ΝΟ: 10181
Κοε: f104

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
05 ΑΠΡ. 1999

ΜΑΡΙΑ Χ. ΔΡΟΣΙΝΟΥ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπουσα: **Κλαίρη Συνοδινού**
Επικ. Καθηγήτρια Ψυχοπαθολογίας
με έμφαση στις ψυχοθεραπευτικές μεθόδους

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΑΘΗΝΑ 1998

Μέλη τριμελούς επιτροπής

Στάμος Παπαστάμου, Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας

Θεόδωρος Μπεχράκης, Επικ. Καθηγητής Στατιστικής

στον Lion of Delos

στην Χαρά

στον Πλάτωνα

Τα παιδιά σου δεν είναι παιδιά σου
Είναι οι γιοι και οι κόρες της ζωής
που γι' αυτήν λαχταρούν.
Μπορείς να τους δίνεις την αγάπη σου.
Γιατί έχουν τις δικές τους.
Μπορείς να στεγάσεις τα κορμιά τους,
όχι όμως και τις ψυχές τους,
γιατί όμως και τις ψυχές τους,
γιατί οι φωνές τους ζουν στο σπίτι
του αύριο.
Αυτό το σπίτι δεν μπορείς να το επισκεφτείς,
μήτε ακόμα και στα όνειρα σου.
Μπορείς να μοχθείς για να γίνεις
σαν κι αυτά,
όμως μην γυρεύεις να τα κάνεις
σαν και σένα.

Χαλίλ Γκιμπράν

Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχήν να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Κλαίρη Συνοδινού. Το επιστημονικό της έργο, η μεγάλη κλινική της, εμπειρία, η σταθερή συνεργασία μας, η ενθάρρυνση και η εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπο μου, στάθηκαν βασικές αναγκαίες συνθήκες για να προκύψει το έργο της παρούσας διατριβής. Ευχαριστώ επίσης τον καθηγητή και πρόεδρο του τμήματος κον Στάμο Παπαστάμου για τις χρήσιμες συμβουλές του σε διάφορα σημεία της συγγραφικής μου προσπάθειας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κον Θεόδωρο Μπεχράκη, για τις επικοδομητικές συζητήσεις μας πάνω στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Αισθήματα ευχαριστίας θα ήθελα να εκφράσω στο προσωπικό της γραμματείας του τμήματος ψυχολογίας από τότε που άρχισα την εκπόνηση της παρούσας διατριβής μέχρι και την κατάθεση της.

Θα ήταν παράλειψη μου να μην αναφερθώ στην σημαντική βοήθεια που άντλησα από τον χώρο της βιβλιοθήκης μέσα στην οποία βρήκα πολύτιμες, σύγχρονες, διεθνείς επιστημονικές πηγές με καταχωρημένες πληροφορίες σε βιβλία και περιοδικά σχετικά με το αντικείμενο της παραβατικότητας.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στα παιδιά, στους γονείς και στους δασκάλους των σχολείων στις υποβαθμισμένες περιοχές στο κέντρο της Αθήνας, οι οποίοι είναι οι πρωταγωνιστές όλων αυτών, για τα οποία προσπάθησα να σας περιγράψω. Χάρη στην δική τους συμβολή και εκμυστήρευση μέσα στις προφορικές διηγήσεις γράφτηκε αυτή η εργασία.

Στα παιδιά μου, Χαρά και Πλάτων και στον σύζυγο μου Αδαμάντιο είναι αφιερωμένη η διατριβή. Σαν μια ελάχιστη ανταπόδοση της κατανόησης απέναντι στην όλη περιπέτεια αλλά κυρίως για όσα σημαίνουν οι ίδιοι για μένα και την στήριξη που μου παρείχαν στην παρούσα προσπάθεια.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες v
Περιεχόμενα vi
Εισαγωγή 1

Κεφάλαιο Α΄ Ορισμός και έννοια της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Α΄ Ορισμός και έννοια της παιδικής παραβατικότητας 9
Ενότητα 1. Οριοθέτηση της παιδικής παραβατικότητας 9
1.1. Η έννοια της παραβατικότητας 10
1.2. Παραβατικότητα και παιδική ηλικία 13
1.3. Παραβατικότητα και κοινωνικές δομές 16
1.4. Παραβατικότητα και κοινωνικοί θεσμοί 17
1.5. Παραβατικότητα και κοινωνικές αξίες 19
1.6. Παραβατικότητα και εγκληματικότητα 21
Ενότητα 2. Το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας 26
2.1. Η ιστορική αναγκαιότητα των κοινωνικών δομών 26
2.2. Οι κοινωνικοί θεσμοί σαν έκφραση των κοινωνικών δομών 27
2.3. Οι επιβολές των κοινωνικών αξιών 29
2.4. Ο κοινωνικός θεσμός της οικογένειας 31
2.5. Η δομή της οικογένειας 33
2.6. Η δομή του σχολείου 36
2.7. Ο κοινωνικός θεσμός του σχολείου 39
2.8. Ο θεσμός της τηλεόρασης 41
2.9. Οι αξίες της τηλεόρασης 43
Ενότητα 3. Στοιχεία παιδικής παραβατικότητας 45
3.1. Η επιθετικότητα 46
3.2. Η κακοποίηση 48
3.3. Η εγκατάλειψη 52
3.4. Η παραμέληση 53
3.5. Το φαινόμενο της βίας 55
3.6. Μαθησιακές δυσκολίες 58

3.7. Προβλήματα διαταραχής της συμπεριφοράς 59
3.8. Αντικοινωνική προσωπικότητα 60
3.9. Αποκλίνουσα συμπεριφορά 61
Ενότητα 4. Η σχέση της παιδικής παραβατικότητας με την οργάνωση της κοινωνίας 62
4.1. Η οικογένεια και οι προσδοκίες της 62
4.2. Ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο 63
4.3. Αποστασιοποίηση από τη γονεϊκή στάση 64
4.4. Η ένταξη σε εξωοικογενειακό θεσμό 66
4.5. Η δυσλειτουργία του σχολείου 68
4.6. Η παραβατικότητα ως αποτέλεσμα της σχολικής μάθησης 70
4.7. Η παραβατικότητα ως εξωθεσμικός κώδικας επικοινωνίας 71
4.8. Εγκληματική η έλλειψη επικοινωνίας 73
4.9. Η παραβατικότητα ως τηλεοπτική ψυχαγωγία 75

Κεφάλαιο Β' Ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Β' Ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας 78
Ενότητα 1. Η καταγραφή του προβλήματος στο παιδί 79
1.1. Η παιδική επιθετικότητα 79
1.2. Η λεκτική επιθετικότητα 81
1.3. Η διατροφική παρέκκλιση 83
1.4. Η αρνητική τηλεθέαση 85
1.5. Η ατομική καθαριότητα 93
1.6. Η χρήση των σχολικών αντικειμένων 94
Ενότητα 2. Η καταγραφή του προβλήματος στο γονέα 96
2.1. Η σχέση «γονέα - παιδιού» 96
2.2. Η σχέση «γονέας - διατροφή» 99
2.3. Η σχέση του γονέα με την τηλεθέαση 100
2.4. Η βιωμένη σχέση του «γονέα με το σχολείο» και οι επιδράσεις της πάνω στην μαθησιακή διαδικασία του παιδιού 102
2.5. Η γονεϊκή βία 104
2.6. Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση παραβατικών δομών στην συμπεριφορά 106
Ενότητα 3. Η καταγραφή του προβλήματος στη τηλεόραση 108
3.1. Το περιεχόμενο του τηλεθεάματος 108

3.2. Ο χρόνος τηλεθέασης 110
3.3. Η τηλεοπτική βία 111
3.4. Η λεκτική επικοινωνία 113
3.5. Οι παρεκκλίσεις βασικών λειτουργιών (φαγητό - ύπνος) 114
3.6. Η παραμέληση των μαθημάτων 115
Ενότητα 4. Η καταγραφή του προβλήματος στο σχολείο 116
4.1. Ο χρόνος προσέλευσης 117
4.2. Το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων 117
4.3. Τα διαλείμματα 119
4.4. Ο δάσκαλος 120
4.5. Ο συμμαθητής 121
4.6. Η αξιολόγηση των σχολικών παραβάσεων 123

Κεφάλαιο Γ΄ Εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Γ΄ Εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας 127
Ενότητα 1. Οριοθέτηση και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος 127
1.1. Διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων 127
1.2. Αποτύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων 128
1.3. Ανασκόπηση και αποδελτίωση βιβλιογραφίας 129
Ενότητα 2. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του εμπειρικού υλικού 130
2.1. Επιλογή δείγματος 130
2.2. Επιλογή, κατασκευή μέσων και τεχνικών συλλογής των δεδομένων 134
2.3. Ορισμός τόπου διεξαγωγής της έρευνας 137
2.4. Η μελέτη των ατομικών περιπτώσεων (case study) 139
Ενότητα 3. Αξιολόγηση της παιδικής παραβατικότητας 140
3 1. Στατιστική αξιολόγηση ερωτηματολογίων 141
3.2. Στατιστική σημαντικότητα στα ερωτηματολόγια των παιδιών 142
3.3. Μέσοι όροι και αποκλίσεις στα ερωτηματολόγια των παιδιών 147
3.4. Στατιστική σημαντικότητα στα ερωτηματολόγια των γονέων 148
3.5. Μέσοι όροι και Αποκλίσεις στα ερωτηματολόγια των γονέων 154
Ενότητα 4. Ποσοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίων των παιδιών κατά υποσύνολα δείγματος 156
4.1. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών 156
4.2. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*τηλεόραση*» ... 157

