάνει τα στοιχεία του

ατόμου που την κάνει.

Φορείς όπως η Εταιρεία Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Έφηβου, η Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού και οι κοινωνικές υπηρεσίες των κατά τόπους δήμων μπορούν να συμβουλευθούν τους επαγγελματίες σχετικά με την αναφορά καθώς και να παρέχουν συμβουλές στους επαγγελματίες σχετικά με το πώς μπορούν να βοηθήσουν την οικογένεια σε κρίση. Επιπλέον, ο Συνήγορος του Πολίτη-Συνήγορος του Παιδιού δίνει τηλεφωνικά αρχικές διευκρινίσεις σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και τις πιθανές παραβιάσεις τους. Πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι αναφορές απαιτούν εισαγγελική παρέμβαση προτού ξεκινήσει η διαδικασία διερεύνησης της υπόθεσης.

1.5 Στατιστικά στοιχεία κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών

1.5.1 Μελέτες διεθνώς

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2008), κατά το έτος 2002 εκτιμάται ότι 31.000 θάνατοι παιδιών κάτω των 15 ετών προέρχονται από περιστατικά κακοποίησης-παραμέλησης. Επιπλέον αναφέρει ότι ο κίνδυνος θανάτων από κακοποίηση-παραμέληση είναι δύο έως τρεις φορές υψηλότερος στις χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος χώρες, σε σχέση με τις χώρες υψηλού εισοδήματος. Επίσης, υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος_σε κοινωνίες με μεγάλες οικονομικές ανισότητες, σε σχέση με εκείνες όπου η ευημερία είναι κατανομημένη πιο ομοιόμορφα. Η συνηθέστερη αιτία θανάτου προέρχεται από εγκεφαλικές κακώσεις, ακολουθούν οι τραυματισμοί στην κοιλιακή χώρα και η εκ προθέσεως ασφυξία. Πέρα από τα περιστατικά κακοποίησης-παραμέλησης που καταλήγουν σε θάνατο του παιδιού, διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι, σε αναλογία με την κάθε χώρα, περίπου το 1/4 με 1/2 όλων των παιδιών υφίσταται σοβαρή και συχνή σωματική κακοποίηση (χτυπήματα, κλωτσιές κ.α.). Το φαινόμενο έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις διεθνώς. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο Βέλγιο οι περιπτώσεις κακοποίησης-παραμέλησης φτάνουν τις 13.000 το χρόνο ενώ στις Η.Π.Α. το 1.000.000 (Λούπα, 2010).

Σύμφωνα με τη «Θεωρία του κύκλου της βίας», «η κακοποίηση και η παραμέληση ενός ατόμου στην παιδική ηλικία το οδηγεί στην προδιάθεση να

κακοποιεί ως ενήλικας» (Feldman, 2009: 244). Ωστόσο, το γεγονός ότι ένας άνθρωπος μεγάλωσε σε ένα βίαιο περιβάλλον, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα προβεί και ο ίδιος σε κακοποίηση σε κάποιο μέλος της μελλοντικής του οικογένειας, κατά την ενήλικη ζωή. Σχετικά με την σεξουαλική κακοποίηση, μελέτες δείχνουν ότι το 20% των γυναικών και το 5% -10% των ανδρών ανά τον κόσμο έχουν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση ως παιδιά. Από την άλλη πλευρά, άγνωστη παραμένει η έκταση των φαινόμενων ψυχολογικής και συναισθηματικής κακοποίησης (WHO, 2008).

Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που παραμελούνται από τους γονείς/φροντιστές κάθε χρόνο σε μία χώρα, δεν μπορεί να δοθεί μια ικανοποιητική απάντηση. Η πλειονότητα των περιστατικών που καταγράφονται σε έρευνες αφορούν περιστατικά παιδιών που έχουν απευθυνθεί ή καταγγεληθεί σε διάφορες υπηρεσίες βοήθειας (Dubowitz et al., 2005). Με βάση τα επίσημα στοιχεία για τις Η.Π.Α. από το National Child Abuse and Neglect Data System, η παραμέληση παιδιών αποτελεί την κυρίαρχη μορφή κακοποίησης για το έτος 2006. Αναφορικά, από τα 905.000 παιδιά που είχαν πέσει θύματα κακοποίησης και παραμέλησης το 64,1% αφορά αποκλειστικά περιστατικά παραμέλησης, το 16% αφορούσε θύματα σωματικής κακοποίησης, το 8,8% θύματα σεξουαλικής βίας, το 6,6% ψυχολογικής βίας και ένα 2,2% αφορούσε θύματα ιατρικής παραμέλησης,¹.

1.5.2 Μελέτες στην Ελλάδα

Η μελέτη για την κακοποίηση-παραμέληση παιδιών στη χώρα μας άρχισε δειλά το 1980 από έρευνες που διεξήγαγε το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Σε βάθος χρόνου οι έρευνες αυτές επιβεβαίωναν την ύπαρξη φαινομένων κακοποίησης και συχνά προέβαλαν τις συνέπειες που έχουν τέτοιου είδους περιστατικά άσκησης βίας απέναντι στα παιδιά. Παράλληλα, άρχισαν να γίνονται προσπάθειες παρέμβασης τέτοιων περιστατικών αλλά και περαιτέρω ενέργειες πρόληψης φαινομένων κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών (Μπαλούρδος και Φρονίμου, 2011). Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, 8 στα 10 παιδιά έχουν βιώσει περιστατικά σωματικής βίας. Από τα περιστατικά που αναφέρθηκαν, το 75% των παιδιών παραδέχτηκαν ότι έχουν στο σώμα τους κάποιο σημάδι που προήλθε από περιστατικό κακοποίησης. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, στον

¹ U.S Department of Health and Human Services, 2008, αναφορά στο Παπαδομαρκάκη Ε. Παραμέληση παιδιού: Η κυρίαρχη μορφή κακοποίησης. 2011

αγροτικό πληθυσμό της χώρας παρατηρούνται πιο συχνά περιστατικά σωματικής βίας, ενώ στον αστικό πληθυσμό παρατηρούνται συχνότερα περιστατικά ψυχολογικής και σεξουαλικής κακοποίησης (Ντόκου, 2014).

Είναι πραγματικότητα ότι περιστατικά κακοποίησης-παραμέλησης στο γενικό πληθυσμό των παιδιών ηλικίας έως 18 ετών δεν δύναται να καταγραφούν πλήρως. Η αδυναμία διάγνωσης περιστατικών και τυχόν περαιτέρω κακώσεων που προκαλούνται από κακοποίηση-παραμέληση και η αποτυχία αναφοράς περιπτώσεων στην κατάλληλη υπηρεσία αποτελούν κάποιους από τους λόγους αποτυχίας καταγραφής των περιστατικών παιδικής κακοποίησης-παραμέλησης (Αγάθωνος-Γεωργόπουλου, 1998). Η Αγάθωνος-Γεωργόπουλος (1998) κατέγραψε στην ελληνική πραγματικότητα ότι το 22% των παιδιών με εμπειρίες σωματικής κακοποίησης αντιμετώπιζαν νευρολογικά προβλήματα, 27% αντιμετώπιζαν νοητική υστέρηση και 45% είχαν προβλήματα ψυχικής υγείας, ενώ ένα 17% είχε διακόψει το σχολείο. Επιπλέον εμφανίζονται συχνά και με προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως αυτοκτονική τάση και ανεπαρκείς κοινωνικές σχέσεις. ενδεικτικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό χώρο μαρτυρούν πως το 0,60% των παιδιών που νοσηλεύονται στο Νοσοκομείο Παίδων «Αγία Σοφία» έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση.

Καθώς η χώρα διένυε μια βαθειά και πολυετή κοινωνικό-οικονομική κρίση, οι επίσημοι οργανισμοί που ασχολείται με θέματα κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών στην χώρα μας, όπως το Χαμόγελο του Παιδιού, δέχθηκαν ραγδαία αύξηση παιδιών και οικογενειών που ζήτησαν βοήθεια. Ενδεικτικά, από το 2011 έως το 2015 υπήρξε αύξηση 312,5 % του αριθμού υποστηριζόμενων παιδιών και οικογενειών (23.202 το 2011-95.701 το 2015) που απευθύνθηκαν στον συγκεκριμένο οργανισμό. Το 2015 ο ίδιος οργανισμός δέχθηκε 988 καταγγελίες για συνολικά 1.975 παιδιά που βρίσκονταν σε σοβαρό κίνδυνο κακοποίησης-παραμέλησης. Σχετικά με περιστατικά βίας για το 2018, το Χαμόγελο του Παιδιού παρείχε εξειδικευμένες υπηρεσίες πρόληψης, παρέμβασης και θεραπείας σε 41.587 παιδιά, ενώ οι περιπτώσεις που αντιμετωπίστηκαν με παιδιά σε κατάσταση φτώχειας έφτασαν τις 14.409. οι γραμμές του οργανισμού 1056, 116000, 116111 δέχτηκαν συνολικά: 291.779 κλήσεις (806 κλήσεις/ημέρα).² Για το έτος 2016, ο οργανισμός το Χαμόγελο του Παιδιού (2017) στήριξε συνολικά 100.392 παιδιά και τις οικογένειές τους στην Ελλάδα. Πιο

² <https://www.hamogelo.gr/gr/el/koinonikoi-apologismoi/> (10/05/2019)

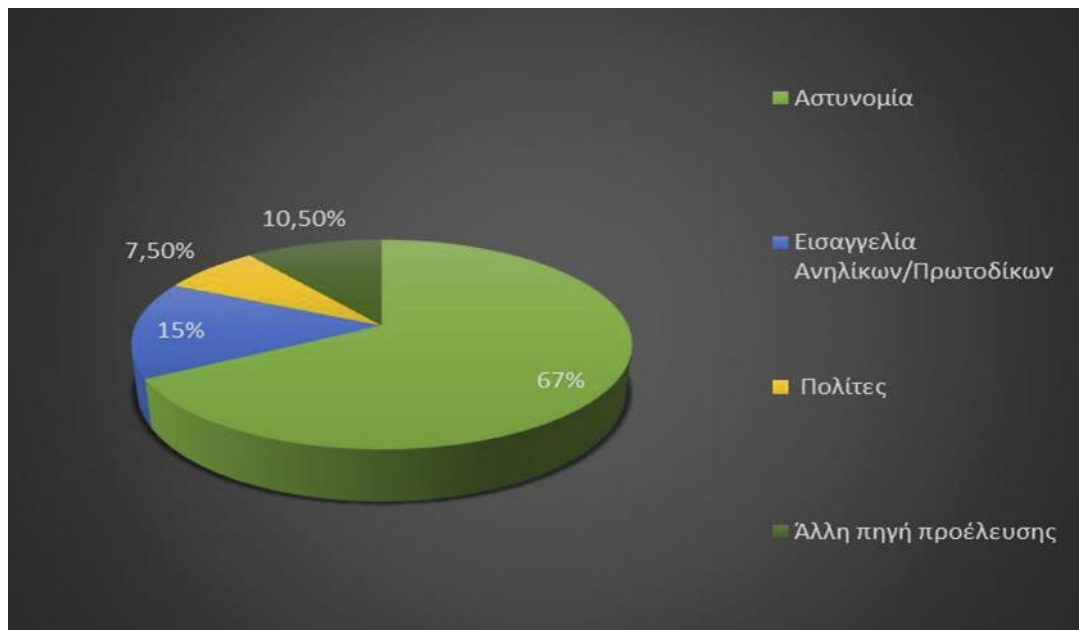
συγκεκριμένα, το Χαμόγελο του Παιδιού κατέγραψε 835 καταγγελίες περιστατικών κακοποίησης παιδιών που αφορούσαν στο σύνολό τους 1.624 παιδιά. Ο οργανισμός πραγματοποίησε επιτόπιες παρεμβάσεις διαφόρων περιστατικών βίας που αφορούσαν συνολικά 171 παιδιά (Πίνακας 1) τα οποία διέτρεχαν άμεσο κίνδυνο. Το 67% των παιδιών αυτών στη συνέχεια απομακρύνθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνολικά, η παροχή βοήθειας του οργανισμού αφορούσε 43.856 παιδιά που βίωσαν περιστατικά βίας. Σύμφωνα με στοιχεία του οργανισμού τα περισσότερα περιστατικά παραπέμφθηκαν από την Αστυνομία (65%) και ακολουθούν η Εισαγγελία Ανηλίκων/Πρωτοδικών (17%), οι Πολίτες (2,5%), το Λιμεναρχείο (2,5%) και Άλλη Πηγή Προέλευσης (8%), (Γράφημα 1). Τα περιστατικά για το 2016 έχουν ως εξής (Πίνακας 1):

Πίνακας 1 Λόγοι επιτόπιας παρέμβασης 2016

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Σεξουαλική κακοποίηση παιδιού	-	7	7(4%)
Ψυχολογική κακοποίηση παιδιού	-	-	-
Σωματική κακοποίηση παιδιού	7	12	19(11%)
Παραμέληση/Εγκατάλειψη	32	21	53(31%)
Εξώθηση σε επαιτεία	6	1	7(4%)
Παράνομη διακίνηση	22	15	37(22%)
Ασυνόδευτος ανήλικος	9	6	15(9%)
Ψυχοκοινωνική στήριξη	7	7	14(8%)
Άλλο	5	14	19(11%)
ΣΥΝΟΛΟ	88(51,5%)	83(48,5%)	171

Πηγή: Χαμόγελο του Παιδιού (2017)

Γράφημα 1: Φορείς παραπομπής περιστατικών 2016



Πηγή: Χαμόγελο του Παιδιού (2017)

Για το έτος 2017, τα περιστατικά της επιτόπιας παρέμβασης αφορούσαν στο σύνολο τους 237 παιδιά και μετά την επιτόπια παρέμβαση και τη διενέργεια κοινωνικής έρευνας, διαπιστώθηκε ότι από τα 237 παιδιά τα 206 (87%) είχαν ανάγκη άμεσης απομάκρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον, 13 (5,5%) είχαν ανάγκη υποστηρικτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών, ενώ 18 (7,5%) είχαν ανάγκη άλλης εξειδικευμένης υπηρεσίας. Οι κυριότεροι φορείς παραπομπής των περιστατικών ήταν οι ακόλουθοι: Αστυνομία (66%), Εισαγγελία Ανηλίκων/Πρωτοδικών (15,5%), Πολίτες (4%), Λιμεναρχείο (1,5%), Άλλο (13%). Ενώ οι λόγοι για την επιτόπια παρέμβαση του οργανισμού είναι οι ακόλουθοι (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Διαχωρισμός παιδιών ανά φύλο και λόγους επιτόπιας παρέμβασης για το

2017

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Σεξουαλική Κακοποίηση παιδιού	-	4	4 (1,5%)
Ψυχολογική κακοποίηση παιδιού	4	3	7 (3%)
Σωματική Κακοποίηση παιδιού	21	9	30 (12,5%)
Παραμέληση/Εγκατάλειψη	26	31	57 (24%)
Εξώθηση σε επαιτεία	2	8	10 (4,5%)
Παράνομη διακίνηση	19	14	33 (14%)
Ασυνόδευτος ανήλικος	20	11	31 (13,5%)
Ψυχοκοινωνική Στήριξη	6	11	17 (7%)
Άλλο	21	27	48(20%)
ΣΥΝΟΛΟ	119 (50,5%)	118 (49,5%)	237

Πηγή: Χαμόγελο του Παιδιού (2018)

Τέλος, για το 2018, Οι κυριότεροι φορείς παραπομπής των περιστατικών στον οργανισμό ήταν Αστυνομία 58,8%, Εισαγγελία Ανηλίκων/Πρωτοδικών 20,3%, Πολίτες 3,9%, Λιμεναρχείο 0%, Νοσοκομείο 9,8%, Άλλο 7,2%. Τα περιστατικά της επιτόπιας παρέμβασης αφορούσαν στο σύνολο τους 219 παιδιά και μετά την επιτόπια παρέμβαση και τη διενέργεια κοινωνικής έρευνας, διαπιστώθηκε ότι από τα 219 παιδιά τα 159 (72,5%) είχαν ανάγκη άμεσης απομάκρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον, 22 (10%) είχαν ανάγκη υποστηρικτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών, ενώ 38 (17,5%) είχαν ανάγκη άλλης εξειδικευμένης υπηρεσίας. Ακολουθούν οι πίνακες αναφορικά με τις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών που δέχθηκαν την βοήθεια του οργανισμού, καθώς και οι λόγοι της επιτόπιας παρέμβασης για το 2018.

Πίνακας 3: Διαχωρισμός παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα (2018)

ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
0-6 ετών	45	47	42%
7-12 ετών	49	20	31.5%
13-18 ετών	28	29	26%
Άλλο	1	0	0,5%
ΣΥΝΟΛΟ	123 (56.2%)	96 (43.8%)	219 (100%)

Πηγή: Χαμόγελο του Παιδιού (2019)

Πίνακας 4: Διαχωρισμός παιδιών ανά φύλο και λόγους επιτόπιας παρέμβασης 2018

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Σεξουαλική Κακοποίηση παιδιού	3	2	2.3%
Ψυχολογική Κακοποίηση Παιδιού	0	0	0%
Σωματική Κακοποίηση παιδιού	9	11	8.8%
Παραμέληση/ Εγκατάλειψη	35	27	28.4%
Εξώθηση σε επαιτεία	4	2	2.7%
Παράνομη διακίνηση	17	11	12.9%

Ασυνόδευτος ανήλικος	10	6	7.4%
Ψυχοκοινωνική Στήριξη	8	5	6%
Άλλο	37	32	31.5%
ΣΥΝΟΛΟ	123 (56,2%)	96 (43,8%)	219 (100%)

Πηγή: Χαμόγελο του Παιδιού (2019)

Σύμφωνα με την Κατσαούνη (2012) το 92% των δραστών περιστατικών βίας είναι οι ίδιοι οι γονείς και γεγονός επίσης αποτελεί πως αν και πολλά περιστατικά κακοποίησης είναι γνωστά στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού μονάχα ένας στους δέκα θα προβεί στην καταγγελία του περιστατικού στις αρμόδιες αρχές. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς που έχουν και οι ίδιοι κακοποιηθεί στα παιδικά τους χρόνια έχουν περισσότερες πιθανότητες να κακοποιήσουν αργότερα σωματικά ή και ψυχολογικά τα δικά τους παιδιά (Κουρκουτάς, 2011).

Με βάση έρευνα που διεξήχθη από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού το 2005 (Μαρτίδης, 2016), σχεδόν έξι στις δέκα οικογένειες χρησιμοποιούν ως μέσω διαπαιδαγώγησης τη σωματική βία. Τα ίδια περιστατικά φαίνεται να ισχύουν και Ευρώπη. Σύμφωνα με έρευνες του Συμβουλίου της Ευρώπης η κακομεταχείριση των παιδιών από τους γονείς τους και τα περιστατικά σωματικής βίας αποτελούν συχνό φαινόμενο. Ένα μεγάλο ποσοστό ενήλικων γονέων παραδέχτηκαν πως η σωματική τιμωρία χρησιμοποιείται σαν είδος σωφρονισμού των παιδιών. Με βάση τις έρευνες που έχουν γίνει η επιβολή σωματικής τιμωρίας θεωρείται αποδεκτή κοινωνικά μιας και ένα μεγάλο και το 70% με 90% των ενηλίκων που έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν πως είναι αποδεκτό για αυτούς να χτυπούν τα παιδιά τους (Μαρτίδης, 2016).

1.6 Παράγοντες κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών

Το φαινόμενο της κακοποίησης-παραμέλησης αποτελεί ένα σύμπλεγμα το οποίο διαμορφώνεται πολύ-παραγοντικά. Ο Παγκόσμιος οργανισμός Υγείας αναφέρει

τέσσερις βασικούς παράγοντες ευαλωτότητας³, τους ατομικούς παράγοντες, τους παράγοντες σχέσεων, τους κοινοτικούς παράγοντες και τους κοινωνικούς παράγοντες (WHO, 2008).

Σε πρώτο επίπεδο, βρίσκεται το άτομο και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, το οποίο συνδέεται με τις βιολογικές μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου, καθώς και με τους ατομικούς παράγοντες που μπορεί να ευνοούν την κακοποίηση παιδιών. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας οι πιθανότητες για κακοποίηση-παραμέληση παιδιών είναι αυξημένες όταν ένας γονέας ή ένα φροντιστής έχει δυσκολία να συνδεθεί συναισθηματικά με ένα νεογέννητο παιδί, δεν παρουσιάζει συμπεριφορά κατάλληλης ανατροφής προς το παιδί, έχει κακοποιηθεί ο ίδιος ως παιδί, δείχνει έλλειψη γνώσης για την ανατροφή του παιδιού (π.χ. θεωρεί ότι το παιδί είναι σκόπιμα άτακτο και όχι ότι περνάει κάποια αναπτυξιακή φάση), συμπεριφέρεται θέτοντας ακατάλληλες τιμωρίες όταν αντιλαμβάνεται κάποια ανάρμωστη συμπεριφορά των παιδιών, εγκρίνει ή πιστεύει στην αποτελεσματικότητα της σωματικής τιμωρίας ως μέσο πειθαρχίας των παιδιών, χρησιμοποιεί τη σωματική τιμωρία ως μέθοδο πειθαρχίας στα παιδιά, πάσχει από σωματικά ή ψυχικά προβλήματα, παρουσιάζει έλλειψη αυτοελέγχου όταν εκνευρίζεται, κάνει χρήση αλκοόλ ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών, εμπλέκεται σε παραβατικές συμπεριφορές που έχουν επιπτώσεις στη σχέση γονέα και παιδιού, είναι κοινωνικά απομονωμένος, έχει ανεπαρκείς γονεϊκές ικανότητες, ως αποτέλεσμα του νεαρού της ηλικίας ή της έλλειψης παιδείας, βιώνει οικονομικές δυσκολίες.

Φαίνεται πιο σύνηθες, με βάση τα δεδομένα, οι μητέρες να κατηγορούνται πιο συχνά από τους πατέρες για περιστατικά κακοποίησης-παραμέλησης, ίσως γιατί συνηθίζεται να βρίσκονται περισσότερες ώρες με το παιδί (Αγάθωνος, 1987). Οι συγκεκριμένες μητέρες ενδέχεται να είναι μικρής ηλικίας, άπειρες και αδαείς με επακόλουθο να αντιμετωπίζουν αδυναμία να ανταποκριθούν στον μητρικό τους ρόλο. Επίσης, το φαινόμενο παρατηρείται συχνά σε γυναίκες με χρόνια παθητικότητα και απόσυρση, που μπορεί να έχουν ανατραφεί σε κακοποιητικό και παραμελητικό οικογενειακό περιβάλλον. Ο Dubowitz αναφέρει επίσης (2005) ορισμένους ενδοιασμούς για το αν θα πρέπει να αποδίδονται οι ευθύνες αποκλειστικά στους γονείς, ή αν θα πρέπει να διερευνώνται και άλλοι παράγοντες, καθώς θεωρεί ότι σε

³ Οι παράγοντες που αυξάνουν την ευαλωτότητα στην παιδική κακοποίηση είναι γνωστοί ως παράγοντες κινδύνου (risk factors), και εκείνοι που την μειώνουν ως προστατευτικοί παράγοντες (protective factors), (WHO, 2008).

περιπτώσεις παραμέλησης παιδιού είναι δύσκολο να μιλάμε για σχέση αιτίας-αποτελέσματος με βεβαιότητα, δηλαδή να αποδίδεται απευθείας η υπαιτιότητα στην ανεπάρκεια της γονικής μέριμνας.

Από την άλλη, έχουν καταγραφεί και παράγοντες κινδύνου οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο το παιδί⁴. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ότι κάτι τέτοιο υφίσταται όταν είναι ανεπιθύμητο το μωρό ή απέτυχε στις προσδοκίες του γονέα, (π.χ. λόγω φύλου, εμφάνισης, ή κάποιων εκ γενετής ανωμαλιών), είναι νήπιο με υψηλές ανάγκες, όταν το παιδί φωνάζει διαρκώς και δεν μπορεί εύκολα να το ηρεμήσει ή να το ανακουφίσει κανείς, όταν το παιδί έχει τέτοια φυσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (όπως ανωμαλίες του προσώπου) στις οποίες ο γονέας έχει αποστροφή και αντιδρά με απόσυρση από το παιδί, όταν το παιδί παρουσιάζει συμπτώματα κακής ψυχικής υγείας, όταν δείχνει να έχει γνωρίσματα προσωπικότητας που γίνονται αντιληπτά από το γονέα ως προβληματικά, όταν είναι ένα παιδί έπειτα από πολλαπλές γεννήσεις, το οποίο ο γονέας δεν μπορεί να στηρίξει οικονομικά, όταν έχει αδερφό/ή αδέλφια που μονοπωλούν τη γονική προσοχή, όταν είναι ένα παιδί εκτεθειμένο σε επικίνδυνες συμπεριφορές και προβλήματα, όπως βία ανάμεσα σε συντρόφους, εγκληματική συμπεριφορά, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κακοποιητική προς τα ζώα συμπεριφορά ή επίμονη επιθετικότητα από συνομηλίκους.

Εν συνεχεία, σε επίπεδο σχέσεων εξετάζονται οι στενές κοινωνικές σχέσεις ενός ατόμου με τα οικογενειακά μέλη ή τους φίλους, που ενδεχομένως επηρεάζουν την ευαλωτότητα του ατόμου στην κακοποίηση-παραμέληση. Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες αυξάνεται ο κίνδυνος κακοποίησης παιδιών περιλαμβάνουν την έλλειψη συναισθηματικού δεσμού γονέα, τα σωματικά, αναπτυξιακά ή προβλήματα ψυχικής υγείας ενός μέλους της οικογένειας, τη ρήξη των οικογενειακών δεσμών (όπως προβλήματα στο γάμο ή στις μεταξύ τους σχέσεις), τη βία μεταξύ των μελών της οικογένειας, την έλλειψη σεβασμού των ρόλων (π.χ. φύλο, συντροφική σχέση) από ένα ή περισσότερα άτομα στο σπίτι, τις απομονωμένες οικογένειες από την κοινότητα, την έλλειψη δικτύου υποστήριξης για την αντιμετώπιση του άγχους ή των δυσκολιών στη σχέση, την ανατροφή των παιδιών από οικογένεια με μέλη που βρίσκονται σε ρήξη, τη διάκριση σε βάρος της οικογένειας εξαιτίας φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, αναπηρίας ή γενικότερου τρόπου ζωής και τη συμμετοχή σε βίαιες ή εγκληματικές

⁴ Το γεγονός ότι ορισμένοι παράγοντες κινδύνου σχετίζονται με το παιδί δεν σημαίνει ότι το παιδί είναι υπεύθυνο για την κακοποίηση που υφίσταται, αλλά ότι ενδεχομένως δυσκολεύει το γονεϊκό ρόλο.

δραστηριότητες μέσα στην κοινότητα.

Σε επίπεδο κοινότητας αναφέρονται οι κοινωνικές σχέσεις, όπως διαμορφώνονται στη γειτονιά, το χώρο εργασίας και το σχολείο, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πλαισίων αυτών που μπορεί να συμβάλουν στην κακοποίηση-παραμέληση παιδιών. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της κοινότητας που συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο παιδικής κακοποίησης, περιλαμβάνουν την ανοχή στη βία, τη φυλετική και κοινωνική ανισότητα στην κοινότητα, την έλλειψη κατοικίας, την έλλειψη υπηρεσιών στήριξης οικογένειας ή ιδρυμάτων για την κάλυψη σχετικών αναγκών, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, τη φτώχεια, τα επιβλαβή επίπεδα μολύβδου ή άλλων τοξικών ουσιών στο περιβάλλον, τις συχνές μετακομίσεις, την διαθεσιμότητα αλκοόλ, το εμπόριο ναρκωτικών και τις ανεπαρκείς πολιτικές ή προγράμματα αρμόδιων φορέων. Η συσχέτιση φτώχειας με την παραμέληση ή/και κακοποίηση των παιδιών είναι ιδιαίτερος ισχυρή (Berger, 2007). Παρά το γεγονός ότι άλλοι παράγοντες φαινομενικά σχετίζονται περισσότερο με την κακοποίηση - παραμέληση παιδιών, πίσω από αυτούς «κρύβεται» ουσιαστικά η φτώχεια. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι: το ακατάλληλο περιβάλλον ζωής και διαβίωσης λόγω ανεπαρκούς ή μεταβαλλόμενης στέγασης, η αδυναμία παροχής ιατροφαρμακευτικής φροντίδας (ανασφάλιστοι γονείς, ανασφάλιστα παιδιά), ζητήματα πρόσβασης και προσβασιμότητας των παιδιών στην εκπαίδευση.

Οι κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις βασικές συνθήκες της κοινωνίας ως ολότητα, που επηρεάζουν την κακοποίηση. Οι κοινωνικοί παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην κακοποίηση-παραμέληση των παιδιών περιλαμβάνουν τις κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς και τις πολιτικές υγείας που οδηγούν σε φτωχό βιοτικό επίπεδο ή σε κοινωνικοοικονομική ανισότητα ή αστάθεια, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες που προωθούν τη βία, περιλαμβανομένης της φυσικής τιμωρίας (όπως μπορεί να απεικονίζεται στα μέσα ενημέρωσης, στη μουσική και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια), τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες με συγκεκριμένους ρόλους στα δύο φύλα, τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες που μειώνουν τη θέση του παιδιού, την ύπαρξη παιδικής πορνογραφίας, παιδικής πορνείας και παιδικής εργασίας.

Συγκεκριμένα για την παραμέληση παιδιού, οι παράγοντες που φαίνεται να οδηγούν προς αυτήν εντοπίζονται κυρίως στην άγνοια ή στην μη επαρκή κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών που έχει ένα παιδί σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του, στην ύπαρξη δυσκολιών ψυχικής υγείας στους γονείς που δυσχεραίνουν τον γονεϊκό τους

ρόλο, στην έλλειψη στέγης και στη φτώχεια που δημιουργούν δυσκολίες στην ανταπόκριση των γονέων απέναντι στην κάλυψη των αναγκών του παιδιού και στις δυσκολίες των γονέων να ανταποκριθούν στις ανάγκες που έχει ένα παιδί με αναπηρία. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς μέσω της παραμέλησης σκόπιμα επιχειρούν να βλάψουν το παιδί και να προξενήσουν κακό για τον οποιοδήποτε λόγο (Thompson & Thompson, 2008: 197). Οι παράγοντες επικινδυνότητας για την παραμέληση παιδιών μπορούν να ταξινομηθούν λοιπόν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες, α) στους «περιβαλλοντικούς παράγοντες», β) στους «παράγοντες της οικογένειας», γ) στους «παράγοντες του γονέα ή του φροντιστή» και δ) στους «παράγοντες του παιδιού».

Οι «περιβαλλοντικοί παράγοντες», αναφέρονται στη φτώχεια, τα χαρακτηριστικά της κοινότητας (π.χ. μια μη ασφαλής γειτονιά στην οποία γίνεται χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών ή η βία είναι επιτρεπτή και αποδεκτή), η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης η οποία μπορεί να έχει τη μορφή συναισθηματικής υποστήριξης ή υποστήριξης για την επίλυση προβλημάτων από συγγενείς, γείτονες, υπηρεσίες ψυχικής υγείας, σχολεία. Η έλλειψη υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων οδηγεί την οικογένεια στην απομόνωση και οι γονείς δεν αλληλεπιδρούν με άλλους ενήλικες ή γονείς ενώ τα παιδιά μπορεί να μην τυγχάνουν της απαραίτητης φροντίδας από τις κοινωνικές υπηρεσίες επειδή δεν παρέπεμψε κάποιος υποστηρικτικός ενήλικας την οικογένεια σε αυτές.

Στους «παράγοντες της οικογένειας» κάποια επικίνδυνα στοιχεία είναι τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας και η μη ύπαρξη ενός θετικού κλίματος που προάγει τον διάλογο, η ενδοοικογενειακή βία, το στρες που υπάρχει στην οικογένεια, το οποίο μπορεί να προέρχεται από οικονομικές δυσκολίες, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών ή κάποια ασθένεια μέλους της οικογένειας.

Στους «παράγοντες του γονέα ή του φροντιστή» περιλαμβάνονται η πολύ νεαρή ηλικία του γονέα, το αναπτυξιακό του ιστορικό και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Είναι αρκετά πιθανό σε έναν γονέα που παραμελεί τα παιδιά του να συναντήσουμε στο ιστορικό του την μη κάλυψη των αναγκών του στην παιδική του ηλικία από τους γονείς του με συνέπεια να μην γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού του. Επίσης παράγοντας επικινδυνότητας για την παραμέληση είναι η έλλειψη γονεϊκών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενώ είναι σημαντικό ο γονέας να διαθέτει και επαρκείς γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που αποκτούνται στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών η οποία φαίνεται βάσει ερευνών ότι σχετίζεται με την παραμέληση περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μορφή κακοποίησης παιδιών. Σε σχέση με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των γονέων τα αποτελέσματα των ερευνών δίστανται, ωστόσο η ύπαρξη ψυχικών δυσκολιών μπορεί να δυσχεραίνει την άσκηση του γονεϊκού ρόλου (De Panfilis, 2006: 29 – 39).

Οι «παράγοντες του παιδιού», περιλαμβάνουν ενδεικτικά την ηλικία του παιδιού όπου σε σχέση με την παραμέληση μεγαλύτερο κίνδυνο εμφανίζουν τα παιδιά κάτω των τριών ετών, τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού όπως είναι η παθητικότητα, χωρίς ωστόσο να είναι σίγουρο εάν για παράδειγμα η παθητικότητα προϋπήρχε της παραμέλησης ή δημιουργήθηκε μετέπειτα καθώς επίσης και τις ειδικές ανάγκες του παιδιού όπως είναι οι σωματικές ή οι αναπτυξιακές δυσκολίες (DePanfilis, 2006: 39–41).

1.7 Περίληψη 1^{ου} Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναφορικά με την κακοποίηση-παραμέληση παιδιών.

Συγκεκριμένα, οριοθετήθηκε το φαινόμενο της κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών. Με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η κακοποίηση-παραμέληση παιδιών χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες, την παραμέληση, την σωματική κακοποίηση, την σεξουαλική κακοποίηση και την συναισθηματική/ψυχολογική κακοποίηση. Αναφορικά με την παραμέληση παιδιών ορίζεται ως ένα «σταθερό μοτίβο ανικανότητας από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: στην υγεία, στην εκπαίδευση, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στη διατροφή, σε ένα ασφαλές καταφύγιο και συνθήκες διαβίωσης» (WHO, 2008), ενώ διακρίνεται και αυτή με τη σειρά της σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, την σωματική, την εκπαιδευτική, την συναισθηματική και την ιατρική παραμέληση. Οι κυριότερες ενδείξεις ότι ένα παιδί έχει υποστεί παραμέληση από το οικογενειακό του περιβάλλον είναι οι ενδείξεις στην εμφάνιση, στη συμπεριφορά, ενδείξεις κακής διατροφής, κακής υγείας, ενδείξεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ενδείξεις που αφορούν αποκλειστικά βρέφη ή νήπια.

Σε θεσμικό επίπεδο, η προστασία των παιδιών που έχουν υποστεί παραμέληση από τους γονείς/φροντιστές ορίζεται στο άρθρο 19 παρ. 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού «Τα συμβαλλόμενα μέρη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να διευκολύνουν τη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση και την κοινωνική επανένταξη κάθε παιδιού θύματος: οποιασδήποτε μορφής παραμέλησης, εκμετάλλευσης ή κακοποίησης, βασανισμού ή κάθε άλλης μορφής σκληρής, απάνθρωπης ή εξευτελιστικής μεταχείρισης ή τιμωρίας ή ένοπλης σύρραξης. Η ανάρρωση αυτή και η επανένταξη γίνονται μέσα σε περιβάλλον που ευνοεί την υγεία, τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια του παιδιού». Η Ελλάδα υπέγραψε τη σύμβαση στις 26.1.1990, την επικύρωσε με τον ν. 2101 της 2.12.1992: «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και ισχύει στη χώρα μας ως δεσμευτικό νομικό κείμενο από την πλευρά του διεθνούς δικαίου από τις 10.6.1993. Με βάση το άρθρο 28 παρ.1 του Συντάγματος οι διεθνείς συνθήκες κυρωμένες με νόμο αποτελούν εσωτερικό ελληνικό δίκαιο αυξημένης τυπικής ισχύος. Στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο της χώρας οι φορείς στους οποίους υπάρχει η δυνατότητα να γίνει καταγγελία παραμέλησης παιδιού είναι γραπτώς στις εισαγγελικές αρχές, στην Ελληνική Αστυνομία και στο Συνήγορο του Πολίτη-Συνήγορο του Παιδιού. Επίσης λειτουργούν οι τηλεφωνικές γραμμές του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ) του Συλλόγου το «Χαμόγελο του Παιδιού» και της Ένωσης «Μαζί για το Παιδί», οι οποίες δέχονται προφορικές αναφορές.

Σχετικά με τα στατιστικά δεδομένα που αφορούν ποσοτικά στοιχεία κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν γίνεται να καταγραφούν επακριβώς, διότι πολλά από τα περιστατικά δεν αναφέρονται και δεν καταγράφονται ποτέ. Με βάση πάντως τις έρευνες που αφορούν ως επί το πλείστον καταγεγραμμένα περιστατικά φαίνεται ότι και σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό επίπεδο τα περιστατικά παραμέλησης παιδιών αποτελούν την πλειοψηφία των περιστατικών κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών. Μάλιστα, φαίνεται ότι στην Ελλάδα τα περιστατικά αυξάνονται ραγδαία ανα έτος μετά την κοινωνικοοικονομική κρίση του 2008.

Επιπλέον, αποτυπώθηκαν οι σημαντικότερες μελέτες διεθνών οργανισμών καθώς και ανεξάρτητων ερευνητών, σχετικά με τους παράγοντες κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών με μεγαλύτερη συχνότητα. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναφέρει τέσσερις βασικούς παράγοντες ευαλωτότητας, τους ατομικούς παράγοντες,

τους παράγοντες σχέσεων, τους κοινοτικούς παράγοντες και τους κοινωνικούς παράγοντες (WHO, 2008), ενώ σχετικά με την παραμέληση παιδιών οι παράγοντες που είναι επικίνδυνοι μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες, α) στους «περιβαλλοντικούς παράγοντες», β) στους «παράγοντες της οικογένειας», γ) στους «παράγοντες του γονέα ή του φροντιστή» και δ) στους «παράγοντες του παιδιού» (De Panfilis, 2006).

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης/Εκπαιδευτικών και State of the Art

2.1 Εισαγωγή

Λόγω του αντικειμένου της παρούσας έρευνας, το οποίο σχετίζεται στενά με το εκπαιδευτικό σύστημα και το τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις περιπτώσεις παραμέλησης παιδιών, θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει μια αναφορά στις βασικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες για τον θεσμό της εκπαίδευσης. Από κοινωνιολογική σκοπιά, ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύστημα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το οποίο διαμορφώνεται ίσως από εξωγενείς παράγοντες, διαφοροποιείται όμως σε μικροεπίπεδο, σε κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων/φροντιστών. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε να γίνει μια αναφορά σε πρώτο επίπεδο σε κάποιες από τις βασικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό, ότι οι εκπαιδευτικοί και η αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, διαμορφώνεται ίσως από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είτε τους ωθεί, είτε όχι, στο να πράττουν ή όχι με συγκεκριμένες ενέργειες. Επιπλέον, γίνεται μια ανάλυση των βασικών θεωριών που σχετίζονται με την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την ταυτότητα τους, και οι τρόποι με τους οποίους τη νοηματοδοτούν.

2.2 Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Εισαγωγικά πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με το άρθρο 16 του 1975 του Συντάγματος, «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους που έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Η εκπαίδευση, που απέκτησε δομή και λειτουργία με το σχολείο ως θεσμικό όργανο, θέτει ως σκοπό του την προετοιμασία των συμμετεχόντων για την είσοδό τους στην κοινωνία. Ωστόσο, επειδή το σχολείο επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες των διάφορων εποχών, μεταβάλλεται και το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει

(Κωνσταντίνου, 1998: 70). Επομένως το σχολείο και η κοινωνία έχουν μία σύνδεση ή μία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αφού το μεν πρώτο προετοιμάζει τα μέλη του να ενταχθούν στη δεύτερη και να εξασφαλίσουν τη συνέχειά της, ενώ η δεύτερη επηρεάζει και κατά κάποιο τρόπο ρυθμίζει τον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τα τωρινά μέλη του και τα μελλοντικά δικά της μέλη (Κωνσταντίνου, 1998: 73-74).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι σχετικά νέος επιστημονικός κλάδος με αντικείμενο την εκπαίδευση ως θεσμό, καθώς και τον ρόλο αυτού μέσα στην κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 3-4). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως η διαδικασία διαμόρφωσης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου που οδηγεί στη μετάδοση της πνευματικής, ψυχικής και νοητικής γνώσης στις επόμενες γενιές (Kneller, 1971), πεδία ανάλυσης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αποτελούν όλα τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και συνθέτουν τη δομή και τη μορφή του ως θεσμού (κουλτούρα, αρχές, αξίες, ιδεολογία κ.λπ.) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 3-4). Κυρίαρχο ρόλο στα παραπάνω διαδραματίζουν οι εκάστοτε συνθήκες της κοινωνίας, πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές (Giddens, 2002: 69-70).