4.3. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*σχολείο*» 160
4.4. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*γονείς*» 161
4.5. *Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων* 162
4.6. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*τηλεόραση*» 164
4.7. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*σχολείο*» 166
4.8. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*παιδί*» 168
4.9. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*γονείς*» 170
4.10. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*βία*» 175
4.11. Συσχέτιση ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια των παιδιών και των γονέων 177
4.12. Διάκριση αριθμητικής και ψυχοδυναμικής εκτίμησης στοιχείων παιδικής παραβατικότητας 178

Κεφάλαιο Δ΄ Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Δ΄ *Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής παραβατικότητας* 182
Ενότητα 1. Μηχανισμοί μάθησης της παιδικής παραβατικότητας 182
1.1. Η *γνωστική ψυχολογία* 183
1.2. Η λειτουργία του συναισθήματος 184
1.3. *Οι δραστηριότητες* 185
1.4. Επανάληψη 186
Ενότητα 2. Οι προέννοιες της παιδικής παραβατικότητας 187
2.1. Η εξοικείωση με το χώρο της παράβασης 188
2.2. Η εξοικείωση με το χρόνο της παράβασης 191
2.3. Η εξοικείωση με το αντικείμενο της παράβασης 193
2.4. Η εξοικείωση με τα πρόσωπα της παράβασης 196
Ενότητα 3. Η «ανάγνωση» της παιδικής παραβατικότητας 200
3.1.Τα παραβατικά φωνήματα της συμπεριφοράς 200
3.2. Η σύνθεση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς 203
3.3. Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων 204
3.4. Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης 207
3.5. Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης στο χώρο της οικογένειας 209
Ενότητα 4. Η γραφή της παιδικής παραβατικότητας 215
4.1. «Μη φυσιολογική συμπεριφορά» 216
4.2. *Τα προβλήματα συμπεριφοράς* 219

4.3. Συναισθηματική διαταραχή 221
4.4. Οι ποινές 222
4.5. Η «μη λογική» τιμωρία και το μετατραυματικό άγχος του γονέα 227
4.6. Η «Λογική» της τιμωρίας και ο «Λόγος» της κοινωνικής συναλλαγής.....229

Κεφάλαιο Ε' Ερμηνεία της Παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Ε' Ερμηνεία της Παιδικής παραβατικότητας.....233
Ενότητα 1. Το μετατραυματικό άγχος και η παραβατικότητα.....234
1.1. Το ψυχολογικό τραύμα 234
1.2. Το μετατραυματικό άγχος 236
1.3. Ο κακοποιημένος γονέας από το σπίτι του.....239
1.4. Ο κακοποιημένος γονέας από το σχολείο 244
1.5. Τα προβλήματα του παιδιού και η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους.....249
Ενότητα 2. Η ερμηνεία της παραβατικότητας στις μικρές ηλικίες.....253
2.1. Η ερμηνεία της παραβατικότητας σε πρώιμες ηλικίες: τα πρώτα ίχνη.....253
2.2. Ερμηνεία παραβατικότητας στο νηπιαγωγείο και στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.....260
2.3. Η ερμηνεία της παραβατικότητας στις ειδικές τάξεις 263
2.4. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας στα αγόρια.....271
Ενότητα 3. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία.....274
3.1. Λανθάνοντες μηχανισμοί παραβατικής μάθησης.....274
3.2. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η ενθάρρυνση του γονέα..278
3.3. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας από το σχολείο.....282
3.4. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η αντίληψη του «*δυνατού*» κοινωνικού μέλους 285
3.5. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η συναισθηματική οργάνωση291
3.6. Η ψυχοδυναμική ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας 292
Γενική συζήτηση και συμπεράσματα.....295
Συνοπτική παρουσιαση 310
Βιβλιογραφία.....318
Ευρετήριο βιβλιογραφικών παραπομπών.....357

Εισαγωγή

Αν έπρεπε να παρακινήσουμε την κοινωνία μας να στραφεί και να κοιτάξει με ειλικρίνεια το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας, θα παρατηρούσαμε ότι: η παιδική εγκληματικότητα σαν αντικείμενο της κλινικής ψυχολογίας δεν γεννάται αιφνίδια μια ημέρα από το καπρίτσιο ενός «***διεστραμμένου παιδιού***» και σαν αντικείμενο της κοινωνικής ψυχολογίας δεν ανακαλύπτεται «***το παιδί-παραβάτης***» τα τελευταία χρόνια, μετά τις ραγδαίες εξελίξεις στο τρόπο ζωής των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών. Σε περιόδους «*εξάρσεων*» κοινωνικών προβλημάτων, παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών που «*ξεφεύγουν*» από την κοινωνική επιρροή των θεσμών και «*εκπαιδεύονται*» στην παρέκκλιση της εγκληματικότητας.

Με τον όρο παραβατικότητα, αποδίδεται από την αρχή μια αρνητική φόρτιση στην απόδοση του νοήματός του. Ο θεσμός καλείται να βγάλει προς τα έξω τους νόμους και τις επιταγές που επέτρεψαν την οργάνωση και τη δομή της ομάδας. Η δυσκολία ανάγνωσης των κανόνων, μαζί με την μη πρόσβαση σε υγιή επικοινωνιακά δεδομένα, «***θεσμοθετεί πρώιμους λανθάνοντες παραβατικούς μηχανισμούς***». Η διερεύνηση της παιδικής παραβατικότητας προσεγγίζει τις σχέσεις συμμόρφωσης και επιρροής που διαδραματίζονται στη λειτουργία της ομάδας. Η Κοινωνική ψυχολογία βοηθά στην κατανόηση των συγκρούσεων του ατόμου με την κοινωνία (Glazer 1992, σελ. 373-389, Castellan 1977, σελ. 131-145, Cartron και Winnykamen 1995, Φεντ 1989, Peters και McMahon 1996). Παραδείγματα τέτοιων συγκρούσεων παρατηρούνται στην αντίδραση του ατόμου στις πιέσεις για κοινωνική συμμόρφωση που ασκεί η πλειοψηφία, η ανταγωνιστική σχέση του ηγέτη με την ομάδα του, η αντιπροσώπευση των μελών στις λειτουργίες της κοινωνικής δομής.

Η παιδική παραβατικότητα, βιβλιογραφικά έχει αντιμετωπιστεί μέσα από το φαινόμενο του «***ανήλικου παραβάτη***». Η γενική περιγραφή «***δύσκολα παιδιά***» διαπραγματεύεται την απειθαρχία, το πείσμα, το παιδί που λέγει ψέματα, τους μικρούς κλέφτες, την φυγή, την περιπετειώδη ζωή, την αλητεία, τον τυχοδιωκτισμό, τα «***εγκληματικά παιδιά***» (Ασπιώτης 1965, σελ.128-141, Cooper 1995). Σχετικό απόσπασμα βρίσκουμε στο ειδικό τεύχος «*Η εγκληματικότης των ανηλίκων, ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα*» του Ινστιτούτου Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής (Πιπινέλη-Ποταμιάνου 1956). Η κοινωνιολογική προσέγγιση μέσα από διαφορετικές θεωρητικές σχολές, αποπειράται να ερμηνεύσει το έγκλημα με πλαίσια αναφοράς το χώρο, το χρόνο, και την κουλτούρα που

εξελίσσεται το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας. Η μελέτη του προβλήματος μας έκανε αρκετές φορές να νιώθουμε ότι «κολυμπάμε» σε βαθιά νερά με τα ερωτήματα που ανασύρονται κάθε φορά στην κριτική εμβάθυνση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και τους μηχανισμούς της παιδικής παραβατικότητας. Τα επιστημονικά δεδομένα αναζητήθηκαν από έρευνες στα πεδία, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας, της ψυχοπαθολογίας, της κλινικής ψυχολογίας, της ψυχανάλυσης παιδιών της ψυχοπαιδαγωγικής, της ειδικής αγωγής, της ψυχιατρικής και της επικοινωνίας. Το παραπάνω μας κάνει να αισθανόμαστε βαθύτατα την ευθύνη μιας πληρέστερης παρουσίασης των στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς, έτσι όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές δομές.

Στη γενική διατύπωση του προβλήματος σχετικά με την παρατήρηση και την επιλογή της ομάδας των παραβατικών παιδιών, βοήθησε η άμεση ενασχόληση με το χώρο της ειδικής αγωγής για μικρά παιδιά, τα τελευταία 20 χρόνια, η οποία χρονολογείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Χατζίδης 1995). Σε αυτό το διάστημα εργάστηκα, κατά κύριο λόγο σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της Δυτικής Αθήνας, όπως η περιοχή του Αιγάλεω, αλλά και στις υποβαθμισμένες δυτικές συνοικίες του ιστορικού κέντρου των Αθηνών. Μέσα από τη κλινική πρακτική και τις συστηματικές καταγραφές με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οδηγήθηκα στις παρατηρήσεις α) της αύξησης του αριθμού των παιδιών που χαρακτηρίζονται σαν *«προβληματικά»* (Herbert 1998a), β) του αποθαρρυντικού αποτελέσματος των *«παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»,* παρά την εκπαιδευτική προσπάθεια της πολιτείας να τα ενσωματώσει. Παρατίθεται το εξής παράδειγμα: Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σε μια τάξη δημόσιου δημοτικού σχολείου, παρατηρούσε κανείς ανάμεσα σε σύνολο 35-40 μαθητών να αποκλίνουν και να εμφανίζουν προβλήματα 1 μέχρι 3 παιδιά, ποσοστό 10%, δηλαδή 1 παιδί στα 10 είχαν εμφανή εικόνα παράβασης της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, καταγράφονται τάξεις με 20-25 μαθητές, μέσα στις οποίες 10 με 15 παιδιά έχουν στοιχεία ψυχολογικής και κοινωνικής απόκλισης. Με άλλα λόγια 1 στα 2 παιδιά εμφανίζει κάποιο ψυχοκοινωνικό πρόβλημα, το οποίο παραβαίνει τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