Ο δομολειτουργισμός είναι μία από τις σημαντικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες. Σύμφωνα με τους ακόλουθους του, η εξέλιξη μιας κοινωνίας αποτελεί μία διαδικασία δομικής λειτουργικής διαφοροποίησης των ρόλων και των θεσμών που διαμορφώνονται μέσα σε αυτή, καθώς ακολουθεί μία πορεία εξέλιξης που πηγαίνει από τις λιγότερο οργανωμένες στις υψηλότερου επιπέδου οργανώσεις, και από τα απλούστερα στα συνθετότερα οργανωτικά σχήματα (Μπουζάκης, 1993: 57-58). Η κοινωνία και οι θεσμοί μιας κοινωνίας, λειτουργούν εν αντιστοιχία με τη βιολογική λειτουργία του ανθρώπινου σώματος. Κάθε μέρος για να λειτουργήσει σωστά εξαρτάται από τη λειτουργία κάποιου άλλου μέρους. Έτσι και για το θεσμό της εκπαίδευσης, όταν λειτουργεί με σωστό τρόπο έχει θετικό αποτέλεσμα για την κοινωνία ως σύνολο.

Ο Durkheim, στην ανάλυση του για τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας, έδωσε μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, ενώ θεωρούσε ότι η δεύτερη έχει ως κύριο σκοπό την ενίσχυση της προσαρμογής των κοινωνικών δομών στις εξελίξεις και την ικανοποίηση των λειτουργικών απαιτήσεων που ανακύπτουν, με βάση τον τρόπο που θα πρέπει να λειτουργήσει η εκπαίδευση για να πετύχει την κοινωνική συνέπεια. Για τον Durkheim, ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι κοινωνικός, οφείλει δηλαδή να

διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο την προσωπικότητα των νέων που να συνάδει με τα πρότυπα της εκάστοτε εποχής (Καντζάρα, 2008: 26-31 και 109-128). Έτσι, η τυπική εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη για να ενσταλάξει δεξιότητες, ικανότητες και αξίες που είναι σημαντικές για την επιβίωση της κοινωνίας ή για εκείνους που έχουν την πραγματική εξουσία.

Για τον Parsons, έναν ακόμα εκπρόσωπο του δομολειτουργισμού, σημαντικό ρόλο έχει η ηθική προσαρμογή, καθώς υποστηρίζει ότι το σχολείο οφείλει να δρα δημοκρατικά, παρέχοντας ισότητα ευκαιριών στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985: 15-16). Τα άτομα συνδέονται με την κοινωνία μέσω των ρόλων που είναι υποχρεωμένα να επιτελούν εντός του πλαισίου της δεύτερης, διασφαλίζοντας την ύπαρξη και τη συνέχειά της στον χρόνο, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου της εν λόγω κοινωνίας απέναντι στα υπόλοιπα μέλη αυτής. Ουσιαστικά, ο ρόλος είναι οι απαιτήσεις που έχουν τα άλλα μέλη της κοινωνίας από το κάθε μέλος ξεχωριστά. Επομένως, στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, θα πρέπει να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για τη μόρφωση των εκπαιδευομένων, εφόσον αυτό τίθεται ως σκοπός του σχολείου, ενώ το σχολείο με τη σειρά του, πρέπει να ικανοποιεί τις απαιτήσεις του δικού του ρόλου, όπως ορίζεται από το ισχύον νομικό και θεσμικό πλαίσιο (Καντζάρα, 2008: 128-170).

Η μαρξιστική θεωρία στηρίζεται στις απόψεις των Marx και Engels για την κοινωνία γενικότερα, βάσει των οποίων, ο τρόπος δράσης της κοινωνίας στις διάφορες εποχές εξαρτάται από τον τρόπο παραγωγής των μέσων που χρειάζεται για την επιβίωσή της. Η δημιουργία οικονομικών σχέσεων και η αναπαραγωγή της οικονομικής δομής όμως προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες συγκροτούνται μόνο με τον σεβασμό στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς. Οι ιδέες που επικρατούν, ανήκουν στις κυρίαρχες τάξεις, καθώς ασκούν κοινωνική εξουσία και ορίζουν την υφιστάμενη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η μορφή που έχει ο κόσμος δεν είναι αποτέλεσμα της συνείδησης του ανθρώπου, αλλά των υλικών συνθηκών ύπαρξής του, που καθορίζει τη συνείδηση του ανθρώπου (Καντζάρα, 2008: 128-170). Οι κάτοχοι των μέσων παραγωγής όμως, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερο κέρδος αυξάνουν τις αξίες των προϊόντων εκμεταλλευόμενοι την εργασία των εργατών. Σημαντικό στοιχείο στη θεωρία αυτή αποτελεί η άποψη ότι οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της «ψευδούς συνείδησης» των ατόμων. Οι τελευταίοι, με τη μορφή που

έχουν, εξυπηρετούν τα συμφέροντα της καπιταλιστικής τάξης και βοηθούν στη διατήρηση της άσκησης ελέγχου στην κοινωνία (Καντζάρα, 2008).

Η μαρξιστική θεωρία βλέπει την οικονομική δομή, το θεμέλιο κάθε κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει ολόκληρο το εποικοδόμημα των άλλων κοινωνικών θεσμών και πρακτικών, εντός των οποίων συγκαταλέγεται η εκπαίδευση. Επομένως, οι ηθικές πεποιθήσεις, οι αξίες και οι θεσμοί πρέπει να εξετάζονται σε οικονομική βάση, ανάλογα με τα ταξικά συμφέροντα που τις διατυπώνουν (Timasheff & Theodorson, 1983: 105). Επίσης, η παιδεία μεταδίδει γνώσεις, αξίες και αρχές, οι οποίες οδηγούν και ενισχύουν την κοινωνική ανισορροπία, πείθοντας ότι η χειρότερη θέση είναι φυσική και αναπόφευκτη. Η εξουσία νομιμοποιείται και οι πολίτες δεν έχουν δικαίωμα να ασκήσουν κριτική παρέμβαση σε αυτή. Όλα αυτά τα πρότυπα κατασκευάζονται στον χώρο του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985). Έτσι οι κοινωνικές συγκρούσεις που δημιουργούνται είναι αποτέλεσμα της ταξικής διαφοροποίησης και του γεγονότος ότι η κυρίαρχη ιδεολογία συνθέτει τη μορφή της ανάλογα με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (Harris, 1982: 28, 90-99).

Συμπερασματικά για την μαρξιστική θεωρία, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή και η διαίωνιση της κοινωνικής ανισότητας, μέσω της επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα ευνοεί τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι κατώτερες τάξεις δέχονται αδιαμαρτύρητα μια κατάσταση που τους υπονομεύει ατομικά και κοινωνικά, ενώ ταυτόχρονα δεν τους αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης του κατεστημένου.

2.3 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και οραματίζεται τον εαυτό του ως επαγγελματία, σηματοδοτεί την επαγγελματική του πορεία, την εξέλιξή του και την αποτελεσματική του επαγγελματική ανάπτυξη. Η συσχέτιση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού με την επάρκειά του στο επάγγελμα και την αποτελεσματικότητά του (Chong & Low, 2009) φαίνεται να είναι ισχυρή, καθώς κάθε επαγγελματίας που βιώνει αισθήματα ασφάλειας σχετικά με την ταυτότητά του, είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τη διαδικασία της αντίληψης του εαυτού του ως επαγγελματία. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

βρίσκεται στο επίκεντρο του επαγγέλματός του, ενώ παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο για να εδραιώσουν και να υλοποιήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που ενεργούν και κατανοούν την εργασία τους και τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε να γίνει μια αναφορά στη σημασία της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Προσδιορίζοντας αρχικά την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως και ή έννοια της ταυτότητας γενικά, μπορεί να προσεγγιστεί και να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Cooper και Olson (1996) η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια με διάφορες εκφάνσεις, όπου πλείστοι παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί, συνδράμουν στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό ως επαγγελματία (Chong & Low, 2009: 60). Παρά τις διάφορες διαφορετικές προσεγγίσεις και την πολυπλοκότητα που ενέχει η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο ορισμός των Beijaard et al. (2004), κατά τους οποίους η ταυτότητα γενικά είναι ένα μη καθορισμένο ή σταθερό γνώρισμα του ατόμου, είναι δυναμική, μεταβάλλεται σε συνάρτηση με το χρόνο και δέχεται ένα φάσμα από εσωτερικές (συναισθήματα) και εξωτερικές επιρροές (εμπειρίες που αφορούν στα προσωπικά ή επαγγελματικά βιώματα).

Σχετικά με την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, προκύπτει ως αποτέλεσμα τριών μεμονωμένων διαστάσεων, που βρίσκονται ωστόσο σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Sammons et al., 2007).

1) Η επαγγελματική ταυτότητα (professional identity) περιλαμβάνει τις προσδοκίες που προσδιορίζουν την υπόσταση του εκπαιδευτικού καθώς και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη του εκπαιδευτικού. Οι προσδοκίες αυτές οριοθετούνται και επηρεάζονται από κοινωνικές τάσεις και πολιτικές για την εκπαίδευση.

2) Η προσωπική ταυτότητα (personal identity) θεμελιώνεται στην προσωπική ζωή, έξω από το χώρο του σχολείου και συνδέεται με ρόλους που προκύπτουν από την οικογένεια και την κοινωνία. Είναι εξίσου σημαντικό και απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση του προσωπικού στοιχείου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

3) Η εγκατεστημένη ή η εδραιωμένη στο τοπικό πλαίσιο ταυτότητα (situated or socially located identity) βρίσκεται σε συγκεκριμένο σχολείο και πλαίσιο και δέχεται

αντίστοιχα επιρροές από συνθήκες που περιορίζονται σε τοπικό πλαίσιο (π.χ.: ηγεσία του σχολείου, συμπεριφορά μαθητών, κ.ά.).

Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ορισμένες αλλαγές και στάδια που μετέρχονται οι νέοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, τα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής στα πρώτα έτη των εκπαιδευτικών διακρίνονται από μια τάση επιβίωσης και ανακάλυψης, που αφορά στην κατανόηση του εαυτού τους ταυτότητας (Thomas & Beauchamp, 2007: 231). Οι έννοιες της επιβίωσης και της ανακάλυψης, όπως διευκρινίζεται και αλλού, είναι εξωτερικευμένες στην αρχική εκπαιδευτική κατάρτιση των σπουδαστών εκπαιδευτικών.

Στην προσέγγιση της έννοιας της ταυτότητας ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Mead (1934) όπου μέσα από τη συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism) προσδίδει μια σχεσιακή διάσταση στην έννοια της ταυτότητας καθώς αποδέχεται την αλληλεξάρτησή της με το περιβάλλον. Ο Mead χρησιμοποιεί την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού και περιγράφει λεπτομερώς τον τρόπο με τον οποίο ο εαυτός αναπτύσσεται σε αντανάκλαση με το περιβάλλον, μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και δραστηριότητας. Ο Mead, επεκτείνοντας σε σχέση με τον Cooley τη θέση του, δέχεται ότι το άτομο προβαίνει στη δημιουργία του γενικευμένου άλλου (generalized other), όπου δεν πρόκειται για απλή συσσώρευση αξιών, ρόλων και ταυτοτήτων αλλά για ένα συνδυασμό ποικίλων και διαφορετικών στάσεων προς το άτομο, οι οποίες, όταν ενσωματωθούν από αυτό, τότε αντανακλώνται στον εαυτό του.

Όσο αναφορά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η Kantzara (2001: 266-271) εξετάζει την επαγγελματική ταυτότητα τους στη βάση των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου. Αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού περιλαμβάνει οντολογικά και αναστοχαστικά μέρη. Τα οντολογικά αφορούν στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως είναι ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά, ενώ τα αναστοχαστικά αφορούν τις σχέσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με τους άλλους στο πλαίσιο της εργασίας του στο σχολικό χώρο και εκτός αυτού. Τα αναστοχαστικά μέρη αλλάζουν και διαμορφώνουν εν τέλει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού με βάση την ίδια (2001: 271) είναι η κοινωνικοποίηση, η ηθική, η εξειδικευμένη γνώση, η ανεξαρτησία και η υπευθυνότητα.

2.4 Εκπαιδευτικοί και κακοποίηση-παραμέληση παιδιών: Η ελληνική νομοθεσία

Σχετικά με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις που έχουν στη σχολική τους τάξη παιδί που έχει παραμεληθεί από το οικογενειακό του περιβάλλον, νομοθετικά ορίζεται ότι ο δάσκαλος, ο καθηγητής, ο ειδικός παιδαγωγός αποτελούν πρόσωπα με καθημερινή παρουσία στη ζωή του παιδιού και οφείλουν να παρακολουθούν το παιδί, ώστε να αναγνωρίσουν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά του ή αν του συμβαίνει κάτι. Στο πλαίσιο του ίδιου ρόλου έχουν τη ρητή υποχρέωση από το νόμο να καταγγείλουν περιστατικά κακοποίησης ή παραμέλησης που πληροφορούνται με οποιονδήποτε τρόπο ή διαπιστώνουν οι ίδιοι. Συγκεκριμένα, στο νόμο 3500/2006 αναφορικά με την ενδοοικογενειακή βία, και στο άρθρο 23 «Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών» αναφέρεται ότι:

1. Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει, αμέσως, την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Την ίδια υποχρέωση έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οι υπεύθυνοι των πάσης φύσεως Μονάδων Προσχολικής Αγωγής.

2. Κατά την προδικασία και τη διαδικασία στο ακροατήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ανακοίνωσε την αξιόποινη πράξη στις παραπάνω αρμόδιες αρχές, και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος την πληροφορήθηκε ή τη διαπίστωσε, καλούνται να εξετασθούν ως μάρτυρες, μόνο αν η πληροφορία δεν αποδεικνύεται με οποιοδήποτε άλλο αποδεικτικό μέσο.

Τα βασικά στοιχεία που προκύπτουν σύμφωνα με την ανάλυση της Καραμοσχόλου (2010) για το άρθρο 23 του νόμου 3500/2006, είναι τα εξής:

α) ο μαθητής μπορεί να είναι και ενήλικος,

- β) ο νόμος δεν προβλέπει ποινικές κυρώσεις σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής δεν αναφέρει κάποιο περιστατικό (βέβαια χωρίς να αποκλείονται σε ορισμένες περιπτώσεις),
- γ) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καλούνται ως μάρτυρες μόνο όταν δεν μπορεί να αποδειχτεί με άλλο τρόπο η κακοποίηση-παραμέληση,
- δ) ο εκπαιδευτικός δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει όλες τις λεπτομέρειες του περιστατικού,
- ε) ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγγείλει περιστατικό κακοποίησης-παραμέλησης ακόμα και όταν το πληροφορήθηκε από κάποιον άλλο, αρκεί η πληροφορία να προέρχεται από έγκυρη πηγή,
- στ) ο Διευθυντής δεν είναι υποχρεωμένος να έχει ούτε αποδεικτικά στοιχεία, ούτε να αξιολογήσει την περίπτωση και
- ζ) σε περίπτωση που ο θύτης απαλλαχτεί από το δικαστήριο, δεν προβλέπονται συνέπειες σε βάρος του εκπαιδευτικού ή του Διευθυντή⁵.

Η πρόβλεψη αυτή του νόμου παρά το γεγονός ότι είναι πολύ σημαντική, ενέχει ορισμένες αδυναμίες και ελλείψεις ακόμα στην υλοποίησή της (Μόσχος, 2013). Αρκετά συχνά οι πληροφορίες που φτάνουν σε έναν επαγγελματία δεν είναι σαφείς ή επαρκείς και οι καταγγελίες δεν φαίνονται να μπορούν εύκολα να τεκμηριωθούν και να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά. Στις περιπτώσεις αυτές ο νόμος δεν προβλέπει συγκεκριμένα με ποιόν άλλο τρόπο μπορεί να δράσει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, τα σχολεία αναφέρουν πως δεν έχουν ενημέρωση, δεν γνωρίζουν αν μπορούν ή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με μια δομή του δήμου, μια κοινωνική υπηρεσία, μια παιδοψυχιατρική μονάδα και να ζητήσουν τη συνεργασία τους για ένα τέτοιο θέμα. Αυτό, ενώ προκύπτει ως μια γενικότερη υποχρέωση του εκπαιδευτικού που δουλεύει με τα παιδιά κι από την ίδια τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με βάση τις γενικές αρχές, στην πράξη φοβούνται κάποιοι ότι θα τους κατηγορήσουν για υπέρβαση καθήκοντος, για απόκλιση από τον κανόνα που καθιερώνεται από το ν.3500/2006 για αναφορά στον εισαγγελέα και γενικώς έχουν μία αναστολή.

⁵ Αναφορά στο Χριστοδούλου Α. Θ. (2003). Η πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να καταγγείλουν την παιδική κακοποίηση στα πλαίσια της θεωρίας της λογικής πράξης και της θεωρίας της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Διπλωματική εργασία), Βόλος: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, σ. 12.

2.5 State of the Art

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και είναι παρόμοιου επιστημονικού ενδιαφέροντος δεν είναι αρκετές, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία που να προσεγγίζει το φαινόμενο της παραμέλησης παιδιών κοινωνιολογικά, συνδέοντας το φαινόμενο με το ρόλο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα είναι ποσοτικές, καταγράφοντας κυρίως απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της παραμέλησης παιδιών, ενώ εκλείπουν οι ποιοτικές έρευνες εις βάθους ανάλυσης του φαινομένου. Ακολουθούν όσες εντοπίστηκαν και σχετίζονται με το ερευνητικό θέμα.

2.5.1 Έρευνες στην Ελλάδα

Καταρχάς, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού⁶, σημαντικά ενδεικτικά σημάδια κακοποίησης και παραμέλησης που μπορούν να αναγνωριστούν από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση του παιδιού, είναι τα εξής:

- Καθυστέρηση του παιδιού να φύγει από το σχολείο κατά το τέλος της σχολικής μέρας ή άφιξη του παιδιού στο σχολείο πολύ νωρίς ,
- Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ή εκφοβισμός άλλων παιδιών,
- Εκφοβισμός του παιδιού από άλλα παιδιά,
- Συχνές απουσίες,
- Δυσκολία ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών,
- Απρόσμενη πτώση της σχολικής του επίδοσης,
- Αδικαιολόγητη αποφυγή του μαθήματος της γυμναστικής

Σε μελέτη που διεξήχθη στον ελληνικό χώρο σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών⁷ ως προς την παρουσία κακοποίησης- παραμέλησης των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον (Μπίμπου, 2006), τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν με επάρκεια τους κύριους δείκτες παραμέλησης-κακοποίησης στα παιδιά, αλλά διστάζουν να αναφέρουν τα περιστατικά σε φορείς

⁶ <https://www.ich.gr/en/>

⁷ Στην μελέτη πήραν μέρος 1877 εκπαιδευτικοί, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

εκτός της σχολικής μονάδας καθώς δεν έχουν γνώση του νομοθετικού και του θεραπευτικού πλαισίου. Πιο αναλυτικά, Το 16,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφεραν ότι είχαν προσωπική εμπειρία από κακοποίηση-παραμέληση μαθητή τους. Επιπλέον, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν, κατά σειρά δυσκολίας, τη σεξουαλική κακοποίηση, τη σωματική κακοποίηση, τη συναισθηματική κακοποίηση και σε μικρότερο βαθμό την παραμέληση παιδιών. Συγκεκριμένα για την παραμέληση, ως κυριότερη ένδειξη οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες στο σχολείο.

Ο Μόσχος (2013) αναφέρει ότι τουλάχιστον τα 2/3 από τις περιπτώσεις κακοποίησης-παραμέλησης, που συμβαίνουν στα παιδιά, δεν φανερώνονται. Και αυτό συμβαίνει διότι ακριβώς τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί φοβούνται το τι θα υποστούν, αν αρχίσουν να μιλούν γι' αυτά τα θέματα σε τρίτους.

Η μελέτη από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (ΙΥΠ) (Μηλιώνη, 2013), έδειξε ότι 1 στους 4 φορείς που απευθύνθηκε στο Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού για την υποστήριξή του σε θέματα κακοποίησης παιδιών προερχόταν από το χώρο της υγείας (συγκεκριμένα 15% από το χώρο της υγείας και 8% από το χώρο της ψυχικής υγείας). «Οι άλλοι φορείς», χωρίς να προσδιορίζονται, ζήτησαν υποστήριξη σε ποσοστό 12%. Τα ιδρύματα απευθύνθηκαν στο ΙΥΠ σε ποσοστό 5%, ο χώρος της ανοικτής πρόνοιας σε ποσοστό 4%, και τέλος το 1% των προτιμήσεων κέρδισε ο χώρος της δημόσιας τάξης. Ο χώρος της εκπαίδευσης κινήθηκε σε μικρό ποσοστό της τάξης του 3%. Σχετικά με το αρχικό αίτημα του φορέα προς το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, το 30% των παραπομπών αφορούσε τη συμβουλευτική για διαγνωστική εκτίμηση, το 6% τη συμβουλευτική για αντιμετώπιση, το 5% ζήτησε συμβουλευτική για νομική πληροφόρηση και παρέμβαση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 3% απευθύνθηκε για πληροφόρηση και παραπομπή σε άλλο φορέα. Συγκεκριμένα για το είδος του επαγγελματία που ζήτησε διασυνδετική συμβουλευτική, το 33,3% προερχόταν από κοινωνικούς λειτουργούς, το 21,4% από ψυχολόγους, το 14,3% εκπαιδευτικούς, το 9,5% ιατρούς και οι «άλλοι» επαγγελματίες άγγιζαν το 21,5%.

Στην ίδια έρευνα (Μηλιώνη, 2013), ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις υποθέσεις ενδοοικογενειακής βίας με το παιδί - θύμα παρουσιάζει η αποκάλυψη του συμβάντος. Στο σχετικό ερώτημα «από ποιόν έγινε η καταγγελία;» οι απαντήσεις διαγράφονται ως εξής: ποσοστό της τάξης του 26% περίπου δήλωσε ότι η αποκάλυψη του συμβάντος έγινε από τον άλλο γονέα, το ίδιο το θύμα κατήγγειλε την πράξη στο 17,58% των περιπτώσεων, «από άλλον», χωρίς να προσδιορίσει ποιόν, ανέφερε το

17% των ερωτηθέντων, από γονέα (αόριστα χωρίς να είναι ο άλλος) το 15,38% των ερωτηθέντων, από το δάσκαλο 15% περίπου και από άλλο συγγενή το 9,34% των ανηλίκων του δείγματος. Τέλος, στην ερώτηση που αφορούσε την αντιμετώπιση του ζητήματος από τις αρχές σε σχέση με το θύμα, παρατηρούμε τα εξής: οι αρχές δεν ενεπλάκησαν στο 22% των περιπτώσεων, ένα ποσοστό 50% παρέμεινε στην οικία του, το 7% μεταφέρθηκε σε ίδρυμα παιδικής κηδεμονίας και για ένα 13,46% των περιπτώσεων είναι άγνωστη η αντιμετώπιση. Το 2% των θυμάτων δόθηκε σε ανάδοχη οικογένεια. Ιδιαίτερα ανησυχητικά είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν σχετικά με την αντιμετώπιση του δράστη, καθώς, σύμφωνα με τα δεδομένα του ερευνητικού προγράμματος με θέμα «ο ανήλικος ως θύμα βίας», το 35% των δραστών παρέμεινε στο αρχικό περιβάλλον μετά τη δημοσιοποίηση του συμβάντος της κακοποίησης του ανηλίκου. Επιπλέον, στο 25% των περιπτώσεων κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών, δεν ενεπλάκησαν οι αρχές. Μόνον το 8,33% των δραστών εγκλείστηκε σε κατάστημα κράτησης (φυλακή) και μόνον από το 3,33% των δραστών αφαιρέθηκε η κηδεμονία. Από τα δεδομένα προκύπτει το ανησυχητικό συμπέρασμα ότι σε 1 από τις 3 υποθέσεις ο βίαιος δράστης παραμένει στο ίδιο περιβάλλον με το παιδί - θύμα, ενώ μόλις το 8% των δραστών εγκλείστηκε στη φυλακή.

Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα που από τους Bibou-Nakou και Markos (2017), βρέθηκε ότι το 16,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, είχαν έρθει σε επαφή, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, με περιπτώσεις κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών.

2.4.2 Έρευνες διεθνώς

Λόγω της αυξημένης πιθανότητας των εκπαιδευτικών να έρθουν σε επαφή με κακοποιημένα-παραμελημένα παιδιά, καθώς και του σημαντικού ρόλου, που μπορούν να διαδραματίσουν στην έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη της κακοποίησης-παραμέλησης τους, σε πολλά κράτη όπως και στην Ελλάδα, υπάρχουν νόμοι που τους υποχρεώνουν να αναφέρουν τις υποψίες τους για τέτοιου είδους περιστατικά. Ωστόσο, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την καταγγελία του περιστατικού διαφέρουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με την ισχύουσα νομοθεσία και δεν είναι γνωστό, εάν και πώς αυτές οι διαφοροποιήσεις επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ένα περιστατικό (Mathews et al., 2009). Όπου

υπάρχει νομική υποχρέωση για αναφορά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωστοποιούν τις υποψίες τους για κακοποίηση- παραμέληση ενός παιδιού, το συντομότερο δυνατό, εάν έχουν σοβαρούς λόγους να πιστεύουν ότι το παιδί κινδυνεύει.

Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποτυγχάνουν να αναφέρουν τα περιστατικά κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιών, για τα οποία διατηρούν υποψίες. Στην έρευνα των Mathews et al. (2009), βρέθηκε ότι το 20% των εκπαιδευτικών του δείγματος, που είχε υποψιαστεί κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της καριέρας του, περιστατικό σεξουαλικής κακοποίησης, δεν είχε αναφέρει ποτέ τις υποψίες του. Το εύρημα αυτό κρίνεται ακόμη πιο σημαντικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν αποτύχει να αναφέρουν περισσότερα από ένα περιστατικά και ότι επρόκειτο για περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης, τα οποία πρέπει όλα να θεωρούνται σοβαρά και να αναφέρονται.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δε γνωρίζουν τις νομικές τους υποχρεώσεις, σχετικά με την αναφορά περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης (Kenny, 2001· Mathews et al., 2009). Στην έρευνα των Walsh και συνεργάτες, (2013) βρέθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, δε γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα καθήκοντά τους σύμφωνα με τον νόμο, σχετικά με την αναφορά περιστατικών κακοποίησης, με Τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται με ακρίβεια για τη νομοθεσία που υπάρχει στη χώρα τους, σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης (Walsh et al. 2008). Σε αντίθετη περίπτωση, ενδέχεται να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν κατάλληλα σε νομικό ή εκπαιδευτικό επίπεδο, απέναντι στα παιδιά-θύματα κακοποίησης ή παραμέλησης αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν σε λεπτομερείς ερωτήσεις.

Σε διεθνές επίπεδο, έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές το ερώτημα σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση ενός εκπαιδευτικού για καταγγελία ή μη του περιστατικού κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιού. Από τα αποτελέσματα σημαντικών ερευνών αναδείχθηκε πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση αυτή. Οι Brosig & Kalichman (1992, αναφέρεται στους Feng & Wu, 2005), κατηγοριοποιούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των καταγγελλόντων για καταγγελία ή μη, σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι: οι παράγοντες που σχετίζονται με το νόμο και τα νομικά

θέματα (πχ. γνώση της νομοθεσίας), οι παράγοντες που σχετίζονται με τον καταγγέλλοντα (πχ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας) και οι παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (φύλο παιδιού, ηλικία, φυλή, οικογενειακή κατάσταση). Επίσης η Zellman (Zellman & Bell, 1990), υποστηρίζει ότι ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος ενδέχεται να επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών για καταγγελία είναι και ο τύπος και τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας των γνώσης χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες: τις γνώσεις που αφορούν την κακοποίηση-παραμέληση παιδιών (όπως αναγνώριση στοιχείων κακοποίησης-παραμέλησης) και τις γνώσεις σχετικά με το νόμο και των διαδικασιών καταγγελίας. Η Zellman (1990) σε δημοσκοπική έρευνα με επαγγελματίες που είναι υποχρεωμένοι βάσει νόμου να αναφέρουν την κακοποίηση-παραμέληση, ανέφερε ότι όσες περισσότερες γνώσεις είχαν οι επαγγελματίες, τόσο πιο πιθανό ήταν να εμπλακούν σε καταγγελία. Αντίστοιχα, η Kalichman (1999, αναφέρεται στην Kenny, 2004) υποστηρίζει ότι η έλλειψη γνώσεων εμποδίζει τις καταγγελίες, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα σημάδια της κακοποίησης-παραμέλησης. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας με καταγγελία και την πρόθεση για καταγγελία. Συγκεκριμένα, η Kenny (2001) αναφέρει ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προβεί ήδη σε μια καταγγελία είχαν περισσότερες πιθανότητες να βοηθήσουν για να γίνει μια άλλη καταγγελία. Οπότε γίνεται ξεκάθαρο ότι η γνώση της συγκεκριμένης νομοθεσίας επηρεάζει σημαντικά την πρόθεση για καταγγελία.

Σημαντικός παράγοντας στην λήψη της απόφασης για καταγγελία αποτελεί και η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το περιβάλλον τους. Η Kenny (2004) ισχυρίζεται ότι αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το περιβάλλον τους δεν τους υποστηρίζει υπάρχει πιθανότητα να επηρεάσει την απόφαση τους και να μην προβούν σε καταγγελία, ειδικά στις περιπτώσεις που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, άλλοι προσωπικοί λόγοι που αποτελούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν αρνητικά την απόφαση για καταγγελία είναι ότι οι επαγγελματίες δεν επιθυμούν να εμπλακούν στην καταγγελία, δεν επιθυμούν να εμπλακούν με δίκες, είχαν προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις θεωρούσαν την καταγγελία ως χάσιμο πολύτιμου χρόνου, επέλεξαν να παρέμβουν οι ίδιοι και να προσπαθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα ή περίμεναν να επιλύσουν οι γονείς των παιδιών τα δικά τους προβλήματα πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα επιλυθεί και το πρόβλημα της

κακοποίησης-παραμέλησης (Sundell, 1997). Εξίσου σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και ο φόβος των αντιποίνων. Τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι με την καταγγελία θα τραυμάτιζαν τη σχέση που είχαν με τους γονείς των παιδιών και το γεγονός αυτό λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας (Zellman, 1990).

Την τρίτη μεγάλη ομάδα παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση για καταγγελία ανήκουν διάφορα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την περίπτωση κακοποίησης-παραμέλησης, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας του θύματος, η καταγωγή, η ηλικία των παιδιών, ο τύπος κακοποίησης-παραμέλησης, τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της καταγγελίας της κακοποίησης-παραμέλησης τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του. Η Zellman (1990) υποστηρίζει ότι τα προβλεπόμενα αποτελέσματα της καταγγελίας σε συνδυασμό με τον τύπο της κακοποίησης επηρέαζαν την πολύ σοβαρά την απόφαση για καταγγελία, πχ. σε περιπτώσεις παραμέλησης οι καταγγέλλοντες ζύγιζαν τις συνέπειες που ενδεχομένως θα είχε μια καταγγελία για το παιδί και την οικογένειά του, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την απόφαση τους να καταγγείλουν, αν και ο νόμος το απαιτούσε.

Τέλος, εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο τύπος του σχολείου (Zellman,1990) καθώς οι επαγγελματίες που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία και έβλεπαν μικρό αριθμό παιδιών ανά ημέρα ήταν πιο πιθανό να μην εμπλακούν σε καταγγελία. Επιπλέον, όσο μικρότερο είναι το μέγεθος του σχολείου σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών συνολικά αλλά και σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών που είχαν οι εκπαιδευτικοί ανά ημέρα, τόσο πιο υψηλή ήταν η πιθανότητα για καταγγελία της κακοποίησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έβλεπαν μεγάλο αριθμό παιδιών την ημέρα κατήγγειλαν λιγότερα περιστατικά κακοποίησης. Βέβαια ο αριθμός μαθητών ανά ημέρα δεν επηρέαζε την αναγνώριση αλλά μόνο την καταγγελία (O'Toole et al.,1999).

2.5 Περίληψη 2^{ου} Κεφαλαίου

Στο δεύτερο κεφάλαιο κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια ανάλυση των βασικών κοινωνιολογικών θεωριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, διότι οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος που χειρίζονται τις καταστάσεις αποτελούν τρόπον τινά απόρροια του ίδιου του συστήματος της εκπαίδευσης. Αναλύθηκε επίσης η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς στο επόμενο μέρος της έρευνας γίνεται προσπάθεια σύνδεσης ορισμένων προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, με τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκεκριμένων περιστατικών που αναφέρονται από τους ίδιους. Επιπλέον, κατεγράφη η ισχύουσα νομοθεσία αναφορικά με τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εντοπισμού παραμέλησης παιδιού εντός της σχολικής αίθουσας, και τέλος παρουσιάσθηκαν οι σημαντικότερες έρευνες σχετικής θεματολογίας (State of Art) έτσι ώστε να θεμελιωθεί η ερευνητική άποψη και να γίνει μετέπειτα μια σχετική σύγκριση.

Σχετικά με τις κοινωνιολογικές αναλύσεις του θεσμού της εκπαίδευσης, αναλύονται οι θεωρίες των Durkheim και Parsons που ανήκουν στη προσέγγιση του δομολειτουργισμού, και των Marx, Engels στους οποίους βασίστηκε όλη η μαρξιστική θεωρία. Για τον Durkheim, ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι κοινωνικός, οφείλει δηλαδή να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο την προσωπικότητα των νέων που να συνάδει με τα πρότυπα της εκάστοτε εποχής. Για τον Parsons, τα άτομα συνδέονται με την κοινωνία μέσω των ρόλων που είναι υποχρεωμένα να επιτελούν εντός του πλαισίου της δεύτερης, διασφαλίζοντας την ύπαρξη και τη συνέχειά της στον χρόνο. Η εκπαίδευση και το σχολείο καλείται να διαμορφώσει τα νέα μέλη της κοινωνίας. Για την μαρξιστική θεωρία, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διαίωνηση της κοινωνικής ανισότητας, μέσω της επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα ευνοεί τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ οι κατώτερες τάξεις δέχονται αδιαμαρτύρητα μια κατάσταση που τους υπονομεύει ατομικά και κοινωνικά, ενώ ταυτόχρονα δεν τους αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης του κατεστημένου.

Αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα, είναι ένα μη καθορισμένο ή σταθερό γνώρισμα του ατόμου, είναι δυναμική, μεταβάλλεται σε συνάρτηση με το χρόνο και δέχεται ένα φάσμα από εσωτερικές (συναισθήματα) και εξωτερικές επιρροές (εμπειρίες που αφορούν προσωπικά ή επαγγελματικά βιώματα). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, προκύπτει ως

αποτέλεσμα τριών μεμονωμένων διαστάσεων, που βρίσκονται ωστόσο σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, την επαγγελματική ταυτότητα, την προσωπική ταυτότητα και την εγκατεστημένη ή εδραιωμένη στο τοπικό πλαίσιο ταυτότητα.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση παραμέλησης μαθητή εκ του οικογενειακού περιβάλλοντος, ορίζεται νομοθετικά ότι ο δάσκαλος, ο καθηγητής, ο ειδικός παιδαγωγός αποτελούν πρόσωπα με καθημερινή παρουσία στη ζωή του παιδιού και οφείλουν να παρακολουθούν το παιδί, ώστε να αναγνωρίσουν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά του ή αν του συμβαίνει κάτι. Στο πλαίσιο του ίδιου ρόλου έχουν τη ρητή υποχρέωση από το νόμο να καταγγείλουν περιστατικά κακοποίησης ή παραμέλησης που πληροφορούνται με οποιονδήποτε τρόπο ή διαπιστώνουν οι ίδιοι (άρθρο 23 του νόμου 3500/2006).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και είναι παρόμοιου επιστημονικού ενδιαφέροντος δεν είναι αρκετές, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία που να προσεγγίζει το φαινόμενο της παραμέλησης παιδιών κοινωνιολογικά, συνδέοντας το φαινόμενο με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του. Παρά το γεγονός αυτό, από όσες έρευνες εντοπίστηκαν, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν είναι σε θέση γνωστικά, είτε να εντοπίσουν την παραμέληση ενός παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον, είτε να πράξουν τις απαραίτητες ενέργειες για αναφορά του περιστατικού. Επιπλέον διακρίνεται από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών φόβος για εμπλοκής σε τέτοιες περιπτώσεις.

Σε διεθνές επίπεδο τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών διαφέρουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με την ισχύουσα νομοθεσία και δεν είναι γνωστό, εάν και πώς αυτές οι διαφοροποιήσεις επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ένα περιστατικό. Πάντως, και στις έρευνες του εξωτερικού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναφέρουν περιστατικά παραμέλησης παιδιών από την οικογένεια. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στο τρόπο αντίδρασης είναι η γνώση, από τη μία των συμπτωμάτων παραμέλησης και από την άλλη της ισχύουσας νομοθεσίας, η υποστήριξη που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, τα ειδικά χαρακτηριστικά που έχει κάθε περίπτωση παραμέλησης παιδιού, όπως το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας του θύματος, η καταγωγή, η ηλικία των παιδιών, ο τύπος κακοποίησης-παραμέλησης, τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της καταγγελίας της κακοποίησης-παραμέλησης τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του, και τέλος ο τύπος του σχολείου.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία και ερευνητικός σχεδιασμός

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται όλα τα βήματα που ακολουθήθηκαν στο εμπειρικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Ξεκινώντας, παραθέεται η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, στην οποία στηρίχθηκε η δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης χρησιμοποιείται σε αυτή την εμπειρική έρευνα διότι ο ερευνητής ενστερνίζεται την άποψη πως οι πράξεις των κοινωνικών υποκειμένων απέναντι στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει, εξαρτώνται από τα νοήματα με τα οποία τα υποκείμενα τα επενδύουν. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, με εργαλείο τις συνεντεύξεις εις βάθος, έχοντας βασικό στόχο την αποσαφήνιση του νοήματος που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο φαινόμενο παραμέλησης παιδιών και της αλληλεπίδραση που διενεργείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα εμπλεκόμενα μέλη σε περιπτώσεις παραμέλησης παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον.

3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο μεθοδολογίας: Θεωρία Συμβολικής Διαντίδρασης

Η συμβολική διαντίδραση ή κατά πολλούς αλληλεπίδραση (symbolic interactionism)⁸ εμφανίστηκε ως προσέγγιση στην κοινωνιολογία με το Γερμανό κοινωνιολόγο και οικονομολόγο, Max Weber (1864-1920) και τον αμερικανικό φιλόσοφο, George Mead (1863-1931), οι οποίοι υπογράμμισαν την υποκειμενική έννοια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής διαδικασίας.

Ο όρος συμβολική διαντίδραση αναφέρεται στον ιδιαίτερο και ξεχωριστό χαρακτήρα της διάδρασης έτσι όπως λαμβάνει χώρα μεταξύ των ανθρώπινων όντων (Blumer, 2003:66). Η ιδιαιτερότητα αυτή βασίζεται στην θεώρηση ότι τα ανθρώπινα όντα ερμηνεύουν τις πράξεις των άλλων και δεν αντιδρούν ενστικτωδώς σε αυτές. Η αντίδραση δηλαδή βασίζεται στο νόημα που δίνουμε στις πράξεις των άλλων.

Σε περιπτώσεις που οι ερευνητές και δη οι κοινωνιολόγοι ενδιαφέρονται να μελετήσουν τη συμπεριφορά κοινωνικών υποκειμένων απαιτείται να ληφθεί υπόψη η διαδικασία υπό την οποία αυτά τα υποκείμενα κατασκευάζουν τις πράξεις τους και το

⁸ Τον όρο «symbolic interactionism» επινόησε το 1969 με το ομότιτλο βιβλίο του ο Blumer.

νόημα που δίνουν σε αυτές. Πρέπει δηλαδή ο ερευνητής να προσεγγίσει την διαδικασία από την πλευρά της δράσας μονάδας.

Συνοπτικά οι αρχές της συμβολικής διαντίδρασης είναι οι εξής (Craib, 1998: 161)

- Οι πράξεις των κοινωνικών υποκειμένων απέναντι στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει εξαρτώνται από τα νοήματα με τα οποία τα υποκείμενα τα επενδύουν
- Αυτά τα νοήματα αποτελούν προϊόντα της κοινωνικής διαντίδρασης στην ανθρώπινη κοινωνία
- Η τροποποίηση και η διαχείριση των εν λόγω υποκειμενικών νοημάτων συντελούνται μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας στην οποία το κάθε άτομο προσφεύγει ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται.

Εκτός βέβαια από τους υποστηρικτές, η θεωρία αυτή έχει δεχθεί ορισμένες κριτικές που σχετίζονται με τον περιορισμό στο μικρό-επίπεδο της κοινωνικής ζωής και τον υπερτονισμό των δυνατοτήτων των υποκειμένων. Ισχυρίζονται μάλιστα ότι αποδίδει υπερβολική σημασία σε καθημερινές, καταστάσεις και τείνει να αγνοεί την κοινωνική δομή ως σύστημα δεσμευτικών κανόνων, από το οποίο περιορίζονται η ατομική ζωή και οι αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Στη συνέχεια, γίνεται μια συνοπτική αναφορά στους κυριότερους υποστηρικτές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τους George Mead, Herbert Blumer, David Hargreaves και Ervin Goffman.