Η κακοποίηση (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998) βρέθηκε να λειτουργεί σαν δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία μέσα από τους παράγοντες της οικογένειας και της πολιτικής της, και αναπτύσσεται δίπλα στην βασική σχολική μαθησιακή διαδικασία, η οποία υποβαθμίζει το εκφερόμενο αυτοσυναίσθημα του μικρού μαθητή. Η *«φυσιολογία»* της παιδικής παραβατικότητας καθορίζεται από το επαναβιώμενο μετατραυματικό άγχος του κακοποιημένου γονέα στην παιδική του ηλικία, την δυσλειτουργία των κανόνων στο

απορρυθμισμένο κοινωνικά σχολείο, την προβαλλόμενη βία και εγκληματικότητα από την τηλεόραση. Η τελευταία εκπαιδεύει το παιδί στην ανάπτυξη, οργάνωση και νομιμοποίηση παραβατικών μηχανισμών. Η αξιοποίηση των στοιχείων για την υποστήριξη μαθητών σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικών τάξεων ή σχολείων, δίνει το δείκτη της κοινωνικής παρέμβασης στην συγκάλυψη της παιδικής κακοποίησης. Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια (Τόμος Β', Παραρτήματα ΙΙ και ΙΙΙ), κινητοποιούν την μνημονική καταγραφή, ιδιαίτερα στους γονείς, και χρησιμοποιούνται σαν το αρχικό ερέθισμα για να ανασυρθούν ξεχασμένες πληροφορίες από το παρελθόν. Αυτές καταγράφονται με τα ίδια ακριβώς λόγια που εκφέρονται στις προσωπικές διηγήσεις αναμνήσεων των ερωτώμενων.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση του όρου της παιδικής παραβατικότητας και διερευνάται σε σχέση με την ιστορική διαδρομή του φαινομένου και τις απόπειρες ερμηνείας του από τις σχολές της κοινωνικής ψυχολογίας, κατά κύριο λόγο όπως εμφανίζονται στις: 1) Σχολή της Κοινωνικής Απόκλισης (1920-1929), η οποία χαρτογραφεί τα υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας σε περιοχές που κατοικούν εργάτες των βιομηχανιών, καταγραφή σε συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής εξαθλίωσης με χαρακτηριστικό γνώρισμα την φτώχια και την ανέχεια. 2) Λειτουργική Σχολή ή Σχολή της Ισορροπίας, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει την αυτόματη λειτουργική ισορροπία των θεσμών, αρχών, αξιών, προτύπων συμπεριφοράς που θεσπίζονται σ' ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα. Δεν ενδιαφέρεται να ερμηνεύσει τα αίτια την παιδικής παραβατικότητας, αλλά ανησυχεί περισσότερο για την διατάραξη της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος από τις επιπτώσεις της παραβατικής συμπεριφοράς. 3) Σχολή της Ανομίας (Merton 1965, 1969), η οποία στρέφει την προσοχή της, στην καθολικότητα των στόχων και των σκοπών που προσδιορίζουν τον πολιτισμό μιας κοινωνίας. Το ίδιο το κοινωνικό σύστημα, μπλοκάρει τα *«νόμιμα μέσα»* για την υλοποίηση των σκοπών. Ο νόμος κρίνεται ανενεργός στην λειτουργική εκπροσώπηση του στην κοινωνική δομή. Το δίκαιο προσδιορίζεται με δεδομένο τις ανάγκες των μελών της ομάδας και υποβαθμίζει τις θεσπισμένες κοινωνικές επιβολές. 4) Σχολή της Υποκουλτούρας ή των υποπολιτισμικών θεωριών, η οποία μελετά την εγκληματικότητα των συμμοριών των ανηλίκων (Cohen 1959, 1966, 1971, Φαρσεδάκης 1992). Η ιδιαιτερότητα της διαφορετικής κουλτούρας έρχεται σε αντίθεση με το κυρίαρχο σύστημα κοινωνικών αξιών. Ο αυθόρμητος σχηματισμός συμμοριών νέων, προκύπτει κάθε φορά από την ανάγκη, *«κοινό πρόβλημα»* που τους οδηγεί να ενώνονται για να μπορέσουν να επιβάλλουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους αξίες στην κοινωνία που τους χρησιμοποιεί μειοδοτικά και τους απορρίπτει. 5) Σχολή του Διαφορικού Συγχρωτισμού, η οποία υποστηρίζει την θεωρία ότι το έγκλημα, η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται. Οι ανήλικοι υιοθετούν παραβατική συμπεριφορά βρισκόμενοι σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά

μέσα σε κοινωνικά θεσμοθετημένα πλαίσια, όπως είναι το σχολείο, το γυμναστήριο, το πάρκο της γειτονιάς. 6) Σχολή του Χαρακτηρισμού ή της Αλληλεπίδρασης, η οποία υπογραμμίζει ότι το άτομο διαμορφώνεται στα πλαίσια της διαντίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο χρεώνεται η ευθύνη της δημιουργίας της παραβατικής συμπεριφοράς. Ο στιγματισμός του ατόμου περιχαρακώνει την αναπτυξιακή λειτουργία του ατόμου για θετική συμπεριφορά και το υποχρεώνει αλυσιδωτά στην παραγωγή αρνητικών πράξεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται παραβατικές. 7) Ριζοσπαστική Σχολή, η οποία-με βάση τα μαρξιστικά κείμενα- θεωρεί ότι η ταξική κοινωνία του καπιταλισμού με τις ταξικές αντιθέσεις και τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα αλλά και την αλλοτρίωση των ανθρωπίνων σχέσεων, άμεσα ή έμμεσα ευθύνεται για την δημιουργία της παραβατικότητας. Ο αμόρφωτος εργάτης ελέγχει τις καθημερινές του ανάγκες ελάχιστα, γιατί ελέγχεται από τον εργοδότη για την αποδοτικότητα στην παραγωγή, παρά τα θεσπισμένα κοινωνικά δικαιώματα για την ανθρώπινη εργασία και την ποιότητα της ζωής. 8) Σχολή του Κοινωνικού Ελέγχου, η οποία στηρίζεται στους ανασταλτικούς μηχανισμούς του κοινωνικού ελέγχου, με αναφορά στους ατομικούς και τους συλλογικούς περιορισμούς της κοινωνικής δράσης, μέσα από τους οποίους προσπαθεί να ερμηνεύσει την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων. Ο ρόλος των Κοινωνικών λειτουργών, των Επιμελητών Ανηλίκων, των δασκάλων στα αναμορφωτήρια, επιβάλλεται με ελεγχόμενο περιορισμό της δράσης του ατόμου που έχει πέσει στη παράβαση και στο έγκλημα. 9) Σχολή της Φαινομενολογίας, δίνει έμφαση στη σημασία των πραγμάτων και των σχέσεων και στους ορισμούς της δια-υποκειμενικής πραγματικότητας. Η οριοθέτηση μιας συμπεριφοράς αποτελεί και το κλειδί για την κατανόησή της. Η τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποτελεί στόχο για τον έλεγχο της παραβατικότητας. Η γνωσιοσυμπεριφοριστική ερμηνεία της συμπεριφοράς επιτρέπει την ανάλυση των αμφίδρομων σχέσεων των ατόμων πάνω στα πράγματα και τις καταστάσεις. 10) Τέλος, η Σχολή της Εθνομεθοδολογίας προσπάθησε να εξετάσει την καθημερινότητα, σαν μια δυναμική διαπραγμάτευση πρακτικών επιλογών. Σημαντική είναι η αναφορά στους τρόπους, με τους οποίους η αστυνομία αντιλαμβάνεται τον χαρακτήρα ενός παραβατικού ανήλικα μέσα από συγκεκριμένες κατηγορίες και κρίσεις των φορέων της εξουσίας. Οι μετανάστες έχουν χρεωθεί συρροή παραβατικών και εγκληματικών πράξεων με ρατσιστική νοηματοδότηση στα πλαίσια ερμηνείας της παραβατικότητας από την Σχολή της Εθνομεθοδολογίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται το θέμα της ανίχνευσης της παιδικής παραβατικότητας στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας και αποπειράται να προσεγγίσει το τρόπο, με τον οποίο ένα παιδί γίνεται προβληματικό. Τα δομικά στοιχεία της μάθησης περιγράφουν νομοτέλειες, κανονικότητες και ανακαλύπτουν γεγονότα και

συμπεριφορές. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους νόμους της μάθησης και στους νόμους της συμπεριφοράς, προσδιορίζονται στην εξαρτημένη μαθησιακή διαδικασία, η οποία διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην απόκτηση δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς. Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την ικανότητα τους να αποκτούν χωροχρονικές συνεξαρτήσεις, κατανοούμε την δυσκολία εφαρμογής της βασικής μαθησιακής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου, στο χρόνο της τηλεόρασης (Νέτα 1998).