3.2.1 George Mead

Ένας από τους θεωρητικούς που προσπάθησαν να εξετάσουν διεξοδικά το τί σημαίνει η πράξη της ερμηνείας έτσι ώστε να ερμηνεύσει τα ανθρώπινα όντα είναι ο Mead (Blumer, 2003: 66-71). Ο Mead πίστευε ότι «η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί ως μια διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων, και κυρίως μέσω της γλώσσας, που είναι το κατεξοχήν σύστημα συμβόλων» (Ανθογαλίδου, 2003). Υποστήριζε ότι ο «εαυτός» των ανθρώπων είναι κοινωνικό προϊόν. Το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανάλυσης του Mead είναι ακριβώς ότι το ανθρώπινο ον έχει «εαυτό» (self), με την έννοια ότι είναι αποτέλεσμα των δικών του πράξεων, ενώ με αυτόν τον μηχανισμό, επιτρέπεται στο ανθρώπινο ον να επισημαίνει

στον εαυτό του τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, καθώς και να καθοδηγεί τις πράξεις του σύμφωνα με αυτά. Ο κοινωνιολόγος θεωρούσε ότι η ερμηνεία που δίνουμε στις πράξεις του άλλου είναι η επισήμανση που κάνουμε στον εαυτό μας ότι η δράση έχει το ένα ή το άλλο νόημα (Ανθογαλίδου, 2003).

Ο Mead διαχωρίζει δύο όψεις του εαυτού. Το «me» είναι ένας προσδιορισμός του εαυτού σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο, ενώ το «I» είναι η συνολική άποψη του κάθε ατόμου για τον εαυτό του. Το «I» ενός ατόμου οικοδομείται από τις αντιδράσεις των άλλων προς τον ίδιο, καθώς και από τον τρόπο που ερμηνεύει αυτό το άτομο τις αντιδράσεις. Αναφέρει δύο στάδια ανάπτυξης του εαυτού. Το πρώτο στάδιο είναι το «στάδιο ανέμελου παιχνιδιού» (play stage), όπου τα παιδιά παίζουν ρόλους που δεν είναι δικοί τους, χωρίς συγκεκριμένους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται ότι αυτοί οι ρόλοι διαφέρουν από τον δικό τους. Στο δεύτερο στάδιο, το «στάδιο παιχνιδιού» (game stage), τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους από την προοπτική των άλλων συμμετεχόντων. Ο εαυτός δηλαδή αποτελεί έναν «αντικαθρεφτισμό». Η αυτοεπίγνωση διευρύνεται σταδιακά βλέποντας την εικόνα μας, τη συμπεριφορά, το χαρακτήρα μας, σύμφωνα με το πώς μας βλέπουν οι άλλοι. Αρχικά από τα μάτια της οικογένειας και των φίλων μας, ενώ στη συνέχεια μέσα από τα μάτια όλο και πιο διευρυνόμενων κοινωνικών ομάδων, με κατάληξη την απόκτηση μιας πληρέστερης αυτοσυνείδησης του κοινωνικού εαυτού μας (Ανθογαλίδου, 2003).

Επιπλέον, η επικοινωνία και κυρίως η γλώσσα έχουν ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με τον Mead «η γλώσσα μας επιτρέπει να γίνουμε όντα με συνείδηση του εαυτού και το βασικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής είναι το σύμβολο» (Giddens, 2002: 720). Σε όλες τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων υπάρχει μια ανταλλαγή συμβόλων. Οι άνθρωποι κατέχουν έννοιες συμβολικές για τα αντικείμενα, κάτι που επιτρέπει να σκέφτονται κάποιο αντικείμενο χωρίς να υπάρχει η προϋπόθεση ότι αυτό βρίσκεται μπροστά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο η συμβολική σκέψη εφαρμόζεται και στην ίδια την αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας.

3.2.2 Herbert Blumer

Ο Blumer, ο οποίος υπήρξε μαθητής του Mead, επηρεασμένος από τον δάσκαλο του, ανέπτυξε πιο συστημικά του θεωρία του. Σύμφωνα με τον Blumer η κοινωνία αποτελεί ένα τεράστιο ζωντανό πίνακα αλληλεπιδράσεων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαπραγματεύονται την νοηματοδότηση των πραγμάτων (Ανθογαλίδου,

2003). Η προσέγγιση που ανέπτυξε έγινε γνωστή με το όνομα θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» και βασίζεται σε τρεις βασικούς άξονες.

- Πρώτον, τα άτομα ενεργούν σύμφωνα με τις έννοιες που έχουν δώσει στα αντικείμενα και στα γεγονότα, προκειμένου να αντιδρούν είτε στα εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από τις κοινωνικές δυνάμεις, είτε στα εσωτερικά ερεθίσματα που προέρχονται από τον ίδιο τον εαυτό
- Οι σημασίες προκύπτουν από την διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Δημιουργούνται, διαμορφώνονται, αλλάζουν μέσω των αλληλεπιδράσεων και δεν είναι αμετάβλητες και προσχηματισμένες. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, οι μετέχοντες σε αυτήν, δεν ακολουθούν κάποιους προηγούμενους κανόνες ούτε ακολουθούν κάποιους προσχεδιασμένους ρόλους.
- Οι σημασίες είναι το αποτέλεσμα της ερμηνευτικής διαδικασίας των μετεχόντων μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Παίρνοντας το ρόλο του άλλου, οι μετέχοντες ερμηνεύουν τις έννοιες και τις προθέσεις των άλλων. Οι μετέχοντες σε μια αλληλεπίδραση προσαρμόζουν ή αλλάζουν την άποψή τους για την κατάσταση που μετέχουν, προβάρουν εναλλακτικές ενέργειες και διαδικασίες και αναλογίζονται τις συνέπειες αυτών των ενεργειών (Haralambos, Holborn, 1995: 894).

3.2.3 David Hargreaves

Σύμφωνος με τις απόψεις τους Mead και Blumer είναι ο Hargreaves. Όπως αναφέρει, «ο εαυτός δεν είναι κάτι με το οποίο γεννιόμαστε, είναι κάτι που αναπτύσσεται μέσα από τη αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σε αυτόν τον άνθρωπο, και αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν» (Blackledge, Hunt, 1994: 315-316). Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «όταν επικοινωνώ προσπαθώ να προκαλέσω μια αντίδραση σε κάποιον άλλο. Ταυτόχρονα προκαλώ στον εαυτό μου εκείνη ακριβώς την ανταπόκριση που προσπαθώ να αποσπάσω από εκείνον», «διαμορφώνω μια κρίση για το πώς θα ανταποκριθεί ο άλλος, κοιτάζω δηλαδή τον εαυτό μου από την οπτική γωνία του άλλου». Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα «ο εαυτός να είναι αντιληπτός ως μια σταθερή

οντότητα που μεταφέρεται από τη μία συνάντηση στην άλλη» (Blackledge, Hunt, 1994: 316-317).

Σημαντική στο έργο του Hargreaves είναι η έννοια του ρόλου. Αναφέρει ότι η κοινωνία είναι ένα σύνθετο οικοδόμημα, το οποίο αποτελείται από θέσεις. Ο ρόλος αποτελεί τις προσδοκίες συμπεριφοράς που συνδέονται με μια θέση. Όλοι ανήκουμε σε ένα σύστημα ρόλων, τα μέλη του οποίου έχουν προσδοκίες από εμάς, όπως και εμείς από τους άλλους. Οι προσδοκίες αυτές μας παρέχουν ένα γενικό σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούμε (Blackledge, Hunt, 1994).

3.2.4 Erving Goffman

Ο Goffman, ως προς την έννοια του «εαυτού», κινείται στο ίδιο πλαίσιο με τους προηγούμενους. Για αυτόν η έννοια του εαυτού δεν προϋπάρχει του ατόμου. Θεωρεί πως ο εαυτός διαμορφώνεται σε συνθήκες δημόσιας ερμηνείας ενός ρόλου (Blackledge, Hunt, 1994: 320). Σημαντικό ρόλο για τον ίδιο ενέχει η αντίληψη των ανθρώπων, το νόημα που προσδίδουν στα αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα περισσότερα από αυτά τα νοήματα είναι προγενέστερες ερμηνείες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να κατηγοριοποιήσουμε τους άλλους. Πρόκειται για αυτό που ο Schutz αποκαλεί «ερμηνευτικά σχήματα» (Blackledge, Hunt, 1994: 319). Σύμφωνα με τον Goffman η κοινωνία επινοεί κατηγορίες, κανονιστικά πρότυπα, κατατάσσοντας τα άτομα στις κατηγορίες αυτές και αποδίδοντας συγκεκριμένες σημασίες σε ένα συγκεκριμένο φάσμα γνωρισμάτων της ταυτότητας, καθορίζοντας κάποια ως φυσιολογικά και συνηθισμένα και κάποια άλλα ως αφύσικα και απαξιωτικά.

Επιπλέον, εισάγει την έννοια «στίγμα». Όπως αναφέρει, όταν ένα άτομο παρουσιαστεί μπροστά μας, ενδέχεται να έχει χαρακτηριστικά, που τον κάνουν διαφορετικό από άλλα άτομα, στην κατηγορία που η κοινωνία έχει ήδη τοποθετήσει αυτό το άτομο. Το άτομο αυτό μπορεί να παρεκκλίνει κοινωνικά για το λόγο ακριβώς ότι διαφοροποιείται από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και ανατρέπει τις προσδοκίες των υπόλοιπων μετεχόντων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ως προς τα γνωρίσματα που θα έπρεπε να κατέχει. Με τον τρόπο αυτό υποβιβάζεται στο νου των άλλων από ολοκληρωμένο και συνηθισμένο άτομο σε ασυνήθιστο και ανυπόληπτο. Ένα τέτοιο γνώρισμα αποτελεί στίγμα ιδιαίτερα όταν οι

επιπτώσεις του είναι εκτεταμένες (Goffman, 2001: 65).

Έτσι, η κοινωνική συνάντηση αποτελεί μια συναλλαγή καθορισμένη από τους «φυσιολογικούς», αυτούς δηλαδή που είναι σύμφωνα με τα κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας, ενώ οι στιγματισμένοι, αυτοί δηλαδή που αποκλίνουν από αυτά τα πρότυπα, καλούνται να ακολουθήσουν και να τους αποδεχτούν. Αυτό το σύνολο των χαρακτηριστικών πολλές φορές αποτελεί στερεότυπο επειδή τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται κοινά για όλα τα μέλη μιας ομάδας. Τα στερεότυπα αυτά «μπορεί να μας είναι χρήσιμα γιατί μας βοηθούν να καταλάβουμε εκ των προτέρων πώς να αντιδράσουμε απέναντι στους άλλους, αλλά υπάρχει κίνδυνος να μας οδηγήσουν στη διαμόρφωση εσφαλμένης αντίληψης για αυτούς» (Blackledge, Hunt, 1994: 319).

3.3 Βασικά στάδια της έρευνας

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία μελετά το φαινόμενο της παραμέλησης παιδιών από την οπτική των εκπαιδευτικών, καθώς και τον ρόλο που οι τελευταίοι λαμβάνουν στην ανίχνευση και αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα παρακάτω.

Καταρχάς, μελετήθηκε διεξοδικά η σχετική βιβλιογραφία που σχετίζεται με την παραμέληση αλλά και την κακοποίηση παιδιών υπό όλες τις βασικές μορφές της, έτσι ώστε να κατανοηθούν οι διαστάσεις του φαινομένου στη σύγχρονη Ελλάδα και τον κόσμο. Επιπλέον, έγινε μια διερεύνηση και αποτύπωση παρόμοιων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε Ελλάδα και εξωτερικό (state of art), έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα ελέγχου και σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, εκ μέρους τουλάχιστον του ερευνητή δεν βρέθηκε καμία άλλη εμπειρική έρευνα, η οποία να εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με την αντιμετώπιση αποκλειστικά του φαινομένου της παραμέλησης παιδιών. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες, όπως παρουσιάστηκαν και στο σχετικό κεφάλαιο, αφορούσαν απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίες βασίστηκαν σε διαφορετική μεθοδολογία (ερωτηματολόγια), και αναλύοντας το φαινόμενο της κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών συνολικά.

Σε δεύτερο στάδιο, υπό την επίβλεψη της επιβλέπουσας Καθηγήτριας Β. Καντζάρα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, έγινε μια πιλοτική έρευνα σε εκπαιδευτικό, και ξεκίνησε η εμπειρική διερεύνηση μέσω συνεντεύξεων με εννέα

εκπαιδευτικούς. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο έως και τον Ιούλιο του 2019. Τέλος, αφού συλλέχτηκαν όλα τα δεδομένα, αναλύθηκαν διεξοδικά και εξήχθησαν τα σχετικά συμπεράσματα.

3.4 Στόχοι της έρευνας

Η παραμέληση παιδιών αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο χρήζει μελέτης από διάφορα επιστημονικά πεδία και υπό διαφορετικά πρίσματα. Μέσω της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών παρατηρείται στατιστικά σημαντικό ποσοστό καταγγελιών παραμέλησης παιδιών από τους γονείς-φροντιστές. Ο ρόλος δηλαδή των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρωτογενούς αναγνώρισης φαινομένων παιδικής κακοποίησης-παραμέλησης. Για τον λόγο αυτό, είναι χρήσιμο να μελετηθούν οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί, είτε ενεργοποιούνται, είτε όχι, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μαθητές που έχουν παραμεληθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παραμελημένα παιδιά στην σχολική τους καθημερινότητα, από τον τρόπο όμως που το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας δηλαδή, είναι να μελετηθεί η θέση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο ανίχνευσης και αντιμετώπισης της παραμέλησης παιδιών καθώς και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, τόσο με τους θεσμούς, όσο και με τα εμπλεκόμενα άτομα σε κάθε υπόθεση. Επίσης, λόγω της ιδιαιτερότητας της θέσης τους, καθώς και της στενής επαφής με παιδιά, γίνεται μια προσπάθεια έρευνας του φαινομένου της παραμέλησης παιδιών, έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν οι αιτίες που ήρθαν σε αυτή τη θέση τα παιδιά των συγκεκριμένων περιπτώσεων, καθώς και τα προβλήματα που καλούνται τα ίδια να αντιμετωπίσουν, μέσα από τα μάτια όμως των ίδιων εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση φαινομένων παραμέλησης παιδιών;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την καταγγελία (ή όχι) περίπτωσης παραμέλησης παιδιού;

3. Πως διαδραματίζεται η σχέση του εκπαιδευτικού με το παραμελημένο παιδί, τους κηδεμόνες και το σχολικό περιβάλλον;
4. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση;

3.5 Μεθοδολογία έρευνας

3.5.1 Μέθοδος

Ξεκινώντας, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Επιπλέον, πραγματοποιούνται διεθνώς έρευνες που συνδυάζουν τις δύο προσεγγίσεις και τα ερευνητικά τους εργαλεία.

Στην παρούσα έρευνα, η οποία αποσκοπεί στην ανάλυση του φαινομένου της παραμέλησης παιδιών στην Ελλάδα, εστιάζοντας στην μελέτη των περιστατικών αυτών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας. Η μέθοδος αυτή απαντά στο «πώς και στο «γιατί» και βοηθά στην «ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και στην κατανόησή του σε βάθος» (Τσιώλης, 2013: 273). Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας την ποιοτική προσέγγιση, έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Η ποιοτική έρευνα στοχεύει «στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί» (Ιωσηφίδη, 2008: 21). Στην μελέτη του Ιωσηφίδη (2008) αναφέρονται επίσης τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας τα οποία είναι τα εξής:

- Διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος.
- Δυνατότητα για διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν.

- Διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων. Ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων.
- Γίνεται προσπάθεια για αποφυγή των a priori αξιολογήσεων.

Από την άλλη, παραθέτει και τα βασικότερα μειονέκτημα, τα οποία βέβαια κατά την άποψη του, μπορούν υπό τις κατάλληλες συνθήκες να αποτελέσουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Αυτά είναι τα εξής.

- Αφορά μικρά δείγματα.
- Χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης.
- Εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα.
- Η συμμετοχή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας.

Η ποιοτική έρευνα, μελετά πολύ μικρότερο αριθμό περιπτώσεων εν συγκρίσει με την ποσοτική έρευνα, διότι δεν έχει σκοπό να προβεί σε γενικεύσεις και σε γενικευμένα αποτελέσματα αλλά προσπαθεί να διαμορφώσει μια ολική εικόνα για κάθε περίπτωση (Κυριαζή, 2005: 51–52). Επίσης, η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια πρόκληση και για τον ίδιο τον ερευνητή (Κονδυλάκη 2010: 94), καθώς καλείται να δει την ατομική πλευρά, την υποκειμενική αλήθεια αλλά και κάποιες συναισθηματικές διαμέτρους ενός ζητήματος. Κάθε κοινωνικό φαινόμενο, όπως και αυτό που μελετάται στην παρούσα έρευνα, έχει πολλαπλές επεξηγήσεις και όχι μόνο μία αληθινή. Η ποιοτική έρευνα εξετάζει τις διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων, τις πτυχές από τις οποίες αποτελούνται, τις συνέπειες που μπορεί να έχουν, αλλά και από που εξαρτώνται.

3.5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Για τους Cohen et al. (2008: 449) «η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα, είτε αυτά είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι, να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο

ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα». Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, έτσι ώστε η σειρά των ερωτημάτων να μπορεί να διαφοροποιείται ή να εμπλουτίζεται ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη «έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο σε κάθε περίπτωση. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν, ή να γίνουν πρόσθετες ερωτήσεις» (Robson, 2010: 321).

Ωστόσο, με εργαλείο τις συνεντεύξεις υπάρχουν ορισμένα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές. Πολύ συχνά οι ερωτώμενοι δεν λένε στον συνεντευκτή όλα όσα θα ήθελε να ακούσει, καθώς νιώθουν ότι το να μιλάς για κάποιο συγκεκριμένο θέμα είναι αγενές, ασύνετο ή δείχνει έλλειψη ευαισθησίας (Becker, Geer, 2003: 166). Από την άλλη, ενδέχεται οι συνεντευξιαζόμενοι να μην περίμεναν ποτέ να μιλήσουν για αυτό το θέμα και να είναι σε θέση να μιλήσουν για αυτό. Επιπρόσθετα, όταν παρεμβάλλονται ψηφιακά μέσα καταγραφής των συνεντεύξεων ή υπάρχει καταγραφή σημειώσεων δημιουργούν δυσκολίες στο θέμα της εμπιστευτικότητας (Καλλινικάκη, 2010: 106). Παρόλα αυτά, οι συνεντεύξεις θεωρούνται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να απορροφήσει πολύ περισσότερες πληροφορίες και αντιλήψεις.

Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψαν οι άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και ερωτήσεις σχετικά με την προσωπική ικανοποίηση σχετικά με την εργασιακή τους κατάσταση. Ο επόμενος άξονας ερωτήσεων αφορά ερωτήσεις σχετικά με την εξιστόρηση συγκεκριμένου περιστατικού ή περιστατικών παραμέλησης παιδιού, που υπέπεσε στην αντίληψη τους, ενώ ο τρίτος άξονας σχετίζεται με ερωτήσεις σχετικά με την σχέση που αναπτύχθηκε με το παιδί, τους γονείς-φροντιστές και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

Πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι το πρωτόκολλο της συνέντευξης, στην αρχική του μορφή, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να ελεγχθεί ως προς την σαφήνεια των ερωτήσεων και ως προς την κατανόηση τους από

τους ερωτώμενους. Τα σχόλια και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις του τελευταίου λήφθηκαν υπόψη και επηρέασαν την τελική του μορφή. Επίσης, ελέγχθηκε εάν οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης ανταποκρίνονταν στο στόχο της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ το πρωτόκολλο της συνέντευξης όπως διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή, βρίσκεται στα Παραρτήματα. Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιείχε ανοικτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις, τις συμπεριφορές και τις δράσεις των ερωτώμενων

Παρά το γεγονός ότι οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είχαν διατυπωθεί εξ αρχής, αποτέλεσαν μονάχα έναν οδηγό για την πιο ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή να νιώσουν πιο άνετα οι συνεντευξιαζόμενοι και να ανοιχτούν χωρίς να τους διακόπτει. Πολλές φορές άλλωστε, οι ερωτήσεις αλληλεπικαλύπτονταν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, ενώ άλλες φορές δημιουργήθηκαν επιπλέον πτυχές στα υπό μελέτη ερωτήματα που χρειάζονταν περισσότερες διευκρινιστικές ερωτήσεις.

3.5.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Ένα από τα βασικά θέματα στην κοινωνική έρευνα είναι η συγκατάθεση των ατόμων που προσεγγίζει ο ερευνητής. Απαιτείται να διευκρινίσει και να αναλύσει τον λόγο για τον οποίο ζητάει την συμμετοχή ενός ατόμου, παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες για το θέμα που μελετά, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τον στόχο της μελέτης του. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να επισημανθεί η περιγραφή της διαδικασίας εκ των προτέρων, ενώ είναι σημαντικό ο μετέχων ή η μετέχουσα στην έρευνα να γνωρίζει ότι η συμμετοχή του/της είναι εθελοντική και ότι μπορεί να αποσυρθεί από τη διαδικασία όποτε το θελήσει χωρίς καμία συνέπεια (Καλλινικάκη, 2010: 108).

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή των προσώπων στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν σκόπιμη (purposeful sampling). Η σκόπιμη επιλογή συνεντευξιαζόμενων βασίζεται στην παραγωγή πλούσιων σε πληροφορίες περιπτώσεων για μελέτη εις βάθος (Patton, 1990: 169). Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος χιονοστιβάδας (snowball), καθώς οι πρώτοι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί συνέστησαν και άλλους συνάδελφους τους. Και στις δύο περιπτώσεις το μόνο κριτήριο που ήταν αδιαπραγμάτευτο ήταν η ύπαρξη μαθητή που είχε παραμεληθεί εντός της σχολικής τάξης του εκπαιδευτικού εντός των δύο τελευταίων ετών πριν τη

διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Οι συμμετέχοντες στη έρευνα, είναι εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία, είτε μόνιμα διορισμένοι, είτε αναπληρωτές. Δεν τέθηκε κανένα όριο ηλικίας, φύλου, γεωγραφικής προέλευσης, ή περιοχής διδασκαλίας. Αντιθέτως έγινε προσπάθεια το δείγμα της έρευνας να συμπεριλαμβάνει συμμετέχοντες από διαφορετικές περιοχές, με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας είναι εννέα άτομα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.5.4 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας χρειάζεται να διασφαλιστούν κάποιες πολύ σημαντικές παράμετροι. Οι παράμετροι όπως η ανωνυμία αλλά και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, η ενημέρωση και η συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, η αποφυγή πρόκλησης βλάβης στους συμμετέχοντες της έρευνας καθώς και η προστασία των δεδομένων τόσο κατά την παραγωγή αυτών όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων και τη συγγραφή της έρευνας (Καλλινικάκη, 2010: 104). Οι παράμετροι αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν δεόντως. Επιπρόσθετα, δόθηκαν κωδικοί στους συμμετέχοντες ώστε να τηρηθεί πλήρως η ανωνυμία τους. Λόγω σεβασμού και ευγενείας, σε όλες τις περιπτώσεις προτιμήθηκε η χρήση πληθυντικού αριθμού από τον ερευνητή, εκτός από αυτές που ζητήθηκε ενικός από τον/την εκπαιδευτικό.

Η έρευνα διεξήχθη κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον ερευνητή και τους εκπαιδευτικούς. Μετά από μια σύντομη ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, και για τη σημασία της συμβολής τους σε αυτή, και αφού διαβεβαιώθηκαν ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια, έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να λάβουν μέρος στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν σε τόπο και χρόνο κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς, κοντά στα σχολεία διδασκαλίας και στις περιοχές που διέμεναν, και όλες συντελέστηκαν δια ζώσης. Επίσης διασφαλίστηκε η προστασία όλων των προσωπικών τους δεδομένων.

3.5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Με τον όρο εγκυρότητα «εννοούμε το βαθμό, στον οποίο μια άποψη ή μια θέση παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται» (Bird et al. 1999:

56). Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, παρόλο που δεν χρησιμοποιήθηκε στο δυνατό βαθμό η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», δηλαδή η έρευνα όχι μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των παιδιών η των γονέων φροντιστών για το θέμα της έρευνας, επιδιώχθηκε να κρίνουμε την εγκυρότητα των θέσεων και των φαινομένων που παρατηρούνται σε αυτή από την μεριά των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται μέσα από την εμπειρία τους. Η δυνατότητα συμμετοχής των ίδιων των παιδιών που έχουν παραμεληθεί στη έρευνα, πέρα από πρακτικές δυσκολίες, όπως η συναίνεση των γονέων και η παρουσία αυτών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, θα δημιουργούσε δυσκολία και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ανήλικοι συχνά θεωρούνται μάρτυρες «δεύτερης κατηγορίας» (Davies, 1991), καθώς η αξιοπιστία τους και η μνημονική τους ικανότητα αμφισβητούνται σημαντικά (Καπαρδής, 2003), αντιλήψεις βέβαια που θεωρούνται αναχρονιστικές. Έρευνες όμως ανά τον κόσμο, σε παιδιά τα οποία έχουν υποστεί κάποιου είδους κακοποίηση- παραμέληση, δείχνουν ότι καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους, δυσκολεύονται να αποκαλύψουν την εμπειρία τους ακόμα και πολλά χρόνια μετά⁹. Άλλωστε για ποιοτικά δεδομένα, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008: 176), «η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, επίσης μέσω των συμμετασχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή».

Ως προς την αξιοπιστία της έρευνας, θα μπορούσε να ιδωθεί σαν ένα ταίριασμα ανάμεσα σε αυτό που ο ερευνητής καταχωρεί ως δεδομένο και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο ερευνητικό περιβάλλον το οποίο τίθεται υπό εξέταση, δηλαδή ως ένας βαθμός ακρίβειας και περιεκτικότητας της ερευνητικής κάλυψης (Bogdan και Biklen, 1992: 48). Δύο διαφορετικοί ερευνητές που διερευνούν το ίδιο ερευνητικό πεδίο είναι πιθανό να καταλήξουν σε αρκετά διαφορετικά συμπεράσματα, αλλά παρ'όλα αυτά, τα ευρήματα και των δύο να είναι αξιόπιστα. Μάλιστα, η Kvale (1996: 181) επισημαίνει ότι, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, είναι πιθανό να υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες των ποιοτικών δεδομένων όσοι είναι και οι ερευνητές που συμμετέχουν σε αυτή. Και οι δύο εκδόσεις της ίδιας πραγματικότητας συνυπάρχουν επειδή η πραγματικότητα υπάρχει σε πολλά στρώματα (Cohen et al.

⁹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια από τις πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α για την αποκάλυψη, η οποία έδειξε ότι περισσότερα από τα μισά θύματα δεν ανέφεραν ποτέ, κατά τη διάρκεια της ζωής τους, την παραβίαση που υπέστησαν (Καπαρδής, 2003).

2008: 203). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιδιώχθηκε στην έρευνα αυτή να αυξηθούν τα επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας: Με προσεκτική διατύπωση και ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων ώστε να μην είναι καθοδηγητικές, και με την ουδετερότητα στην εμπλοκή του ερευνητή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ώστε να ελαττωθεί όσο το δυνατόν η μεροληψία.

3.5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνουν σαφείς και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας. Καταρχάς, το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και τα ευρήματα της δεν μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό αυτών. Ωστόσο, αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εξαγωγή συμπερασμάτων ενός κοινωνικού φαινομένου. Επίσης, παρόλο που έγινε προσπάθεια να του ερευνητή να μην υποκύψει σε υποκειμενικές κρίσεις, ενδέχεται, επειδή το υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν ιδιαίτερα πλούσιο σε πυκνότητα νοημάτων, κατά την ανάλυση των ευρημάτων να δόθηκε βαρύτητα σε κάποιες αντιλήψεις, παραμερίζοντας ίσως άλλες. Δεν μπορεί επίσης να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως να έδωσαν ανειλικρινείς απαντήσεις ή τις απαντήσεις που θεώρησαν ότι προσδοκούσε ο ερευνητής.

3.6 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 6 γυναίκες και 3 άνδρες. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν ανάλογα την σειρά των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο εξής με το γράμμα Ε και τον αριθμό σειράς της συνέντευξης, δηλαδή Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμα διορισμένοι με αρκετά έτη προϋπηρεσίας, εκτός από δύο συμμετέχουσες (Ε3, Ε7) που είναι διορισμένες ως αναπληρώτριες. Οι έξι από τις εννέα συνεντεύξεις αφορούν εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία των περιφερειών Αττικής και Πειραιά, ενώ οι τέσσερις σχολεία της επαρχίας (Καρδίτσα, Ζάκυνθος). Επιπλέον, η πλειοψηφία των περιπτώσεων (7/10) αφορούν εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε

δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής, εκ των οποίων οι 6 εργάζονται ως Παιδαγωγοί δημοτικής εκπαίδευσης (E1, E3, E5, E6, E7, E9) και η μία (E4) ως δασκάλα Αγγλικής Γλώσσας. Οι E2 και E8, εργάζονται σε γυμνάσιο σχολείο ως μαθηματικός και ως φιλόλογος αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

A/A ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
E1 Γυναίκα	Μόνιμη	20	Αγία Παρασκευή	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
E2 Άνδρας	Μόνιμος	13	Βριλήσσια	Μαθηματικός
E3 Γυναίκα	Αναπληρώτρια	4	Αγκίστρι	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
E4 Γυναίκα	Μόνιμη	20	Αγία Βαρβάρα	Δασκάλα Αγγλικής Γλώσσας
E5 Άνδρας	Μόνιμος	33	Πειραιάς	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
E6 Γυναίκα	Μόνιμη	30	Πειραιάς	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
E7 Γυναίκα	Αναπληρώτρια	4	Καρδίτσα	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
E8 Γυναίκα	Μόνιμη	25	Ζάκυνθος	φιλόλογος
E9 Άνδρας	Μόνιμος	16	Ζάκυνθος	Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης

3.7 Περίληψη 3^{ου} Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Καταρχάς, με θεωρητικό υπόβαθρο τους θεμελιωτές της συμβολικής διαντίδρασης (Mead, Blumer, Hargreaves, Goffman), δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην διαφορετική σηματοδότηση των πραγμάτων και στην ανάλυση εις βάθος. Συνοπτικά, με βάση την συμβολική διαντίδραση, οι πράξεις των κοινωνικών υποκειμένων απέναντι στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει εξαρτώνται από τα νοήματα με τα οποία τα υποκείμενα τα επενδύουν. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό ο ερευνητής να προσεγγίσει την διαδικασία από την πλευρά της δράσας μονάδας, έτσι ώστε να ληφθεί υπόψη η διαδικασία υπό την οποία αυτά τα υποκείμενα κατασκευάζουν τις πράξεις τους και το νόημα που δίνουν σε αυτές.

Έπειτα, αναλύθηκε ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει. Σκοπός είναι η διερεύνηση της θέσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αντίχνευσης και αντιμετώπισης της παραμέλησης παιδιών, τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, τόσο με τους θεσμούς, όσο και με τα εμπλεκόμενα άτομα σε κάθε υπόθεση, καθώς και η μελέτη του φαινομένου της παραμέλησης παιδιών από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής. Ποια είναι η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση φαινομένων παραμέλησης παιδιών; Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την καταγγελία (ή όχι) περίπτωσης παραμέλησης παιδιού; Πως διαδραματίζεται η σχέση του εκπαιδευτικού με το παραμελημένο παιδί, τους κηδεμόνες και το σχολικό περιβάλλον; Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση;

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, με εργαλείο τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εννέα εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία, είτε μόνιμα διορισμένοι, είτε αναπληρωτές. Δεν τέθηκε κανένα όριο ηλικίας, φύλου, ή περιοχής διδασκαλίας. Αντιθέτως έγινε προσπάθεια το δείγμα της έρευνας να συμπεριλαμβάνει συμμετέχοντες από διαφορετικές περιοχές, με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είναι ένας συνδυασμός σκόπιμης μεθόδου (purposeful sampling) και μεθόδου χιονοστιβάδας (snowball), Η έρευνα διεξήχθη κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον ερευνητή και

τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν σε τόπο και χρόνο κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς, κοντά στα σχολεία διδασκαλίας και στις περιοχές που διέμεναν και όλες συντελέστηκαν δια ζώσης από τον Φεβρουάριο έως και τον Ιούλιο του 2019.

Οι εννέα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά. Στην πλειοψηφία τους είναι μόνιμα διορισμένοι με αρκετά έτη προϋπηρεσίας, εκτός από δύο συμμετέχουσες που είναι διορισμένες ως αναπληρώτριες. Οι έξι από τις εννέα συνεντεύξεις αφορούν εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία των περιφερειών Αττικής και Πειραιά, ενώ οι τέσσερις σε σχολεία της επαρχίας (Καρδίτσα, Ζάκυνθος). Επιπλέον, η πλειοψηφία των περιπτώσεων (7/10) αφορούν εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής, εκ των οποίων οι 6 εργάζονται ως παιδαγωγοί δημοτικής εκπαίδευσης και μία ως δασκάλα Αγγλικής γλώσσας. Οι δύο άλλοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γυμνάσιο σχολείο, ένας ως μαθηματικός και μία ως φιλόλογος.

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Τα αποτελέσματα της έρευνας χωρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι εμπεριέχουν σχετικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει κατηγορίες απαντήσεων σχετικές με την εργασιακή τους κατάσταση σε γενικότερο επίπεδο. Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων αφορά ερωτήσεις σχετικά με την εξιστόρηση συγκεκριμένου περιστατικού ή περιστατικών παραμέλησης παιδιού που υπέπεσε στην αντίληψη τους, τον τρόπο που αποφάσισαν να δράσουν, και την αποτύπωση της κατάστασης των παιδιών από την οπτική των υπό μελέτη εκπαιδευτικών. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και το παιδί, τους γονείς-φροντιστές, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, στο τέλος κάθε αποσπάσματος από της συνεντεύξεις αναφέρεται σε παρένθεση το φύλο του/της εκπαιδευτικού, το καθεστώς διορισμού στην εκπαίδευση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η περιοχή διδασκαλίας, και η εκπαιδευτική ιδιότητα.

4.2 Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Για να εξετασθεί πιο εμπεριστατωμένα ο τρόπος που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χειρίστηκαν τις καταστάσεις παραμέλησης παιδιών που αντιμετώπισαν, έγιναν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις οι οποίες έδωσαν την δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να κάνουν μια γενική αποτίμηση του εργασιακού περιβάλλοντος τους. Με τις ερωτήσεις αυτές επιχειρήθηκε καταρχάς να νιώσουν πιο άνετα οι εκπαιδευτικοί και να αρχίσουν να μιλάνε πιο ανοιχτά, και κατά δεύτερον να κατανοηθεί το νόημα που δίνει κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά στο επάγγελμά του, ώστε να γίνει κατανοητή η οπτική των συμμετεχόντων χωρίς λογοκρισία.

4.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση

Σχετικά με την ικανοποίηση της εργασίας τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως συμφωνούν μεταξύ τους, καθώς το σύνολο σχεδόν αυτών αναφέρουν πως νιώθουν πολύ καλά που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι εξής:

E1: «Ναι είναι μία δουλειά που παίρνεις πάρα πολλά στοιχεία αλλά δίνεις και πάρα πολλά από τον εαυτό σου, είναι μία δουλειά μέσω της οποίας διαμορφώνεις προσωπικότητες εεε... προσπαθείς να επιλύσεις προβλήματα...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E6: «Ναι μου αρέσει πάρα πολύ ναι. Αγαπάω πάρα πολύ τα παιδιά και χαίρομαι πολύ κάθε μέρα όταν μπαίνω μέσα στην τάξη.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

E8: «Ναι, μου αρέσει η δουλειά μου. Κάθε πρωί που ξυπνάω χαίρομαι που πηγαίνω στο σχολείο. Οπότε μπορώ να πω ότι είμαι πολύ τυχερός άνθρωπος.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

Μία εκ των συμμετεχόντων/ουσών, αναφέρει ότι παρά την ικανοποίηση που δέχεται από την εργασία της, υπάρχουν και οι δυσκολίες, χωρίς να προσδιορίζει ποιες είναι αυτές.

E3: «Μου αρέσει. Είναι κάποιες μέρες που φορτίζονται συναισθηματικά και λέω να κάνω κάτι άλλο και κάποιες άλλες που σε γεμίζει με δύναμη.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

Ενώ ένας από τους εκπαιδευτικούς, επιλέγει να αναφερθεί και στο μισθολογικό πλεονέκτημα της εργασίας του.

E5: «Μου αρέσει η δουλειά μου πολύ, γιατί περνάω καλά στην καθημερινότητά μου αλλά και είμαι και σχετικά καλά αμειβόμενος.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

4.2.2 Εργασιακό περιβάλλον

Αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με τους συναδέλφους τους και τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί κατά κόρον κάνουν λόγο για καλό εργασιακό κλίμα.

E6: «Με τους συναδέλφους έχουμε πάρα πολύ καλή σχέση. Εδώ στον Πειραιά που είμαι, το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό. Επίσης στο σχολείο συστεγάζεται και ειδικό σχολείο και νηπιαγωγείο οπότε έχουμε πολύ καλές σχέσεις με όλους. Και με τη διεύθυνση του σχολείου δόξα το θεό, τα πάμε πάρα πολύ καλά.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

E2: «Το περιβάλλον είναι καλό, η σχέση είναι από καλή έως πολύ καλή και με τους συναδέλφους αλλά και με τη διεύθυνση.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

E1: «Το εργασιακό περιβάλλον έχει να κάνει πάρα πολύ με το έμψυχο δυναμικό το οποίο κάθε φορά αλλάζει από χρόνο σε χρόνο, την φετινή χρονιά που διανύουμε έχω πολύ καλούς συναδέλφους υπάρχει άριστη συνεργασία ο διευθυντής επίσης είναι ένα νέο άτομο που βλέπει με πολύ μεγάλη... Με μεγάλη σοβαρότητα το θέμα της εκπαίδευσης, τα προβλήματα που υπάρχουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα προβλήματα δημιουργούν πολλές φορές οι γονείς και μέσω του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή μέσω δημοκρατικών διαδικασιών προσπαθεί να τα επιλύσει.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Δύο από τις συμμετέχουσες όμως αναφέρουν ορισμένα προβλήματα. Στην πρώτη περίπτωση τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την διαφορετική αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, ενώ στην δεύτερη, αναφέρεται ότι υπάρχουν διαφωνίες λόγω διαφορετικής αντιμετώπισης στους αναπληρωτές δασκάλους.

E4: «Το ηχογραφείς αυτό ε... (γέλια) Λοιπόν κοίτα να δεις υπάρχει ένας μικρός πυρήνας που είμαστε μαζί σε αυτό το σχολείο πολλά χρόνια, γύρω στα 5-6 άτομα και κάποια παιδιά αναπληρωτές, τα οποία μπορούμε να συνεννοηθούμε. Είχαμε πρόβλημα εδώ και πολλά χρόνια με μία μερίδα συναδέλφων δημοσίων υπαλλήλων, κατοχύρωσης θέσης καταλαβαίνεις... Και με ένα διευθυντή ο οποίος μας έτρεχε και τον

τρέχαμε για 10 χρόνια, δεν έχουμε ιδιαίτερα καλές σχέσεις με το σχολείο μας ακριβώς επειδή το σχολείο είναι σε μία περιοχή εεε.. Περίεργη και με πάρα πολλές δυσκολίες...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E7: «Σε γενικές γραμμές αρκετά καλά μπορώ να πω. Δεν αντιμετώπιζα κάποιο ιδιαίτερα πρόβλημα. Υπάρχει βέβαια ένα αίσθημα απαξίωσης γενικά στους αναπληρωτές, αλλά όχι από όλους και όχι συστηματικά. (...) Δηλαδή... Χμ... δεν είναι ανάγκη να μπούμε σε λεπτομέρειες τώρα, αλλά όταν πηγαίνεις σε ένα χώρο εργασίας που ο άλλος εργάζεται 20 χρόνια και εσύ πηγαίνεις εκεί και του κάνεις κριτική, ακόμα και αν ξέρει ότι έχεις δίκιο δεν θα στο πει. Αλλά θα κοιτάξει να βγει και από πάνω...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

Και στις δύο περιπτώσεις πάντως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε συναδέλφους τους με πολλά έτη εμπειρίας.

E4: «Είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που κλείνουν ίσως και 25 χρόνια σε αυτό το σχολείο, οπότε και έχουνε αποκτήσει αυτό το είδος της αναισθησίας και το είδος του να τελειώνω και άντε να φύγω δηλαδή, αυτό το πράγμα. Για μας είναι δηλαδή. Δεν πιστεύω ότι πρέπει να τελειώσει ποτέ δηλαδή αν τελειώσει νομίζω ότι δεν είσαι για το επάγγελμα. Δηλαδή αν τελειώσει αυτό, ότι δεν ενδιαφέρομαι δηλαδή, δεν είναι... γιατί έχουμε να κάνουμε πράγματα. Για παράδειγμα με τους Ρομά... Και υπάρχει ένας μικρός ρατσισμός ίσως επειδή τόσα χρόνια παλεύεις και βλέπεις τοίχους... Δεν ξέρω (παύση)... Δηλαδή υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν τι είναι πέρα από την Αγία Βαρβάρα. Εμείς δεν παλεύουμε για να αλλάξουν νοοτροπία, αλλά τουλάχιστον να αποκτήσουν μία στοιχειώδη γνώση, λίγο να ανοίξει το μυαλό, κοινωνικοποίηση. Οπότε όπως καταλαβαίνεις έχουνε βαρεθεί.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

Επιπλέον, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει αρκετά καλές σχέσεις, αλλά αναφέρει προβλήματα αποξένωσης μεταξύ των συναδέλφων, τα οποία αποδίδει κυρίως στην οικονομική κρίση της χώρας.

E5: «Ήμουν από τους τυχερούς που σε όλα τα σχολεία που βρέθηκα είχα πάρα πολύ καλές σχέσεις. Επίσης όταν ήμουν στο γραφείο εκπαίδευσης και εκεί είχα πάρα πολύ καλές σχέσεις με τους συναδέλφους. Απλά τα τελευταία χρόνια έχουμε απομακρυνθεί λίγο περισσότερο και αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το οικονομικό πρόβλημα αγόρι μου. Τι θέλω να πω; Παλαιότερα, ήταν πιο εύκολο να βρισκόμαστε παρέες οι δάσκαλοι εκτός σχολείου και να διασκεδάζουμε. Τώρα αυτό γίνεται όλο και πιο σπάνια ή σχεδόν καθόλου. Αυτό.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

4.2.3 Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών

Αναφορικά με την σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, οι περισσότερες απαντήσεις έχουν θετικό πρόσημο. Σημαντικά στοιχεία που συμβάλουν σε αυτό, αποτελούν η οικειότητα, η αγάπη για τα παιδιά, το χιούμορ και η καλή διάθεση, ενώ ορισμένοι από τους συνεντευξιζόμενους θεωρούν αυτονόητη την καλή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

E1: «Πάντα. Τις περισσότερες φορές οι σχέσεις είναι καλές, και να μην είναι, προσπαθώ να δημιουργήσω τις συνθήκες και για να είναι καλές, εξάλλου αυτός είναι και ο στόχος. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι εύπλαστα και αν δημιουργήσεις μαζί τους ισχυρή και θετική σχέση σου λένε τα πάντα. Πράγματα που συμβαίνουν μέσα στην οικογένεια, πράγματα που τους απασχολούν, εεε... όποτε χρειάζεται να οικοδομηθεί η σχέση και μετά τα παιδιά ανοίγονται.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E4: «Μπορώ να πω ότι έχω καλές σχέσεις γιατί είμαι λίγο τρελή, ζέρεις, βάζω και το παιχνίδι στην τάξη, οπότε για να μπορούμε και κάτι να κάνουμε. Τα αγγλικά είναι η ώρα του παιδιού. Ξέρεις υπάρχει μία απαξίωση στο επάγγελμά μου. Καλά είναι και τα φροντιστήρια σου λένε. Τι πας εσύ να κάνεις τώρα αφού θα τα κάνουμε έξω... Οπότε προσπαθώ να κάνω λίγο διαφορετικά το μάθημα.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E7: «Εξαιρετικές. Δένομαι πάρα πολύ. Και φέτος με ορισμένα παιδιά είχα δεθεί πάρα πολύ. Με όλα βασικά...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

Ωστόσο, σε δύο από τις περιπτώσεις αναφέρεται μια εκμυστήρευση που αφήνει κάποια ερωτηματικά. Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαιδευτικός επιλέγει να αναφέρει στο συγκεκριμένο σημείο της συνέντευξης το χαρακτηριστικό που την κάνει ίσως ανεπιθύμητη στα παιδιά, γυρνώντας το σε κάτι θετικό για τη σχέση της με τα παιδιά. Στην δεύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι παρά το ότι έχει πολύ καλή σχέση με τα παιδιά, οι σχέσεις τους σταματάνε στον ένα χρόνο, οπότε δεν δένονται ίσως όσο θα επιθυμούσε. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι διορισμένη ως αναπληρώτρια δασκάλα, και κάθε χρόνο βρίσκεται σε διαφορετική σχολική μονάδα.

E8: «Σίγουρα. Τα παιδιά τα αγαπάω πάρα πολύ. Μπορεί να είμαι αυστηρή στο μάθημα (χαμόγελο), αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχω καλές σχέσεις. Ίσα ίσα, σε όλα τα διαλείμματα το καλύτερο μου είναι να πηγαίνω σε παρέες των μαθητών μου και να συζητάμε για ότι μπορείς να φανταστείς.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E3: «Ναι πάντα, πολύ σπάνια έχουν τύχει περιπτώσεις που να μην έχουμε χημεία και να υπάρχουν διενέξεις αλλά και πάλι προσπαθούμε να το λύσουμε. Έτσι κι αλλιώς επειδή είμαι αναπληρώτρια ποτέ δεν έχω κάνει πάνω από ένα χρόνο σε ένα σχολείο, οπότε σταματάνε οι σχέσεις μας στον ένα χρόνο δυστυχώς.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

Αντίθετα, ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι η σχέση του με τα παιδιά δεν ήταν ιδιαίτερα καλή, λόγω προβλημάτων που προέρχονταν από τα ίδια τα παιδιά.

E5: «Οι μαθητές... Είναι ανάλογα την χρονιά. Υπάρχουν χρονιές οι οποίες είναι πάρα πολύ ωραίες όπως η περσινή, είναι και δύσκολες όπως η φετινή μου. Είναι Δευτέρα, είναι από τα πιο δύσκολα τμήματα που έχω δουλέψει ποτέ. Και πολλά παιδάκια με συγκεκριμένα προβλήματα... εεε... Και μαθησιακά και, και με προβλήματα συμπεριφοράς, και από το σπίτι πολλά προβλήματα...»

4.2.4 Αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θεωρούν οι συμμετέχοντες ως πλεονεκτήματα για την συγκεκριμένη εργασία, αναφέρονται κυρίως η αγάπη για την εργασία εν γένει, η αγάπη για τα παιδιά, η φιλική αντιμετώπιση,

E1: «Αγαπώ πάρα πολύ τα παιδιά, ... (παύση) αγαπώ πάρα πολύ αυτό που κάνω καταρχήν. Αγαπώ πάρα πολύ αυτή την ηλικιακή κατηγορία των παιδιών από τα έξι έως δώδεκα που έρχονται στο δημοτικό σχολείο, εμ, μου αρέσει πάρα πολύ να γίνεται το μάθημα ομαδοσυνεργατικά και μέσα από το παιχνίδι, μου αρέσει πάρα πολύ το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, να φτιάχνουμε μαζί την αίθουσα, να αποφασίζουμε με ποιο τρόπο θα γίνεται το μάθημα... αυτά και άλλα πολλά άλλα...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E3: «Αυτό καλύτερα να το απαντήσουν τα παιδιά. Εγώ δεν ξέρω τι να πω... (χαμόγελο και παύση) χμ, ότι έχω καλές σχέσεις και τα αντιμετωπίζω με αγάπη θα μπορούσα να πω. Και ότι φαίνεται να με αγαπάνε και αυτά στο τέλος. Όχι μόνο στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια δηλαδή, και φέτος που αναγκάστηκα να φύγω ήμασταν πολύ στεναχωρημένοι και οι δύο πλευρές... είναι δύσκολο!» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E6: «Πιστεύω πως είναι ότι είμαι φιλική. Δηλαδή τα παιδιά δεν με φοβούνται. Έχω πολύ καλές σχέσεις μαζί τους...» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Μονάχα οι δύο από τους συμμετέχοντες δίνουν βάση στην εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων των μαθητών. Σημειωτέον, και οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο).

E8: «Θεωρώ ότι με την εμπειρία τόσων χρόνων έχω καταφέρει να ξέρω μέχρι που μπορεί να φτάσει κάθε παιδί. Για αυτό και όσα βλέπω ότι μπορούν, τα πιέζω λίγο παραπάνω. Και σε πληροφορώ ότι στο τέλος της χρονιάς έρχονται και μου λένε και ευχαριστώ... (γέλια)» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

*E2: «Νομίζω η επαφή με τα παιδιά, η χαλαρή διάθεση λόγω του μαθήματος και η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας τους.»
(άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)*

Σχετικά με τους τυχόν λάθος χειρισμούς του παρελθόντος στα πλαίσια προσωπικής τους συμβολής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι απόψεις δίστανται. Από την μία πλευρά, μια μερίδα των συμμετεχόντων/ουσών ισχυρίζεται ότι δεν θα έπραττε κάτι διαφορετικά σε όλη την πορεία της εργασιακής ζωής.

E9: «Νομίζω πως ό... Νομίζω πως όχι. (παύση)» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

E5: «Όχι δεν νομίζω, τα περισσότερα από αυτά που έχω κάνει πιστεύω ότι καλώς καμωμένα ήταν.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E6: «Χμ... Όχι. Δεν μου έρχεται κάτι τώρα, νομίζω πως δίνω το 100% κάθε χρονιά, οπότε...» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Οι περισσότεροι πάντως από τους συνεντευξιαζόμενους δεν έχουν την ίδια άποψη, βασιζόμενοι κυρίως στην έλλειψη εμπειρίας στο παρελθόν και σε αδιευκρίνιστους λόγους.

E3: «Πολλές περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχει φόρτιση ενός μαθητή και να με έχει κάνει και μένα να φορτιστώ. Ίσως θα μπορούσα να διαχειριστώ διαφορετικά αλλά την... αυτό το σκέφτομαι εκ των υστέρων, πιο ήρεμα δηλαδή.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E4: «Να σου πω κάτι. Υπάρχουν περιπτώσεις που θα μπορούσα να τις έχω παλέψει περισσότερο, το οποίο το έμαθα στην πορεία. Δηλαδή όταν πήγα, επειδή γενικά το κλίμα ήταν εντάξει, τι πας να κάνεις τώρα, δεν το πάλευα γιατί υπήρχανε, ως δικαιολογία και δεν θα δικαιολογήσω τον εαυτό μου, απλώς, έπρεπε να το παλέψω. (...) Έτσι έπρεπε να το παλέψω λίγο. Και το κατάφερα πριν τρία χρόνια γιατί κατάλαβα ότι στο μάθημά μου πρέπει να έχω και κάτι διαφορετικό για αυτά τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα άλλα παιδιά. Δηλαδή κατάφερα ένα παιδάκι το οποίο θα ήταν στα χαμένα, γιατί ζούσε σε πολύ φτωχική οικογένεια, πέμπτη δημοτικού αγόρι ψηλό και δεν ήξερε να

γράφει και να διαβάζει καθόλου(...) και αυτό το παιδί έπρεπε να πάει στο σχολείο. Δεν το είχανε στείλει ποτέ. δούλεψε με τον πατέρα του και εμφανίστηκε ένα αγόρι κοντά στο ύψος μου στην πέμπτη δημοτικού να πρέπει να μάθει γράμματα, να διαβάζει και παράλληλα να κάνει και αγγλικά. Εκεί δηλαδή λέω εγώ, άλλες περιπτώσεις που μου είχαν τύχει δεν τις είχα πολύ προσπαθήσει και το είχα μετανιώσει. Ε, αυτός ήταν το ζωντανό παράδειγμα ότι αν θέλει και αυτό κάτι μπορείς να κάνεις.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E7: «Για να σου πω την αλήθεια ναι πολλά. Καθημερινά πράγματα, που αφορούν περισσότερο τον τρόπο διδασκαλίας. Κάθε χρόνος που περνάει μαθαίνω πράγματα. Ίσως για παράδειγμα αν γυρνούσα τον χρόνο να έκανα κάποια πράγματα στο μάθημα αλλιώς, ή να επέμενα σε κάποιες θεματικές περισσότερο. Αυτό. Εεε... (παύση). Ναι... (νεύμα)» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E8: «Ίσως. (παύση) Ξέρεις αγόρι μου, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις, κάτι φοβερά μυαλά, που λες γιατί να μην έχουν την πειθαρχία να ασχοληθούν μια ώρα την ημέρα με τα μαθήματα τους. Σε αυτά τα παιδιά είναι που θα ήθελα να κάνω το κάτι παραπάνω...» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

4.3 Ορίζοντας την παραμέληση

Ξεκινώντας, αναφέρονται οι ορισμοί που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στον όρο «παραμέληση» παιδιών. Αν και το ερώτημα αυτό τέθηκε στο τέλος των συνεντεύξεων, στην ανάλυση επιλέχθηκε να αναφερθεί πριν την εξιστόρηση των συγκεκριμένων περιστατικών που συνέβησαν στους/στις εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό καταρχάς τι νόημα έχει για τους συμμετέχοντες αυτό το φαινόμενο. Σημειωτέον, επειδή στις συνεντεύξεις το ερώτημα τέθηκε στο τέλος, είναι ξεκάθαρο ότι και στις εννέα περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες συνέδεσαν τον ορισμό με την προσωπική τους εμπειρία από παιδί που έχει παραμεληθεί από την οικογένεια. Συγκεκριμένα, κάποιες από τις απαντήσεις αφορούσαν την κακή

ανατροφή του παιδιού αναφορικά με τις βιοτικές του ανάγκες. Τούτέστιν, την κατάσταση φτώχειας του γονέα/των γονέων.

E3: «Σίγουρα είναι θέμα φτώχειας κατά το μεγαλύτερο ποσοστό να πιστεύω. (...)Αδιαφορία θα έλεγα, αλλά αδιαφορία λόγω κακής κατάστασης και των γονέων οπότε δεν υπάρχει δύναμη... Ίσως... Δεν έχει τη δύναμη να το φροντίσει το παιδί, γιατί αδιαφορεί και για τον εαυτό του στην ουσία, με διάφορους τρόπους, μπορεί να είναι οτιδήποτε αυτό, κυρίως με ουσίες. Μάλλον έχει να κάνει με αλκοόλ ναρκωτικά δεν ξέρω, οπότε παραμελεί τον εαυτό του λόγω εξαρτήσεων παραμελείται και το παιδί. Ίσως κάπως έτσι, όχι σε όλες τις περιπτώσεις βέβαια... Ακόμα και λόγω δουλειάς μπορεί.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E6: «Παραμελημένο είναι ένα παιδί το οποίο δεν έχει φροντίδα, δηλαδή φροντίδα στις βασικές, πώς να το πούμε, φροντίδες υγιεινής. Ύστερα όταν ένας γονιός δεν πληροί τις υποχρεώσεις του απέναντι στο παιδί γιατί τα παιδιά δεν φταίνε σε τίποτα, έτσι... Να του παρέχει δηλαδή την τροφή, τη στέγη, την αγάπη.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

E1: «παραμέληση θεωρώ επίσης να μην έχει το παιδί πρωινό μαζί του ή να έχει μόνο χρήματα για να ψωνίζει αφειδώς από το κυλικείο που σημαίνει ότι κάποιος δεν προετοιμάζει κάτι για αυτό στο σπίτι, παραμέληση θεωρώ να είναι χειμώνας και το παιδί να μη φοράει μπουφάν. Υπάρχουν λοιπόν πάρα πολλές μορφές.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Ορισμένοι/ες από τους συνεντευξιαζόμενους/ες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην φροντίδα του παιδιού, με την αγάπη και την επικοινωνία που έχει με τους γονείς-φροντιστές.

E4: «Θα σου πω ότι πιο ουσιαστική παραμέληση δεν είναι η έλλειψη τροφής η στέγαση και αυτά δεν είναι τόσο πολύ, και δεν είναι ορατά τόσο πολύ ακόμη και σε τέτοιες γειτονιές. Ευτυχώς υπάρχουν τα αντανακλαστικά ακόμη και σε αυτές τις γειτονιές, που επειδή οι κοινωνικές υπηρεσίες είναι πολύ συνηθισμένες, θα δράσουν. Μπορεί να μείνει στο αυτοκίνητο μία εβδομάδα, την επόμενη εβδομάδα κάπου θα

βρει να μείνει στη γειτονιά. Το πιο τραγικό όμως είναι να παραμελήσει τις ανάγκες, και για μένα ανάγκη είναι η αγάπη που πρέπει να έχει, το παιχνίδι και η επικοινωνία. Αν το χάσεις αυτό μετά ένα παιδί μπορεί να έχει, μπορεί να δεχτεί... Να σου πω κάτι, το φαΐ μπορεί να το θεωρεί δεδομένο γιατί θα φάει. Δεν είναι όμως το χειρότερο, είναι να μην μπορεί να μιλήσει, να μην μπορεί να εκφραστεί, να μην μπορεί να παίξει. Ξέρεις που έχουνε τα παιδιά τα οποία δουλεύουν. Πάνε με τους γονείς και δεν παίζουν. (...) Αυτό δεν είναι παραμέληση; να να μην ακούς το παιδί, να βάζεις προτεραιότητες άλλες από αυτές που πρέπει να έχει ένα παιδί. Αυτός που σου είπα πριν, -το παιδί πρέπει να κάνει ακαδημαϊκή μόρφωση, κάτσε ρε φίλε το παιδί πρέπει να παίζει και να χαίρεται, όχι να πρέπει να διαλέξει το σχολείο και να του βάζεις τέτοια διλήμματα, η τι σχόλιο είναι αυτό, η να μάθει τα γράμματα μέχρι τεσσάρων Δεν ξέρω εγώ τι, πρέπει να μάθει και αγγλικά γιατί είναι πολύ σημαντικά πράγματα και να ακούει όλη την ώρα αυτό μες στο σπίτι. Αυτή την πιπίλα. Που είναι το παιδί, που θα παίζει; Δεν υπάρχει. Και αυτό παραμελημένο παιδί είναι για μένα. (...) Δεν υπάρχει έλεγχος. Για μένα αυτό είναι άλλο ένα είδος παραμέλησης πολύ σημαντικής, που θα έχει τρομερές επιπτώσεις στο μέλλον.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E2: «Σαν παραμέληση μπορεί να οριστεί το έλλειμμα επικοινωνίας με τα παιδιά, η εγκατάλειψη των παιδιών πολλές ώρες μόνα τους στο σπίτι ή και εκτός αυτού (χωρίς την επίβλεψη γονέα ή κηδεμόνα) και πολλές φορές ότι τα μεγαλώνουν ξένοι (υπαλληλικό προσωπικό) καθώς και το έλλειμμα συναισθηματικής επαφής ανάμεσα σε γονείς και παιδιά.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

Επίσης, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως σε εκπαιδευτικά και μαθησιακά προβλήματα που αναπτύσσει ένα παραμελημένο παιδί, την εκπλήρωση των υποχρεώσεων στο σχολείο, καθώς και το ικανοποιητικό για την ηλικία επίπεδο έκφρασης του παιδιού.

E1: «Η παραμέληση έχει μία ευρεία διάσταση. Παραμέληση μπορεί να είναι και ένα παιδί που θα έρθει στο σχολείο άγραφο και ο γονιός δεν

θα ξέρει ότι το παιδί ήρθε χωρίς να έχει διαβάσει, παραμέληση επίσης θεωρώ να μην έχει όλα τα βιβλία μέσα στην τσάντα του που σημαίνει ότι ο γονιός δεν είδε το ωρολόγιο πρόγραμμα για να ξέρει πως θα έρθει προετοιμασμένο το παιδί.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E5: «Κατά τη γνώμη μου η παραμέληση ορίζεται, περίμενε να το σκεφτώ, για μένα ορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε ότι το παιδί συμπεριφέρεται στην τάξη. Και επίσης από τον τρόπο με τον οποίο το παιδί επικοινωνεί μαζί σου εκφράζοντας κιόλας αυτό που νιώθει. Δηλαδή όταν ένα παιδί είναι παραμελημένο θα το βγάλει. Αυτό Εγώ πιστεύω. Βεβαίως αυτή η παραμέληση θα φανεί και στην εξωτερική εμφάνιση και στη μάθηση.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E6: Να το βοηθάει, να το πηγαίνει σχολείο και να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις του που αφορούν τις σχολικές υποχρεώσεις και να του παρέχει ότι χρειάζεται σε αυτή την ηλικία που ανήκουν στα δικαιώματά του. Όταν τους στερεί τα δικαιώματά του θεωρώ ότι ένα παιδί είναι παραμελημένο.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Ενώ υπάρχουν και δύο πιο λακωνικές αλλά εμπειριστατωμένες απαντήσεις, οι οποίες περικλείουν αρκετές μορφές παραμέλησης παιδιού.

E8: «Βεβαίως. Η παραμέληση παιδιών είναι η συστηματική αποστέρηση των βασικών αγαθών, η έλλειψη επικοινωνίας... εμ... Αγάπης και φροντίδας. Είναι δηλαδή η έλλειψη προσοχής στο παιδί και τις ανάγκες του. Αυτό πιστεύω.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E9: «Η παραμέληση είναι κάτι πολύ γενικό. Η παραμέληση πιστεύω πως έχει να κάνει με το αν είσαι δίπλα στο παιδί σου. Έχει να κάνει με το αν το φροντίζει και αν τους παρέχεις την εκπαίδευση, την υγεία, την τροφή, την στέγη...» (άνδρας, μόνιμη, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

Μια απάντηση που χρήζει ιδιαίτερης μελέτης και ήταν μη αναμενόμενη πάντως είναι η διαδικτυακή παραμέληση. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, το πρόβλημα αυτό όλο και θα εντείνεται στο μέλλον.

E4: «Και θα σου πω και κάτι άλλο, μέσα στο μάθημα κάνουμε πολλές φορές την καθημερινότητά μας. Κανένα μα κανένα δεν μου έχει πει ότι κοιμάται 9:00 η ώρα. Κανένα. Ένα παιδί να το πει θα τον κοιτάνε έτσι. Μια-δυο. Έχω ξυπνήσει παιδί μέσα στην τάξη. Κοιμούνται αργά. Παίζουνε απίστευτες ώρες υπολογιστές, μπαίνουνε σε απίστευτα site (...) Δεν υπάρχει έλεγχος. Για μένα αυτό είναι άλλο ένα είδος παραμέλησης πολύ σημαντικής, που θα έχει τρομερές επιπτώσεις στο μέλλον.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κατά κόρον ότι η παραμέληση παιδιού ορίζεται με την έλλειψη τροφής, κατάλληλου ρουχισμού, την έλλειψη φροντίδας, αγάπης και προσοχής από την οικογένεια, με τα μαθησιακά προβλήματα και την δυσκολία των παιδιών να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, καθώς και με την ανεξέλεγκτη χρήση ηλεκτρονικών πολυμέσων.

4.4 Διήγηση περιστατικού παραμέλησης

Οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν στις διηγήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν από άποψη αιτιότητας, καθώς αναφέρονται κατά κύριο λόγο η φτώχεια και η οικονομική δυσχέρεια των γονέων-φροντιστών, αλλά και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, οι εκδηλώσεις βίας ανάμεσα στους γονείς, η έλλειψη μόνιμης στέγης, η παντελής έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς-φροντιστές, η νοητική υστέρηση των γονέων-φροντιστών και τα προβλήματα υγείας των γονέων-φροντιστών.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη περίπτωση παραμέλησης παιδιού, αφορά ένα κορίτσι, κόρη μεταναστών, με οικονομικά προβλήματα αλλά και βία μεταξύ των γονέων. Δεν αναφέρεται από την εκπαιδευτικό χρήση βίας στο ίδιο το παιδί, αξιοσημείωτο όμως είναι το γεγονός πως παρά τα χρόνια που διαβιούν στη χώρα, το κορίτσι δεν φαίνεται να κατανοεί σε ικανοποιητικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα.

E1: «Πρόκειται για ένα περιστατικό που το είχα φέτος από την αρχή της χρονιάς, τώρα τη στιγμή που μιλάμε το παιδί έχει φύγει από το σχολείο και με εισαγγελική παρέμβαση από ότι, από όσο γνωρίζω βρίσκεται στο χαμόγελο του παιδιού. Ήταν ένα κοριτσάκι βουλγαρικής καταγωγής, οι γονείς ήρθαν εργάτες στη χώρα μας από ότι έμαθα το ζευγάρι δεν είχε

καλές σχέσεις, υπήρχαν άλλα δύο παιδιά στην οικογένεια, ο πατέρας μάλλον ζυλοκοπούσε τη μητέρα και αυτό το γνωρίζουμε από διηγήσεις των γειτόνων, το παιδάκι δεν γνώριζε την ελληνική γλώσσα αν και ζούσαν... (...) Εγώ το είχα στην τρίτη δημοτικού και νομίζω ότι γεννήθηκε στην Ελλάδα, απλά οι γονείς ήταν χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού, η μητέρα νομίζω ότι δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα γιατί δεν εργάζονταν κιόλας.. ήταν στο σπίτι, ο πατέρας που δούλευε αλλά δεν γνωρίζω τι δουλειά... μάλλον εργάτης, θα ήξερε υποτυπωδώς την ελληνική γλώσσα για να μπορεί να επικοινωνεί στοιχειωδώς,» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E1: «...το παιδί πάρθηκε από τη μητέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και μέσα σε ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών κατέληξε στο χαμόγελο του παιδιού όπου και διαμένει μέχρι και σήμερα και πηγαίνει και κανονικά και σε δημοτικό σχολείο.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Η δεύτερη περίπτωση παραμέλησης παιδιού αφορά ένα έφηβο αγόρι, ο οποίος ζει επίσης σε μια οικογένεια που ασκείται βία. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, το παιδί λόγω της παραμέλησης που είχε υποστεί από τους γονείς, έβγαζε επιθετικότητα στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ κλονίστηκε ακόμα και η ψυχική του υγεία. Μέχρι και την περίοδο διεξαγωγής της συνέντευξης το παιδί νοσηλευόταν σε ψυχιατρική κλινική.

E2: «Πάνω από μία. Η τελευταία ήταν τη φετινή χρονιά τον Σεπτέμβρη 2018. 12χρονος μαθητής από οικογένεια με πάρα πολλή βία, γονείς χωρισμένοι, ο οποίος εξελίχθηκε σε ψυχιατρική περίπτωση και σήμερα νοσηλεύεται.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

E2: «Το παιδί σήμερα, μέσα Μαΐου 2019 νοσηλεύεται εδώ και ένα μήνα σε ψυχιατρική κλινική μην έχοντας καμία επαφή με τους γονείς του.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

Η τρίτη εκπαιδευτικός αναφέρεται σε μία ιδιόζουσα περίπτωση, κατά την οποία η μόνη μητέρα κάνει χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, ενώ ζει κάτω από το όριο της φτώχεια σε συνθήκες εξαθλίωσης. Η περίπτωση αυτή ήταν μια κατάσταση που διαιωνιζόταν για χρόνια, το παιδί απέκτησε επιθετικές τάσεις προς τα αδέσποτα ζώα

και το παιδί κατέληξε σε ίδρυμα. Σημειωτέον, η μητέρα, μία εβδομάδα μετά την απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον απεβίωσε, εικάζεται από υπερβολική δόση ναρκωτικής ουσίας.

E3: «Λοιπόν στο Αγκίστρι ένα δημοτικό σχολείο υπάρχει, υπήρχε ένας μαθητής μου έκτης δημοτικού, ο οποίος ήταν παραμελημένος χρόνια λόγω αλκοολισμού της μητέρας, και η μητέρα είχε παραμεληθεί δηλαδή και το σπίτι ήταν και αυτό σε άθλια κατάσταση. Δεν είχε πατέρα, είχε πατριό. Ο οποίος ήταν και αυτός σε περίεργη κατάσταση και ο οποίος δεν έμενε στο σπίτι συνέχεια... πήγαινε απλά δεν κατοικούσε μέσα το σπίτι. Ήταν σε άθλια κατάσταση από ότι έχω μάθει και από τους περίοικους όλα τα χρόνια από την πρώτη δημοτικού, από το νηπιαγωγείο. Βασικά ήταν παραμελημένο πολύ βρώμικο αλλά αυτό είχε επιπτώσεις και στο χαρακτήρα του και στην υγεία του και μαθησιακές δυσκολίες, δεν είχε καλή επικοινωνία ούτε με τους συνομηλίκους, ούτε με τους ενηλίκους, ούτε καλό λόγο είχε... με δυσκολία επικοινωνούσε...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E3: «Φέτος που πήγε στο γυμνάσιο, που τα πράγματα έγιναν χειρότερα, όπου άρχισε να τριγυρνάει και περισσότερο στο νησί και άρχισε και σκότωνε ζώα -γάτες συγκεκριμένα- υπήρχαν και τα γύρω παιδιά που το έβλεπαν και το έλεγαν στους μεγάλους, εκεί επενέβη η κοινωνική λειτουργός. (...) Η κατάληξη που είχε ήταν το να ενημερώσουν τη μάνα του ότι θα το πάρουν και η μάνα να πεθάνει μία εβδομάδα μετά από καρδιά. Ναι αλήθεια από τη στεναχώρια της, από καρδιά... εεε έπινε, και χάπια μπορεί να είχε πάρει... (...) Οπότε το παιδί το πήραν, όντως το πήραν, στο χαμόγελο του παιδιού είναι τώρα. (...) Τώρα το παιδί είναι ακόμα στο χαμόγελο του παιδιού, αλλά πάει πολύ συχνά στο αγκίστρι από ότι ξέρω τα σαββατοκύριακα στη θεία του, για να βλέπει και τα ξαδέρφια, ήταν να το κρατούσε και αυτή απλά δεν θυμάμαι γιατί δεν το κράτησε, δεν ξέρω γιατί δεν το δόσανε τελικά, έχει και αυτή τρία παιδιά βασικά...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

Η επόμενη εκπαιδευτικός, λόγω της ιδιαίτερης ιδιότητας της (δασκάλα αγγλικών) που της επιτρέπει να έχει συναναστροφές με πολλά τμήματα του σχολείου,

αλλά και της εξαιρετικά ενδιαφέρουσας κοινωνιολογικά περιοχής διδασκαλίας (Αγία Βαρβάρα), δεν έμεινε στην εξιστόρηση μόνο ενός περιστατικού. Αναφέρεται σε τέσσερις περιπτώσεις, δύο εκ των οποίων σχετίζονται με παιδιά ρωμά. Το ένα συνεχώς μεταφερόμενο από περιοχή σε περιοχή λόγω συγγενικών βεντέτων, ενώ το δεύτερο εξαθλιωμένο, χωρίς την απαραίτητη τροφή και ένδυση. Ο πατέρας του παιδιού είχε καταδικασθεί για εγκληματική πράξη, η αδελφή φέρεται να εκδιόταν, ενώ το παιδί ανέπτυξε επίσης επιθετικές τάσεις. Η τρίτη περίπτωση σχετίζεται με ένα παιδί το οποίο λόγω έλλειψης της απαραίτητης προσοχής ανέπτυξε ψυχολογικά προβλήματα και φοβίες, ενώ η τέταρτη περίπτωση είναι η μόνη περίπτωση γενικά στην έρευνα, που δεν σχετίζεται καθόλου με έλλειψη αγαθών. Πρόκειται για παιδί πλούσιας οικογένειας, το οποίο όμως στερούνταν αγάπης και επικοινωνίας.

E4: Λοιπόν είχα μία περίπτωση ενός ικανού, που είναι από τα παιδιά τα οποία θέλουν να έρθουν στο σχολείο και δεν τα αφήνουν. Εεε, ένιωθε πάρα πολύ άσχημα όταν του λες γιατί. Μεταφέρεται από σπίτι σε σπίτι επειδή υπάρχουν διαμάχες και κυνηγάει το ένα σόι το άλλο σόι, αλλάζει σπίτια αλλάζει περιοχή και έχει μία τρομερή ενοχή όταν τον ρωτάς, ενώ τώρα αποφεύγω να τον ρωτάω γιατί, στην αρχή δεν ξέραμε, τον ρωτούσα λοιπόν και το έβλεπα στα μάτια τι του, πως υπέφερε κάθε φορά που έρχονταν και του έλεγαν που ήσουν ρε, γιατί είχε πολύ μεγάλα διαστήματα, δεν ερχόταν στο σχολείο, και επειδή οι γονείς κάνουν τη βλακεία και συζητάνε τα πάντα μπροστά στα παιδιά τους και του έλεγαν τι έγινε ρε κρύβεστε... Αυτό κάθε φορά ήταν πληγή. Ερχόταν και του έλεγες που είναι το βιβλίο, δεν το έχω, χαμήλωνε τα μάτια, κενό! Ήταν ένα παιδί το οποίο όταν πρωτοήρθε ήθελε πάρα πολύ να συμμετέχει, αλλά κάτι συνέβαινε και στο οικογενειακό περιβάλλον, ο ένας να κυνηγάει τον πατέρα σου και να γίνονται τέτοιες διαμάχες και μάνα να βουτάει το παιδί και μετά να τρέχουν στην Πάτρα, μετά να ξαναγυρίσουν... (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E4: «Είχαμε άλλη μία περίπτωση να σου πω. Στην πρώτη δημοτικού είχε ένα μαλλί μέχρι την πλάτη, δεν είχα ξαναδεί παιδί με τέτοιο μαλλί με περίεργο όνομα, ρωμά αλλά βουλγαρικής καταγωγής, παραμελημένο με όλους τους τρόπους. Ντύσιμο, υγιεινή, τσάντες, μολύβια, τίποτα. Του

δίναμε, του κάναμε, πάντα εμείς. Ξέρουμε στο σχολείο ότι επειδή έχουμε τέτοιες περιπτώσεις έχουμε τετράδια μολύβια και δίνουμε σε όλα τα παιδιά αυτά. Εεε, που μπήκε ήταν πάρα πολύ ζωηρό παιδί, καυγάδες για το γεγονός ότι έχει μακριά μαλλιά, κορίτσι, όλα-όλα. Γινόταν ένας χαμός και αυτός επειδή ήταν μεγαλόσωμος γενικά σαν παιδάκι και πολύ δυνατός, τσακωνόταν με τα άλλα παιδιά, εεε δεν είχε να φάει τα περισσότερα διαλείμματα, οπότε ο καθένας με τη σειρά του κέρναγε... Μέχρι που είδαμε τη μαμά. (...) το έπαιρνε μία αδερφή, η οποία Αλέξανδρε, εγώ δεν είχα ξαναδεί τέτοιο πράγμα. Ένα κορίτσι δηλαδή, αν λες για παραμελημένο, το οποίο ήταν όπως μία άστεγη. Δεν ήταν πολύ μεγαλύτερη του ήταν σε ηλικία Γυμνασίου, απροσδιόριστης ηλικίας, να σου πω την αλήθεια Αλέξανδρε δεν ξέρω ακριβώς την ηλικία αλλά ήταν σαν άστεγη. η μαμά δεν μπορείς να φανταστείς πως ήταν είχε τατουάζ, ένα περίεργο πράγμα, έτσι μία γυναίκα τι να πω. Και πολύ αυστηρή, πολύ άγρια αν της έλεγες κάτι για το παιδί δεν μπορούσες να συνεννοηθείς. Μάθαμε ότι ο πατέρας, αυτό το παιδί κάθε Πέμπτη δεν ερχόταν στο σχολείο, και πήγαινε και επισκεπτόταν τον πατέρα σε φυλακές, ο οποίος είχε σκοτώσει ο πατέρας του σε καβγά σε καφενείο κάποιον, έναν Ρώσο, και ο μπαμπάς ήταν στη φυλακή.»(γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E4: «Εδώ έχουμε ένα παιδί που λέγεται I. Τώρα πηγαίνει στο γυμνάσιο. Εμείς τον είχαμε σε όλο το δημοτικό. Λοιπόν, οικογενειακό ιστορικό: Ο πατέρας φεύγει από την Αγία Βαρβάρα και πήγαινε στην Αφρική, στη Νότια Αφρική. Γνωρίζεται με μία έγχρωμη, κάνει τον I και το X. Πεθαίνει από λευχαιμία η μαμά και έρχεται ο I εδώ σε ηλικία για σχολείο γύρω στα πεντέμισι, με ένα πατέρα ο οποίος ήταν συντρίμια, μία γιαγιά 90 ετών και η, και μία προγιαγιά 100 χρόνων. ο I τη μαμά τη θυμόταν. Φαντάζεσαι πως ήταν το παιδί. Η μαμά του πέθανε, ο πατέρας κομμάτια σε ένα περιβάλλον που στην ουσία τον μεγάλωναν η γιαγιά του που καταλαβαίνεις. Και εμείς λοιπόν τον αναλαμβάνουμε πρώτη δημοτικού. Τι να σου λέω. Λοιπόν, έχω ρίξει πολύ κλάμα με αυτό το παιδί. Ερχόταν και μου έλεγε τρίψε μου λίγο την πλάτη γιατί δεν έχω μανούλα και πονάω, δεν με αγαπάνε, ήταν συνέχεια στο πόδι μου και

στην αγκαλιά μου. Μέχρι πρόσφατα που ο μπαμπάς του βρήκε μία δουλειά το είχαμε, τι να σου πω ρούχα, παπούτσια, φαγητό; Φαντάσου ότι φτιάχναμε για τις οικογένειές μας φέρναμε ένα ταπεράκι και του δίναμε γιατί ήτανε μία γιαγιά η οποία... Δεν ξέρω αυτά ήταν μικρά παιδιά πείναγαν. Ο μπαμπάς δεν προσπαθούσε να βρει δουλειά, δεν είχε λεφτά, δεν ξέρω... Ήταν δηλαδή μία περίπτωση που εγώ που δεν το είχα ξαναζήσει σοκαρίστηκα. Ο πατέρας όταν συνήλθε και μπορώ να πω ότι στάθηκε στα παιδιά του και μπορώ να πω ότι αυτά τα χρόνια δεν μπορούσε να εντοπίσει και το μεγάλο πρόβλημα που ήταν ο δεύτερος αδερφός που δεν είχε ζήσει καθόλου τη μητέρα. Αυτός είναι από τις πιο ζόρικές περιπτώσεις που βλέπω στο σχολείο. Τώρα είναι στο δημοτικό, έχει προβλήματα με το θάνατο... Και αυτό λοιπόν είναι ένα παραμελημένο παιδί.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E4: «Αλλά το να παραμελείς ενώ υποτίθεται ότι για αυτό το παιδί δίνεις τα πάντα, και να παραμελείς βασικές ανάγκες, να το παίζεις μορφωμένος, ειδήμων και τέτοια... Βασικές ανάγκες όπως η επικοινωνία, το παιχνίδι... (...) Παιδιά που ζουν μέσα σε γυάλες... Ποιο είναι το καλύτερο σχολείο, ψάχνουμε δύο χρόνια... Και πρέπει να κάνουν σχέσεις με παιδιά αλλά είναι σε γυάλα. Η να είναι αγγλικό το σχολείο γιατί πρέπει λέει το παιδί να μάθει πάρα πολύ καλά αγγλικά, γιατί τα ελληνικά που θα του χρησιμεύσουν. Και μιλάμε για παιδιά που ζει ένα παιδί σε 250 τετραγωνικά. Έκανα για παράδειγμα ιδιαίτερα σε ένα στην Κηφισιά και με πλήρωνε το παιδί. Δεν έχω ξανά αισθανθεί έτσι τόσο άσχημα τρίτη γυμνασίου παιδί. Δούλευαν ο μπαμπάς και η μαμά 100 ώρες πήγαινε εγώ στην Κηφισιά, μου πλήρωναν ταξί, χανόμουν εκεί μέσα.... (...) Και εγώ είχα τον Β ο οποίος έμπλεξε εκεί στην Κηφισιά με όλα τα καλά παιδιά, παράτησε το σχολείο. Παραμελημένο ήταν. Βασικά είχε τα πάντα, τι ήθελες από ρούχα, από δωμάτιο, παιχνίδια. Τα πάντα, από κήπους... Δεν τον ενδιέφερε Αλέξανδρε, δεν του έκανε αίσθηση τίποτα. Τίποτα από αυτά που είχε. Για όλα βαριόταν. Δεν είχε στόχο. Δεν είναι παραμελημένο παιδί αυτό; Παραμελημένο είναι...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

Ο πέμπτος εκπαιδευτικός περιγράφει της περίπτωση ενός κοριτσιού, η οποία μεγαλώνει σχεδόν μόνο της, καθώς οι γονείς της λείπουν λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Το σπίτι που ζει είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση, οι γονείς αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, ενώ το κορίτσι, πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζει σχολικό εκφοβισμό από τις/τους συμμαθήτριες/τες της (όπως αναφέρθηκε κυρίως μετά το πέρας της συνέντευξης).