Η ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας δια μέσου της μαζικής επικοινωνίας, εξοικειώνει τα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες σε απρόσωπες και ψυχρές ενδοεξαρτήσεις. Η δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς μέσα από την τηλεόραση, βασίζεται σε μονόδρομες συναισθηματικές συνεξαρτήσεις. Το παιδί απαντά στα ερεθίσματα αντιγράφοντας μια λανθάνουσα δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία η οποία υπαγορεύεται από τους κανόνες που ρυθμίζουν τις χωροχρονικές συνεξαρτήσεις των Άλλων, των Σπουδαίων ενηλίκων. Η δυναμική της αυτοεικόνας του παιδιού προβάλλεται στα πρόσωπα των γονέων και των δασκάλων παραποιημένη, λόγω της δυσκολίας του παιδιού να αποκωδικοποιήσει την πολύωρη πρόσληψη τηλεοπτικών μηνυμάτων. Η έλλειψη βιωματικής σηματοδότησης στην πληθώρα των τηλεοπτικών ερεθισμάτων, χρεώνει τις απαντήσεις του παιδιού με ελλιπή αξιολόγηση στην αυτοεκτιμούμενη εικόνα που παρουσιάζει το παιδί προς τα έξω.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η αξιολόγηση του ψυχοκοινωνικού φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας. Η εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας στην παρούσα έρευνα κινήθηκε σε δύο άξονες. Ο πρώτος χρησιμοποίησε την στατιστική μεθοδολογία και ανάλυση σαν το βασικό εργαλείο για τις επιστήμες του ανθρώπου. Ο δεύτερος προσέγγισε την μελέτη των περιπτώσεων ξεχωριστά με τις καταγραφές πολυποίκιλων στοιχείων με το τρόπο που εκτίθενται κατά την διάρκεια της συνεδρίας μέσα από τις μελέτες περιπτώσεων (case studies). Τα ευρήματα ταξινομήθηκαν με βάση τις αρχικές υποθέσεις και βρέθηκε να ενισχύουν την συλλογιστική για την ύπαρξη στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στις πολύ μικρές ηλικίες. Η μελέτη της επαγγελματικής κατάστασης, της σύνθεσης της οικογένειας και του τρόπου διαβίωσης των γονέων που συναντήσαμε στα δημόσια σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές του Κέντρου της Αθήνας, δείχνει ότι η παιδική παραβατικότητα ανιχνεύεται στην ευρύτερη κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση και δεν εστιάζεται μόνο σε χαμηλά οικονομικά στρώματα.

Η ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση λειτουργεί σαν ένα *«μέσο»* μεταφοράς του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας *«έξω από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον»* και την στενή σύνδεση του με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις κακές επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο. Ωστόσο δεν ορίζεται επίσημα το πρόβλημα της παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία περιγράφεται έμμεσα και κάτω από όρους που λειτουργούν σαν ομπρέλα και

αναφέρονται σε «*δυσκολίες στην επαφή με τους Άλλους*», «*υπερκινητικότητα*», «*διάσπαση προσοχής*», «*καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου*», «*ανωριμότητα*», «*δυσλεξία*». Για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας προτείνεται επανεκπαίδευση, ειδική αγωγή, λογοθεραπεία και σε μία μόνο περίπτωση η οικογενειακή ψυχοθεραπεία. Αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί η απουσία της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης του προβλήματος. Η μονομερής εστίαση σε κάποια σημεία της παιδικής παραβατικότητας- όπως τα προβλήματα στο σχολείο- καθιστά ανέφικτη μια πολύπλευρη υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα. Η πολυπαραγοντική συνεργασία είναι σε θέση να αναστρέψει την εξέλιξη των παραβατικών μηχανισμών στην συμπεριφορά του παιδιού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνάται η προσέγγιση κατανόησης και λειτουργίας των Μηχανισμών Μάθησης που εμπλέκονται με την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας. Η προσπάθεια αναπτύσσει το θεωρητικό σχήμα της ανάπτυξης παραβατικών δομών στην συμπεριφορά παιδιών μικρής ηλικίας (4,6 - 10 χρόνων) (Olthof και Engelberts-Vaske 1997). Η θέση μας σηρήχτηκε στα δεδομένα της επιστήμης της ψυχολογίας και της ψυχοπαθολογίας, της εξελικτικής ψυχολογίας, με αναφορές στην βιοσωματική, γνωστική (Temple 1997) και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και της ηθικότητας του του παιδιού (Woodward, Dowdney και Taylor 1997).

Η λειτουργία του συναισθήματος παρεμβάλλεται κάθε φορά μέσα από την ψυχαναλυτική και την γνωσιοσυμπεριφοριστική κατεύθυνση. Το άγχος για τις κοινωνικές συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς, προσδιορίζει και το χρόνο- χώρο της τιμωρίας και την ποιότητα της συναισθηματικής πλευράς της ηθικότητας. Οι αρνητικές δεξιότητες και η επανάληψη στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς σχηματοποιούν τις δομές της παιδικής παραβατικότητας.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αποπειράται να ερμηνεύσει ψυχοδυναμικά το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας. Το ερμηνευτικό πρίσμα καταγίνεται πολλές φορές με την ουσία και το έργο της «***ψυχαναλυτικής***» παιδαγωγικής (Pfister 1933), μέσα από την μελέτη των καθημερινών καταγραφών οι οποίες τηρούνται: α) με συγκεκριμένα κριτήρια κάθε φορά, ξεχωριστά, για κάθε παιδί, και στοχεύουν στο να εξυπηρετήσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο διδακτικό στόχο, στα πλαίσια του εξατομικευμένου υποστηρικτικού διδακτικού προγράμματος, β) με την συμπεριφορά που καταγράφεται στις καθημερινές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, στην αυλή, στο σπίτι. Η παραβατικότητα σχετίζεται με το ψυχικό τραύμα και τις συνέπειες που το ακολουθούν (Marcelli 1993, Scheeringa et al. 1995). Το μετατραυματικό άγχος *(posttraumatic stress disorder)* σαν κατάσταση, θέτει το ψυχικό δυναμικό αντιμέτωπο με το κίνδυνο. Εδώ η αντίληψη της παράβασης, λειτουργεί σαν άμυνα που επιβάλλεται για να διατηρηθεί η ψυχική ισορροπία, εκείνη τη στιγμή. Η

επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους του γονέα, τροφοδοτεί το κύκλο της παραβατικής συμπεριφοράς (Hammil και Bartel 1990, Rowan et al. 1994). Αυτή η αντίληψη για το παιδί, έτσι όπως έχει καταγραφεί στην μνήμη του γονέα, σηματοδοτεί στάσεις που ενισχύουν ίχνη παιδικής παραβατικότητας από τις πολύ μικρές ηλικίες (Shea και Bauer 1988, Browne και Saqi 1989, σελ. 77-103). Η ερμηνεία της παραβατικότητας στην νηπιακή ηλικία, εστιάζεται στο ψυχοκοινωνικό γεγονός και την αποκατάσταση μέσα από την προσέγγιση του χώρου της ειδικής αγωγής χωρίς να εμπλέκει το θεσπισμένο ποινικό δίκαιο και τις εφαρμογές του σωφρονιστικού συστήματος (Lebovici και Soule 1995, Richman 1987, Briere et al. 1995).

Κεφάλαιο Α΄

Ορισμός και έννοια της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Α΄
Ορισμός και έννοια της παιδικής παραβατικότητας

Ενότητα 1. Οριοθέτηση της παιδικής παραβατικότητας

Ο ορισμός της παιδικής παραβατικότητας αναφέρεται στην οριοθέτηση της έννοιας σε σχέση με την παιδική ηλικία, τις κοινωνικές δομές και θεσμούς, αλλά και τις κοινωνικές αξίες. Η αυξανόμενη εγκληματικότητα είναι μια ακραία μορφή του φαινομένου.

Το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας μελετάται σε συνάρτηση με την ιστορική αναγκαιότητα, την έκφραση των κοινωνικών δομών της οικογένειας, του σχολείου, της τηλεόρασης και τις επιβολές των παραπάνω θεσμών. Η έρευνα υποστηρίζει την πεποίθηση ότι η διαμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού εύκολα μπορεί να αναμορφωθεί και να τροποποιηθεί στις μικρές ηλικίες με αναστρέψιμα αποτελέσματα των παραβατικών στοιχείων. Το γεγονός της λήψης αναμορφωτικών ή σωφρονιστικών μέτρων από το δικαστήριο δεν αποτελεί αντικείμενο της έρευνας.

Στα στοιχεία που σχετίζονται με την παιδική παραβατικότητα, εξετάζονται η επιθετικότητα, η κακοποίηση, η εγκατάλειψη, η παραμέληση, η βία, οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα διαταραχής της συμπεριφοράς, η αντικοινωνική προσωπικότητα, αλλά και η αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Η σχέση της παιδικής παραβατικότητας με την οργάνωση της κοινωνίας διατρέχει τα θέματα της οικογένειας με τις προσδοκίες της, την ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο, την αποστασιοποίηση από την γονεϊκή στάση, καθώς και την ένταξη σε εξωοικογενειακό θεσμό και την δυσλειτουργία του σχολείου. Η παραβατικότητα καταγράφεται σαν δευτερογενές προϊόν της σχολικής μάθησης, το οποίο εγκαθίσταται με εξωθεσμικό κώδικα επικοινωνίας και επαληθεύεται με τις προδιαγραφές της τηλεοπτικής ψυχαγωγίας.

1.1. Η έννοια της παραβατικότητας

Η έννοια της παραβατικότητας, στην γλώσσα μας εκφράζεται με το θηλυκό ουσιαστικό, παράγωγο από το σύνθετο ρήμα «παραβαίνω». Ο αντίστοιχος αγγλικός και γαλλικός ***deviance*** με το θηλυκό ουσιαστικό- όπως και στη γλώσσα μας- αναφέρεται σε κάθε τύπο που βγάζει έξω από τους αποδεκτούς και δεδομένους κανόνες της κοινωνίας, «*tout type de conduire sortant de normes admises par une societe donnee*», διακρίνεται από την εγκληματικότητα ***delinquance*** (West 1987, Sheldrick 1987, Wolff 1987) σαν μια πιο ήπια διαφυγή από το κοινωνικό και νομικό κατεστημένο, με το οποίο η εγκληματικότητα συγκρούεται. Μια άλλη διάκριση περιγράφεται και από τον όρο *La deviance individuelle*, ο οποίος δηλώνει το τρόπο που δρα, ζει, συμπεριφέρεται ένα άτομο διαφορετικά, παρεκκλίνοντας από όσα πρέπει να λέγονται, ή να γίνονται χωρίς όμως να σηματοδοτεί κατ' ανάγκην απόκλιση από τα όρια και το σχήμα του φυσιολογικού. Ο παραβάτης (κατηγόρημα) προσδιορίζεται στα αγγλικά με τον όρο ***deviate*** και στα γαλλικά μέσα από επίθετο και ουσιαστικό ***deviant, e*** και αναφέρεται στη συμπεριφορά του προσώπου που διαφεύγει από τους κανόνες (Bloch et al. 1991, Champy και Eteve 1994, σελ. 237, Gresle et al. 1994).

Η κοινωνική (Cohen 1966, 1971, 1986, Wilson 1978, Τόμας 1992) λεξικογράφηση του όρου αναφέρεται στην διάκριση της παραβατικότητας από την εγκληματικότητα μέσα από τις ανθρωπιστικές μελέτες της *Ecole de Chicago*, με αναφορά στην αστική οικολογία *(L'ecologie urbaine)*, των Durkheim 1938, 1970, 1973, 1992, Ντυρκάιμ 1978, και Merton 1965, 1969. Ακόμη αναφέρεται στην έκφραση του κοινωνιολογικού συστήματος *(le fonctionnalisme)* και στην εθνομεθοδολογία *(l'ethnomethodologie)* του Cicourel.

Στα λεξικά της παιδαγωγικής (Τόμας 1992) συναντώνται οι όροι της νεανικής εγκληματικότητας, ***Delinquance juvenile*** στην γαλλική και ο αντίστοιχος αγγλικός ***Juvenile Delinquency*** και περιγράφουν συγκεκριμένες πράξεις των νεαρών ατόμων, οι οποίες τα εκθέτουν απέναντι στο νόμους του κράτους. Στην Γαλλία αναφέρεται ο όρος «*Le monde des Bandes*» για να περιγράψει τους νεαρούς διαδηλωτές, κατά κύριο λόγο φοιτητές και μαθητές, και τις συγκρούσεις τους με τα κοινωνικά προβλήματα της φτώχιας της ανεργίας, της αδικίας, των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Με σαφήνεια διακρίνεται η διαφορά ανάμεσα στους επαγγελματίες εγκληματίες και σε αυτούς που προβαίνουν σε εγκληματικές πράξεις για να υπερασπιστούν τα δικαιώματα και τις ιδέες τους.

Στη γλώσσα μας, στο πρώτο συνθετικό σημειώνουμε τη πρόθεση ***«παρά»***. Η ακουστική πληροφορία που μας δίνει, μας οδηγεί στη μέτρηση της έννοιας του χρόνου με ρολόι. Με αυτό δηλώνεται η απόκλιση από το σημείο που δείχνουν οι δείκτες τον προσδιορισμό της συγκεκριμένης ώρας. Στο παράδειγμα η λογική πρόταση: *Η ώρα είναι*

τέσσερις παρά δέκα, καταγράφει την απόσταση από το ακριβές σημείο. Δηλαδή καλούμεθα να διανύσουμε διάστημα δέκα λεπτά πριν φτάσουμε στην σήμανση, ώρα τέσσερις (συγκεκριμένη στάση των δεικτών.

Το δεύτερο συνθετικό αναφέρεται στο ρήμα ***«βαίνω»***. Η οπτική μελέτη λίστας ρημάτων με κατάληξη «***-αίνω»***, μας δίνει την δυναμική του ρήματος σαν δεύτερο κυρίως συνθετικό. Σημειώνουμε τα ρήματα, ανεβαίνω, κατεβαίνω, που δηλώνουν κίνηση προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Στη Νεοελληνική γλώσσα (Σταματάκος 1971) συναντούμε το ρήμα «***παραβαίνω***», το ουσιαστικό θηλυκό παράγωγο «***παράβαση***», όταν περιγράφει τη πράξη ή το αποτέλεσμα της, αλλά και την μη τήρηση κανόνα οδικής κυκλοφορίας. Στην ίδια οικογένεια βρίσκουμε τον κατηγορούμενο ***«παραβάτης»***, με την ερμηνεία να αφορά το «πρόσωπο» που κατηγορείται για παράβαση. (Στα πρώτα χρόνια της εδραίωσης της χριστιανικής θρησκείας στο βυζαντινό κράτος, συναντούμε τον όρο δίπλα στο όνομα ενός αυτοκράτορα στο «*Ιουλιανός ο Παραβάτης*»).

Η λεξικογράφηση του όρου μας δίνει τις πληροφορίες και από την νέα ελληνική γλώσσα στην μετεξέλιξή της από την «καθαρεύουσα». Η σύνθετη λέξη παραβαίνω αποτελείται από δύο επιμέρους έννοιες - σημασίες - λέξεις, οι οποίες, ανάλογα με τον νοητικό συνδυασμό στην χρήση της πρότασης, αποδίδουν διαφορετικά νοήματα. Το πρώτο συνθετικό, η πρόθεση «παρά», δηλώνει έννοιες, όπως εγγύς, πλησίον, παραπλεύρως, αλλά και αντιθετικές έννοιες, όπως εναντιότητα, παράβασιν και υπερβολή, επίτασιν και αντικατάστασιν, ενώ το δεύτερο συνθετικό το ρήμα «βαίνω» δηλώνει σημασίες, όπως βαδίζω, πορεύομαι. Η σύνθεση παράγει το ρήμα «παρα-βαίνω» και ερμηνεύεται με κυριολεκτικές σημασίες, όπως βαίνω, προχωρώ πέρα τινός, υπερβαίνω, ξεπερνώ. Η ερμηνεία με μεταφορικές σημασίες, παραπέμπει στα ρήματα αθετώ, αναιρώ, παραβιάζω, καταπατώ, παρασπονδώ, παραβαίνω τον λόγον μου, την υπόσχεσιν μου, αστυνομική διάταξη, τον όρκο μου κλπ. Στις Αντίθετες έννοιες παρατηρούμε τα ρήματα τηρώ, κρατώ, εκπληρώνω, σέβομαι, βαστώ, είμαι συνεπής. Η παραβατικότητα, δηλώνει την ιδιότητα με την κατάληξη «-ότητα» με σηματοδότηση σε νοητικές αφαιρέσεις, οι οποίες συνθέτουν την έννοια. Με συγγενή σημασία το ρήμα, ***«παραβιάζω»***, δηλώνει κάτι που υποχωρεί με τη βία, ή την εισαγωγή κάπου με τη βία.

Η ψυχολογική ερμηνεία του όρου, προσεγγίζει την απόκλιση που σημειώνεται στο Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.). Η παράβαση από το μέσο όρο, κατανέμει πολλαπλές παραβατικές συμπεριφορές που ερμηνεύονται σύμφωνα με τη προσωπικότητα του ατόμου που αποκλίνει. Το ψυχολογικό γεγονός της απόκλισης σαν παράβαση από τα συνήθη δεδομένα της προσαρμογής του ατόμου, έχει μελετηθεί και διερευνάται από το χώρο της κλινικής ψυχολογίας (Goode 1994, Foulgie 1978, σελ. 102, Herbert 1998a, Χουντουμάδη

και Πατεράκη 1997, σελ. 120, Vergason and Anderegg 1997, σελ. 48. «*Deviance: Achieving , behaving, or adapting in ways that very noticeably from societal norms in their personal characteristics - mental, emotional, moral, or physical*». Στις περιπτώσεις που δεν παρατηρείται αυτή η ***«συμμόρφωση προς τους κανόνες»***, οι παραβατικές συμπεριφορές (Pearson 1986, Kazdin 1980, Kazdin 1981, Kazdin 1984) εμφανίζονται ακαθόριστα στην αρχή και σαφώς σχηματισμένες στη συνέχεια. Με τον όρο παραβατική συμπεριφορά ***(deviant behaviour)***, περιγράφεται η συμπεριφορά που διαφέρει σημαντικά από το μέσο όρο ή το «*φυσιολογικό*», ή αντίκειται στις κοινωνικές επιταγές και τους επικρατούντες ηθικούς νόμους.

Βέβαια, η μέτρηση και αναπαράσταση της παιδικής παραβατικότητας με αριθμούς, εμφανίζεται εξαιρετικά δύσκολη. Η διάκριση της από την παιδική εγκληματικότητα δεν είναι πάντοτε σαφής. Σύμφωνα με τις στατιστικές του Τμήματος Ανηλίκων για την δεκαετία 1980-1990, καταγράφεται μια σταθεροποίηση της παιδικής παραβατικότητας των παιδιών ηλικίας 7-12 χρόνων. Η αναφορά καταγράφει 180 παιδιά με παραβατικές πράξεις το 1980 και 366 παιδιά το 1990, με ετήσιο μέσο όρο 223 περιστατικά παιδιών με πράξεις παιδικής παραβατικότητας (Chazal 1967, Μπεζέ 1990). Η έξαρση που σημειώνεται το 1984 και το 1990, είναι ανησυχητική για την παραπέρα εξέλιξη του φαινομένου και δεν μας επιτρέπει εφησυχασμό για το πρόβλημα και τα αίτια του.

Η κοινωνιολογική ερμηνεία (Μαγγανάς 1996) του όρου, παραπέμπει σε νομικές αναφορές, κάνοντας χρήση χαρακτηρισμών, όπως «***πλημμέλημα***», για να δηλώσει μικρές και ασήμαντες κατά κάποιο τρόπο παραβάσεις, ή «***κακούργημα***», για σοβαρές εγκληματικές παραβάσεις (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1975, 1979). Συχνά συναντούμε τον όρο παράβαση στον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Ο παραβάτης καλείται να πληρώσει για την παραβατική πράξη. Η παράβαση σαν κοινωνικό γεγονός, σε πολλά κράτη αποτελεί νόμο επιβίωσης. Παράδειγμα η οργάνωση της Ιταλικής Μαφίας στην Αμερική την εποχή της ποτοαπαγόρευσης. Η οργάνωση, η επιρροή και η δράση των μικρών ομάδων- και γενικότερα των μειοψηφιών- αποτελεί αντικείμενο της κοινωνικής ψυχολογίας (Παπαστάμου 1989α, β, γ, Προδρομίτης 1996).