E5: «Βεβαίως, το φετινό, αυτό που έχουμε να πούμε είναι ότι το συγκεκριμένο παιδάκι προέρχεται από οικογένεια η οποία τα αδέρφια έχουν πολύ μεγάλη ηλικιακή διαφορά. Δηλαδή ο αδερφός της που ήρθε σήμερα και την πήρε, για κοριτσάκι μιλάμε, είναι σίγουρα πάνω από 20 ετών και το παιδάκι αυτό είναι στη δευτέρα δημοτικού δηλαδή στα 8-9. Δηλαδή έχουν πάνω από 10 χρόνια διαφορά. Τι έχουμε λοιπόν παρατηρήσει με αυτό; Πρώτον και κυριότερων, όλα της τα τετράδια είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση και τσαλακωμένα και λερωμένα, κυριολεκτικά λερωμένη δηλαδή ανοίγεις το τετράδιο και μέσα είναι καφέ, έχει λαδιές, έχει τέτοια. Επίσης το παιδί έχει πολλές φορές στο κεφάλι, βλέπουμε ότι είναι και άλουστο και μπορεί να έχει και διάφορα ζωύφια. Η μαμά όμως κάνει ότι μπορεί, αυτό καταλαβαίνω εγώ, αλλά είναι περίεργο το περιβάλλον, γιατί έχει να κάνει και με την εργασία στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς της είναι ψαράδες, ψαράδες κανονικοί, πηγαίνουν με το καΐκι και ψαρεύουν. Όπως καταλαβαίνεις ο χρόνος τους στο σπίτι είναι ελάχιστος άρα το παιδί αυτό καταλήγει να βρίσκεται με τα μεγαλύτερα αδέρφια του τα οποία ότι μπορούν κάνουν, η δεν του δίνουν και πολύ μεγάλη σημασία, και από την άλλη πλευρά αυτό του δημιουργεί και πρόβλημα και μαθησιακά. E5: Ναι, πάντα βεβαίως έχουμε μία πολύ μεγάλη διακριτικότητα. Είναι πράγματα πολύ λεπτά, ειδικά στο θέμα της καταλληλότητας είναι κάτι το οποίο το έχω αντιμετωπίσει πάρα πολλές φορές. Όπως καταλαβαίνεις είναι δύσκολο όταν δεν υπάρχει κοντά η μαμά ή ο μπαμπάς, και δεύτερον επίσης η ηλικία και το background της μαμάς και του μπαμπά. Πιστεύω και η ηλικία είναι πολύ βασικό. Η μαμά η συγκεκριμένη για να καταλάβεις πρέπει να είναι γύρω στα 50, είναι δηλαδή μία γυναίκα η οποία δεν έχει κουράγιο πλέον να ασχοληθεί περισσότερο με το παιδί. Εγώ της είπα

δηλαδή, όσο μπορείτε περισσότερο το παιδί να το βοηθάτε και στο σπίτι να το προσέχετε- ναι κύριε θα το κάνουμε, έρχεται πολλές φορές και το παίρνει μία άλλη κυρία αντίστοιχης ηλικίας, μάλλον η μαμά δουλεύει, πρέπει να είναι κάτι σαν θεία... Δεν έχω καταλάβει, και σήμερα έρχεται και το παίρνει ο μεγάλος της αδερφός.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

Η επόμενη περίπτωση, όπως περιγράφεται από την εκπαιδευτικό, αφορά ένα αγόρι το οποίο παρά το ότι δεν ήταν παραμελημένο εμφανισιακά, η μητέρα του έχει νοητική υστέρηση και δεν μπορούσε να του δώσει τα «κατάλληλα» εφόδια συναισθηματικά. Λόγω κυρίως των οικονομικών προβλημάτων, αφού η μητέρα αδυνατούσε να βρει εργασία, το παιδί απομακρύνθηκε από την οικογένεια και ζει σε ίδρυμα.

Ε6: «Ναι θα σας πω. Πέρυσι είχα ένα αγοράκι. Το παιδί αυτό δεν έχει κάτι στην εμφάνισή του. Δεν ήταν δηλαδή βρώμικο και να σας πω την αλήθεια εγώ δεν είχα γνωρίσει και τη μητέρα του γιατί όταν ήρθε να γραφτεί στο σχολείο το έφερε μία άλλη γυναίκα, από ό,τι έμαθα μετά ήταν η θεία του, αλλά μόλις είδα τη μητέρα του κατάλαβα ότι το παιδί αυτό έχει κάποιο πρόβλημα. Η μητέρα του ήταν άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτό το γνωρίζω γιατί φοιτούσε στο ειδικό σχολείο που συστεγάζεται στο σχολείο που εργαζομαι όπως σας είπα, η γυναίκα αυτή έχει τρία παιδιά το μεγαλύτερο της παιδί είναι και αυτό το άτομο με ειδικές ανάγκες ενώ τα δύο μικρότερα δεν έχουν κάποιο πρόβλημα. Μόλις έμαθα λοιπόν ότι αυτή ήταν η μητέρα του κατάλαβα ότι κάτι συμβαίνει.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Ε6: «Τώρα που μιλάμε το παιδί βρίσκεται στο χαμόγελο του παιδιού. Πήγε η κοινωνική λειτουργός στο σπίτι, είδε την κατάσταση που επικρατούσε εκεί, η οποία ήτανε χάλια, και προειδοποίησε την μητέρα ότι θα της πάρει το παιδί αν δεν αλλάξουν τα πράγματα. Τα πράγματα πήγαν από το κακό στο χειρότερο όπως καταλαβαίνετε και της πήρε και τα τρία παιδιά, τα οποία ζουν τώρα στο χαμόγελο του παιδιού.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Η έβδομη εκπαιδευτικός που συμμετείχε στη έρευνα, περιγράφει την κατάσταση ενός κοριτσιού με μητέρα που έπασχε από σκλήρυνση κατά πλάκας σε προχωρημένο στάδιο, και αλκοολισμό του πατέρα. Το παιδί αυτό κατέληξε επίσης σε ίδρυμα λόγω της παραμέλησης του από τους γονείς.

E7: Ναι. Θα σου πω. Είχα τη φετινή χρονιά στην τάξη μου ένα κοριτσάκι, την (τάδε). Ένα πλάσμα αξιαγάπητο, αλλά με πολλά οικογενειακά προβλήματα. Τι θέλω να πω. Η μητέρα της πάσχει από σκλήρυνση κατά πλάκας, αλλά σε προχωρημένο στάδιο, οπότε καταλαβαίνεις, ο πατέρας απών παρόλο που ήταν εκεί. Έπαιζε τζόγο, έπινε και άλλα πολλά. Είχε και μια μεγαλύτερη αδερφή, η οποία από αυτά που γνώριζα, από ένα σημείο και μετά δεν είχε καμία σχέση με την οικογένεια. Το παιδί αυτό λοιπόν καλείται να φροντίσει την μητέρα σε τόσο μικρή ηλικία... Δεν υπήρχε, τι να σου πω, χμ... (παύση). (...) Η μητέρα ήταν κατάκοιτη. Δεν μπορούσε να κάνει τίποτα η γυναίκα. Και καταλαβαίνεις ότι η τάδε έγινε αποκλειστική νοσοκόμα. Λεφτά δεν υπήρχαν ούτε για δείγμα. Οπότε για να μην στα πολυλογώ, το κορίτσι από ένα σημείο και μετά, πέρα από το ότι κοιμόταν στην τάξη και ερχόταν μονίμως αδιάβαστη, δεν πλενόταν, τα ρούχα της ήταν πάρα πολύ βρώμικα, σχολούσαμε και περιμέναμε τον μπαμπά της μπορεί και δύο ώρες καμιά φορά. Και εννοείται πως την είχα γυρίσει σπίτι άπειρες φορές γιατί αργούσε και δεν τον έβρισκα στο τηλέφωνο. Τι να σου πω, άλλο να στο λέω άλλο να το ζεις (...) Είναι στη «Μέλισσα». Δεν γνωρίζω παραπάνω λεπτομέρειες.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

Στην επόμενη περίπτωση παραμελημένου παιδιού, αναφέρονται ιδιαίτερη προβλήματα στον οικογενειακό κύκλο. Συγκεκριμένα, η μητέρα και ο παππούς αποβιώνουν, ο πατέρας αδιαφορεί και η γιαγιά παθαίνει εγκεφαλικό επεισόδιο και αδυνατεί να την μεγαλώσει. Το έφηβο κορίτσι λοιπόν καλείται μόνο του να φροντίσει τη γιαγιά του και να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις.

E8: Μόνο μία; Ξέρεις πόσα παιδιά έχουμε κάθε χρόνο τα οποία σε κάνουν να αναρωτιέσαι «που οδεύει αυτός ο τόπος»; Και θέλω να σου πω και κάτι, ενώ αυτό το φαινόμενο ήταν σύνηθες κυρίως στα

Αλβανάκια που έρχονταν μετανάστες με την οικογένεια τους, τα τελευταία χρόνια βλέπεις όλο και περισσότερα Ελληνάκια που κυριολεκτικά πεινάνε. Και επειδή γνωρίζουμε τις οικογένειες τους, είναι πολύ ψυχοφθόρο όλο αυτό. Και πως να έχουμε την απαίτηση από ένα παιδί που δεν έχει να φάει, να κάνει τα μαθήματα του, εξήγησε μου. (...) Θα σου πω. Θα σου πω για την περίπτωση της (τάδε) που σου είπα και όταν μιλήσαμε. Το παιδί δεν ήταν απλά παραμελημένο, μιλάμε για μια τραγική ιστορία... (παύση) Από που να ξεκινήσω δεν ξέρω, πριν πολλά χρόνια χωρίζουν οι γονείς της και φεύγει η μητέρα με το παιδί να ζήσουν στην Αθήνα. Η μητέρα της δούλευε, σε μαγαζιά της νύχτας, δεν ξέρω που, και ξαφνικά πεθαίνει, μάλλον από υπερβολική δόση ακούστηκε αλλά δεν είμαστε σίγουροι. Έρχεται το κορίτσι να μείνει Ζάκυνθο με τον μπαμπά της αλλά αυτός είχε παντρευτεί μια και είχε κάνει δύο παιδιά και η γυναίκα του δεν το ήθελε. Οπότε πάει και μένει με τον παππού και την γιαγιά. Μέσα σε διάστημα μηνών όλα αυτά που σου λέω, πεθαίνει ο παππούς και η γιαγιά παθαίνει εγκεφαλικό. Καταλαβαίνεις για τι περίπτωση μιλάμε; Από που να κρατηθεί αυτό το κορίτσι; (...) Ο πατέρας της έκανε ότι μπορούσε. Έτσι έλεγε δηλαδή. Αλλά η γυναίκα του δεν την ήθελε. Γι'αυτό και δεν την έπαιρναν να μείνει μαζί τους. Από οικονομικής πλευράς ζούσε όμως από τον πατέρα. Ότι είχε δηλαδή και αυτός γιατί οικοδόμος ήταν ο κακομοίρης. (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E8: Είναι ακόμα στο σχολείο μας αλλά δεν της κάνω μάθημα εγώ. Είναι σε λίγο καλύτερη κατάσταση πάντως από όσο γνωρίζω. Ακούστηκε ότι έχει προσλάβει ο πατέρας και μία αλλοδαπή για να προσέχει τη γιαγιά... (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

Η τελευταία περίπτωση που περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό, αφορά δύο παιδιά τα οποία ζούσαν μόνο με τον πατέρα, ο οποίος πέρα από την παραμέληση, τα κακοποιούσε σωματικά και ψυχολογικά. Παρά τις ανώνυμες καταγγελίες, τα παιδιά συνέχιζαν να ζουν με αυτόν για χρόνια.

E9: Εμ, πρόκειται λοιπόν για δύο αδέρφια τα οποία υπέφεραν για χρόνια. Δεν ήταν μόνο η παραμέληση αλλά και η κακοποίηση που

δέχθηκαν. Τα παιδιά κακοποιούνταν συστηματικά. Ερχόντουσαν στο σχολείο με μώλωπες και αιματώματα. Εμ, υπήρχε εποχή που για ένα μήνα δεν ξέραμε που βρίσκονται γιατί δεν είχαν εμφανιστεί στο σχολείο, ούτε στο χωριό. Όταν τα ξαναείδαμε ρωτήσαμε τι και πως και μας είπαν ότι είχαν πάει με τον μπαμπά τους ταξίδι, αλλά τα πράγματα ήταν ξεκάθαρα. Περνούσαν μια κόλαση για χρόνια, γίνονταν καταγγελίες και από τους χωριανούς και από εμάς αλλά τίποτα. Δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι άλλο. Ο πατέρας όπως ξέρουμε όλοι πλέον είχε άκρες παντού. Δεν μπορούσαν να του κάνουν τίποτα. Κρίμα ειλικρινά για αυτά τα παιδάκια. (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

Οι παραπάνω αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι περιλαμβάνουν περιπτώσεις με εντελώς διαφορετικά σε κάθε περίπτωση δεδομένα, φαίνεται να έχουν ως κοινό παρανομαστή το χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών των παιδιών που έχουν υποστεί παραμέληση. Διακρίνεται έτσι σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μια σύνδεση την χαμηλής οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης με την παραμέληση παιδιών.

4.5 Στοιχεία ανίχνευσης παραμέλησης παιδιού

Σημαντικά αποτελέσματα εξήχθησαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων σχετικά με τα στοιχεία παραμέλησης που ανίχνευαν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά των περιπτώσεων. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν με βάση τις περιγραφές των εκπαιδευτικών είναι τρεις. Τα στοιχεία παραμέλησης στην εξωτερική εμφάνιση και τις συνθήκες διαβίωσης, τα στοιχεία παραμέλησης στην ψυχική υγεία και στη συμπεριφορά και τα στοιχεία παραμέλησης στην εκπαιδευτική και μαθησιακή επίδοση.

4.5.1 Εξωτερική εμφάνιση και συνθήκες διαβίωσης

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι περιπτώσεις που διηγήθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες, αναφορικά με παραμελημένα παιδιά που είχαν συμπτώματα στην εξωτερική εμφάνιση, όπως υποσιτισμός, βρωμιά, δυσσομία, λερωμένα ρούχα

και σχολικά είδη, καθώς και δυσανάλογος με την εποχή ρουχισμός. Επιπλέον, στην κατηγορία αυτή έχει ενταχθεί η κακή κατάσταση στέγης.

E1: «το παιδί μας είπαν οι γείτονες ότι έμενε πολλές ώρες εκτός σπιτιού παίζοντας στα χώματα και στα νερά, δεν τον αναζητούσε κανείς, ήταν πάρα πολύ αδύνατο, δεν είχε ποτέ πρωινό, δεν είχε ποτέ κάτι να φάει και το όταν το αντιλήφθηκα έπαιρνα φαγητό από τα άλλα παιδιά για να του δώσω ή του έπαιρνα εγώ ένα κουλούρι. Αλλά αυτό γινόταν σε καθημερινή βάση.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E3: «Ότι ήτανε βρώμικο δεν έκανε μπάνιο έκανε σπάνια μπάνιο... (...) Δεν ήταν υποσιτισμένο έτρωγε κανονικά, ίσως φταίει και η επαρχία βέβαια, γιατί είχε και μία θεία η οποία τους συμπαραστεκόταν πολύ και στην οικογένειά του λόγω της αδελφής της που ήταν αλκοολική. Οπότε βοηθούσε πάρα πολύ. Άρα υποσιτισμένο δεν ήταν έτρωγε και εκεί πέρα Αν εξαρτιόταν μόνο από τη μάνα ίσως ήταν άλλη η κατάσταση, το φρόντιζε η θεία δηλαδή. Πήγαινα πολύ συχνά σπίτι, όταν καλούσαμε τη μάνα στο σχολείο στην οποία κάναμε συστάσεις και δεν... συνέχιζε το παιδί να έχει, να είναι άπλυτο να μην έχει κομμένα νύχια τα μαλλιά του πάντα βρώμικα, καλούσαν τη θεία μετά, η οποία το αναλάμβανε. (...) Ναι ναι την επόμενη μέρα ερχότανε... (...) Αργότερα πάλι τα ίδια.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E5: «Ήταν η εμφάνιση η δική της, τα ρούχα που φορούσε πολλές φορές που ήταν και λερωμένα πολλές φορές και πιο παλιά... φαίνεται δηλαδή. Τα τετράδια του, η εμφάνιση της τσάντας της, και επίσης η επαφή που είχα και με την οικογένεια. Η όποια επαφή.»(άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E8: Δεν είχε ούτε ρούχα να φορέσει. Έβρεχε και ερχόταν στο σχολείο μούσκεμα χωρίς ομπρέλα και χωρίς μπουφάν, αδιάβαστο όποτε ερχόταν. Έκανε συνέχεια απουσίες γιατί αποκοιμιόταν. Το παιδί φρόντιζε την γιαγιά. Δεν υπήρχε κανείς να φροντίσει το παιδί. Ήταν σαν μια μεγάλο-κοπέλα που δεν είχε λεφτά. Πολύ αδύνατη... έτρωγε ότι έβρισκε γιατί από την γιαγιά, δεν ξέρω, δεν νομίζω ότι της έφτιαχνε και

τίποτα. Τι να σου λέω, πολύ άσχημη η κατάσταση.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E9: «Τα παιδιά δεν μιλούσαν για αυτά που περνούσαν, οπότε όλα ήταν απλές εικασίες τότε... Βλέπαμε πολύ σοβαρά δείγματα, ακόμα και στην καθαριότητα, στη σχολική επίδοση, το σπίτι που ζούσαν ήταν ερείπιο, μέσα στη βρώμα, άστα σου λέω... Μια άλλη φορά η αδελφή του που δεν την είχα εγώ ήρθε κουρεμένη θυμάμαι. Σαν αγοράκι τόσο κοντό» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

4.5.2 Ψυχική υγεία και συμπεριφορά

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα συμπτώματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την διατάραξη της ψυχικής υγείας των παιδιών, και την απότομη αλλαγή της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, το αίσθημα ενοχής, την καταθλιπτική συμπεριφορά, την απομόνωση, και τις φοβίες.

E2: «Ο μαθητής είχε βίαιη συμπεριφορά στους συμμαθητές του με συχνούς ξυλοδαρμούς, είχε βίαιη συμπεριφορά και προς καθηγητές με προσβλητικά σχόλια. Χτύπησε συνάδελφο καθηγήτρια αλλά και παιδιά από το σχολείο και μόλις ήρθαν οι γονείς του ο ένας μετά τον άλλον, ειδικά ο πατέρας, έδεσε όλο το σενάριο και καταλάβαμε την περίπτωση.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

E4: «Παρατήρησα την επιθετικότητα. Ενώ ήθελε αγάπη παρατηρούσα την επιθετικότητα. Παρατηρούσα το γεγονός ότι ενώ ερχόταν, αυτό...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E4: «Το παιδί αντιμετωπίζει υπαρξιακά προβλήματα, προβλήματα δυσλεξίας, μαθησιακές δυσκολίες, έχει αυτό με το μολύβι όλη την ώρα (επαναλαμβανόμενη κίνηση), χαζεύει, είναι στον κόσμο του, φοβάται για το θάνατο πάρα πολύ, τρομερές αγωνίες για το θάνατο. Είναι πράγματα τα οποία ο πατέρας δεν δίνει σημασία. Δηλαδή τον πηγαίνει για αναρρίχηση. Αυτό είναι η σχέση με τον μπαμπά. είναι ότι τον πηγαίνουμε για αναρρίχηση. Δεν υπάρχει όμως αυτό που λέμε ότι

φροντίζει το παιδί με την έννοια... Είναι δυνατόν ένα παιδί να ασχολείται τόσο πολύ, εντάξει ξέρω ότι έχει βιώσει το θάνατο, αλλά ούτε καν, ο αδελφός το βίωσε, αυτό ήταν μωρό όταν ήρθε. Αλλά προφανώς όλα αυτά δημιουργήθηκαν γιατί ο μπαμπάς έκανε κι άλλο παιδί με την καινούργια σύντροφο και όλα αυτά βγήκαν στην επιφάνεια, οπότε είναι ένα παιδί το οποίο όντως έχει παραμεληθεί η ψυχική του ισορροπία, ο μπαμπάς αντιστέκεται σε αυτό. Αν του πεις μία κουβέντα θίγεται. Θεωρεί ότι όλα καλά είναι, μία χαρά περνάμε, το παιδί όμως, γιατί τα παιδιά του δημοτικού δεν έχουν αναστολές και λένε τα πάντα για ότι έχει συμβεί μέσα στο σπίτι, τον έστειλα δωμάτιο και το μωρό κλαίει, δεν μπορεί να διαβάσει μιλάμε τώρα για συνθήκες που δεν είναι για ένα παιδί δημοτικού. Έτσι αυτή είναι μία ζόρική κατάσταση που ίσως γίνει και χειρότερη. Το παιδί μάλλον χειροτερεύει παρά καλυτερεύει.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

4.5.3 Εκπαιδευτική και μαθησιακή επιμέλεια

Στην κατηγορία αυτή, εμπεριέχονται συμπτώματα που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά προβλήματα των παραμελημένων παιδιών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η κακή σχολική επίδοση, η αργοπορία και οι συχνές και μακροχρόνιες απουσίες από το σχολείο.

E5: «Εν τω μεταξύ να πούμε και λίγο για τα μαθησιακά, στο συγκεκριμένο παιδάκι κάνω εγώ έξτρα μάθημα δύο φορές την εβδομάδα γλώσσα. Η συγκεκριμένη μαθήτρια έχει αρκετά προβλήματα και μαθησιακά, έχει, ξεχνάει παραδείγματος χάρη εύκολα, αλλά από την άλλη πλευρά είναι παιδάκι πού προσπαθεί, έχει όμως και μία μικρή διάσπαση προσοχής, αφαιρείται, αλλά τουλάχιστον όσο κάνουμε μάθημα εδώ ανταποκρίνεται. Αρχίζει, αν και δευτέρα τάξη, διαβάζει έστω λίγο τα βασικά και γράφει έστω τα βασικά. Αλλά μέχρι εκεί, δηλαδή σε αυτό το παιδί όπως και στα περισσότερα τις αντίστοιχης κατάστασης είναι αυτό που γίνεται εδώ στο σχολείο. Από κει και πέρα το χάος. Στο σπίτι ποτέ κανένα από αυτά τα παιδιά δεν έχει βοήθεια. Είναι αυτό που λέμε όπως και η τσάντα που έτσι θα γυρίσει. Και αυτό είναι κάτι το οποίο το

έχω δει σε πάρα πολλές περιπτώσεις.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

Ε6: Κοιτάζτε Όπως σας είπα το παιδί αυτό δεν είναι ότι ήτανε βρώμικο ή ερχότανε με βρώμικα ρούχα. Παρόλα αυτά οι μαθησιακές δυσκολίες και το γεγονός ότι όλη μέρα ζούσε μόνο του στο σπίτι γιατί η μητέρα του ήταν απύσχα, δεν ασχολιόταν καν ούτε στο σχολείο δεν είχε έρθει, ζήτημα δηλαδή αν την έχω δει δύο φορές, τότε κατάλαβα ότι κάποιο πρόβλημα υπάρχει. Εν τω μεταξύ το παιδί αυτό ήταν αγνώστου πατρός, η μητέρα του είχε έναν σύντροφο αλλά δεν γνωρίζω αν ήταν ο πατέρας του και στα χαρτιά έχει το επίθετο της μητέρας, αλλά υποθέτω ότι δεν ήταν αυτός ο πατέρας. Επίσης γνώριζα ότι το σπίτι που ζούσε ήταν ένα μαύρο χάλι και βρωμούσε μέχρι έξω. Αργότερα έμαθα ότι η μάνα κάπνιζε μέσα στο σπίτι και ακόμα και όταν ξενοικιάστηκε έλεγαν ότι το σπίτι δεν ξε-μύριζε. (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Ε9: «Εμ, υπήρχε εποχή που για ένα μήνα δεν ξέραμε που βρίσκονται γιατί δεν είχαν εμφανιστεί στο σχολείο, ούτε στο χωριό. Όταν τα ξαναείδαμε ρωτήσαμε τι και πως και μας είπαν ότι είχαν πάει με τον μπαμπά τους ταξίδι.» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

4.6 Τρόπος αντιμετώπισης της παραμέλησης παιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς

Στην συγκεκριμένη θεματική αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο έδρασαν οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί, όταν συμπέραναν ότι ένας μαθητής τους παραμελείται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η θεματική χωρίζεται σε δύο κατηγορίες δράσης, την καταγγελία του περιστατικού στις αρμόδιες αρχές, και την παροχή βοήθειας στα καθημερινά προβλήματα του παιδιού. Στη πρώτη κατηγορία, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν άφησαν το παιδί να υποφέρει και ανέφεραν την κατάσταση σε κάποιον αρμόδιο, ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τα παιδιά στην καθημερινότητα, χωρίς όμως να αναφέρουν την κατάσταση στις αρμόδιες αρχές.

4.6.1 Καταγγελία παραμέλησης παιδιού

Ξεκινώντας, αναφέρονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες έγινε καταγγελία από τους εκπαιδευτικούς. Οι περιπτώσεις αυτές είναι τέσσερις. Οι φορείς στους οποίους αναφέρουν ότι απευθύνθηκαν είναι οι κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου, τα γραφεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε μία από τις περιπτώσεις που το παιδί αντιμετώπισε προβλήματα με την ψυχική του υγεία, αναφέρεται και η κλινική παιδιατρικού νοσοκομείου της Αττικής. Και στις τέσσερις περιπτώσεις έχει σημαντικό ρόλο οι διευθυντές/ντριες των σχολείων, αφού ήταν σε όλες τις περιπτώσεις θετικοί και υποστηρικτικοί προς την αναφορά του περιστατικού στις αρμόδιες αρχές.

E1: «Ανατρέξαμε στην κοινωνική υπηρεσία του δήμου για να μας βοηθήσει, γιατί όπως γνωρίζετε τα γενικά δημοτικά σχολεία δεν διαθέτουν κοινωνική υπηρεσία, ούτε ψυχολόγο, Οπότε ο μόνος τρόπος για να επικοινωνήσουμε και να επιλύσουμε τέτοιου είδους κοινωνικά θέματα είναι οι κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου. (...) Για καλή μου τύχη ασχολήθηκε ο εισαγγελέας ανηλίκων, το παιδί πάρθηκε από τη μητέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και μέσα σε ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών κατέληξε στο χαμόγελο του παιδιού όπου και διαμένει μέχρι και σήμερα και πηγαίνει και κανονικά και σε δημοτικό σχολείο.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E4: Έγινε από τον διευθυντή. Στις κοινωνικές υπηρεσίες.. Ναι είπαμε στις κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου, εάν είναι τσιγγάνος βρίσκουμε διαμεσολαβητές ζέρεις, έχουν ειδικούς ειδικά άτομα τα οποία πλησιάζουν τις οικογένειες. Αν και αυτός ο θεσμός δεν, δηλαδή και αυτό δεν έχει πιάσει στην περίπτωσή τους και τελικά πήγε στην κιβωτό. Λέγαμε το παιδί σώθηκε έτσι. Το παιδί Σώθηκε.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E7: Κοίταξε για την κατάσταση ενημερώνονταν καθημερινά και η διευθύντρια και οι συνάδελφοι μου. Δεν το αφήσαμε έτσι το θέμα. Απευθυνθήκαμε καταρχάς στη δευτεροβάθμια και στον Δήμο. Έγιναν

κάποιος κινήσεις δειλά-δειλά, μιλούσε το παιδί με σύμβουλο για αρκετό διάστημα, μέχρι που έγινε και επίσκεψη στην οικογένεια και τελικά το παιδί απομακρύνθηκε από το σπίτι γιατί θεωρήθηκε ακατάλληλο το περιβάλλον (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E2: «Η πρώτη επαφή με τη διευθύντρια του σχολείου η οποία ήταν ενήμερη για την κατάσταση, συνεχίσαμε με τον Συμβουλευτικό σταθμό νέων της διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επόμενη ήταν με την κοινωνική υπηρεσία του δήμου τέλος με την προϊσταμένη της ψυχιατρικής κλινικής μεγάλου παιδιατρικού νοσοκομείου της Αττικής.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

4.6.2 Παροχή βοήθειας σε καθημερινά προβλήματα του παιδιού

Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί κινήθηκαν σε βοηθητικές κινήσεις προς τα παραμελημένα παιδιά, είτε λόγω πεποίθησης ότι δεν ανήκει στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει στα εν οίκo, είτε λόγω φόβου αντιδράσεων από τους γονείς/φροντιστές του παιδιού. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είχαν γίνει παλαιότερα καταγγελίες, χωρίς αποτέλεσμα για τα παιδιά.

E3: «Το σχολείο καταρχάς, για να γίνει καταγγελία ο εκπαιδευτικός ενημερώνει το διευθυντή και ο διευθυντής μετά πρέπει να καλέσει τον σύμβουλο ώστε να δούνε όλοι μαζί πώς έχει η κατάσταση πριν γίνει καταγγελία. Έγινε αυτό εννοείται, όλα τα χρόνια γινόταν από πρώτη δημοτικού γινόταν. Απλά επειδή ήταν μικρή η κοινωνία και ήξερε και ο σύμβουλος την οικογένεια και ήξερε την κατάσταση και έλεγε τη φράση «καλύτερα λιγότερο αγάπη παρά καθόλου εκεί που θα πάει» οπότε δεν έγινε κάποια κίνηση γενικότερα, γιατί με τις συστάσεις που γινόντουσαν και στη θεία συγκεκριμένα... Αργότερα βέβαια έγινε... να σου πω για αργότερα;» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E9: «Είχε γίνει ανώνυμη καταγγελία πάνω από μια φορά από συνάδελφους μου. Όπως καταλαβαίνεις η επώνυμη καταγγελία δεν μπορούσε να γίνει γιατί ζούμε όλοι στο ίδιο χωριό. Κατάλαβες; Όταν ξέρεις ότι το όνομα σου θα γίνει γνωστό... τί θα κάνεις; Δεν θα κάνεις

τίποτα. Και για να λέμε την αλήθεια, πριν γίνουν γνωστά όλα αυτά, κανείς δεν ήταν σίγουρος. Τα παιδιά δεν μιλούσαν για αυτά που περνούσαν, οπότε όλα ήταν απλές εικασίες τότε... Βλέπαμε πολύ σοβαρά δείγματα, ακόμα και στην καθαριότητα, στη σχολική επίδοση, το σπίτι που ζούσαν ήταν ερείπιο, μέσα στη βρώμα, άστα σου λέω... Μια άλλη φορά η αδελφή του (τάδε) που δεν την είχα εγώ ήρθε κουρεμένη θυμάμαι. Σαν αγοράκι τόσο κοντό, της λέει η δασκάλα της τι έγινε, έβαλε τα κλάματα, το αφήσαμε εκεί. Μελανιές... γρατζουνιές, αιματώματα. Τι να σ πω. Ειδικά ο δικός μου (ο μαθητής), κάθε μέρα και κάτι διαφορετικό. Από την άλλη, πώς να είσαι σίγουρος; Χωριό είναι, τα παιδιά όλη μέρα έξω, παίζουν, χτυπάνε. Αυτό σκέφτεσαι.» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

Επίσης μία εκπαιδευτικός που παρά το γεγονός ότι γνώριζε την κατάσταση δεν κινήθηκε προς την κατεύθυνση της καταγγελίας, αναφέρει ότι καθοριστικό ρόλο διετέλεσαν οι γείτονες της οικογένειας.

Ε6: «Όχι, φαντάζομαι καταγγελία έγινε από κάποιους γείτονες που γνώριζαν τι συμβαίνει στο σπίτι αυτό και την κατάσταση στην οποία ζούσαν. Εμείς πάνω-κάτω γνωρίζαμε την κατάσταση αλλά δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι εκτός από το να βοηθήσουμε το παιδί και να του δώσουν λίγο περισσότερη προσοχή.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Σε τρεις από τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βοήθησαν το παιδί που είχε παραμεληθεί από τους γονείς/φροντιστές σε καθημερινά προβλήματα όπως παροχή τροφής, πρόσθετα μαθήματα και παραπομπή σε ειδικό ψυχολόγο.

Ε4: «Τότε παίρναμε και από ένα πρόγραμμα από τον Νιάρχου για τα σχολεία, οπότε βολευόταν με το φαΐ, τώρα είμαστε σε άλλο πρόγραμμα που τρώνε το μεσημέρι και του δίνουμε θυμάμαι περισσότερα σάντουιτς κλπ.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E5: «Για αυτό και κάνω το έξτρα μάθημα, για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε το παιδάκι, έτσι ώστε να του δώσω όσα παραπάνω εφόδια μπορώ. Τώρα το θέμα του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν μπορούμε να κάνουμε εμείς κάτι. Τα πράγματα είναι δύσκολα αγόρι μου.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E4: «Εμείς το λέμε στον πατέρα του (ενν. να επισκεφθεί κάποιον ειδικό ψυχολόγο) αλλά αυτός θεωρεί ότι είναι εντάξει μωρέ, λέει ζηλεύει τώρα επειδή ήρθε το καινούργιο αδερφάκι του. Το βλέπεις όμως το παιδί έχει την ανάγκη να μιλήσει.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

Ενώ μία από τους/τις εκπαιδευτικούς, αναφέρουν κατηγορηματικά ότι δεν είναι στα καθήκοντα τους τα εν οίκω προβλήματα του παιδιού.

E8: «Κοίταξε, εμείς πέρα από την υποστήριξη και την κατανόηση δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι. Η θέση μας είναι πολύ λεπτή και δεν μας επιτρέπεται να επέμβουμε στα οικογενειακά των παιδιών. Εγώ προσωπικά όμως την βοήθησα όσο μπορώ στο μάθημα μου, και όλοι οι καθηγητές δηλαδή δείξαμε κατανόηση, γι' αυτό και πέρασε την τάξη δηλαδή. (...) Όχι. Όχι βέβαια. Αλλά αυτά τα πράγματα αγόρι μου δεν είναι για εμάς. Εμείς είμαστε υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών και ως εκεί. Δεν έχουμε δικαιοδοσία ούτε για κριτική ούτε για... ούτε για τίποτα στις ζωές των παιδιών.»

Το τελευταίο απόσπασμα της αφήγησης από την εκπαιδευτικό (E8) είναι ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έχει διαφορετική άποψη για τον ρόλο της ως εκπαιδευτικός από την ισχύουσα νομοθεσία η οποία αναφέρει ρητά πως οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αναφέρουν στις αρμόδιες αρχές τυχόν περιστατικό παραμέλησης παιδιού-μαθητή από την οικογένεια του.

4.7 Προβλήματα του παραμελημένου παιδιού στο σχολείο

Η συγκεκριμένη θεματική, δεν ήταν εξ αρχής προκαθορισμένη από τον ερευνητή. Ωστόσο, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν σημαντικά στοιχεία, τα οποία χρήζουν ανάλυσης. Από όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις

φάνηκε ότι τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα με τους συμμαθητές τους και συχνά βρίσκονται στο περιθώριο, σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ιδιαίτερα κακόβουλα σχόλια από τους συμμαθητές. Ένας εκπαιδευτικός μάλιστα, σχολιάζει επίσης τα αρνητικά σχόλια που δεχόταν η μαθήτριά του, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά, έχουν την τάση να ομαδοποιούνται στο περιθώριο. Σε συνέχεια της συζήτησης μάλιστα που έγινε με τον ίδιο και με συναδέλφους του, έγινε γνωστό στον ερευνητή ότι το παιδί αυτό δέχεται σκληρό σχολικό εκφοβισμό από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, λόγω της εμφάνισής της. Κάτι τέτοιο δεν ειπώθηκε όμως στην συνέντευξη, δημιουργώντας στον ερευνητή ορισμένα ερωτηματικά.

E5:»Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά μεταξύ τους. Όταν κάτι τα ενοχλεί θα το πουν χωρίς διακριτικότητα, χωρίς τίποτα. Αν λοιπόν δούμε την Κατερίνα, την χ, τη Μαρία, θα πουν κύριε η Μαρία μυρίζει, η Μαρία βρωμάει, η Μαρία φοράει άσχημα ρούχα. Συνήθως αυτά τα παιδιά δεν κάνουν παρέα με όλη την τάξη. Το συγκεκριμένο κάνει παρέα με ένα δύο παιδάκια πού είναι κοντά στη συμπεριφορά με αυτό. Δεν την αποδέχονται πολύ εύκολα και πολλές φορές τα σχόλια των υπόλοιπων παιδιών είναι σκληρά και για αυτό προσπαθούμε να τα συζητάμε αυτά τα πράγματα. Αυτά τα παιδάκια τα βλέπεις όμως ότι προσπαθούν να μιλήσουν σε κάθε διάλειμμα, έρχονται κοντά μου, θέλουν να πουν τα δικά τους.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

Μια ακόμα εκπαιδευτικός, ήταν επίσης ενημερωμένη ότι η μαθήτριά της δεν είχε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της, χωρίς όμως να αναφέρει περισσότερες λεπτομέρειες.

E7: «Όχι καλά. Ήταν πολύ μοναχική και κλεισμένη στον εαυτό της... ιδιαίτερα από ένα σημείο και μετά» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

Ενώ δύο εκπαιδευτικοί σχολιάζουν σχετικά με αρκετό δισταγμό, πως τα παραμελημένα παιδιά ήταν πιο μοναχικά αλλά όχι «εντελώς» περιθωριοποιημένα.

E3: «Με τους συνομηλικούς έχω να πω πώς παρόλο που ήταν έτσι η κατάσταση, αλλά είναι και η επαρχία είπαμε, διαφέρει πολύ η ζωή στην

επαρχία από ότι στην πόλη, αλλά γενικά το φρόντιζαν και το έκαναν παρέα οι συνομήλικοι, (...) Όχι δεν ήτανε εντελώς (περιθωριοποιημένος), εντάξει όχι όπως άλλες παρέες συνομηλίκων αλλά δεν ήταν και εντελώς περιθωριοποιημένος. Υπήρχε ενδιαφέρον.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E4: «Στο παιχνίδι εντάξει Απλώς εμ... (...) χμ...(παύση) (...) Είναι ναι (ενν. είναι μοναχικός), όχι όμως ότι δεν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του (παύση)...» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

4.8 Διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού και παραμέληση παιδιού

Στην ενότητα αυτή αναλύονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με όλα τα συμβαλλόμενα μέλη στις περιπτώσεις παραμέλησης παιδιού. Συγκεκριμένα αναλύονται καταρχάς τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την κάθε περίπτωση, και στην συνέχεια αναφέρεται η σχέση που ανέπτυξαν με τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς/φροντιστές και τους συναδέλφους τους.

4.8.1 Συναισθήματα και σκέψεις των εκπαιδευτικών

Η παρακάτω θεματική αφορά τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις σκέψεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί για την συγκεκριμένη περίπτωση παραμέλησης παιδιού που είχαν στο τμήμα τους. Οι απαντήσεις ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση και την κατάληξη αυτής. Περιληπτικά, ανέφεραν θυμό, άγχος, θλίψη και φόβος από τη μία, και χαρά από την άλλη.

Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός ανέφερε θυμό για τους γονείς που συμπεριφέρθηκαν έτσι στο παιδί, θυμό για τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού που δεν αντέδρασε, αλλά και θλίψη για τις δομές στην Ελλάδα που δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τέτοιου είδους φαινόμενα. Επίσης θυμό ανέφεραν άλλοι δύο εκπαιδευτικοί. Ο τρίτος κατά σειρά στα αποσπάσματα αναφέρει επιπλέον και άγχος για την ασφάλεια των υπόλοιπων μαθητών, καθώς το παιδί είχε βίαιη συμπεριφορά.

E1: «Κοιτάζτε, πάντα η πρώτη σκέψη σε μία παραμέληση παιδιού είναι ο θυμός, ο θυμός απέναντι στο γονιό, στεναχώρια, θλίψη γιατί δεν

υπάρχουν οι κατάλληλες δομές για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους κοινωνικά φαινόμενα, επίσης θυμό με τον κοινωνικό περίγυρο γιατί αυτοί οι άνθρωποι κάπου σε μία γειτονιά είναι, είναι και αυτοί οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο ίδιο σχολείο. Κανείς δεν ασχολήθηκε, κανείς δεν ενδιαφέρθηκε.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

E4: «Την περίπτωση περισσότερο από κάθε άλλη η οποία με θυμώνει. Γιατί οι άλλες γεννήθηκαν φτωχοί, γεννήθηκαν έτσι, μπορεί... Δεν το κάνουνε... Αλλά το να παραμελείς ενώ υποτίθεται ότι για αυτό το παιδί δίνεις τα πάντα, και να παραμελείς βασικές ανάγκες, να το παίζεις μορφωμένος, ειδήμων και τέτοια... Βασικές ανάγκες όπως η επικοινωνία, το παιχνίδι... Αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ, αν βγάλουμε την τροφή και το φαγητό, δεν είναι δυνατόν να μην αφήνεις το παιδάκι να κατέβει από την αγκαλιά σου γιατί μπορεί να χτυπήσει. Μιλάμε για τρελά πράγματα. Παραμελείς την βασική ανάγκη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση... Και αυτά τα περιστατικά γίνονται όλο και περισσότερα.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E7: «Αλλά νευριάζω πάρα πολύ με αυτό τον άνθρωπο (ενν. τον πατέρα), που είχε φέρει δύο παιδιά στον κόσμο, και το μόνο που τον ενδιέφερε ήταν το τσιγάρο, το ποτό και ο τζόγος. Τον θεωρώ απόβρασμα της κοινωνίας. Και έμαθα επίσης, δεν στο είπα πριν, ότι χρωστούσε πάρα πολλά χρήματα και κρυβόταν μην τον...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένιωσαν το αίσθημα θλίψης και στεναχώριας για την κατάσταση που βίωναν τα παιδιά, χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί. Το ίδιο συμβαίνει και με τον εκπαιδευτικό που δήλωσε ότι νιώθει φόβο γενικότερα για τις ζωές των παιδιών που έχουν παραμεληθεί.