Η έννοια της παιδικής παραβατικότητας οριοθετείται σαν ένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και λειτουργεί ξεχωριστά ή οργανωμένα στο χώρο της ψυχικής δομής (Lafon 1991, Lebovici και Soule 1995, Elliot 1994, σελ. 63-90, 143-165, Barbance 1993, Chauchat 1985, Dare 1987a, O' Neil 1997, NASEN 1997, Tutt 1992, Βίννικοτ 1990). Οι συμπεριφορές (Herbert 1998a) που χαρακτηρίζονται σαν παραβατικές, είναι αυτές που ***«βγάζουν έξω»*** το παιδί από τους κανόνες. Η κοινωνική δομή για ανάγκες καθαρά λειτουργικές, θεσμοθετεί κανόνες συμπεριφοράς, με τους οποίους καλούνται να συμμορφώνονται τα μέλη της. Στα αίτια της παιδικής παραβατικότητας γίνεται αναφορά στην

θεωρία των πολλαπλών παραγόντων. Ένας πρώτος εντοπισμός διαβλέπει τα εξής «*στοιχεία*»:

Η διάβρωση του ρόλου των παραδοσιακών κοινωνικοποιητικών θεσμών, όπως της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Ντάβου et al. 1998). Το παραδοσιακό μοντέλο της οικογένειας δέχεται από παντού επιθέσεις (Kazdin 1995a, b, Rodriguez και Green 1997, Δαμουλιάνου 1998, Σουρ και Μίλερ 1997). Ο αριθμός των διαζευγμένων γονιών και των μονογονεϊκών οικογενειών αυξάνεται, με δυσμενή αντίκτυπο στην ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών και όχι μόνον (Dare 1987b, Howe, Petrakos και Rinaldi 1998, Muran, Rosenthal και Beck 1994, Strier 1996, Reymond-Rivier 1989). Οι δάσκαλοι σηκώνουν τα χέρια «ψηλά» με απόγνωση. Διστάζοντας να παίξουν πιο ενεργό και άμεσο ρόλο, επειδή απουσιάζει η ενημέρωση και σέβονται το δεδομένο ότι οι ψυχές των μικρών μαθητών τους δεν είναι άγραφα και άψυχα χαρτιά, αναλώσιμα υλικά στην χωροοργάνωση του γραφείου τους (Συγκολλίτου 1989).

Ο αρνητικός ρόλος της τηλεόρασης στην αγωγή των νέων έχει καταγραφεί από τα *έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης* (Lurcat 1990, Lancien 1996, Νέτα 1994, 1998, Τσούτσιας 1997, Χαραλαμπόπουλου 1994, Καραϊσκάκη 1994, 1995, Ρήγα-Πεπελάση 1998). Η παρακολούθηση της τηλεόρασης έχει αντικαταστήσει άλλες παραδοσιακές μορφές απασχόλησης των παιδιών, (Σκίτσο 1) όπως τα παραμύθια των γιαγιάδων, την οικογενειακή συζήτηση μετά το φαγητό. Αντί αυτών, το βίαιο έγκλημα αναμεταδίδεται και υπάρχει μια τεράστια ζήτηση από το πληθυσμό για ειδήσεις εγκλημάτων, επειδή ψυχαγωγούν ή διώχνουν την ανία της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα να δημιουργούν διαστρεβλωμένη αντίληψη για την πραγματικότητα μιας εγκληματικής πράξης. Η εγκληματικότητα μεταδίδεται από τα κινούμενα σχέδια, καθιστώντας τα παιδιά αδιάφορα στο αίσθημα των κοινωνικών δεινών για τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Καταγράφεται στην Αμερική ότι παιδιά ηλικίας 5-15 χρονών έχουν παρακολουθήσει κατά μέσο όρο 15.000 βίαιους θανάτους στη τηλεόραση. Έτσι διαπιστώνεται ότι η συνεχής αρνητική επίδραση της βίας, δημιουργεί κλίμα επιθετικότητας στην κοινωνία, αλλά στα παιδιά έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς εθίζονται στην βία, η οποία μπορεί να τα οδηγήσει σε εγκληματική συμπεριφορά κατά την διάρκεια της εφηβείας και την ενηλικίωση.

1.2. Παραβατικότητα και παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία δύσκολα μπορεί να συνδεθεί με την έννοια της παράβασης. Παρά ταύτα, η νεανική παραβατικότητα αποτελεί γεγονός που συναντάται σε πίνακες ζωγραφικής

από την εποχή του Μεσαίωνα κιόλας. Η χριστιανική θρησκεία αναφέρεται στην ***«Παραβολή του Ασώτου υιού»***. Η «***ενοχή***» στην ελληνική γλώσσα, σηματοδοτεί από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, μια διαφορετική σημασία για να περιγράψει το ενοχοποιητικό σύστημα που διέπει τις σχέσεις και τις πράξεις των ανθρώπων (Νικολαΐδης 1996β).

Οι νέοι που παραβαίνουν τους κοινωνικούς θεσμούς, αποτελούν σημείο αναφοράς για τα Δικαστήρια ανηλίκων, τα οποία στη συνέχεια οδηγούν στα ***«καταστήματα Ανηλίκων»*** (Aichorn 1942), τα γνωστά σε όλους *Φυλακές ή Σωφρονιστήρια Ανηλίκων.* Νομίζουμε ότι για αυτό το κομμάτι των ανηλίκων έχουμε πολλές και σαφείς πληροφορίες. Η *έννοια ανήλικος* (Δημητρόπουλος και Παππά 1993, Στασινός 1992, σελ. 70-95) καλύπτει χρονικά τις ηλικίες 7-17 χρόνων. Γνωρίζουμε ότι δεν αποτελεί μια μικρογραφία του ενηλίκου, αλλά μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ευαισθησίες, αξίες, αρχές τους δικούς του κανόνες και κώδικες συμπεριφοράς. Ο όρος 'ανήλικος παραβάτης'' έχει αντικαταστήσει τον όρο 'εγκληματίας''(Φαρσεδάκης 1985, 1992, Cohen and Land 1992). Σαν παραβάτης, χαρακτηρίζεται εκείνος που υιοθετεί και εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά, παραβαίνοντας κανόνες, αξίες και δεν αφορά πάντα την αμφισβήτηση ή το ενδιαφέρον του δράστη για την ανατροπή του κανόνα. Το ερώτημα που τίθεται, συνοψίζεται στη δυσκολία προσδιορισμού του υλικού των παραβάσεων, αλλά της αναζήτησης των αρχών και των κανόνων, οι οποίοι όταν παραβιάζονται από κάποιον, αυτός χαρακτηρίζεται «***παραβάτης***».

Η παραβατικότητα έχει οριστεί σαν εμφανής, όταν ευρίσκονται στο χώρο εκτέλεσης της «*χειροπιαστά*» τεκμήρια παραπτωματικότητας και σαν αφανής, όταν η παράβαση συγκαλύπτεται, «*κουκουλώνεται*», όπως συνήθως συμβαίνει με την σωματική, σεξουαλική και ψυχολογική κακοποίηση (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998). Η αφανής παραβατικότητα είναι μια αναμφισβήτητη εικόνα της σύγχρονης κοινωνίας μας. Αλλά σαν αφανής παραβατικότητα έχει χαρακτηριστεί όλη η σχολική παραβατικότητα, γιατί- ενώ στο σχολικό χώρο η συχνότητα της παράβασης βασικών κανόνων λειτουργίας του σχολείου είναι υψηλή- *αυτές οι καταστάσεις δεν φτάνουν στις στατιστικές καταχωρήσεις των υπηρεσιών της* αστυνομίας ή της εισαγγελίας (Pizzolongo 1996).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει το φαινόμενο στις μικρές ηλικίες των παιδιών και να ερμηνεύσει την παραβατικότητα (Cullen 1984, Cohen 1966, Ajzem 1990, σελ. 45-61) **σε σχέση με την οργάνωση της ψυχικής δομής του ατόμου. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στα ίχνη που συναντούμε σε ένα μέρος της νηπιακής ηλικίας και της πρώτης σχολικής ηλικίας.** Οι κοινωνιολογικές έρευνες σε αυτό το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών ηλικίας 4,6-10 χρόνων είναι ελάχιστες. Το βάρος του προβλήματος διερευνάται κατά κύριο λόγο στους εφήβους, παιδιά- μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kumpfer et al. 1996).

Το παιχνίδι προσδιορίζει την παιδική ηλικία. Αυτό βασίζεται στην φαντασία, στο όνειρο και στα βαθύτερα και βαθύτατα στρώματα του ασυνειδήτου. Η αποδοχή των συμβόλων μέσα από το παιχνίδι, «*αντιπροσωπεύει*» κάτι άλλο και συνέπεια αυτής της συμβολικής διαδικασίας, είναι ότι το παιδί έχει την δυνατότητα να ανακουφιστεί από τις στυγνές και δυσάρεστες συγκρούσεις της ωμής αλήθειας. Η αποδοχή των συμβόλων επιτρέπει στο παιδί να βιώσει οτιδήποτε βρίσκεται στην προσωπική του εσωτερική πραγματικότητα που αποτελεί τη βάση για το αναπτυσσόμενο αίσθημα ταυτότητας. Εκεί μέσα υπάρχει επιθετικότητα όπως και αγάπη. Στο παιδί που ωριμάζει, εμφανίζεται μια άλλη εναλλακτική λύση στην καταστρεπτικότητα, η εποικοδομητική ενέργεια. Η παραβατικότητα στην παιδική ηλικία λειτουργεί μέσα από το παιχνίδι. Είναι όμως, εξαιρετικά περίπλοκο να περιγραφεί η εμφάνιση του εποικοδομητικού παιχνιδιού και η διατήρηση του, που τόση μεγάλη σημασία έχει για την ψυχική υγεία του παιδιού. Αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να μεταφυτευτεί στο παιδί, όπως δεν μεταφυτεύεται η εμπιστοσύνη. Εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα με το καιρό της ολότητας των εμπειριών του παιδιού μέσα στο περιβάλλον που του παρέχουν οι γονείς του, ή τα άτομα που ενεργούν σαν γονείς. Η σχέση ανάμεσα στην εποικοδομητική και την επιθετική τάση, είναι αυτή που καθορίζει την εμφάνιση της παράβασης. Μπορεί να δοκιμαστεί, αν προσπαθήσουμε να αφαιρέσουμε από ένα παιδί την δυνατότητα να κάνει κάτι για τα οικεία και αγαπημένα πρόσωπα, την δυνατότητα να συνεισφέρει, ή τη δυνατότητα να συμμετάσχει στην ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας. Με το να «*συνεισφέρει*» ο Βίννικοτ, εννοεί να κάνει διάφορα πράγματα για την ευχαρίστηση του, ή να συμπεριφέρεται σαν κάποιο άλλο πρόσωπο, βρίσκοντας ταυτόχρονα πως αυτό ακριβώς απαιτεί η ευτυχία της μητέρας, ή η λειτουργία της οικογενειακής ζωής. Είναι σαν να βρίσκει κανείς «*το άνετο περιβάλλον του*». Ένα παιδί συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, όπως με το να προσποιείται ότι στρώνει το κρεβάτι του ή ότι χρησιμοποιεί τη σκούπα. Προϋπόθεση για όλα αυτά είναι ο ενήλικας να παίρνει στα σοβαρά την προσποίησή του. 'Αν τον κοροϊδέψουμε, τότε οι πράξεις του γίνονται απομιμήσεις και το παιδί βιώνει ένα αίσθημα φυσικής ανικανότητας και αχρηστίας. Στο σημείο αυτό, εύκολα μπορεί να εμφανιστεί στο παιδί ένα ξέσπασμα γνήσιας επιθετικότητας και καταστρεπτικότητας, γεγονός που τις περισσότερες φορές το ερμηνεύουμε σαν κακή συμπεριφορά που παραβαίνει τους κανόνες του παιχνιδιού. Σαν ενήλικες, αγνοούμε τις βαθύτερες σημασιολογικές καταστάσεις που συμβαίνουν στο παιδί, στην οικογένεια και στον εξωτερικό του κόσμο.

1.3. Παραβατικότητα και κοινωνικές δομές

Η οικογένεια, σαν πρωτογενής δομή της κοινωνίας, δρα άμεσα στα μέλη της με το συναίσθημα και τη λογική που επιβάλλονται οι συναισθηματικές σχέσεις. Έτσι σαν κοινωνική δομή, χρεώνεται την δημιουργία και παραπέρα εγκατάσταση παραβατικών συμπεριφορών από τις πολύ μικρές ηλικίες. Παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο: ενώ διστάζουμε να αναφερθούμε με λόγια όταν πρόκειται για κακοποίηση ή παραμέληση παιδιών (Korbin 1979, Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1987, 1988α, 1988β, 1989, 1991, 1993, Δημητριάδου 1990), *γινόμαστε εξαιρετικά φλύαροι όταν ζητείται να μιλήσουμε για την παιδική εγκληματικότητα* και να στιγματίσουμε τα παιδιά παραβάτες. Η αναφορά στο θέμα μάλλον συγκαλύπτεται από την αρχή της κακώς εννοούμενης «*ενδοοικογενειακής αρμονίας*». Αλλά είναι αδύνατο να διαχωριστεί η παραβατικότητα ανηλίκων από την κακοποίηση - παραμέληση των παιδιών (Barta και Winn 1996, Cantos, Neale και O' Leary 1997, Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1990α, β).

Είναι σαφές ότι η μορφή της οικογένειας έχει αλλάξει μέσα στο χρόνο. Έτσι από την πατριαρχική, περάσαμε στην πυρηνική και τα τελευταία χρόνια μιλάμε για μονογονεϊκή. Η δομή της οικογένειας ορίζεται επίσημα με το κοινωνικό γεγονός του ***«γάμου»***. Η ποιότητα των συζυγικών σχέσεων αναφέρεται στην συχνότητα, οξύτητα και σοβαρότητα εμφάνισης των συζυγικών προβλημάτων στο γάμο. Οι ανικανοποίητες προσδοκίες από το γάμο - κυρίως για την μητέρα- αποτελούν πηγή για αύξηση άγχους. Παράδειγμα η ανασφαλής μητέρα από μη ευτυχισμένο γάμο με οικονομική στέρηση, σωματική ασθένεια, ή ανικανοποίητες επιθυμίες, η οποία παίρνει λιγότερα από την ικανοποίηση που πρόσφερε, παραβαίνει πάνω στην συναισθηματική ανάπτυξη της σχέσης της με το παιδί.

Η κοινωνική δομή της οικογένειας, διαμορφώνει τις προσδοκίες των γονιών απέναντι στα παιδιά τους (Βέλτσος 1979, Κατάκη 1988, Χουρδάκη 1995, Dolto 1988a, b). Πολλές φορές, επειδή αυτές έχουν να κάνουν με τις ανάγκες, αντιλήψεις και αξίες των ίδιων των γονιών, είναι αντιφατικές. Έτσι, μπορεί να λέει ένας γονιός στο παιδί του *«Θέλω να πετύχεις, να διακριθείς, να γίνεις ανεξάρτητος»* και ταυτόχρονα σε ένα άλλο επίπεδο, πολύ έμμεσα να του προτείνει *«Θέλω να μείνεις κοντά μου (στις δικές μου αντιλήψεις και αξίες για τη ζωή), το μικρό αδύναμο μωρό μου, που σε χρειάζομαι για να επιβιώσω ψυχολογικά»*.

Οι θεωρητικοί της συστημικής θεραπείας οικογένειας ήταν ανάμεσα στους πιο σημαντικούς στην σύνδεση της συζυγικής διαμάχης και των παιδικών προβλημάτων. Ο Framo αναφέρει «*όποτε έχεις ένα παιδί με συμπεριφορά συναισθηματικά διαταραγμένη, πίσω από αυτό έχεις ένα διαταραγμένο γάμο*». Η χαμηλή γονεϊκή αυτοεκτίμηση, οι δυσλειτουργικοί οικογενειακοί δεσμοί, η δυσλειτουργική επικοινωνία γονέα παιδιού με μηνύματα διπλών

δεσμών, η αρνητικότητα και η ασαφής επικοινωνία, εμπλέκονται στη σχέση της παραβατικότητας με την κοινωνική δομή της οικογένειας. Προβλήματα παιδιών με ίχνη παραβατικότητας συναντώνται σε διατηρούμενους γάμους σε δυσαρμονία και με προβλήματα στην οικογενειακή δομή. Οι διαμάχες και όχι ο χωρισμός αυτός καθαυτός, είναι πιο στενά συσχετισμένες με τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Στην εξέταση των τύπων αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται κατά την συζυγική δυσαρμονία, είναι κύρια προβλήματα έλλειψης ελέγχου της οικογενειακής δομής, παρά προβλήματα υπερβολικού ελέγχου της. Έτσι, ο γονιός που βρίσκεται σε σύγκρουση, έχει χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής διαθεσιμότητας για τα παιδιά του. Εξετάζοντας τις διαφορές των δύο φύλων, βρέθηκε ότι η διαφωνία των γονιών σχετικά με την πειθαρχία, επηρεάζει διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια. Τα αγόρια είναι πιο τρωτά στις αρνητικές επιδράσεις της συζυγικής δυσαρμονίας από ότι τα κορίτσια.

1.4. Παραβατικότητα και κοινωνικοί θεσμοί

Η έννοια του όρου «***θεσμός***» (Wellendorf 1995, Πλάτων, Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*, Lagache 1970, σελ. 92-94) μαζί με το ρήμα «***θεσμοθετώ***» και το μεταρηματικό ουσιαστικό «***θεσμοθέτηση***», παρουσιάζει πολλές παραλλαγές και συχνά μένει αδιευκρίνιστο. Το περιεχόμενο του το αντλεί από τρεις κύριες πηγές, την κοινωνιολογία, την θεωρία του Δικαίου και την Ανθρωπολογία, και από τα δεδομένα και ευρήματα της ψυχανάλυσης.

Ο Durkheim (1938, 1970, 1973) στα παιδαγωγικά του συγγράμματα, διερευνά το ερώτημα πώς οι γενικές θεσμικές ρυθμίσεις, πρέπει και μπορούν να καθίστανται κτήμα του ατόμου. Όλοι οι θεσμοί είναι ριζωμένοι στην συλλογική συνείδηση, η οποία κυριαρχεί σε μια κοινωνία. Το άτομο που αποκλίνει από τις θεσμικές ρυθμίσεις, θα πρέπει να υπολογίζει ότι θα του επιβληθούν κυρώσεις.