E6: «Πάρα πολύ λυπήθηκα αυτή τη γυναίκα (ενν. τη μητέρα) γιατί δεν ξέρω κατά πόσο αυτή ευθύνεται. Απλά δεν είχε δουλειά είχε και το νοητικό πρόβλημα που είχε...» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

E7: «Στεναχωριέμαι πάρα πολύ ακόμα και τώρα που τα σκέφτομαι όλα αυτά.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E9: «Φόβος. Φοβόμουν πολύ για αυτά τα παιδιά γιατί ξέρω ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η κατάληξη δεν είναι ποτέ καλή.» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

Το ακριβώς αντίθετο συναίσθημα από όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ανέφερε πως ένιωσε ένα εκπαιδευτικός. Αναφέρει ότι ένιωσε χαρά που το παιδί καταφέρνει και γίνεται καλύτερο σε μαθησιακό επίπεδο παρά το γεγονός ότι παραμελείται, γιατί οι «στόχοι σου πρέπει να είναι πολύ κοντινοί».

E5: «Εγώ είμαι χαρούμενος. Γιατί το παιδί έστω και λίγο, ξέρεις είναι και θέμα των στόχων που βάζεις, όταν έχεις δύσκολες περιπτώσεις στόχοι σου πρέπει να είναι πολύ κοντινοί. Και αυτό εύχομαι να το κάνεις και εσύ. Είναι πολύ σπουδαίο να πηγαίνεις βήμα-βήμα. Και είμαι ευχαριστημένος από το παιδάκι και από τη συμπεριφορά του, γιατί είναι ένα παιδάκι το οποίο δεν είναι χαιρέκακο, ούτε είναι ένα παιδάκι που θα πάει να πειράξει τον άλλον γιατί έχουμε και τέτοια παιδάκια.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

4.8.2 Η σχέση του εκπαιδευτικού με το παραμελημένο παιδί

Στην περίπτωση των δύο εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και οι δύο ανέφεραν ότι η σχέση που είχαν αναπτύξει με το παιδί δεν ήταν τόσο στενή. Μάλιστα, ένας από αυτούς, στην συγκεκριμένη ερώτηση επιλέγει να αναφερθεί στη υπακοή που του έδειχνε ο μαθητής, καθώς και ότι όσο περισσότερο το προσέγγιζε, τόσο πιο επιθετικό γινόταν απέναντι του, ενώ η δεύτερη θεωρεί πως η θέση της είναι αρκετά «λεπτή», γι' αυτό και δεν μπορεί να δεθεί και να κάνει προσωπικές ερωτήσεις στην μαθήτριά της.

E2: «Η σχέση με το παιδί ήταν μάλλον καλή. Με πρόσεχε στο μάθημα μου περισσότερο από ότι πρόσεχε άλλους συναδέλφους και ήτανε υπάκουος στις οδηγίες και τις συμβουλές μου, τουλάχιστον μέχρι ένα σημείο που άρχισε να είναι πιο επιθετικός και μαζί μου αλλά όχι τόσο όσο με τους άλλους συναδέλφους (...) Προσπάθησα να τον προσεγγίσω

περισσότερο από τα άλλα παιδιά αλλά μάταια, δεν ήταν αποτελεσματικό αυτό και ίσως αυτή η προσπάθεια προσέγγισης τον έκανε και πιο επιθετικό. Δεν είμαι σίγουρος...» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

E8: «Όχι, όχι, αυτά μαθεύτηκαν. Όλα μαθαίνονται εδώ όλοι γνωστοί είμαστε. Είναι και πολύ λεπτή η θέση μας δεν μπορούσαμε να πούμε κάτι στο παιδί. Αργότερα ανοίχτηκε μόνη της σιγά σιγά (...) Μα αυτά είχαν συμβεί πριν έρθει το παιδί στο σχολείο μας και πριν αναλάβω το τμήμα της. Οπότε εξ αρχής γνώριζα τι συμβαίνει. Ήμουν πολύ βοηθητική απέναντι της, την είχα και συνέχεια από κοντά. Προσπαθούσα να κάνω ότι μπορώ για αυτό το παιδί από την πλευρά μου.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν πολύ πιο δεμένες σχέσεις με τους μαθητές τους, και συγκεκριμένα με τα παιδιά που έχουν βιώσει παραμέληση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μία από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρει τα εξής:

E7: «Ήταν πολύ καλές. Από την αρχή ήταν πολύ συνεσταλμένο παιδάκι και μου έβγαζε κάτι το προστατευτικό. Κατά τη διάρκεια της χρόνιας όμως δεθήκαμε πάρα πολύ.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

4.8.3 Σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς-φροντιστές παραμελημένου παιδιού

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς-φροντιστές των παραμελημένων παιδιών. Συγκεκριμένα, τέσσερις από τους/τις εκπαιδευτικούς σχολιάζουν ότι οι γονείς αδιαφορούσαν ή δεν είχαν την δυνατότητα να μιλήσουν με τον/την δάσκαλο/α του παιδιού τους, ακόμα και όταν γίνονταν κινήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

E6: «Η θεία του όταν είχε έρθει να γράψει το παιδί στο σχολείο είχε δώσει οδηγίες για οτιδήποτε συμβαίνει με το παιδί να το λέμε σε εκείνη και να μην ενοχλούμε τη μητέρα. Οπότε Όχι. Αυτές τις δύο φορές που είχε έρθει, επειδή καταλαβαίνω ότι το πρόβλημα της, δεν ήθελα να της

μιλήσω για το παιδί. Η θεία του βέβαια όταν είχαμε μιλήσει και της έλεγα ότι το παιδί έρχεται αδιάβαστο και κάτι πρέπει να γίνει δεν ασχολιόταν. Δηλαδή το μόνο που είχε αναλάβει να κάνει στην ουσία ήταν να πηγαίνει και να φέρνει το παιδί στο σχολείο.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

E1: «Καλέσαμε τη μητέρα με σημειώματα αλλά δεν ήρθε ποτέ στο σχολείο. Προφανώς γιατί δεν μπορεί και να τα διαβάσει» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς είχαν ελάχιστη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, αυτή ήταν καθαρά τυπική και καθόλου εποικοδομητική.

E7: «Ναι, είχα μιλήσει και με την μητέρα τηλεφωνικά. Με τον πατέρα της μιλούσα πιο συχνά, αλλά και που μιλούσα ήταν σα να μιλούσα σε τοίχο. Δεν τον ένοιαζε τίποτα σου λέω.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E8: «Ήταν καθαρά τυπική. Τον έβλεπα μόνο όταν ερχόταν να πάρει τους βαθμούς.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

Δύο διαφορετικές απαντήσεις από τις υπόλοιπες είναι οι περιπτώσεις δύο εκ των ανδρών εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα. Ο πρώτος έδωσε σχεδόν μονολεκτική απάντηση με αυστηρό ύφος, ενώ ο δεύτερος ανέφερε ότι έχει πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς του παιδιού.

E2: «ήταν κακή» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

E5: «Είναι πολύ καλές. Και εγώ καταλαβαίνω αυτούς και αυτοί καταλαβαίνουν ότι προσπαθώ και κάνω ότι μπορώ και έχουμε μία πολύ καλή σχέση.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

4.8.4 Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους

Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις απόψεις που εκφράστηκαν από τους/τις συναδέλφους τους και τη διεύθυνση του σχολείου, σχετικά με το παραμελημένο παιδί και τις επόμενες κινήσεις τους. Όπως αναφέρουν πολλοί/ές από τους συνεντευξιζόμενους/ες, οι συνάδελφοι τους ήταν υποστηρικτικοί

προς την παροχή βοήθειας στο παιδί, ενώ ορισμένοι αναφέρουν ότι οι συνάδελφοι τους, είτε φοβόντουσαν να προβούν σε καταγγελία, είτε δεν είχαν καλή σχέση με το παιδί. Να σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση της ενότητας στην ουσία έγινε με κριτήριο την συμφωνία του υπό μελέτη εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους ανεξάρτητα από τις απόψεις του καθένα.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν ότι οι συνάδελφοι τους έπραξαν προς την θετική πλευρά, κατά την δική τους γνώμη, για το παιδί, αναφέρονται παρακάτω.

E3: «Πάρα πολύ καλά (αναφέρεται στη σχέση του παιδιού με τους συναδέλφους), τότε όσο ήταν το παιδί στο δημοτικό δεν ήταν επιθετικό, πολύ σπάνια γινόταν επιθετικό. Μετά του βγήκε περισσότερο στο γυμνάσιο ίσως και λόγω εφηβείας, ίσως και λόγω αντιδράσεων των καθηγητών στο σχολείο, γιατί εννοείτε πως διαφορετικά λειτουργεί ένας δάσκαλος διαφορετικά ένας καθηγητής. (...) Ένας δάσκαλος τον έχει όλη μέρα ενώ ο καθηγητής τον έχει μία ώρα μόνο την... Μπορεί και την βδομάδα οπότε του φέρεται διαφορετικά. Εμάς για παράδειγμα στο δημοτικό ήθελε να μας μιλάει, να μας... Ίσως από το σπίτι δεν... Έβρισκε.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E7: «Η διευθύντρια του σχολείου (μου στάθηκε). Εγώ απλά δεν ήξερα πως να αντιδράσω, δεν γνώριζα ούτε τη διαδικασία, ούτε τίποτα. Αν ήταν αδιάφορη το παιδί δεν ξέρω πως θα ήταν σήμερα. (...) Υπήρξαν κάποιοι που ήταν του στυλ «που πάτε να μπλέξετε», αλλά όχι η αποφάσεις λαμβάνονται ομαδικά. Τουλάχιστον στο συγκεκριμένο σχολείο.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E8: «Οι περισσότεροι, όπως σου ανέφερα και πριν, ήταν αρκετά βοηθητικοί με το κορίτσι. Το είχαμε από κοντά γιατί ξέραμε το δράμα που περνούσε, και περνάει ακόμα δηλαδή.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E9: «Όλοι ήμασταν στο ίδιο μήκος κύματος. Φοβόμασταν πως θα αντικρίσουμε την επόμενη μέρα τα παιδιά. Ειλικρινά.» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει μία εκ των εκπαιδευτικών, η οποία παρά το γεγονός ότι θεωρεί πως οι συνάδελφοι της ήταν υποστηρικτικοί προς την καταγγελία στις αρχές, αλλά λόγω του φόβου «να μην μπλέξουν», δεν της στάθηκαν στην απόφαση που είχε πάρει να καταγγείλει το περιστατικό.

E1: «Λίγο-πολύ ήμασταν όλοι προς την ίδια κατεύθυνση, βλέπαμε ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια, το παιδί είναι πολύ αδύνατο, το παιδί ενδεχομένως να αρρώστει. Την τελική απόφαση την πήρα μόνη μου γιατί οι περισσότεροι συνάδελφοι, αφενός δεν ήθελαν να μπλέξουν, αφετέρου ήμουν εγώ η δασκάλα της τάξης και θεωρήθηκε ότι είναι εντός εισαγωγικών δικό μου το πρόβλημα. (...) Αυτά τα θέματα είναι πολύ λεπτά θέματα. Λίγο πολύ όλοι θέλουν να βγάλουν την ουρά τους απ' έξω, ο εισαγγελέας ανηλίκων είναι ένας θεσμός που φοβίζει γενικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον... εγώ απλά ανακοίνωσα την απόφασή μου και προχώρησα στην καταγγελία.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Από την άλλη, ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι οι συνάδελφοι του ήταν τελείως αντίθετοι με την παραμονή του παιδιού στο σχολείο λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του. Το συγκεκριμένο παιδί, να σημειωθεί, ότι είχε χειροδικήσει ακόμα και σε καθηγητές.

E2: «Η πλειοψηφία των συναδέλφων ήθελε να αποβληθεί από το σχολείο από τα πρώτα δείγματα παραβατικής συμπεριφοράς. Με αρκετή προσπάθεια με τη βοήθεια συμβούλων από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάποιοι συνάδελφοί τους πείσαμε να μην απομακρυνθεί.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

4.9 Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών

Η τελευταία ενότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων αφορά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σχετικά με πράξεις που ίσως θα είχαν διαχειριστεί διαφορετικά στις συγκεκριμένες περιπτώσεις παραμέλησης παιδιού. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, αφού όλες και όλοι οι εκπαιδευτικοί σκέφτηκαν καλά πριν απαντήσουν, με αρκετή δόση ειλικρίνειας.

Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός κατά την οποία έγινε καταγγελία για

παραμέληση και το παιδί απομακρύνθηκε από την οικία του, αναφέρει ότι έκανε το καλύτερο για το παιδί και για την σωματική και ψυχική του υγεία. Ωστόσο, σκέφτεται έντονα την μητέρα του κοριτσιού η οποία θεωρεί ότι με αυτή την έκβαση θα υποφέρει.

E1: «Αυτό δεν νομίζω, δεν θα μπορούσα να κάνω και κάτι διαφορετικό. Αυτό που ενδεχομένως θα ήθελα να ξέρω είναι πως ένιωσε η μητέρα και μήπως θα έπρεπε κάποιος να συντρέξει στη μητέρα η οποία δεν γνωρίζει τη γλώσσα, ενδεχομένως είναι πολύ φτωχή και έχει στεναχωρηθεί και αυτή για το παιδί της. Και ενδεχομένως θέλει το παιδί αλλά δεν ξέρει τους τρόπους με τους οποίους να το διεκδικήσει, να το μεγαλώσει, είναι πολύ σκληρό να παίρνεις από μία μητέρα το παιδί της.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Παρασκευή, δασκάλα)

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αυτό που θα μπορούσε να κάνει είναι να βοηθήσει περισσότερο το παιδί σε μαθησιακό επίπεδο, ενώ προτείνει να υπάρξει παράλληλη στήριξη και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, ενώ μια ακόμα εκπαιδευτικός πιστεύει ότι το παραμελημένο παιδί που απομακρύνθηκε από την οικία του “σώθηκε”, ενώ παράλληλα θα προτιμούσε και αυτή να έχει περισσότερο χρόνο για να το βοηθήσει με τα μαθησιακά του προβλήματα.

E5: «Αυτό που έχω να πω είναι ότι είναι ένα παιδάκι το οποίο σίγουρα με περισσότερο συστηματική δουλειά, δηλαδή αν υπήρχε παράλληλη στήριξη όπως και σε άλλες περιπτώσεις, θα βοηθούσε πάρα πολύ το παιδί. Γιατί η παράλληλη στήριξη μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε συγκεκριμένους τομείς του μαθησιακού προβλήματος και για περισσότερο χρόνο. Εγώ κάνοντας της δύο φορές την εβδομάδα μία επιπλέον ώρα δεν μπορείς να περιμένεις και πολλά.» (άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E6: «Ίσως θα ήθελα να έχω λίγο περισσότερο χρόνο μαζί του για να το βοηθήσω περισσότερο και να είμαι από πάνω, γιατί εκεί που πήγε δεν ξέρω που έχει καταλήξει. (...) Ναι σίγουρα και όντως μπορεί να ήταν πολύ χειρότερα αν έμενε. Εγώ όταν τον πήραν είπα ότι το παιδί Σώθηκε. Απλά σας λέω τι θα είχα κάνει εάν τελικά το παιδί δεν είχε φύγει και θα ήθελα να του δώσω περισσότερη προσοχή μέσα στην τάξη. (...) δεν

νομίζω, αλλά πιστεύω ότι οι περιπτώσεις αυτές είναι πάρα πολύ περίπλοκες, όσον αφορά το σχολείο θέλουν ιδιαίτερη προσοχή γιατί εκεί που πας να κάνεις κάτι καλό γίνεται το αντίθετο.» (γυναίκα, μόνιμη, 30, Πειραιάς, δασκάλα)

Μία από τις εκπαιδευτικούς αναρωτήθηκε και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούσε να κάνει μόνη της καταγγελία εκτός και αν είναι ανώνυμη. Η καταγγελία έγινε τελικά από τους γείτονες, και η εκπαιδευτικός αναρωτιέται τί τελικά ήταν καλύτερο στην περίπτωση αυτή, να απομακρυνθεί το παιδί από την οικογένεια ή όχι; Σημειωτέον, στην συγκεκριμένη περίπτωση που διηγήθηκε, η απομάκρυνση του παιδιού από την οικογένεια συσχετίζεται με την αιτία για το θάνατο της μητέρας από υπερβολική δόση ναρκωτικών ουσιών.

E3: «Δεν μπορείς να το κάνεις μόνος σου εκτός αν το κάνεις ανώνυμα, νομίζω εεεεμ εμμμ φφφ (παύση) ...δεν ξέρω γιατί, και εγώ μετά από το, από την κατάληξη τελικά που είχε αυτή η υπόθεση δεν ξέρω ...χμ.. και κανείς δεν ξέρει τελικά αν ήταν σωστό να γίνει με τέτοιο τρόπο. (...) Χμ... (παύση και νεύμα άρνησης) (...) Μα γινόντουσαν καταγγελίες κάθε χρόνο από την πρώτη δημοτικού. (...) Βέβαια κανείς δεν ξέρει και την κατάληξη άμα δεν γινόταν. Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να είναι επιθετικό προς ζώα μπορεί να γινόταν και στους ανθρώπους αργότερα δεν ξέρουμε την κατάληξη. (παύση) Γενικά πάντως αυτό που παρατηρείται είναι ότι κανένας γονιός δεν παραμελεί τα παιδιά του αν δεν είναι και ο ίδιος παραμελημένος, και σε άλλα σχολεία που έχω υπάρξει όσα παραμελημένα παιδιά υπήρχαν ήταν και οι γονείς σε άθλια κατάσταση...» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

Ακόμη, μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την δικαιοδοσία να καταγγείλουν στις αρχές περιστατικά παραμέλησης. Αναφέρει ότι από την πλευρά τους το καλύτερο που μπορούν να κάνουν είναι να συμβάλλουν υλικά και γνωσιακά προς τα παιδιά ότι πρόβλημα και να αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, περιγράφει την αδυναμία των δομών να ανταπεξέλθουν σε περιπτώσεις που τα παιδιά βρίσκονται σε καταστάσεις κρίσης.

E4: «Να σου πω κάτι, εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε το βήμα παραπάνω και να θέλουμε, παρά μόνο υλικά. Πέρα από αυτό δεν έχουμε

καμία αρμοδιότητα. Μία δασκάλα της τάξης μπορεί να μιλήσει στους γονείς, εμείς ούτε αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε γιατί δεν ήμαστε υπεύθυνες τάξης. Εμείς είμαστε απλά μάρτυρες. Το ένα βήμα παραπάνω πάντως δεν μπορείς να το κάνεις. Υλικά σε όλα αυτά τα χρόνια έχει γίνει κάτι, τώρα ιδιαίτερα στο μάθημα μου κάποια πράγματα όπως είπα και πριν θα μπορούσα να τα έχω χειριστεί διαφορετικά. Αλλά για μένα το πιο σημαντικό είναι τα παιδιά αυτά να μπορούν να μάθουν τη γλώσσα τους όχι τα αγγλικά. Δηλαδή βάζω λίγο πίσω... Να μπορούν να διαβάσουν ένα χαρτί για να μην τους κοροϊδεύουν αργότερα. Και το δημόσιο σχολείο είναι καταφύγιο. Για αυτό λέμε το δημόσιο το τελευταίο καταφύγιο όλων αυτών των παιδιών. Μετά από κει αν χαλάσουν οι υποστηρικτικές δομές, το δημοτικό, όπως σίγουρα θα γίνει, είναι σίγουρο αυτό, με παιδιά που δεν διορίζονται ποτέ, αναπληρωτές έρχονται ένα χρόνο μετά φεύγουν και δεν δένονται, δεν βλέπεις το παιδί... Εγώ τον είχα τον Ι τόσα χρόνια. Σε αυτά τα χρόνια μάθαμε τι γίνεται με το παιδί, οπότε αν το έχεις ένα χρόνο θα παλέψεις για το παιδί Αλέξανδρε; Ή για τα ΚΕΔΔΥ που τα ξήλωσαν όλα, οι υποστηρικτικές δομές, τώρα θα βγάζουμε τις διαγνώσεις μεταξύ μας. Τι εννοείς, λες το παιδί εκεί πέρα πάει δωρεάν, πού να το βρούμε τώρα οι άνθρωποι τα λεφτά για ψυχολόγο; Ο ψυχολόγος είμαστε εμείς, η μαμά πολλές φορές είμαστε εμείς, ο διευθυντής είναι ο μπαμπάς πρότυπο. Κατάλαβες, τι να καλύψεις; Υλικά μόνο όταν δούμε ένα παιδί παραμελημένο γίνεται αντανακλαστικά. Τα πάντα κάνουμε, δεν υπάρχει περίπτωση δηλαδή το παιδί να μην έχει να φορέσει παπούτσια ή να μην έχει να φάει. Αυτό είναι κάτι που για εμάς ισχύει και το βλέπω καθημερινά. Μπορώ να σου πω ότι δεν υπάρχει χρόνος να έχει περάσει και να μην έχουμε βοηθήσει υλικά τουλάχιστον ένα παιδί. Αυτό δεν τη σώζει την κατάσταση. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ανάγκη από επικοινωνία την οποία δεν την έχουν.» (γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

Κάποιοι βέβαια από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι δεν θα έπρατταν με διαφορετικό τρόπο, ένας εκ των δύο μάλιστα κατηγορηματικά και σχεδόν μονολεκτικά.

E7: «Νομίζω όχι. Το κορίτσι μπορεί να κατέληξε σε ίδρυμα αλλά έφυγε από αυτό το τοξικό περιβάλλον τουλάχιστον. (...) Χμ... (παύση) Θέλω να πω μόνο ότι αυτές οι καταστάσεις χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και πάντα πρέπει να κοιτάμε όλοι το καλό του παιδιού. Τίποτα άλλο νομίζω δεν έχει σημασία. Μόνο το κάλο του παιδιού. Και στην περίπτωση της (τάδε), κάναμε όλοι το καλύτερο δυνατό για την ίδια.» (γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Καρδίτσα, δασκάλα)

E2: «Νομίζω όχι.» (άνδρας, μόνιμος, 13, Βριλήσσια, μαθηματικός)

Τέλος, δύο από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σχετικά με αρκετά απαισιόδοξο τρόπο και με θλίψη για τα παιδιά που έχουν παραμεληθεί.

E8: «Εμ, νομίζω ότι το κορίτσι αυτό, είναι ένα από τα παιδιά που υπό άλλες συνθήκες θα διέπρεπε. Ειλικρινά είναι πάρα πολύ έξυπνη, σπύρτο. Και πιστεύω ότι η ωριμότητα που έχει ήδη από τόσο μικρή θα της κάνει καλό. Αν δεν μπλέξει σε κακοτοπιές, θα της κάνει πολύ καλό στο μέλλον. Αυτό.» (γυναίκα, μόνιμη, 25, Ζάκυνθος, φιλόλογος)

E9: «Είναι πολλά που αν τα γνώριζα τώρα δεν θα άφηνα τα παιδιά να περνάνε αυτό το Γολγοθά. Πρέπει να καταλάβουμε όμως, ότι τα πράγματα στην επαρχία και δη στο χωριό δεν είναι όπως στην πόλη. Καλές οι θεωρίες, αλλά στην πράξη τίποτα δεν είναι ίδιο. Και αναφέρομαι τώρα σε όλα τα θέματα, εδώ στην επαρχία ότι καινοτόμο και να θες να κάνεις βρίσκεις πάντα τοίχους. Οι άνθρωποι μαθαίνουν ότι αυτό γίνεται έτσι, και μένουν εκεί. Αυτό διαπιστώνω καθημερινά. Δεν ξέρω. Δεν ξέρω. Το σίγουρο (...) είναι ότι δεν έπρεπε να αφήσουμε τα παιδιά τόσα χρόνια έτσι.» (άνδρας, μόνιμος, 16, Ζάκυνθος, δάσκαλος)

4.10 Περίληψη 4^ο Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε ανάλυση περιεχομένου στις συνεντεύξεις εννέα εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ποιος είναι ο ρόλος που οι ίδιοι έχουν στην ανίχνευση και αντιμετώπιση του φαινομένου της παραμέλησης. Επιπλέον, από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν και αποτελέσματα που αφορούν τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παραμελημένα παιδιά.

Καταρχάς, αναλύθηκαν οι σχετικές απαντήσεις τους αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση, την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, αναλύθηκε η σχέση τους με τους μαθητές καθώς και η αυτό-αξιολόγηση τους.

Στη συνέχεια, δόθηκαν τα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο που ορίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την παραμέληση, καθώς και η ανάλυση των διηγήσεων των συγκεκριμένων περιστατικών που διηγήθηκαν. Ακολούθησαν τα αποτελέσματα σχετικά με τους τρόπους ανίχνευσης και αντιμετώπισης των περιστατικών αυτών. Τα στοιχεία με τα οποία ανίχνευσαν την παραμέληση παιδιού χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, τα στοιχεία στην εξωτερική εμφάνιση και τις συνθήκες διαβίωσης, τα στοιχεία στην ψυχική υγεία και συμπεριφορά και τα στοιχεία στην εκπαιδευτική και μαθησιακή επιμέλεια. Οι τρόποι αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων αναλύθηκαν σε δύο κατηγορίες, τις περιπτώσεις που έγινε καταγγελία παραμέλησης παιδιού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν σε καθημερινά προβλήματα του παιδιού. Επιπλέον, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που διαπίστωσαν οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση από το οικογενειακό περιβάλλον, με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο.

Επίσης, κατεγράφησαν τα αποτελέσματα σχετικά με τις σχέσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με όλα τα συμβαλλόμενα μέλη της περίπτωσης του παραμελημένου μαθητή. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν οι σκέψεις και τα αισθήματα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες/ουσες, η σχέση τους με το παιδί και τους γονείς φροντιστές, καθώς και η σχέση τους με την διεύθυνση και τους συναδέλφους του σχολείου. Τέλος, παρατέθηκαν τα αποτελέσματα σχετικά με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές τους δηλαδή αναφορικά με το τί θα είχαν διαχειρισθεί διαφορετικά στις συγκεκριμένες περιπτώσεις παραμέλησης.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

Ξεκινώντας την καταγραφή των συμπερασμάτων είναι σημαντικό να αναφερθεί η αιτιολογία των εκπαιδευτικών στην παραμέληση παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον. Μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γίνεται φανερό ότι, για τους ίδιους, η παραμέληση παιδιού συνδέεται στενά με την φτώχεια, την έλλειψη τροφής και κατάλληλου ρουχισμού. Είναι αξιοσημείωτο ότι αρκετές φορές δόθηκε η εντύπωση από τα ειπωμένα τους πως η παραμέληση παιδιού είναι αλληλένδετη με την φτώχεια της οικογένειας, καθώς αναφέρουν ότι συνδέεται στενά με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, κάτι που δεν είναι διόλου αναγκαίο, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Μια μόνο εκ των συμμετεχουσών/όντων ανέφερε ότι παραμέληση παιδιού δεν είναι απαραίτητα παράγωγο της φτώχειας, καθώς θεωρεί ότι η παραμέληση ενός παιδιού συμβαίνει και σε οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες, αναλύοντας στη συνέχεια την εμπειρία με πρώην μαθητή της.

Συγκεκριμένα, τρεις από τους συμμετέχοντες θεωρούν ως βασικότερο κριτήριο της παραμέλησης την έλλειψη τροφής, στέγης και απαραίτητου ρουχισμού. Τρεις επίσης εκ των συμμετεχόντων, θεωρούν ως βασικότερο κριτήριο τη έλλειψη φροντίδας του παιδιού στις βασικές του ανάγκες. Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό κριτήριο για το αν ένα παιδί έχει υποστεί παραμέληση ή όχι, την εκπλήρωση των υποχρεώσεων στο σχολείο, καθώς και το ικανοποιητικό για την ηλικία επίπεδο έκφρασης του παιδιού. Φαίνεται από τις περισσότερες περιπτώσεις πάντως, ότι οι εκπαιδευτικοί συγχέουν το γεγονός ότι επειδή τα παιδιά δεν είναι φροντισμένα, κατά τη γνώμη τους, σε επαρκή βαθμό, έχουν υποστεί παραμέληση, που σημαίνει ότι υπάρχει δυσκολία στη διάκριση της παραμέλησης με την έλλειψη προσοχής στο παιδί.

Η αιτιολογία συγκεκριμένης παραμέλησης παιδιού που αφηγήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ποικίλοι. Συγκεκριμένα, οι λόγοι που οι γονείς/φροντιστές παραμελούσαν τα παιδιά τους σύμφωνα με την αφήγηση των εκπαιδευτικών είναι η φτώχεια και η οικονομική δυσχέρεια, αλλά και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, η βία ανάμεσα στους γονείς, η έλλειψη μόνιμης στέγης, η παντελής έλλειψη επικοινωνίας, η νοητική υστέρηση των γονέων-φροντιστών και τα προβλήματα υγείας των γονέων-φροντιστών. Με βάση την αιτιολογία αυτή, μπορεί κανείς να διερωτηθεί τι συμβαίνει στις περιπτώσεις που λείπουν αυτές οι «αιτίες», και αν

τελικά «εξετάζονται» οι περιπτώσεις παιδιών που δεν «πληρούν» αυτά τα κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται άθελα τους να «στιγματίζουν» τα παιδιά και να επικαλούνται την παραμέληση, βασιζόμενοι κυρίως στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ελλιπής καθαριότητα των παιδιών.

Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου παραμέλησης παιδιών είναι αρκετά σημαντικός. Σε όλες τις περιπτώσεις που ερευνήθηκαν έγινε ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της καθημερινής τους επαφής με τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν τα εμφανή σημάδια παραμέλησης σε αυτά. Οι ενδείξεις που αναφέρθηκαν σχετίζονται κατά κύριο λόγο με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, αίσθημα ενοχής, απομόνωση, φοβίες, υποσιτισμός, βρωμιά, δυσσομία, λερωμένα ρούχα και σχολικά είδη, δυσανάλογος με την εποχή ρουχισμός, κακή σχολική επίδοση, αργοπορία και οι συχνές και μακροχρόνιες απουσίες από το σχολείο. Το ίδιο δεν φαίνεται να συμβαίνει σε λανθάνοντα συμπτώματα παραμέλησης, αφού σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πρώτα τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας και ύστερα ανέφεραν τις υπόλοιπες ενδείξεις.

Από την άλλη πλευρά, αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν γνώριζαν ότι είναι στις εργασιακές τους υποχρεώσεις να αναφέρουν ένα τέτοιο περιστατικό. Από τους εννέα εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην εμπειρική έρευνα, μονάχα οι τέσσερις ανέφεραν το περιστατικό στον διευθυντή του σχολείου και τις αρμόδιες αρχές. Μάλιστα, ορισμένοι έχουν αντίθετη άποψη, για μη παρεμβολή στα εν οίκω ζητήματα των μαθητών τους.

Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα ότι όλες οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν σε δήμους εκτός Αττικής, δεν αναφέρουν καταγγελία. Ενδέχεται λοιπόν να υπάρχει σοβαρό πρόβλημα ενημέρωσης για τέτοια θέματα στις περιφέρειες και τα σχολεία της επαρχίας. Ενδέχεται επίσης, όπως ανέφεραν ορισμένοι από τους/τις εκπαιδευτικούς να μην έγινε καταγγελία λόγω γνωριμίας, ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και των αρμόδιων αρχών με τους γονείς των παιδιών. Σε μία από τις περιπτώσεις αναφέρθηκε μάλιστα και ο φόβος. Ο φόβος για αντίποινα σε αυτόν που θα έκανε καταγγελία, από τους γονείς του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε τρεις από τις περιπτώσεις παραμελημένων παιδιών που δεν έγινε καταγγελία από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά στη συνέχεια απομακρύνθηκαν από την οικογένεια χάρη σε καταγγελίες γειτόνων. Όπως φαίνεται και στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Μόσχος (2003), οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να μιλήσουν για την παραμέληση κάποιου μαθητή τους από

το οικογενειακό περιβάλλον, και πολλές περιπτώσεις δεν αποκαλύπτονται ποτέ.

Αναφορικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις σκέψεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί για την συγκεκριμένη περίπτωση παραμέλησης παιδιού που είχαν στο τμήμα τους, οι απαντήσεις ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση και την κατάληξη της περίπτωσης που διηγήθηκαν. Συγκεκριμένα, ανέφεραν θυμό, άγχος, λύπη, οργή και φόβο από τη μία, και χαρά από την άλλη. Στα συναισθήματα που ανέφεραν φαίνεται πάντως και η διαφορά ανάμεσα σε αυτούς/ες που έδρασαν με μια καταγγελία, και σε αυτούς που δεν έπραξαν κάτι. Για παράδειγμα, ο θυμός αναφέρθηκε από αυτούς/ες οι οποίοι ανέφεραν το περιστατικό στις αρμόδιες αρχές. Το ίδιο συμβαίνει και με το αίσθημα της χαράς, το οποίο αφορούσε το γεγονός ότι το παιδί έφυγε από το τοξικό περιβάλλον στο οποίο ζούσε. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη που δεν έκαναν καταγγελία ανέφεραν άγχος, θλίψη και φόβο.

Σχετικά με την επαφή που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τα παραμελημένα παιδιά, φαίνεται να υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση στους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συνάπτουν πιο στενές σχέσεις με τα παιδιά, και τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κρατάνε σημαντική απόσταση. Η διαφορά αυτή φαίνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν σε σχετικές ερωτήσεις, αλλά κυρίως από τον τρόπο που περιέγραφαν τα παιδιά, καθώς και τις λεπτομέρειες που διηγούνταν από την καθημερινότητα των παιδιών. Δεν μπορεί βέβαια να παραβλεφθεί και η διαφορά στις ώρες που συναναστρέφονται με τα παιδιά, καθώς οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πολύ λιγότερες σχολικές ώρες με κάθε τμήμα από τους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς/φροντιστές των παιδιών που έχουν παραμεληθεί είναι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων από τυπικές έως κακές. Εξαιρέση αποτελεί η περίπτωση του εκπαιδευτικού που ισχυρίστηκε ότι έχει αρκετά καλές σχέσεις με τους γονείς του παιδιού. Στην συγκεκριμένη μάλιστα περίπτωση, παρά την κακή μαθησιακή κατάσταση του κοριτσιού, παρά την πολύ κακή σχέση που η ίδια έχει με τους συμμαθητές της που ο ίδιος αναφέρει, ισχυρίστηκε ότι δεν μπορεί να κάνει καμία σύσταση στους γονείς της γιατί δεν θεωρεί πως μπορεί να αλλάξει κάτι, λόγω της κοινωνικής και οικονομικής θέσης των γονέων.

Όσον αφορά τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών και την στάση που κράτησαν σχετικά με τον μαθητή που φαίνεται να είχε παραμεληθεί από την οικογένεια του, στις περισσότερες περιπτώσεις είχαν την ίδια άποψη, όποια και αν ήταν αυτή, με την/τον εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην εμπειρική έρευνα. Εξαιρέση

προκαλεί η περίπτωση του παιδιού με βίαιη συμπεριφορά, όπου οι συνάδελφοι του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού ήθελαν να αποβάλλουν από το σχολείο, παραμερίζοντας τα οικογενειακά προβλήματα και την παραμέληση που δεχόταν, παραμερίζοντας δηλαδή την αιτία και στοχοποιώντας το αποτέλεσμα. Σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος των διευθυντών/ντριών των σχολείων, καθώς όπως φαίνεται ενέχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτέλεση μια καταγγελίας περίπτωσης παραμέλησης παιδιού. Εντύπωση προκαλεί επίσης ο ισχυρισμός μιας εκπαιδευτικού πως ενώ οι συνάδελφοι της ήταν υποστηρικτικοί προς το να γίνει καταγγελία, λόγω του φόβου «να μην μπλέξουν», δεν την υποστήριξαν στην απόφαση που είχε πάρει να καταγγείλει το περιστατικό.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελούν επίσης τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών από όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις, ότι τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα με τους συμμαθητές τους και βρίσκονται στο περιθώριο.

Στην ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι θα μπορούσαν να έχουν διαχειριστεί διαφορετικά, τα συμπεράσματα είναι πολύ σημαντικά. Από την μία οι εκπαιδευτικοί που κατήγγειλαν το περιστατικό παραμέλησης θεωρούν ότι έπραξαν σωστά και μόνο τους μέλημα είναι οι γονείς/φροντιστές του παιδιού και η πληγή που θα τους δημιούργησαν. Αναφέρουν ωστόσο πως ήταν μονόδρομος η καταγγελία. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που δεν κατήγγειλαν το περιστατικό, αλλά τελικά το παιδί απομακρύνθηκε από την οικογένεια του, αναφέρουν πως έπρεπε να έχουν πράξει διαφορετικά στο παρελθόν και να έχουν βοηθήσει το παιδί περισσότερο. Ορισμένοι εξ αυτών θεωρούν πως έκαναν αυτό που τους αναλογούσε, δηλαδή είτε να βοηθούν το παιδί με είδη πρώτης ανάγκης, είτε να του δίνουν περισσότερη προσοχή στο μάθημα.

Συσχετίζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι αγαπούν την δουλειά τους, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να καταγγείλουν την παραμέληση παιδιού. Αναφορικά με την σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, όλοι οι συμμετέχοντες που κατήγγειλαν περίπτωση παραμέλησης παιδιού είχαν καλή σχέση με τον/την διευθύντρια. Η καλή σχέση με τους μαθητές γενικά δεν φαίνεται να έχει σχέση με τον τρόπο αντιμετώπισης περίπτωσης παραμελημένου μαθητή.

Διακρίνεται επίσης ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στους διορισμένους

αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, το οποίο συνίσταται στο γεγονός ότι απομακρύνονται στο τέλος κάθε έτους από τη σχολική μονάδα και δεν συνάπτουν ισχυρές σχέσεις με τα παιδιά, συγκριτικά πάντα με άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν τα ίδια τμήματα για περισσότερα έτη. Το γεγονός αυτό, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, ενδέχεται να εμποδίζει την απόφαση αναφοράς περιστατικού παραμέλησης παιδιού, αλλά και την πρωταρχική ανίχνευση αυτού.

Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής παρατηρείται:

1. Ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός και στην πρωτογενή ανίχνευση τέτοιων περιστατικών, αλλά και στην αντιμετώπιση τους μέσα από την αναφορά περίπτωσης. Ωστόσο, διακρίνεται ένα κενό στην ενημέρωση των σχολικών μονάδων, κυρίως αυτών της επαρχίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για την υποχρέωση τους να αναφέρουν τέτοιου είδους περιστατικά. Επίσης δεν φαίνεται να έχουν πλήρη ενημέρωση και για άλλους τρόπους στήριξης των παιδιών, όπως συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη. Επιπλέον, ενδέχεται να μην γνωρίζουν επακριβώς τα όρια που ξεκινάει η παραμέληση, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παραμέληση παιδιού προέρχεται αποκλειστικά από την κατάσταση φτώχειας της οικογένειας. *Ως εκ τούτου, οι περιπτώσεις παραμέλησης παιδιών που δεν πληρούν αυτό το κριτήριο, ενδέχεται να μην αναφερθούν ποτέ.*
2. Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν τα περιστατικά, παρατηρείται το εξής. Δύο από τους υπό μελέτη εκπαιδευτικούς αναφέρουν τον φόβο για εμπλοκή σε δικαστική διαμάχη. Συγκεκριμένα, ένας εξ αυτών αναφέρει ότι στο παρελθόν είχαν γίνει μόνο ανώνυμες καταγγελίες από τους συναδέλφους του, οι οποίες δεν είχαν αποτέλεσμα. Οι καταγγελίες αυτές ήταν ανώνυμες λόγω του φόβου για «αντίποινα» από τον πατέρα, ο οποίος είχε πολλούς γνωστούς στις αστυνομικούς αρχές και στον συγκεκριμένο δήμο που υπάγονταν, όπως ανέφερε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι συνάδελφοι της φοβόντουσαν να εμπλακούν με τον εισαγγελέα. Όπως εκμυστηρεύτηκε στον ερευνητή, ο φόβος μην χάσουν την δουλειά τους γίνεται συνεχώς πιο έντονος, καθώς σε κάθε αψιμαχία με κάποιον γονέα, οι γονείς μπορούν να ισχυριστούν ότι θέλουν για τον/την εκπαιδευτικό και να γίνει πειθαρχική δίωξη, φαινόμενο όλο και πιο συχνό.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο φόβος των εκπαιδευτικών για πιθανή απόλυση είναι πιο ισχυρός από την τύχη ενός παραμελημένου παιδιού.

3. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν καταγγείλει το περιστατικό φαίνεται να έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με το παιδί, ενώ αισθάνονται κυρίως θυμό για τους γονείς/φροντιστές του. Σε περιπτώσεις όπου το παραμελημένο παιδί αποκτά βίαιη συμπεριφορά όμως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σε θέση να το διαχειριστούν. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αφού πολλές φορές είχαν πιο καθοριστικό ρόλο από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, αναφορικά με την αντιμετώπιση του περιστατικού, καθώς με την εμπειρία τους αποτέλεσαν την κατευθυντήρια δύναμη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των όποιων αποφάσεων.
4. Τέλος, αναφορικά με τα παραμελημένα παιδιά, προκύπτει μια νέα πτυχή η οποία δεν εξετάστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πέρα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα στην διαβίωση τους, την έλλειψη τροφής και κατάλληλου ρουχισμού, *τα παιδιά αυτά φαίνεται να αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό στις σχολικές τάξεις αλλά και έξω από αυτές, περιθωριοποίηση, και σχολικό εκφοβισμό και στιγματισμό.* Κάποια από τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν βίαιη συμπεριφορά, ενώ κάποια άλλα απομονώνονται και στον εαυτό τους.

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση και Προοπτικές

Το βασικό μέλημα την έρευνας αυτής είναι να αναδείξει τους λόγους, το πως και το γιατί οι εκπαιδευτικοί δρουν σε περιπτώσεις που έχουν έναν μαθητή ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημα της παραμέλησης από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να θεωρούν πως γνωρίζουν απόλυτα τί εστί παραμέληση παιδιού. Από την ανάλυση των απαντήσεων όμως, διακρίνεται μια σύγχυση σε σχέση με την εννοιολόγηση του φαινομένου, καθώς επικρατεί η άποψη ότι η παραμέληση παιδιών συμβαίνει αποκλειστικά σε περιπτώσεις όπου οι γονείς έχουν οικονομικά προβλήματα ή ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Με γνώμονα όμως την άποψη αυτή και αγνοώντας το γεγονός ότι η παραμέληση παιδιού δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, ενδέχεται να μην γίνονται ποτέ γνωστές στις αρμόδιες αρχές οι περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν παραμεληθεί, ανήκοντας σε μια οικογένεια που δεν πληροί αυτά τα «κριτήρια». Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά συνεχίζουν να βιώνουν την κατάσταση της παραμέλησης από την οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί, μη έχοντας την ικανότητα να ανιχνεύσουν την παραμέληση και κατ' επέκταση να την αντιμετωπίσουν, καταλήγουν να «παραμελούν» και οι ίδιοι τα παιδιά αυτά.

Ενώ σε όλες τις έρευνες τα περιστατικά παραμέλησης παιδιών φαίνεται να λαμβάνουν επιδημιολογικές διαστάσεις, σε ελληνικό τουλάχιστον επίπεδο δημόσιου λόγου το θέμα αυτό δεν τίθεται προς συζήτηση. Επιπροσθέτως, η πολιτική ηγεσία δεν λαμβάνει κανένα μέτρο πρόληψης, ανίχνευσης ή αντιμετώπισης του φαινομένου. Το γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν γνωρίζουν την υποχρέωση τους για αναφορά του εντοπισμού παραμέλησης παιδιού, αλλά ούτε και τους τρόπους αντιμετώπισης μιας περίπτωσης, δεν αποτελεί ημιμάθεια των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά αδιαφορία του ίδιου του εκπαιδευτικού και πολιτικού συστήματος, διότι είναι απαραίτητο για ένα τόσο σοβαρό ζήτημα να είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι ανεξαιρέτως, επαρκώς ενημερωμένοι.

Τα παιδιά που έχουν υποστεί παραμέληση, δεν αντιμετωπίζουν μόνο έλλειψη αγαθών και ειδών πρώτης ανάγκης. Εξίσου σημαντικό είναι ότι η μορφωτική τους ανάπτυξη υστερεί, ενώ ενδέχεται οι συνομήλικοι τους να τα στιγματίζουν, να τα περιθωριοποιούν και να τα εκφοβίζουν. Ο συνδυασμός αυτών των τριών παραμέτρων είναι πιθανό να δημιουργήσει αξεπέραστα προβλήματα ψυχικής και σωματικής

υγείας σε αυτά τα παιδιά, τα οποία ίσως δεν καταφέρουν να ξεπεράσουν για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Το σχολείο αποτελεί βασικό μέρος της καθημερινότητας των ανήλικων παιδιών, τα οποία σε περιπτώσεις που αισθάνονται ευάλωτα ή αδύναμα πρέπει να νιώθουν πως μπορούν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς, ζητώντας τη βοήθεια και την στήριξή τους. Κάτι τέτοιο όμως, είναι ξεκάθαρα πιο δύσκολο στις περιπτώσεις όπως οι εκπαιδευτικοί διορίζονται ως αναπληρωτές και δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο να συνδεθούν στενά με τα παιδιά και να ανιχνεύσουν λανθάνουσες καταστάσεις όπως η παραμέληση από την οικογένεια.

Καταλήγοντας, αποτελεί άμεση κοινωνική ανάγκη η λήψη μέτρων πρόληψης και ενημέρωσης όχι μόνο των επαγγελματιών που έχουν άμεση επαφή με τα παιδιά αλλά του συνόλου της κοινωνίας. Επίσης χρειάζεται να οργανωθούν υποστηρικτικές δομές, οι οποίες θα παρέχουν υλική αλλά και συμβουλευτική στήριξη και στα παιδιά αλλά στις οικογένειες που το έχουν ανάγκη.

Ευελπιστώ ότι με τη συμβολή της διπλωματικής εργασίας σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με την μελέτη του ζητήματος της παραμέλησης παιδιών και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου, θα συμβάλλουν σε περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στο χώρο της παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (2009). Κακοποίηση και παραμέληση παιδιών στην προσχολική ηλικία. Στο Γ. Τσιάντης & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ.). Προσχολική παιδοψυχιατρική: 2. Κλινική και θεραπευτικές παρεμβάσεις, Αθήνα, Καστανιώτη. 254 – 329.
- Αγάθωνος - Γεωργοπούλου Ε. (1998). Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.
- Αγάθωνος, Ε. (1987). Κακοποίηση-παραμέληση των παιδιών. Στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος, *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, Τόμος Α, Τρίτο Μέρος: Ψυχοκοινωνικά. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, 347- 379. Αίτια, ρόλοι, συνέπειες. Αθήνα, Μαραθιά.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003). Πολιτική παιδεία της χειραφέτησης, στο Virtual School, The sciences of Education Online, Τομ 3, τεύχος 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Theory/PoliticalCulture.html>, (πρόσβαση 31/07/19).
- World Health Organization (2008). Πρόληψη Παιδικής Κακοποίησης: Οδηγός ανάπτυξης, δράσης και τεκμηρίωσης. Επιμέλεια: Γιωτάκος Ο., Αθήνα, Εκδόσεις Αρχιπέλαγος.
- Γιωτάκος, Ο., & Τσίτσικα, Α. (2011). Κακοποίηση παιδιού και εφήβου: Οδηγός ανίχνευσης, αντιμετώπισης και πρόληψης. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου & Α. Τσίτσικα (Επιμ.). *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου: Ανίχνευση, αντιμετώπιση, πρόληψη* Αθήνα, Πεδίο, 277 – 290.
- Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία. Αθήνα, Gutenberg.
- Goffman, E. (2001). Στίγμα - Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ιωσηφίδης Θ. (2008), Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα, στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας* Αθήνα, Τόπος, 101 – 113.
- Καλφόπουλος, Κ. (επιμ.) (2003). Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Νήσος.
- Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε «ευαίσθητα ζητήματα» στο πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας, στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*, Αθήνα, Τόπος, 83 – 100.
- Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία, Αθήνα, Πολύτροπον.

- Καπαρδής, Α. (2003). Ψυχολογία και Δίκαιο, Αθήνα, Εκδ. Μεσόγειος.
- Καραμοσχόγλου, Α. (2010). Ν. 3500/2006 – Οι ποινικές ρυθμίσεις, ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Ποινική Δικαιοσύνη, 10, 1175-1179.
- Κατσαούνη, Μ. (2012). Child abuse, an intergenerational comparison study, Αθήνα, Μέθεξις.
- Κατωπόδη, Α. (2005). Παιδική σεξουαλική κακοποίηση: Οικογένεια και κοινωνία.
- Κουρκουτάς, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, Αθήνα, Τόπος.
- Craib, I. (1998), Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2005). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (Θ' έκδ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2009). Η κοινωνιολογική έρευνα: η κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (15η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαρτίδης, Ι. (2016), Πλάθοντας ευτυχισμένα παιδιά, Αθήνα, Εκδόσεις Αρμός.
- Μηλιώνη Φ. (2013). Η συνεργασία των επαγγελματιών υγείας με το σύστημα απονομής της ποινικής δικαιοσύνης και η συμβολή της στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοοικογενειακής βίας με θύμα το παιδί, στο Σταφυλά Θ. (Επιμ.) *ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ: Όταν τα παιδικά όνειρα γίνονται εφιάλτες*, Αθήνα: Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων του Σισμανογλείου Γενικού Νοσοκομείου Αττικής.
- Μιאלαρέτ, G. (1997). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Μόσχος Γ. (2013). Η προστασία των παιδιών από την κακοποίηση και ο ρόλος του Συνηγόρου του Παιδιού, στο Σταφυλά Θ. (Επιμ.) *ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ: Όταν τα παιδικά όνειρα γίνονται εφιάλτες*. Αθήνα, Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων του Σισμανογλείου Γενικού Νοσοκομείου Αττικής.
- Μπαλούρδος, Δ., Φρονίμου, Ε. (2011). Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Becker, H., Geer, B. (2003). Συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη: Μια σύγκριση, στο Καλφόπουλος, Κ. (επιμ.) Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Νήσος.

- Bird, M., Hammersley M., Gomm, R., Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Blackledge, D. Hunt, B. (1994). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Blumer, H. (2003). Η κοινωνία ως συμβολική διάδραση, στο Καλφόπουλος, Κ. (επιμ.) Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Νήσος.
- Μπίμπου-Νάκου Ι. (2006). Δουλεύοντας με ευπαθείς ομάδες και εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε θέματα ψυχικής υγείας: Το παράδειγμα της Νιόβης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου, (Επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα, Δαρδανός, 221-295.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). Συγκριτική παιδαγωγική, τ. ΙΙΙ. Αθήνα, Gutenberg.
- Νικολαΐδης, Γ. (2009). Μορφές και χαρακτηριστικά της βίας κατά των παιδιών: Θεωρητικοί μετασχηματισμοί και σύγχρονα δεδομένα, στο Γ. Νικολαΐδης & Μ. Σταυριανάκη (Επιμ.), *Βία στην οικογένεια: Τεκμηριωμένη πρακτική και τεκμήρια από την πρακτική*, Αθήνα, ΚΨΜ, 21-93.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδομαρκάκη, Ε. (2011). Παραμέληση παιδιού: η κυρίαρχη μορφή κακοποίησης. Στο Γιωτάκος, Ο., Τσιλιάκου Μ., Τσίτσικα Α. *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΕΔΙΟ, 21-43.
- Παπακίτσου, Ι. Β. (2011). Συναισθηματική κακοποίηση: Η μετάβαση από το συναισθηματικά αποστερημένο παιδί στον ψυχικά τραυματισμένο ενήλικα. Στο Γιωτάκος, Ο., Τσιλιάκου Μ., Τσίτσικα Α. *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.
- Παπάς, Α. (1998). Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πρεκατέ, Β. (2008). Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα, Εκδόσεις ΒΗΤΑ Medical Arts.
- Πρεκατέ, Β., Γιωτάκος, Ο. (2005). Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης. Αθήνα, Εκδόσεις ΒΗΤΑ Medical Arts.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2η έκδ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Timasheff, N., Theodorson, G. A. (1983). Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσίτουρα, Σ. (2009). Σωματική κακοποίηση του παιδιού, στο Γ. Νικολαΐδης & Μ. Σταυριανάκη (επιμ.), *Βία στην οικογένεια: Τεκμηριωμένη πρακτική και τεκμήρια από την πρακτική*. Αθήνα, ΚΨΜ, 94-116.

- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων, στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα, Αθήνα, Ίων, 271-292.
- Τσόπελας, Χ., Τσέτσου, Σ., Δουζένης, Α. (2011). Ψυχολογικές επιπτώσεις της σεξουαλικής κακοποίησης ανηλίκων από γυναίκες δράστες. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου & Α. Τσίτσικα (Επιμ.). *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου: Ανίχνευση, αντιμετώπιση, πρόληψη*, Αθήνα, Πεδίο, 315 - 328.
- Φραγκουδάκη, Α (1997). Η ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μία επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται. Στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης – Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Αχαϊκές εκδόσεις, 237-254.
- Χατζηφωτίου Σ. (2005). Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και παιδιών. Θεσσαλονίκη, Τζιόλα.
- Χριστοδούλου Α. Θ. (2003). Η πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να καταγγείλουν την παιδική κακοποίηση στα πλαίσια της θεωρίας της λογικής πράξης και της θεωρίας της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Διπλωματική εργασία), Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσση:

- Beijaard, D., Meijer, P.C. Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berger, L. M. (2007). Socioeconomic Factors and Substandard Parenting. *Social Service Review*, 81, 485–522.
- Bibou Nakou, I., Markos, A. (2017). Greek teachers' experience and perceptions of child abuse/neglect. *Advances in School Mental Health Promotion*, 10, https://www.researchgate.net/publication/317167464_Greek_teachers'_experience_and_perceptions_of_child_abuse_neglect (πρόσβαση 30/07/2019)
- Chong, S. Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching, formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase, *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Coope, C. M., & Theobald, S. (2006). Children at risk of neglect: Challenges faced by child protection practitioners in Guatemala City, *Child abuse and neglect*, 30, 523-536.

- Cooper, K. Olson, M.R. (1996). The multiple “I”s’ of teacher identity, στο M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (επιμ.), *Changing research and 511 practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge* London/Washington, DC, The Falmer Press, 78-89.
- Crosson-Tower, C. C. (1984). *Child abuse and neglect: A teacher's handbook for*
- Davies, G. M., Westcott, H. L., Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child sexual abuse victims, *Psychology, Crime and Law*, 6, 81-97.
- DePanfilis, D. (2006). *Child neglect: A guide for prevention, assessment, and intervention*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children’s Bureau Office on Child Abuse and Neglect, <https://www.childwelfare.gov/pubs/usermanuals/neglect/neglect.pdf> (πρόσβαση 30/07/2019)
- Dubowitz, H., Pitts, S. C., Litrownik, A. J., Cox, C. E., Runyan, D., & Black, M. M. (2005). Defining child neglect based on child protective services data, *Child abuse and neglect*, 29, 493-511.
- Feldman, R. S. (2009). Εξελικτική ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη. https://kupdf.net/download/epsilon-xi-epsilon-lambda-iota-kappa-tau-iota-kappa-eta-psi-upsilon-chi-omicron-lambda-omicron-gamma-iota-alpha-beta-r-s-feldman-pdf_59062833dc0d60d44e959ea2_pdf (πρόσβαση 30/07/2019)
- Feng, J. Y., Wu, Y. W. B. (2005). Nurses’ intention to report child abuse in Taiwan: a test of theory of planned behavior, *Research in Nursing and Health*, 28, 337-347.
- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse, *The Future of Children*, 4, 31 – 53.
- Haralambos, M. Holborn, M. (1995). *Sociology, Themes and Perspectives*, 4th edition, London, Collins Educational.
- Harris, K. (1982). *Teachers and classes – A Marxist analysis*. London, Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul.
- Kantzara, V. (2001). *An Act: an Act of Defiance, of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*. Ph.d. Thesis, Faculty of Social Sciences, University of Utrecht.
- Kendall-Tackett, K. (2002). The Health Effects of Child Abuse: Four Pathways by which Abuse can Influence Health. *Child Abuse and Neglect*, 6, 715 – 730.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: teachers’ perceive deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25, 81-92.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers’ attitudes toward and knowledge of child maltreatment, *Child Abuse and Neglect*, 28, 1311-1319.

- Kneller, G. (1971). Introduction to the philosophy of education, New York, Wiley.
- Kvale, S. (1996). Interviews, an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Mathews, B. P. (2011). Teacher education to meet the challenges of child sexual abuse. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 13-32. <https://eprints.qut.edu.au/48301/> (πρόσβαση 30/07/2019)
- Mead, G. H. (1934). *Mind self and society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- O'Toole, R., Webster, S. W., O'Toole, A. W., & Lucal, B. (1999). Teachers' recognition and reporting of child abuse: A factorial survey. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1083-1101.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33, 681-701.
- Slack, K. S., Holl J., Altenbernd, L., McDaniel, M., & Stevens, A. B. (2003). Improving the measurement of child neglect for survey research: Issues and recommendations. *Child Maltreatment*, 8, 98-111.
- Sundell, K. (1997). Child- care personnel's failure to report child maltreatment: some Swedish evidence. *Child abuse and neglect*, 21, 93-105.
- Thomas, L., Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor, *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Thompson, N., Thompson, S. (2008). *The social work companion*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32, 983-993. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213408001658> (πρόσβαση 30/07/2019)
- World Health Organization (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Geneva.
- World Health Organization, International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Preventing Child Maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence*. World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, Geneva.
- Zellman, G. L. (1990). Report decision- making patterns among mandated child abuse reporters. *Child Abuse and Neglect*, 14, 325-336.

Zellman, G. L., Bell, R. M. (1990). The role of professional background, case, characteristics, and protective agency response in mandated child abuse reporting. Santa Monica, Rand.

Ιστοσελίδες:

Ελληνική Παιδιατρική Εταιρία (2009). Παιδική κακοποίηση, <http://www.echild.gr> (πρόσβαση 15/06/2019)

Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2019), <https://www.ich.gr/en/> (πρόσβαση 15/06/2019)

Χαμόγελο του παιδιού (2017), https://www.hamogelo.gr/media/uploads_file/2017/02/10/p1b8jfejgo1fck1g5p1efq16f91k3j4.pdf (πρόσβαση 15/6/2019)

Χαμόγελο του παιδιού (2018), https://www.hamogelo.gr/media/uploads_file/2018/01/31/p1c565pnm41ohmd01jjcudf1vkh4.pdf, (πρόσβαση 15/6/2019)

Χαμόγελο του παιδιού (2019), https://www.hamogelo.gr/media/uploads_file/2019/01/31/p1d2hm9dc0gbv1s53b52cp01v0be.pdf (πρόσβαση 15/6/2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για το γεγονός ότι επιθυμείτε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη αυτή, που διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας. Η έρευνα αυτή αφορά την παραμέληση παιδιών, ειδικότερα επιδιώκει να εξετάσει τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην ανίχνευση και αντιμετώπιση του φαινομένου στην Ελλάδα. Θα σας παρακαλούσα να εκφράσετε τις απόψεις σας αυθόρμητα και ελεύθερα συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο καθοριστικά στην περάτωση της παρούσας έρευνας.

Υπάρχει πλήρης διαβεβαίωση ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και οι απαντήσεις σας πλήρως εμπιστευτικές. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων η συνέντευξη μας θα μαγνητοφωνηθεί. Αν συμφωνείτε, μπορούμε να αρχίσουμε.

1. Ξεκινώντας, θα θέλατε να μου αναφέρετε ορισμένα στοιχεία για τον εαυτό σας;
2. Σας αρέσει η δουλειά σας;
3. Πως θα περιγράφατε το εργασιακό σας περιβάλλον και την σχέση με τους συναδέλφους και την διεύθυνση του σχολείου;
4. Έχετε καλές σχέσεις με τα παιδιά;
5. Ποια θεωρείτε τα δυνατά σας στοιχεία ως εκπαιδευτικός;
6. Υπάρχει κάποιο γεγονός από το παρελθόν που αν μπορούσατε θα είχατε διαχειριστεί διαφορετικά;
7. Έχετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία από κάποιον μαθητή που έχει παραμεληθεί;
8. Πώς την αναγνωρίζετε;
9. Και το επόμενο σας βήμα ποιο ήταν. Που απευθυνθήκατε;
10. Τι συνέβη στο παιδί. Τί κατάληξη είχε;
11. Τα δικά σας συναισθήματα όταν καταλάβατε τι συμβαίνει ποια ήταν;
12. Ποια ήταν η σχέση σας με το παιδί πριν το αντιληφτείτε;

13. Πως διαμορφώθηκε αφότου το αντιληφθήκατε;
14. Από τους συναδέλφους υπήρχαν αντιδράσεις;
15. Πως ήταν η σχέση σας με τους γονείς/φροντιστές του παιδιού;
16. Υπήρχε κάποιος που σας υποστήριξε περισσότερο εκείνη την περίοδο;
17. Είναι κάτι που αν μπορούσατε θα το είχατε διαχειριστεί διαφορετικά;
18. Υπάρχει κάτι άλλο που πιστεύετε ότι αξίζει να ειπωθεί;
19. Τελειώνοντας, θα ήθελα να μου πείτε Πώς θα ορίζατε εσείς την παραμέληση παιδιών;

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά τρεις από τις εννέα συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την εμπειρική έρευνα.

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (E3)
(γυναίκα, αναπληρώτρια, 4, Αγκίστρι, δασκάλα)

E: Αρχικά θες να μου πεις κάποια πράγματα για σένα, για τον εαυτό σου, για το επάγγελμά σου...

E3: Ωραία. Εγώ είμαι δασκάλα αναπληρώτρια, έχω πάει σε διάφορες περιοχές της Αττικής, Κορινθία και κάποια νησιά του Αργοσαρωνικού. Τι άλλο να σου πω;

E: Η δουλειά σου, σου αρέσει;

E3: Μου αρέσει. Είναι κάποιες μέρες που φορτίζονται συναισθηματικά και λέω να κάνω κάτι άλλο και κάποιες άλλες που σε γεμίζει με δύναμη.

E: Οι μαθητές σου; Έχεις καλές σχέσεις;

E3: Ναι πάντα, πολύ σπάνια έχουν τύχει περιπτώσεις που να μην έχουμε χημεία και να υπάρχουν διενέξεις αλλά και πάλι προσπαθούμε να το λύσουμε. Έτσι κι αλλιώς επειδή είμαι αναπληρώτρια ποτέ δεν έχω κάνει πάνω από ένα χρόνο σε ένα σχολείο, οπότε σταματάνε οι σχέσεις μας στον ένα χρόνο δυστυχώς.

E: Ποια θεωρείς ότι είναι τα δυνατά σου σημεία ως εκπαιδευτικός;

E3: Αυτό καλύτερα να το απαντήσουν τα παιδιά. Εγώ δεν ξέρω τι να πω... (χαμόγελο και παύση) χμ, ότι έχω καλές σχέσεις και τα αντιμετωπίζω με αγάπη θα μπορούσα να πω. Και ότι φαίνεται να με αγαπάνε και αυτά στο τέλος. Όχι μόνο στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια δηλαδή, και φέτος που αναγκάστηκα να φύγω ήμασταν πολύ στεναχωρημένοι και οι δύο πλευρές... είναι δύσκολο!

E: τι τάξη είχες;

E3: Τρίτη δημοτικού φέτος αλλά έφυγα λίγο νωρίτερα γιατί πήρα άδεια εγκυμοσύνης.

E: Υπάρχει κάποιο γεγονός από το παρελθόν που αν είχες τη δυνατότητα θα το είχες διαχειριστεί διαφορετικά;

E3: Πολλές περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχει φόρτιση ενός μαθητή και να με έχει κάνει και μένα να φορτιστώ. Ίσως θα μπορούσα να διαχειριστώ διαφορετικά αλλά την... αυτό το σκέφτομαι εκ των υστέρων, πιο ήρεμα δηλαδή.

E: Έχεις κάποια συγκεκριμένη εμπειρία μαθητή που είχε παραμεληθεί;

E3: Ναι...

E: Θες να μου πεις περισσότερα για αυτό;

E3: Λοιπόν στο Αγκίστρι ένα δημοτικό σχολείο υπάρχει, υπήρχε ένας μαθητής μου έκτης δημοτικού, ο οποίος ήταν παραμελημένος χρόνια λόγω αλκοολισμού της μητέρας, και η μητέρα είχε παραμεληθεί δηλαδή και το σπίτι ήταν και αυτό σε άθλια κατάσταση. Δεν είχε πατέρα, είχε πατριό. Ο οποίος ήταν και αυτός σε περίεργη κατάσταση και ο οποίος δεν έμενε στο σπίτι συνέχεια... πήγαινε απλά δεν κατοικούσε μέσα το σπίτι. Ήταν σε άθλια κατάσταση από ότι έχω μάθει και από τους περίοικους όλα τα χρόνια από την πρώτη δημοτικού, από το νηπιαγωγείο. Βασικά ήταν παραμελημένο πολύ βρώμικο αλλά αυτό είχε επιπτώσεις και στο χαρακτήρα του και στην υγεία του και μαθησιακές δυσκολίες, δεν είχε καλή επικοινωνία ούτε με τους συνομηλίκους, ούτε με τους ενήλικους, ούτε καλό λόγο είχε... με δυσκολία επικοινωνούσε...

E: Τα χαρακτηριστικά στο παιδί που σου έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση και είπες ότι παραμελείτε ποια ήταν δηλαδή

E3: Ότι ήτανε βρώμικο δεν έκανε μπάνιο έκανε σπάνια μπάνιο...

E: Ήταν υποσιτισμένο;

E3: Δεν ήταν υποσιτισμένο έτρωγε κανονικά, ίσως φταίει και η επαρχία βέβαια, γιατί είχε και μία θεία η οποία τους συμπαραστεκόταν πολύ και στην οικογένειά του λόγω της αδελφής της που ήταν αλκοολική. Οπότε βοηθούσε πάρα πολύ. Άρα υποσιτισμένο δεν ήταν έτρωγε και εκεί πέρα Αν εξαρτιόταν μόνο από τη μάνα ίσως ήταν άλλη η κατάσταση, το φρόντιζε η θεία δηλαδή. Πήγαινα πολύ συχνά σπίτι, όταν καλούσαμε τη μάνα στο σχολείο στην οποία κάναμε συστάσεις και δεν... συνέχιζε το παιδί να έχει, να είναι άπλυτο να μην έχει κομμένα νύχια τα μαλλιά του πάντα βρώμικα, καλούσαν τη θεία μετά, η οποία το αναλάμβανε.

E: Και βλέπατε μετά κάποια αλλαγή στο παιδί;

E3: Ναι ναι την επόμενη μέρα ερχότανε...

E: Και αργότερα;

E3: Αργότερα πάλι τα ίδια.

E: Έγινε όμως κάποια καταγγελία;

E3: Το σχολείο καταρχάς, για να γίνει καταγγελία ο εκπαιδευτικός ενημερώνει το διευθυντή και ο διευθυντής μετά πρέπει να καλέσει τον σύμβουλο ώστε να δούνε όλοι μαζί πώς έχει η κατάσταση πριν γίνει καταγγελία. Έγινε αυτό εννοείται, όλα τα χρόνια γινόταν από πρώτη δημοτικού γινόταν. Απλά επειδή ήταν μικρή η κοινωνία και ήξερε και ο σύμβουλος την οικογένεια και ήξερε την κατάσταση και έλεγε τη φράση «καλύτερα λιγότερο αγάπη παρά καθόλου εκεί που θα πάει» οπότε δεν έγινε κάποια κίνηση γενικότερα, γιατί με τις συστάσεις που γινόντουσαν και στη θεία συγκεκριμένα... Αργότερα βέβαια έγινε... να σου πω για αργότερα;

E: Ναι βέβαια.

E3: Φέτος που πήγε στο γυμνάσιο, που τα πράγματα έγιναν χειρότερα, όπου άρχισε να τριγυρνάει και περισσότερο στο νησί και άρχισε και σκότωνε ζώα -γάτες συγκεκριμένα- υπήρχαν και τα γύρω παιδιά που το έβλεπαν και το έλεγαν στους μεγάλους, εκεί επενέβη η κοινωνική λειτουργός.

E: Από Εκεί και πέρα;

E3: Η κατάληξη που είχε ήταν το να ενημερώσουν τη μάνα του ότι θα το πάρουν και η μάνα να πεθάνει μία εβδομάδα μετά από καρδιά.

E: Αλήθεια τώρα;

E3: Ναι αλήθεια από τη στεναχώρια της, από καρδιά... εεε έπινε, και χάπια μπορεί να είχε πάρει...

E: Μάλιστα.

E3: Οπότε το παιδί το πήραν, όντως το πήραν, στο χαμόγελο του παιδιού είναι τώρα.

E: Και τώρα;

E3: Τώρα το παιδί είναι ακόμα στο χαμόγελο του παιδιού, αλλά πάει πολύ συχνά στο αγκίστρι από ότι ξέρω τα σαββατοκύριακα στη θεία του, για να βλέπει και τα ξαδέρφια, ήταν να το κρατούσε και αυτή απλά δεν θυμάμαι γιατί δεν το κράτησε, δεν ξέρω γιατί δεν το δώσανε τελικά, έχει και αυτή τρία παιδιά βασικά...

E: Μόνη της τα μεγαλώνει, γνωρίζεις;

E3: Όχι αυτή έχει και άντρα αλλά εντάξει τα βγάζουν δύσκολα πέρα. Μάλλον ίσα-ίσα τα βγάζει πέρα, δεν είναι και πλούσια είναι και από τις φτωχές του νησιού.

E: Υπάρχει κάτι που αν μπορούσες θα το είχες διαχειριστεί διαφορετικά;

E3: Χμ... (παύση και νεύμα άρνησης)

E: Θα έκανες ίσως νωρίτερα καταγγελία;

E3: Μα γινόντουσαν καταγγελίες κάθε χρόνο από την πρώτη δημοτικού.

E: Ναι εννοώ πέρα από τη σύμβουλο...

E3: Δεν μπορείς να το κάνεις μόνος σου εκτός αν το κάνεις ανώνυμα, νομίζω εεεεμ εμμμ φφφ (παύση) ...δεν ξέρω γιατί, και εγώ μετά από το, από την κατάληξη τελικά που είχε αυτή η υπόθεση δεν ξέρω ...χμ.. και κανείς δεν ξέρει τελικά αν ήταν σωστό να γίνει με τέτοιο τρόπο.

E: Ναι...

E3: Βέβαια κανείς δεν ξέρει και την κατάληξη άμα δεν γινόταν. Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να είναι επιθετικό προς ζώα μπορεί να γινόταν και στους ανθρώπους αργότερα δεν ξέρουμε την κατάληξη. (παύση) Γενικά πάντως αυτό που παρατηρείται είναι ότι κανένας γονιός δεν παραμελεί τα παιδιά του αν δεν είναι και ο ίδιος παραμελημένος, και σε άλλα σχολεία που έχω υπάρξει όσα παραμελημένα παιδιά υπήρχαν ήταν και οι γονείς σε άθλια κατάσταση...

E: Αν κατάλαβα καλά δηλαδή πιστεύεις ότι είναι θέμα φτώχειας των γονέων.

E3: Σίγουρα είναι θέμα φτώχειας κατά το μεγαλύτερο ποσοστό ναι πιστεύω.

E: Υπάρχει κάτι άλλο που πιστεύεις ότι αξίζει να ειπωθεί;

E3: Με τους συνομηλίκους έχω να πω πώς παρόλο που ήταν έτσι η κατάσταση, αλλά είναι και η επαρχία είπαμε, διαφέρει πολύ η ζωή στην επαρχία από ότι στην πόλη, αλλά γενικά το φρόντιζαν και το έκαναν παρέα οι συνομήλικοι,

E: Δεν ήτανε περιθωριοποιημένος δηλαδή από τα άλλα παιδιά;

E3: Όχι δεν ήτανε εντελώς, εντάξει όχι όπως άλλες παρέες συνομηλίκων αλλά δεν ήταν και εντελώς περιθωριοποιημένος. Υπήρχε ενδιαφέρον.

E: Οι υπόλοιποι δάσκαλοι πώς συμπεριφέρονταν στο παιδί;

E3: Πάρα πολύ καλά, τότε όσο ήταν το παιδί στο δημοτικό δεν ήταν επιθετικό, πολύ σπάνια γινόταν επιθετικό. Μετά του βγήκε περισσότερο στο γυμνάσιο ίσως και λόγω εφηβείας, ίσως και λόγω αντιδράσεων των καθηγητών στο σχολείο, γιατί εννοείτε πως διαφορετικά λειτουργεί ένας δάσκαλος διαφορετικά ένας καθηγητής.

E: Δηλαδή πώς το εννοείς αυτό ;

E3: Ένας δάσκαλος τον έχει όλη μέρα ενώ ο καθηγητής τον έχει μία ώρα μόνο την... Μπορεί και την βδομάδα οπότε του φέρεται διαφορετικά. Εμάς για παράδειγμα στο δημοτικό ήθελε να μας μιλάει, να μας... Ίσως από το σπίτι δεν... Έβρισκε.

E: Μάλιστα. Τελειώνοντας θέλεις να μου πεις, χωρίς να υπάρχει σωστό ή λάθος, πώς ορίζεται για σένα η παραμέληση παιδιού.

E3: Αδιαφορία θα έλεγα, αλλά αδιαφορία λόγω κακής κατάστασης και των γονέων οπότε δεν υπάρχει δύναμη... Ίσως... Δεν έχει τη δύναμη να το φροντίσει το παιδί, γιατί αδιαφορεί και για τον εαυτό του στην ουσία, με διάφορους τρόπους, μπορεί να είναι οτιδήποτε αυτό, κυρίως με ουσίες. Μάλλον έχει να κάνει με αλκοόλ ναρκωτικά δεν ξέρω, οπότε παραμελεί τον εαυτό του λόγω εξαρτήσεων παραμελείται και το παιδί. Ίσως κάπως έτσι, όχι σε όλες τις περιπτώσεις βέβαια... Ακόμα και λόγω δουλειάς μπορεί.

E: Σε ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σου.

E3: Παρακαλώ.

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (E4)

(γυναίκα, μόνιμη, 20, Αγία Βαρβάρα, δασκάλα Αγγλικής γλώσσας)

E: Καλησπέρα. Θα ήθελες καταρχάς να μου πεις κάποια στοιχεία για εσένα;

E4: Η εμπειρία μου είναι γύρω στα 30 χρόνια στην εκπαίδευση. Αρχισα 20 χρονών, διορίστηκα στο δεύτερο ΑΣΕΠ, ήμουν δύο χρόνια στις Κυκλάδες, μετά διορίστηκα στην Ελευσίνα και κατέληξα στην Αγία Βαρβάρα που είμαι και τώρα τα τελευταία 12 χρόνια.

E: Η δουλειά σου Σου αρέσει;

E4: ναι μου αρέσει πάρα πολύ.

E: Θες να μου μιλήσεις λίγο για το εργασιακό σου περιβάλλον; ποια είναι η σχέση σου με τους συναδέλφους και το σχολείο;

E4: Το ηχογραφείς αυτό ε...

E: Ναι αλλά είναι ανώνυμο όπως είπαμε, οπότε μιλάς άνετα...

E4: (γέλια)... Λοιπόν κοίτα να δεις υπάρχει ένας μικρός πυρήνας που είμαστε μαζί σε αυτό το σχολείο πολλά χρόνια, γύρω στα 5-6 άτομα και κάποια παιδιά αναπληρωτές, τα οποία μπορούμε να συνεννοηθούμε. Είχαμε πρόβλημα εδώ και πολλά χρόνια με μία μερίδα συναδέλφων δημοσίων υπαλλήλων, κατοχύρωσης θέσης καταλαβαίνεις... Και με ένα διευθυντή ο οποίος μας έτρεχε και τον τρέχαμε για 10 χρόνια, δεν έχουμε ιδιαίτερα καλές σχέσεις με το σχολείο μας ακριβώς επειδή το σχολείο είναι σε μία περιοχή εεε.. Περίεργη και με πάρα πολλές δυσκολίες... Είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που κλείνουν ίσως και 25 χρόνια σε αυτό το σχολείο, οπότε και έχουνε αποκτήσει αυτό το είδος της αναισθησίας και το είδος του να τελειώνω και άντε να φύγω δηλαδή, αυτό το πράγμα. Για μας είναι δηλαδή. Δεν πιστεύω ότι πρέπει να τελειώσει ποτέ δηλαδή αν τελειώσει νομίζω ότι δεν είσαι για το επάγγελμα. Δηλαδή αν τελειώσει αυτό, ότι δεν ενδιαφέρομαι δηλαδή, δεν είναι... γιατί έχουμε να κάνουμε πράγματα. Για παράδειγμα με τους Ρωμά... Και υπάρχει ένας μικρός ρατσισμός ίσως επειδή τόσα χρόνια παλεύεις και βλέπεις τείχους... Δεν ξέρω (παύση)... Δηλαδή

υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν τι είναι πέρα από την Αγία Βαρβάρα. Εμείς δεν παλεύουμε για να αλλάξουν νοοτροπία, αλλά τουλάχιστον να αποκτήσουν μία στοιχειώδη γνώση, λίγο να ανοίξει το μυαλό, κοινωνικοποίηση. Οπότε όπως καταλαβαίνεις έχουνε βαρεθεί.

E: Μάλιστα, και ποια τάξη έχεις τώρα;

E4: Έχω όλες τις τάξεις, γιατί είμαι Αγγλικών και για μένα είναι ακόμα χειρότερα τα πράγματα εκεί. Το θέμα με τα Αγγλικά καταλαβαίνεις...

E: Η Σχέση σου με τους μαθητές πως είναι;

E4: Μπορώ να πω ότι έχω καλές σχέσεις γιατί είμαι λίγο τρελή, ξέρεις, βάζω και το παιχνίδι στην τάξη, οπότε για να μπορούμε και κάτι να κάνουμε. Τα αγγλικά είναι η ώρα του παιδιού. Ξέρεις υπάρχει μία απαξίωση στο επάγγελμά μου. Καλά είναι και τα φροντιστήρια σου λένε. Τι πας εσύ να κάνεις τώρα αφού θα τα κάνουμε έξω... Οπότε προσπαθώ να κάνω λίγο διαφορετικά το μάθημα.

E: Υπάρχει κάτι που αν μπορούσες θα το είχες διαχειριστεί διαφορετικά σε όλη αυτή την πορεία;

E4: Να σου πω κάτι. Υπάρχουν περιπτώσεις που θα μπορούσα να τις έχω παλέψει περισσότερο, το οποίο το έμαθα στην πορεία. Δηλαδή όταν πήγα, επειδή γενικά το κλίμα ήταν εντάξει, τι πας να κάνεις τώρα, δεν το πάλευα γιατί υπήρχανε, ως δικαιολογία και δεν θα δικαιολογήσω τον εαυτό μου, απλώς, έπρεπε να το παλέψω. Απλώς εγώ έχω ένα μάθημα το οποίο από τέσσερις ώρες έγινε τρεις, δεν μπορώ να κάνω ενισχυτική δεν υπάρχουν χώροι. Γιατί αν ζητήσω εγώ ενισχυτική πρέπει να το πάρω από κάποιο άλλο μάθημα που είναι δύσκολο. Δεν είμαι δάσκαλος να φτιάξω το πρόγραμμά μου και να κάνω ενισχυτική, επομένως κάποια παιδιά, έπρεπε ίσως να κάνω κάτι διαφορετικό. Έτσι έπρεπε να το παλέψω λίγο. Και το κατάφερα πριν τρία χρόνια γιατί κατάλαβα ότι στο μάθημά μου πρέπει να έχω και κάτι διαφορετικό για αυτά τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα άλλα παιδιά. Δηλαδή κατάφερα ένα παιδάκι το οποίο θα ήταν στα χαμένα, γιατί ζούσε σε πολύ φτωχική οικογένεια, πέμπτη δημοτικού αγόρι ψηλό και δεν ήξερε να γράφει και να διαβάζει καθόλου. Ζούσε σε σκηνές, εδώ στην Αγία Βαρβάρα που δεν υπάρχουν οι τσιγγάνοι αυτοί οι σκηνίτες, αυτό το παιδί ήταν μεταφερόμενο και αυτό το παιδί έπρεπε να πάει στο σχολείο. Δεν το είχανε στείλει ποτέ. δούλευε με τον πατέρα του και εμφανίστηκε

ένα αγόρι κοντά στο ύψος μου στην πέμπτη δημοτικού να πρέπει να μάθει γράμματα, να διαβάζει και παράλληλα να κάνει και αγγλικά. Εκεί δηλαδή λέω εγώ, άλλες περιπτώσεις που μου είχαν τύχει δεν τις είχα πολύ προσπαθήσει και το είχα μετανιώσει. Ε, αυτός ήταν το ζωντανό παράδειγμα ότι αν θέλει και αυτό κάτι μπορείς να κάνεις.

E: Θες να μου μιλήσεις τώρα για κάποια συγκεκριμένη εμπειρία παραμελημένου μαθητή;

E4: Να διευκρινίσουμε όμως τον όρο παραμέληση, δηλαδή που στα βασικά;

E: Όπως τον καταλαβαίνεις εσύ θέλω να μου πεις.

E4: Όπως τον καταλαβαίνω εγώ είναι πάρα πολλές περιπτώσεις...

E: Θες να μου μιλήσεις για μία από αυτές;

E4: Λοιπόν είχα μία περίπτωση ενός ικανού, που είναι από τα παιδιά τα οποία θέλουν να έρθουν στο σχολείο και δεν τα αφήνουν. Εεε, ένιωθε πάρα πολύ άσχημα όταν του λες γιατί. Μεταφέρεται από σπίτι σε σπίτι επειδή υπάρχουν διαμάχες και κυνηγάει το ένα σόι το άλλο σόι, αλλάζει σπίτια αλλάζει περιοχή και έχει μία τρομερή ενοχή όταν τον ρωτάς, ενώ τώρα αποφεύγω να τον ρωτάω γιατί στην αρχή δεν ξέραμε, τον ρωτούσα λοιπόν και το έβλεπα στα μάτια τι του, πως υπέφερε κάθε φορά που έρχονταν και του έλεγαν που ήσουνα ρε, γιατί είχε πολύ μεγάλα διαστήματα, δεν ερχόταν στο σχολείο, και επειδή οι γονείς κάνουν τη βλακεία και συζητάνε τα πάντα μπροστά στα παιδιά τους και του έλεγαν τι έγινε ρε κρύβεστε... Αυτό κάθε φορά ήταν πληγή. Ερχόταν και του έλεγες που είναι το βιβλίο, δεν το έχω, χαμήλωνε τα μάτια, κενό! Ήταν ένα παιδί το οποίο όταν πρωτοήρθε ήθελε πάρα πολύ να συμμετέχει, αλλά κάτι συνέβαινε και στο οικογενειακό περιβάλλον, ο ένας να κυνηγάει τον πατέρα σου και να γίνονται τέτοιες διαμάχες και μάνα να βουτάει το παιδί και μετά να τρέχουν στην Πάτρα, μετά να ξαναγυρίσουν... Είχαμε άλλη μία περίπτωση να σου πω. Στην πρώτη δημοτικού είχε ένα μαλλί μέχρι την πλάτη, δεν είχα ξαναδεί παιδί με τέτοιο μαλλί με περίεργο όνομα, Ρωμά αλλά βουλγαρικής καταγωγής, παραμελημένο με όλους τους τρόπους. Ντύσιμο, υγιεινή, τσάντες, μολύβια, τίποτα. Του δίναμε, του κάναμε, πάντα εμείς. Ξέρουμε στο σχολείο ότι επειδή έχουμε τέτοιες περιπτώσεις έχουμε τετράδια μολύβια και δίνουμε σε όλα τα παιδιά αυτά. Εεε, που μπήκε ήταν πάρα πολύ ζωηρό παιδί, καυγάδες για το γεγονός ότι έχει μακριά μαλλιά, κορίτσι,

όλα-όλα. Γινόταν ένας χαμός και αυτός επειδή ήταν μεγαλόσωμος γενικά σαν παιδάκι και πολύ δυνατός, τσακωνόταν με τα άλλα παιδιά, εεε δεν είχε να φάει τα περισσότερα διαλείμματα, οπότε ο καθένας με τη σειρά του κέρναγε... Μέχρι που είδαμε τη μαμά.

E: Την είχατε καλέσει νωρίτερα και δεν ερχόταν;

E4: Εγώ δεν την είχα δει όταν γράφτηκε το παιδί να σου πω την αλήθεια. Την είδα αργότερα και ούτε το έπαιρνε αυτή το παιδί, το έπαιρνε μία αδερφή, η οποία Αλέξανδρε, εγώ δεν είχα ξαναδεί τέτοιο πράγμα. Ένα κορίτσι δηλαδή, αν λες για παραμελημένο, το οποίο ήταν όπως μία άστεγη. Δεν ήταν πολύ μεγαλύτερη του ήταν σε ηλικία Γυμνασίου, απροσδιόριστης ηλικίας, να σου πω την αλήθεια Αλέξανδρε δεν ξέρω ακριβώς την ηλικία αλλά ήταν σαν άστεγη.

E: Ενώ το παιδί το μικρότερο ήταν σε...

E4: Ήταν σε καλύτερη κατάσταση προφανώς γιατί του έδιναν ρούχα. Μάθαμε όμως και αυτό το κοριτσάκι η μαμά του το εξέδιδε. Αυτό μάθαμε. Αυτό. Λοιπόν εεε... Το αγοράκι έμεινε μαζί μας 2 χρόνια. Τότε παίρναμε και από ένα πρόγραμμα από του Νιάρχου για τα σχολεία, οπότε βουλευόταν με το φαΐ, τώρα είμαστε σε άλλο πρόγραμμα που τρώνε το μεσημέρι και του δίνουμε θυμάμαι περισσότερα σάντουιτς κλπ. Για να τα έχει και στο σπίτι, η μαμά δεν μπορείς να φανταστείς πως ήταν είχε τατουάζ, ένα περίεργο πράγμα, έτσι μία γυναίκα τι να πω. Και πολύ αυστηρή, πολύ άγρια αν της έλεγες κάτι για το παιδί δεν μπορούσες να συνεννοηθείς. Μάθαμε ότι ο πατέρας, αυτό το παιδί κάθε Πέμπτη δεν ερχόταν στο σχολείο, και πήγαινε και επισκεπτόταν τον πατέρα σε φυλακές, ο οποίος είχε σκοτώσει ο πατέρας του σε καβγά σε καφενείο κάποιον, έναν Ρώσο, και ο μπαμπάς ήταν στη φυλακή.

E: Οπότε ζούσε μόνο με τη μητέρα του;

E4: Καταλαβαίνεις ότι ήταν μία μάνα ξεκάρφωτη, κόρη που έκανε αυτή τη δουλειά και το παιδί που το είχαμε εμείς. Το γεγονός που έφτασε την κατάσταση σε τέλμα και έγινε καταγγελία...

E: Από ποιον έγινε καταγγελία

E4: Από τον διευθυντή. Στις κοινωνικές υπηρεσίες.. Ναι είπαμε στις κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου, εάν είναι τσιγγάνος βρίσκουμε διαμεσολαβητές ξέρεις, έχουν

ειδικούς ειδικά άτομα τα οποία πλησιάζουν τις οικογένειες. Αν και αυτός ο θεσμός δεν, δηλαδή και αυτό δεν έχει πιάσει στην περίπτωση τους και τελικά πήγε στην κιβωτό. Λέγαμε το παιδί σώθηκε έτσι. Το παιδί Σώθηκε. Α το μαλλί γιατί;

E: Γιατί;

E4: Αυτό που το πας.. Καλέσαμε τη μάνα για αυτό το λόγο. Της λέγαμε κόψτε το λιγάκι του μαλλί, και λέει αυτή ξέρετε θα με σκοτώσει ο άντρας μου. Ήταν οδηγία να μην κόψει το μαλλί του.

E: Ποιος ήταν ο λόγος;

E4: Έλα εσύ πήγαινε ρώτα τον (γέλια). Δηλαδή αν είναι να πούμε αν ήταν παραμελημένο το παιδί; Από ποια θέλεις να σου πω, από τροφή, από φαγητό, από ντύσιμο, από αγάπη;

E: Εσένα τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από αυτά;

E4: Παρατήρησα την επιθετικότητα. Ενώ ήθελε αγάπη παρατηρούσα την επιθετικότητα. Παρατηρούσα το γεγονός ότι ενώ ερχόταν, αυτό...

E: Βέβαια η επιθετικότητα μπορεί να ήταν παράγοντας και του εκφοβισμού που δεχόταν από τους άλλους μαθητές...

E4: Ήταν από πάρα πολλούς παράγοντες. Εμείς όμως γνωρίζαμε για το οικογενειακό του περιβάλλον. Είδα την αδερφή του, κατάλαβα απολύτως τι γινόταν και είδα και τη μάνα, γιατί δεν ήταν μία μάνα η οποία πονούσε για την κατάσταση αυτή, μία της έλεγε, δεκαπέντε σου έλεγε, και πολλά πολλά... Είχα την εντύπωση ότι ήταν μπλεγμένη και με κάτι ναρκωτικά, πολλά ακούστηκαν προφανώς. Αυτά είδαν και οι κοινωνικές υπηρεσίες, γιατί δεν είναι τόσο εύκολο να σου πάρω το παιδί, και το παιδί τώρα είναι στην κιβωτό. Άρα πολλά από αυτά που ακούγαμε δεν ήταν ψέματα. Έχω κι άλλη μία περίπτωση. Τώρα που το θυμήθηκα να σου πω;

E: Πες μου, βέβαια.

E4: Εδώ έχουμε ένα παιδί που λέγεται I. Τώρα πηγαίνει στο γυμνάσιο. Εμείς τον είχαμε σε όλο το δημοτικό. Λοιπόν, οικογενειακό ιστορικό: Ο πατέρας φεύγει από την Αγία Βαρβάρα και πήγαινε στην Αφρική, στη Νότια Αφρική. Γνωρίζεται με μία έγχρωμη, κάνει τον I και το X. Πεθαίνει από λευχαιμία η μαμά και έρχεται ο I εδώ σε ηλικία για σχολείο γύρω στα πεντέμισι, με ένα πατέρα ο οποίος ήταν συντρίμμα, μία

γιαγιά 90 ετών και η, και μία προγιαγιά 100 χρόνων. ο I τη μαμά τη θυμόταν. Φαντάζεσαι πως ήταν το παιδί. Η μαμά του πέθανε, ο πατέρας κομμάτια σε ένα περιβάλλον που στην ουσία τον μεγάλωναν η γιαγιά του που καταλαβαίνεις. Και εμείς λοιπόν τον αναλαμβάνουμε πρώτη δημοτικού. Τι να σου λέω. Λοιπόν, έχω ρίξει πολύ κλάμα με αυτό το παιδί. Ερχόταν και μου έλεγε τρίψε μου λίγο την πλάτη γιατί δεν έχω μανούλα και πονάω, δεν με αγαπάνε, ήταν συνέχεια στο πόδι μου και στην αγκαλιά μου. Μέχρι πρόσφατα που ο μπαμπάς του βρήκε μία δουλειά το είχαμε, τι να σου πω ρούχα, παπούτσια, φαγητό; Φαντάσου ότι φτιάχναμε για τις οικογένειές μας φέρναμε ένα ταπεράκι και του δίναμε γιατί ήτανε μία γιαγιά η οποία... Δεν ξέρω αυτά ήταν μικρά παιδιά πείναγαν. Ο μπαμπάς δεν προσπαθούσε να βρει δουλειά, δεν είχε λεφτά, δεν ξέρω... Ήταν δηλαδή μία περίπτωση που εγώ που δεν το είχα ξαναζήσει σοκαρίστηκα. Ο πατέρας όταν συνήλθε και μπορώ να πω ότι στάθηκε στα παιδιά του και μπορώ να πω ότι αυτά τα χρόνια δεν μπορούσε να εντοπίσει και το μεγάλο πρόβλημα που ήταν ο δεύτερος αδερφός που δεν είχε ζήσει καθόλου τη μητέρα. Αυτός είναι από τις πιο ζόρικες περιπτώσεις που βλέπω στο σχολείο. Τώρα είναι στο δημοτικό, έχει προβλήματα με το θάνατο... Και αυτό λοιπόν είναι ένα παραμελημένο παιδί.

E: Μάλιστα.

E4: Παραμελημένο αλλά πλούσιο. Θες να σου πω αυτό.

E: Πες μου ναι.

E4: Την περίπτωση περισσότερο από κάθε άλλη η οποία με θυμώνει. Γιατί οι άλλες γεννήθηκαν φτωχοί, γεννήθηκαν έτσι, μπορεί... Δεν το κάνουνε... Αλλά το να παραμελείς ενώ υποτίθεται ότι για αυτό το παιδί δίνεις τα πάντα, και να παραμελείς βασικές ανάγκες, να το παίζεις μορφωμένος, ειδήμων και τέτοια... Βασικές ανάγκες όπως η επικοινωνία, το παιχνίδι... Αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ, αν βγάλουμε την τροφή και το φαγητό, δεν είναι δυνατόν να μην αφήνεις το παιδάκι να κατέβει από την αγκαλιά σου γιατί μπορεί να χτυπήσει. Μιλάμε για τρελά πράγματα. Παραμελείς την βασική ανάγκη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση... Και αυτά τα περιστατικά γίνονται όλο και περισσότερα. Παιδιά που ζουν μέσα σε γυάλες... Ποιο είναι το καλύτερο σχολείο, ψάχνουμε δύο χρόνια... Και πρέπει να κάνουν σχέσεις με παιδιά αλλά είναι σε γυάλα. Η να είναι αγγλικό το σχολείο γιατί πρέπει λέει το παιδί να μάθει πάρα πολύ καλά αγγλικά, γιατί τα ελληνικά που θα του χρησιμεύσουν. Και

μιλάμε για παιδιά που ζει ένα παιδί σε 250 τετραγωνικά. Έκανα για παράδειγμα ιδιαίτερα σε ένα στην Κηφισιά και με πλήρωνε το παιδί. Δεν έχω ξανά αισθανθεί έτσι τόσο άσχημα τρίτη γυμνασίου παιδί. Δούλευαν ο μπαμπάς και η μαμά 100 ώρες πήγαινε εγώ στην Κηφισιά, μου πλήρωναν ταξί, χανόμουν εκεί μέσα... Που είσαι βρε το φώναζα... (γέλια). Λοιπόν ένα παιδάκι το οποίο μεγάλωσε μόνο του.

E: Οικιακή βοηθός;

E4: Ναι μία Πολωνέζα. Ήταν μία Πολωνέζα με την οποία δεν είχαν καθόλου καλές σχέσεις. Τέλος πάντων, ήταν σαν να ναι μόνος. η μαμά του έπαιρνε χάρη γιατί δεν είχε καλές σχέσεις με τον άντρα της και δεν τον έβλεπε πολλές ώρες και αυτή δεν μπορούσε να κοιμηθεί και όλο ψώνιζε. Γιατί δεν μπορούσε να κοιμηθεί... Και εγώ είχα τον Β ο οποίος έμπλεξε εκεί στην Κηφισιά με όλα τα καλά παιδιά, παράτησε το σχολείο. Παραμελημένο ήταν. Βασικά είχε τα πάντα, τι ήθελες από ρούχα, από δωμάτιο, παιχνίδια. Τα πάντα, από κήπους... Δεν τον ενδιέφερε Αλέξανδρε, δεν του έκανε αίσθηση τίποτα. Τίποτα από αυτά που είχε. Για όλα βαριόταν. Δεν είχε στόχο. Δεν είναι παραμελημένο παιδί αυτό; Παραμελημένο είναι...

E: (νεύμα) Αυτή την περίοδο αντιμετωπίζεις κάποια περίπτωση;

E4: Έχουμε το Χο που σου είπα και πριν. Το παιδί αντιμετωπίζει υπαρξιακά προβλήματα, προβλήματα δυσλεξίας, μαθησιακές δυσκολίες, έχει αυτό με το μολύβι όλη την ώρα (επαναλαμβανόμενη κίνηση), χαζεύει, είναι στον κόσμο του, φοβάται για το θάνατο πάρα πολύ, τρομερές αγωνίες για το θάνατο. Είναι πράγματα τα οποία ο πατέρας δεν δίνει σημασία. Δηλαδή τον πηγαίνει για αναρρίχηση. Αυτό είναι η σχέση με τον μπαμπά. είναι ότι τον πηγαίνουμε για αναρρίχηση. Δεν υπάρχει όμως αυτό που λέμε ότι φροντίζει το παιδί με την έννοια... Είναι δυνατόν ένα παιδί να ασχολείται τόσο πολύ, εντάξει ξέρω ότι έχει βιώσει το θάνατο, αλλά ούτε καν, ο αδελφός το βίωσε, αυτό ήταν μωρό όταν ήρθε. Αλλά προφανώς όλα αυτά δημιουργήθηκαν γιατί ο μπαμπάς έκανε κι άλλο παιδί με την καινούργια σύντροφο και όλα αυτά βγήκαν στην επιφάνεια, οπότε είναι ένα παιδί το οποίο όντως έχει παραμεληθεί η ψυχική του ισορροπία, ο μπαμπάς αντιστέκεται σε αυτό. Αν του πεις μία κουβέντα θίγεται. Θεωρεί ότι όλα καλά είναι, μία χαρά περνάμε, το παιδί όμως, γιατί τα παιδιά του δημοτικού δεν έχουν αναστολές και λένε τα πάντα για ότι έχει συμβεί μέσα στο σπίτι, τον έστειλα δωμάτιο και το μωρό κλαίει, δεν μπορεί να διαβάσει μιλάμε τώρα για συνθήκες που δεν είναι για ένα παιδί δημοτικού. Έτσι αυτή

είναι μία ζόρική κατάσταση που ίσως γίνει και χειρότερη. Το παιδί μάλλον χειροτερεύει παρά καλυτερεύει.

E: Μήπως πρέπει να δει και κάποιον ειδικό

E4: Εμείς το λέμε στον πατέρα του αλλά αυτός θεωρεί ότι είναι εντάξει μωρέ, λέει ζηλεύει τώρα επειδή ήρθε το καινούργιο αδερφάκι του. Το βλέπεις όμως το παιδί έχει την ανάγκη να μιλήσει.

E: Με τους συμμαθητές του πως είναι;

E4: Στο παιχνίδι εντάξει Απλώς εμ..

E: Δεν έχει φίλους πιο στενούς;

E4: χμ...(παύση)

E: Είναι πιο μοναχικός;

E4: Είναι ναι, όχι όμως ότι δεν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του (παύση)... Έχουμε κι άλλο παιδί που δεν ξέρω αν μπορώ να το πω παραμελημένο, αλλά ο πατέρας Του είναι από τη Χρυσή Αυγή. Καταλαβαίνεις. Αυτό είναι το δεύτερο ζόρι που έχω φέτος. Δεν μπορείς να φανταστείς Αλέξανδρε... Τι τραβάω. Ακόμα και Η επιλογή δασκάλου... Πρόκειται για ένα παιδί που είναι ιδιαίτερα... Όπως λέει και η δασκάλα του θα γίνει θεωρητικός. Και ο παππούς και ο μπαμπάς είναι οργανωμένοι.

E: Και;

E4: Τι να σου πω... Να σου πω τι έχω παρατηρήσει, οι ερωτήσεις του. Ο διευθυντής του σχολείου έλεγε να βάλουμε κάμερες. Ο πατέρας του παιδιού ήταν από τους πιο φανατικούς, και ματ να φέρουμε έλεγε, γιατί, οι τσιγγάνοι επειδή δεν είχαν καλές σχέσεις με τον διευθυντή κάνανε χίλια δυο μέσα στο σχολείο επίτηδες. Αυτά τα έχουνε βέβαια (εννοεί «αυτά τα κουσούρια»), δηλαδή αν δεν σε πάω, θα σε φτιάξω εγώ. Τέλος πάντων, εκεί μάθαμε ότι ήταν και οργανωμένος. Το παιδί, η τελευταία του ερώτηση, ερώτηση παρατήρηση που έκανε στη δασκάλα του, η οποία δασκάλα ήταν στην ομάδα των δασκάλων που έκαναν μεγάλο αγώνα για να μην εγκατασταθούν κάμερες, και το ήξερε αυτό ο πατέρας και η μάνα και όταν ανέλαβε το τμήμα την κοίταζαν με μισό μάτι. Τέλος πάντων, τελευταία παρατήρηση-ερώτηση του παιδιού ήταν, άσε που στο Πολυτεχνείο δεν έρχεται ποτέ, δύο μέρες δεν έρχεται από πρώτη δημοτικού τώρα είναι Τετάρτη, επίσης μετέφερε τα λόγια του πατέρα του, του στυλ

αυτοί που ήταν μέσα στο Πολυτεχνείο τώρα έχουν γίνει πολύ πιο πλούσιοι, δηλαδή είναι ψευτοεπαναστάτες, αυτό και αυτό που της είπε τώρα τελευταία Λέει κ εμένα μου είπε ο πατέρας μου ότι οι μαύροι δεν έχουν εγκέφαλο και είναι πάρα πολύ καλοί-έχουν πολύ καλό μυϊκό σύστημα, για αυτό χορεύουν, παίζουν πολύ καλό μπάσκετ...

E: Και τι του απάντησε η δασκάλα του;

E4: Αφού έπαθε το πρώτο σοκ και βγήκε έξω και μόνο που δεν φώναξε, του λέει αυτά δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα. Το συζήτησε με μας και έφτιαξε ένα Powerpoint την επόμενη μέρα, το οποίο επειδή έτυχε το μάθημα να είναι «εφευρέτες», έψαξε και βρήκε εφευρέτες που έχουνε κάνει πράγματα και από τους δέκα οι πέντε φρόντισε να είναι έγχρωμοι. Και του είπα αυτό ότι δεν έχει καμία επιστημονική... Λέει εγώ δεν, εγώ δεν, ο πατέρας μου το είπε αυτό. Άντε πες μου εσύ τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση. Τώρα ποιος θα πάρει, ποιος θα αναλάβει το τμήμα αυτό. Αλλά επειδή είναι καπάτσα τον έφερε στα μέτρα της. ο πατέρας δεν έρχεται ποτέ να ρωτήσει, έρχεται μόνο η μητέρα. Γιατί τη ξέρει ο πατέρας, σου λέει αυτή είναι αριστερή κομμουνίστρια. Φαντάσου τώρα το παιδί. Αυτό είναι πλύση εγκεφάλου. Παραμελημένο; δεν ξέρω πώς να το χαρακτηρίσω, πάντως...

E: Από όλες αυτές τις περιπτώσεις που μου διηγήθηκες υπάρχει κάτι που πιστεύεις δεν έχεις χειριστεί σωστά;

E4: Να σου πω κάτι, εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε το βήμα παραπάνω και να θέλουμε, παρά μόνο υλικά. Πέρα από αυτό δεν έχουμε καμία αρμοδιότητα. Μία δασκάλα της τάξης μπορεί να μιλήσει στους γονείς, εμείς ούτε αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε γιατί δεν ήμαστε υπεύθυνες τάξης. Εμείς είμαστε απλά μάρτυρες. Το ένα βήμα παραπάνω πάντως δεν μπορείς να το κάνεις. Υλικά σε όλα αυτά τα χρόνια έχει γίνει κάτι, τώρα ιδιαίτερα στο μάθημα μου κάποια πράγματα όπως είπα και πριν θα μπορούσα να τα έχω χειριστεί διαφορετικά. Αλλά για μένα το πιο σημαντικό είναι τα παιδιά αυτά να μπορούν να μάθουν τη γλώσσα τους όχι τα αγγλικά. Δηλαδή βάζω λίγο πίσω... Να μπορούν να διαβάσουν ένα χαρτί για να μην τους κοροϊδεύουν αργότερα. Και το δημόσιο σχολείο είναι καταφύγιο. Για αυτό λέμε το δημόσιο το τελευταίο καταφύγιο όλων αυτών των παιδιών. Μετά από κει αν χαλάσουν οι υποστηρικτικές δομές, το δημοτικού, όπως σίγουρα θα γίνει, είναι σίγουρο αυτό, με παιδιά που δεν διορίζονται ποτέ, αναπληρωτές έρχονται ένα χρόνο μετά φεύγουν και δεν δένονται, δεν βλέπεις το παιδί... Εγώ τον είχα τον Ι τόσα χρόνια. Σε αυτά τα

χρόνια μάθαμε τι γίνεται με το παιδί, οπότε αν το έχεις ένα χρόνο θα παλέψεις για το παιδί Αλέξανδρε; Ή για τα ΚΕΔΔΥ που τα ξήλωσαν όλα, οι υποστηρικτικές δομές, τώρα θα βγάζουμε τις διαγνώσεις μεταξύ μας. Τι εννοείς, λες το παιδί εκεί πέρα πάει δωρεάν, πού να το βρούμε τώρα οι άνθρωποι τα λεφτά για ψυχολόγο; Ο ψυχολόγος είμαστε εμείς, η μαμά πολλές φορές είμαστε εμείς, ο διευθυντής είναι ο μπαμπάς πρότυπο. Κατάλαβες, τι να καλύψεις; Υλικά μόνο όταν δούμε ένα παιδί παραμελημένο γίνεται ανταντακλαστικά. Τα πάντα κάνουμε, δεν υπάρχει περίπτωση δηλαδή το παιδί να μην έχει να φορέσει παπούτσια ή να μην έχει να φάει. Αυτό είναι κάτι που για εμάς ισχύει και το βλέπω καθημερινά. Μπορώ να σου πω ότι δεν υπάρχει χρόνος να έχει περάσει και να μην έχουμε βοηθήσει υλικά τουλάχιστον ένα παιδί. Αυτό δεν τη σώζει την κατάσταση. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ανάγκη από επικοινωνία την οποία δεν την έχουν. Και θα σου πω και κάτι άλλο, μέσα στο μάθημα κάνουμε πολλές φορές την καθημερινότητά μας. Κανένα μα κανένα δεν μου έχει πει ότι κοιμάται 9:00 η ώρα. Κανένα. Ένα παιδί να το πει θα τον κοιτάνε έτσι. Μια-δυο. Έχω ξυπνήσει παιδί μέσα στην τάξη. Κοιμούνται αργά. Παίζουνε απίστευτες ώρες υπολογιστές, μπαίνουνε σε απίστευτα site...

E: Άλλο μεγάλο θέμα και αυτό.

E4: Δεν υπάρχει έλεγχος. Για μένα αυτό είναι άλλο ένα είδος παραμέλησης πολύ σημαντικής, που θα έχει τρομερές επιπτώσεις στο μέλλον.

E: Τελευταία ερώτηση, θέλω να μου πεις πώς ορίζεις Εσύ προσωπικά την παραμέληση αν και έχεις πει πάνω κάτω πολλά πράγματα...

E4: Θα σου πω ότι πιο ουσιαστική παραμέληση δεν είναι η έλλειψη τροφής η στέγαση και αυτά δεν είναι τόσο πολύ, και δεν είναι ορατά τόσο πολύ ακόμη και σε τέτοιες γειτονιές. Ευτυχώς υπάρχουν τα ανταντακλαστικά ακόμη και σε αυτές τις γειτονιές, που επειδή οι κοινωνικές υπηρεσίες είναι πολύ συνηθισμένες, θα δράσουν. Μπορεί να μείνει στο αυτοκίνητο μία εβδομάδα, την επόμενη εβδομάδα κάπου θα βρει να μείνει στη γειτονιά. Το πιο τραγικό όμως είναι να παραμελήσει τις ανάγκες, και για μένα ανάγκη είναι η αγάπη που πρέπει να έχει, το παιχνίδι και η επικοινωνία. Αν το χάσεις αυτό μετά ένα παιδί μπορεί να έχει, μπορεί να δεχτεί... Να σου πω κάτι, το φαΐ μπορεί να το θεωρεί δεδομένο γιατί θα φάει. Δεν είναι όμως το χειρότερο, είναι να μην μπορεί να μιλήσει, να μην μπορεί να εκφραστεί, να μην μπορεί να παίξει. Ξέρεις που έχουνε τα παιδιά τα οποία δουλεύουν. Πάνε με τους γονείς και δεν

παίζουν. Εγώ έχω κορίτσι που πάει, το οποίο κρατάει όλη την οικογένεια, πέμπτη δημοτικού, που δεν έχει παίζει γιατί η μαμά δουλεύει πάρα πολλές ώρες, κάνει τις δουλειές του σπιτιού αυτή, φροντίζει το μικρότερο αδερφάκι της, είναι καλή μαθήτρια, εγώ τη θεωρώ πρότυπο, δεν πα να μου πεις εμένα για επώνυμες... Εγώ βλέπω αυτήν. Φαντάσου τις εκδρομές τις κάνουμε πάντα δωρεάν σε αυτή θέλει δεν θέλει. Δηλαδή μπαίνω μέσα της λέω Κ εσύ θα έρθεις -μα εγώ -θα έρθεις λέω τέλος. Και με κοιτάει μέσα στα μάτια γιατί δεν είναι, είναι πολυτέλεια το να πάει να κάτσει σε ένα μέρος που θα πάμε για να παίζουμε, είναι πολυτέλεια για την Κ αυτό. Είναι ένα παιδί που δεν είναι, που είναι μία μαμά. Έτσι; Και δεν την βλέπεις ποτέ άγραφη. Ποτέ. Μπορεί να έχει παραμεληθεί το παιχνίδι, τουλάχιστον όμως έχει αναπτύξει μία ωριμότητα που θα τη σώσει. Θα επιβιώσει. Πώς να στο πω; Πέρα από τη μελαγχολία στα μάτια, γιατί την βλέπεις... Αλλά ρε παιδί μου το κοριτσάκι λέω καμιά φορά με ποιον μιλάει, γιατί έχει τόσες ευθύνες, φοβερό να ξέρεις ότι η μοίρα αυτού του κοριτσιού είναι να την παντρέψουν από τα 13, ενώ έχει τα φόντα Αλέξανδρε να προχωρήσει. Αυτό δεν είναι παραμέληση; να να μην ακούς το παιδί, να βάζεις προτεραιότητες άλλες από αυτές που πρέπει να έχει ένα παιδί. Αυτός που σου είπα πριν, -το παιδί πρέπει να κάνει ακαδημαϊκή μόρφωση, κάτσε ρε φίλε το παιδί πρέπει να παίζει και να χαίρεται, όχι να πρέπει να διαλέξει το σχολείο και να του βάζεις τέτοια διλήμματα, η τι σχόλιο είναι αυτό, η να μάθει τα γράμματα μέχρι τεσσάρων Δεν ξέρω εγώ τι, πρέπει να μάθει και αγγλικά γιατί είναι πολύ σημαντικά πράγματα και να ακούει όλη την ώρα αυτό μες στο σπίτι. Αυτή την πιπίλα. Που είναι το παιδί, που θα παίζει; Δεν υπάρχει. Και αυτό παραμελημένο παιδί είναι για μένα.

E: Συμφωνώ. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

E4: Και εγώ ευχαριστώ.

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού (E5)

(άνδρας, μόνιμος, 33, Πειραιάς, δάσκαλος)

E: Καταρχάς θέλετε να μου πείτε λίγα λόγια για τον εαυτό σας;

E5: Ναι, ονομάζομαι Γιώργος, είμαι δάσκαλος από το 1986 οπότε όπως καταλαβαίνετε έχω υπηρεσία 33 χρόνια, έχω δουλέψει κυρίως στον Πειραιά αλλά έχω δουλέψει επίσης και από πλευρά της διοικητικής θέσης, ήμουν στο γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για 10 χρόνια σε δύο θητείες, μία 3 και μία 7, και επίσης έχω εργαστεί και πέντε χρόνια σε σχολείο του εξωτερικού στην Ολλανδία, οπότε έχω μία σφαιρική εμπειρία σχετικά με την εκπαίδευση, και μέσα από την τάξη, και μέσα από τη διοίκηση, και το εξωτερικό. Αυτά με λίγα λόγια.

E: Σας αρέσει η δουλειά σας;

E5: Από τη στιγμή που χαμογελάω στα 53 μου χρόνια, ναι μου αρέσει.

E: Πώς θα περιγράφατε το εργασιακό σας περιβάλλον και τη σχέση με συναδέλφους και διεύθυνση του σχολείου;

E5: Ήμουν από τους τυχερούς που σε όλα τα σχολεία που βρέθηκα είχα πάρα πολύ καλές σχέσεις. Επίσης όταν ήμουν στο γραφείο εκπαίδευσης και εκεί είχα πάρα πολύ καλές σχέσεις με τους συναδέλφους. Απλά τα τελευταία χρόνια έχουμε απομακρυνθεί λίγο περισσότερο και αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το οικονομικό πρόβλημα αγόρι μου. Τι θέλω να πω; Παλαιότερα, ήταν πιο εύκολο να βρισκόμαστε παρέες οι δάσκαλοι εκτός σχολείου και να διασκεδάζουμε. Τώρα αυτό γίνεται όλο και πιο σπάνια ή σχεδόν καθόλου. Αυτό.

E: Με τους μαθητές;

E5: Οι μαθητές είναι ανάλογα την χρόνια. Υπάρχουν χρονιές οι οποίες είναι πάρα πολύ ωραίες όπως η περσινή, είναι και δύσκολες όπως η φετινή μου.

E: Τι τάξη έχετε;

E5: Είναι Δευτέρα, είναι από τα πιο δύσκολα τμήματα που έχω δουλέψει ποτέ. Και πολλά παιδάκια με συγκεκριμένα προβλήματα... εεε..

E: Μαθησιακά;

E5: Και μαθησιακά και, και με προβλήματα συμπεριφοράς, και από το σπίτι πολλά προβλήματα...

E: Θέλετε να μου πείτε ποια θεωρείτε τα δυνατά στοιχεία σας ως δάσκαλος;

E5: Η αγάπη... Που δίνω στα παιδιά. Αυτό τίποτε άλλο.

E: Υπάρχει κάποιο γεγονός που θα είχατε διαχειριστεί διαφορετικά από το παρελθόν;

E5: Όχι δεν νομίζω, τα περισσότερα από αυτά που έχω κάνει πιστεύω ότι καλώς καμωμένα ήταν.

E: Έχετε κάποια εμπειρία από μαθητή που είχε παραμεληθεί από την οικογένεια του;

E5: Βεβαίως έχω και φέτος.

E: Θέλετε να μου μιλήσετε λίγο για αυτό;

E5: Βεβαίως, το φετινό, αυτό που έχουμε να πούμε είναι ότι το συγκεκριμένο παιδάκι προέρχεται από οικογένεια η οποία τα αδέρφια έχουν πολύ μεγάλη ηλικιακή διαφορά. Δηλαδή ο αδερφός της που ήρθε σήμερα και την πήρε, για κοριτσάκι μιλάμε, είναι σίγουρα πάνω από 20 ετών και το παιδάκι αυτό είναι στη δεύτερα δημοτικού δηλαδή στα 8-9. Δηλαδή έχουν πάνω από 10 χρόνια διαφορά. Τι έχουμε λοιπόν παρατηρήσει με αυτό; Πρώτον και κυριότερων, όλα της τα τετράδια είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση και τσαλακωμένα και λερωμένα, κυριολεκτικά λερωμένα δηλαδή ανοίγεις το τετράδιο και μέσα είναι καφέ, έχει λαδιές, έχει τέτοια. Επίσης το παιδί έχει πολλές φορές στο κεφάλι, βλέπουμε ότι είναι και άλυστο και μπορεί να έχει και διάφορα ζώφια. Η μαμά όμως κάνει ότι μπορεί, αυτό καταλαβαίνω εγώ, αλλά είναι περιέργο το περιβάλλον, γιατί έχει να κάνει και με την εργασία στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς της είναι ψαράδες, ψαράδες κανονικοί, πηγαίνουν με το καΐκι και ψαρεύουν. Όπως καταλαβαίνεις ο χρόνος τους στο σπίτι είναι ελάχιστος άρα το παιδί αυτό καταλήγει να βρίσκεται με τα μεγαλύτερα αδέρφια του τα οποία ότι μπορούν κάνουν, η δεν του δίνουν και πολύ μεγάλη σημασία, και από την άλλη πλευρά αυτό του δημιουργεί και πρόβλημα και μαθησιακά.

E: Δηλαδή τα στοιχεία τα οποία σας έκαναν να πείτε ότι αυτό το παιδί είναι παραμελημένο ήταν...

E5: Ήταν η εμφάνιση η δική της, τα ρούχα που φορούσε πολλές φορές που ήταν και λερωμένα πολλές φορές και πιο παλιά... φαίνεται δηλαδή. Τα τετράδια του, η

εμφάνιση της τσάντας της, και επίσης η επαφή που είχα και με την οικογένεια. Η όποια επαφή.

E: Είχατε μιλήσει σχετικά δηλαδή με τους γονείς;

E5: Ναι, πάντα βεβαίως έχουμε μία πολύ μεγάλη διακριτικότητα. Είναι πράγματα πολύ λεπτά, ειδικά στο θέμα της καταλληλότητας είναι κάτι το οποίο το έχω αντιμετωπίσει πάρα πολλές φορές. Όπως καταλαβαίνεις είναι δύσκολο όταν δεν υπάρχει κοντά η μαμά ή ο μπαμπάς, και δεύτερον επίσης η ηλικία και το background της μαμάς και του μπαμπά. Πιστεύω και η ηλικία είναι πολύ βασικό. Η μαμά η συγκεκριμένη για να καταλάβεις πρέπει να είναι γύρω στα 50, είναι δηλαδή μία γυναίκα η οποία δεν έχει κουράγιο πλέον να ασχοληθεί περισσότερο με το παιδί. Εγώ της είπα δηλαδή, όσο μπορείτε περισσότερο το παιδί να το βοηθάτε και στο σπίτι να το προσέχετε- ναι κύριε Τάδε θα το κάνουμε, έρχεται πολλές φορές και το παίρνει μία άλλη κυρία αντίστοιχης ηλικίας, μάλλον η μαμά δουλεύει, πρέπει να είναι κάτι σαν θεία... Δεν έχω καταλάβει, και σήμερα έρχεται και το παίρνει ο μεγάλος της αδερφός. Εν τω μεταξύ να πούμε και λίγο για τα μαθησιακά, στο συγκεκριμένο παιδάκι κάνω εγώ έξτρα μάθημα δύο φορές την εβδομάδα γλώσσα. Η συγκεκριμένη μαθήτριά έχει αρκετά προβλήματα και μαθησιακά, έχει, ξεχνάει παραδείγματος χάρη εύκολα, αλλά από την άλλη πλευρά είναι παιδάκι πού προσπαθεί, έχει όμως και μία μικρή διάσπαση προσοχής, αφαιρείται, αλλά τουλάχιστον όσο κάνουμε μάθημα εδώ ανταποκρίνεται. Αρχίζει, αν και δευτέρα τάξη, διαβάζει έστω λίγο τα βασικά και γράφει έστω τα βασικά. Αλλά μέχρι εκεί, δηλαδή σε αυτό το παιδί όπως και στα περισσότερα τις αντίστοιχης κατάστασης είναι αυτό που γίνεται εδώ στο σχολείο. Από κει και πέρα το χάος. Στο σπίτι ποτέ κανένα από αυτά τα παιδιά δεν έχει βοήθεια. Είναι αυτό που λέμε όπως και η τσάντα που έτσι θα γυρίσει. Και αυτό είναι κάτι το οποίο το έχω δει σε πάρα πολλές περιπτώσεις.

E: Η σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές και με εσάς πώς είναι;

E5: Πολύ ωραία ερώτηση και μπράβο πού την έκανες. Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά μεταξύ τους. Όταν κάτι τα ενοχλεί θα το πουν χωρίς διακριτικότητα, χωρίς τίποτα. Αν λοιπόν δούμε την Κατερίνα, την χ, τη Μαρία, θα πουν κύριε η Μαρία μυρίζει, η Μαρία βρωμάει, η Μαρία φοράει άσχημα ρούχα. Συνήθως αυτά τα παιδιά δεν κάνουν παρέα με όλη την τάξη. Το συγκεκριμένο κάνει παρέα με ένα δύο παιδάκια πού είναι κοντά στη συμπεριφορά με αυτό. Δεν την αποδέχονται πολύ εύκολα και πολλές

φορές τα σχόλια των υπόλοιπων παιδιών είναι σκληρά και για αυτό προσπαθούμε να τα συζητάμε αυτά τα πράγματα. Αυτά τα παιδάκια τα βλέπεις όμως ότι προσπαθούν να μιλήσουν σε κάθε διάλειμμα, έρχονται κοντά μου, θέλουν να πουν τα δικά τους.

E: Έχουν ανάγκη από επικοινωνία.

E5: Μπράβο.

E: Έχετε συζητήσει κάτι με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου. Έχετε σκεφτεί πώς μπορείτε να κινηθείτε;

E5: Για αυτό και κάνω το έξτρα μάθημα, για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε το παιδάκι, έτσι ώστε να του δώσω όσα παραπάνω εφόδια μπορώ. Τώρα το θέμα του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν μπορούμε να κάνουμε εμείς κάτι. Τα πράγματα είναι δύσκολα αγόρι μου.

E: Τα δικά σας συναισθήματα σε σχέση με το παιδί;

E5: Εγώ είμαι χαρούμενος. Γιατί το παιδί έστω και λίγο, ξέρεις είναι και θέμα των στόχων που βάζεις, όταν έχεις δύσκολες περιπτώσεις στόχοι σου πρέπει να είναι πολύ κοντινοί. Και αυτό εύχομαι να το κάνεις και εσύ. Είναι πολύ σπουδαίο να πηγαίνεις βήμα-βήμα. Και είμαι ευχαριστημένος από το παιδάκι και από τη συμπεριφορά του, γιατί είναι ένα παιδάκι το οποίο δεν είναι χαιρέκακο, ούτε είναι ένα παιδάκι που θα πάει να πειράξει τον άλλον γιατί έχουμε και τέτοια παιδάκια.

E: Οι σχέσεις σας με τους γονείς του παιδιού;

E5: Είναι πολύ καλές. Και εγώ καταλαβαίνω αυτούς και αυτοί καταλαβαίνουν ότι προσπαθώ και κάνω ότι μπορώ και έχουμε μία πολύ καλή σχέση.

E: Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να πείτε;

E5: Αυτό που έχω να πω είναι ότι είναι ένα παιδάκι το οποίο σίγουρα με περισσότερο συστηματική δουλειά, δηλαδή αν υπήρχε παράλληλη στήριξη όπως και σε άλλες περιπτώσεις, θα βοηθούσε πάρα πολύ το παιδί. Γιατί η παράλληλη στήριξη μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε συγκεκριμένους τομείς του μαθησιακού προβλήματος και για περισσότερο χρόνο. Εγώ κάνοντας της δύο φορές την εβδομάδα μία επιπλέον ώρα δεν μπορείς να περιμένεις και πολλά.

E: Τέλος θέλετε να μου πείτε πώς ορίζετε εσείς προσωπικά την παραμέληση παιδιών;

E5: Κατά τη γνώμη μου η παραμέληση ορίζεται, περίμενε να το σκεφτώ, για μένα ορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε ότι το παιδί συμπεριφέρεται στην τάξη. Και επίσης από τον τρόπο με τον οποίο το παιδί επικοινωνεί μαζί σου εκφράζοντας κιόλας αυτό που νιώθει. Δηλαδή όταν ένα παιδί είναι παραμελημένο θα το βγάλει. Αυτό Εγώ πιστεύω. Βεβαίως αυτή η παραμέληση θα φανεί και στην εξωτερική εμφάνιση και στη μάθηση.

E: Σας ευχαριστώ

E5: Εγώ ευχαριστώ

(Σε συζήτηση μετά την συνέντευξη η οποία έγινε στο σχολείο και ήταν παρόντες και άλλοι δάσκαλοι συζητήθηκε η συμπεριφορά των άλλων παιδιών προς το κορίτσι το οποίο εκφοβίζεται και χλευάζεται συστηματικά.)