Ο Parsons (1951, 1968, σελ. 311-320) στην Αμερική, αναφέρθηκε μέσα στα πλαίσια της δομικής, λειτουργικής, συστημικής θεωρίας και ασχολήθηκε με τα προβλήματα των κοινωνικών θεσμών. Θεωρεί ότι η κοινωνία παρουσιάζεται σαν ένα σύστημα ισορροπιών, στο οποίο όλοι οι κανονισμοί και όλα τα πρότυπα μίμησης επιτελούν μια συγκεκριμένη λειτουργία. Κάθε τι που ανατρέπει αυτήν την ισορροπία, θεωρείται «***δυσλειτουργικό***». Η κοινωνική τάξη λαμβανόμενη σαν μια *«θεσμική ενσωμάτωση»*, των ατομικών κινήτρων και ενεργειών στους κανονισμούς που διέπουν τους ρόλους των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Έτσι, ο θεσμός περιγράφεται σαν *«ένα σύμπλεγμα αλληλοεξαρτήσεως θεσμοθετημένων ρόλων, οι οποίοι έχουν στρατηγική κοινωνική σημασία για το κοινωνικό σύστημα στο οποίο*

αναφέρονται», όπως η οικογένεια, η ιδιοκτησία, το δίκαιο, η αγωγή, η διαπαιδαγώγηση. Όσο πιο ασαφείς είναι οι προδιαγραφές και οι επιταγές των ρόλων, τόσο ο θεσμός τίθεται σε αμφισβήτηση (Milkie et al. 1997). Το σχολείο (Damanakis 1998), η εκκλησία, ο στρατός σαν εκφράσεις των κοινωνικών θεσμών, εμπλέκονται άμεσα στο βαθμό που μπορούν να λειτουργήσουν κάτω από συγκεκριμένους κανόνες με την έννοια της παραβατικότητας (Ντάβου et al. 1998). Ο θεσμός του σχολείου αξιοποιεί ένα μεγάλο δυναμικό της ψυχικής δομής. Προϋπόθεση για την αξιοποίηση, είναι το σχολείο να λειτουργεί με σαφείς κώδικες και κανόνες επικοινωνίας και οι μαθητές του να μπορούν να «*υπακούουν*» στους προκαθορισμένους κανόνες χωρίς παρεκκλίσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, μιλάμε για προβλήματα, τα οποία εξετάζονται σαν δομικά στοιχεία παιδικής παραβατικότητας.

Η κριτική πάνω στην «*άρνηση του θεσμού*» με τη βασική θέση του Illich, σαν άρνηση στο σχολικό θεσμό, γνωστή σε όλο το κόσμο με τη φράση «*αποσχολειοποίηση της κοινωνίας*», με συνεχιστή το Mannoni, ανέπτυξε την άρνηση σε κάθε θεσμική παγίωση. Χαρακτηριστικές τάσεις είναι η έκφραση των μοντέλων της «***αντιψυχιατρικής***» και της «***αντιπαιδαγωγικής***».

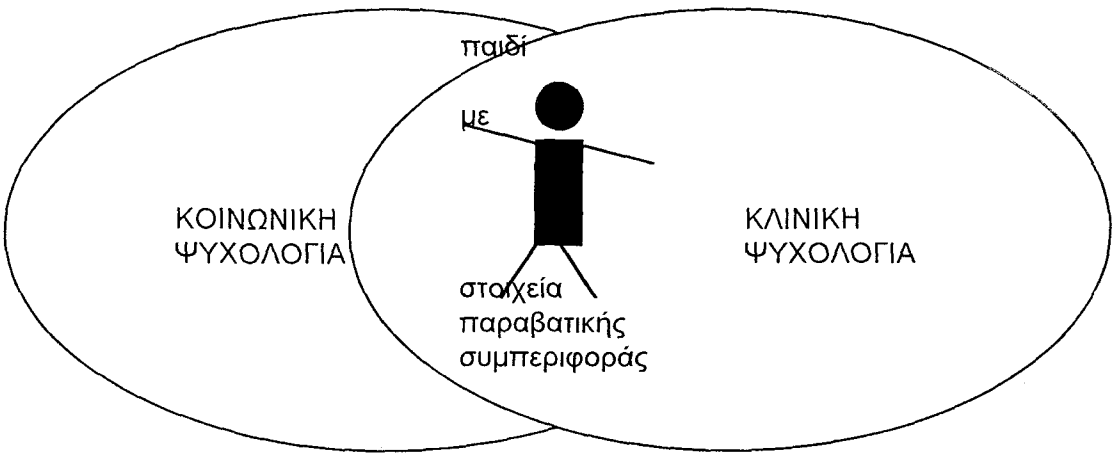
Στην ελληνική κοινωνία, στη βιβλιογραφία του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, κυριαρχεί η αντίληψη για τους παραστρατημένους ανήλικες, η οποία είναι ταυτόσημη με εκείνη των «*εγκληματιών ανηλίκων*». Η παιδική εγκληματικότητα συναποτελείται από το τρίπτυχο, «*αλητεία, επαιτεία, και πορνεία*» και οι παραστρατημένοι ανήλικοι χαρακτηρίζονται σαν άτομα» αδικοπραγούντα» και «*εν ηθικώ κινδύνω διατελούντα*». Ο κοινωνικός θεσμός που μπορούσε να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, ήταν η προστασία κυρίως μέσα από ιδρύματα και άσυλα (Νικολαΐδου 1998α) έτσι, ώστε με την εξασφάλιση εργασίας να «καταστούν» ικανά για την επαναφορά στην κοινωνική ζωή.

Στη σημερινή ελληνική κοινωνία καταγράφεται κάποια τροποποίηση στο κοινωνικό θεσμό κι έτσι η εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας, στα πλαίσια ενός παγιωμένου παιδαγωγικού θεσμού, δεν μπορεί να βρίσκει καταρχήν σύμφωνη την κοινωνική πρακτική για παρόμοια προβλήματα (Μαραγκός 1989, Gulhati και Minty 1988). Παρά τη συγκεκριμένη διαπίστωση, μόνον όταν η έκταση των προβλημάτων αποκτήσει διαστάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να συγκαλυφθούν στο σχολικό χώρο που εμφανίζονται και κινδυνεύουν να ανατραπούν οι ισορροπίες των ρόλων, οι φορείς τολμούν και αναφέρονται στην παιδική παραβατικότητα, κάνοντας χρήση του παιδαγωγικού θεσμού (Marzouki 1997). Όταν μάλιστα ο έλληνας νομοθέτης δεν απαγορεύει τη χρήση βίας κατά των ανηλίκων, ακόμη και όταν οι ενήλικες χαρακτηρίζονται σαν άτομα «*με συνεχή σκληρή συμπεριφορά που προξενούν σωματική κάκωση ή βλάβη της υγείας σε πρόσωπο που δεν συμπλήρωσε ακόμη το δέκατο*

έβδομο έτος τής ηλικίας ή που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του και ο δράστης το έχει στην επιμέλεια ή στην προστασία του ή ανήκει στο σπίτι του δράστη αλλά και όποιος με κακόβουλη παραμέληση των υποχρεώσεων του προς τα προαναφερόμενα πρόσωπα γίνεται αιτία να πάθουν σωματική κάκωση ή βλάβη της υγείας τους» και αν δεν συντρέχει περίπτωση βαρύτερης αξιόποινης πράξης, τιμωρείται με φυλάκιση τριών μηνών τουλάχιστον (Μαγγανάς 1996).

Στην εκκλησία τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά, μιας και ο παραβάτης είναι ο «*αμαρτωλός*» και αυτό σηματοδοτεί μεγάλο φορτίο ενοχών για τις παραβατικές πράξεις. Η εκκλησία μέσα από την ενεργοποίηση του ενοχοποιητικού συστήματος, προσπαθεί να ελέγξει παρεκκλίσεις της συμπεριφοράς. Στην ορθόδοξη εκκλησία, μιλάμε για *«παιδική εξομολόγηση»* και εκφράζεται σαν άσκηση στην πειθαρχία της μη παράβασης, παράδειγμα από ένα πρόγραμμα νηστείας. Οι κανόνες της εκκλησίας αναφέρονται κύρια σε μεταφυσικές ανάγκες - εξαρτήσεις του ανθρώπου και λιγότερο λογικές. Έτσι, είναι πιο εύκολο να συγκαλύπτονται παραβατικές συμπεριφορές που εξομολογούνται και στην συνέχεια συγχωρούνται.

Διάγραμμα 1.1. Οριοθέτηση του ψυχοκοινωνικού χώρου για τη μελέτη της παιδικής παραβατικότητας



1.5. Παραβατικότητα και κοινωνικές αξίες

Οι περισσότεροι φιλόσοφοι και κοινωνιολόγοι συμφωνούν ότι οι κοινωνικές αξίες στα τέλη του εικοστού αιώνα δεν υφίστανται πια (Noel και King 1994, Besnard 1987, Νηλ 1978α,

β, γ, 1980α, β). Συχνά ακούμε ότι ***«λείπει το όραμα»***, οι νέοι μας δεν έχουν πρότυπα, τα παιδιά μας μεγαλώνουν χωρίς αξίες. Πόσο άραγε μπορεί να ενοχοποιούνται τα σχήματα έλλειψης κοινωνικών αξιών με την αύξηση της παιδικής παραβατικότητας; Ή για να διαμορφώσουμε διαφορετικά το προβληματισμό μας, μπορεί η κοινωνική αξία σαν μέγεθος, να ελέγξει την ανάπτυξη τέτοιων παραβατικών συμπεριφορών. Οι παραδοσιακές αξίες έχουν τεθεί σε αμφισβήτηση, οδηγώντας τους νέους σε αποπροσανατολισμό και έλλειψη στόχων στη ζωή τους. Η απομάκρυνση από τις παραπάνω αξίες και το κλείσιμο του ανθρώπου στον εαυτό του, αποτελούν το αναπόφευκτο τίμημα της εξέλιξης που σημειώνεται στην γενετική και στις νέες τεχνολογίες. Ο καθηγητής M. Leblanc περιγράφει τους νέους σήμερα σαν άτομα με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αλλά με περισσότερο άγχος και ανασφάλεια, γεγονός που εκφράζεται με έντονη «*συγκινησιακότητα*», αλλά και από στοιχεία αρνητικής επιθετικότητας, με αποτέλεσμα στις δύσκολες κοινωνικές απαιτήσεις πολλά παιδιά να καταφεύγουν στην παρανομία για να πετύχουν τους στόχους τους.

Η παραβατικότητα φωτίζεται κάτω από την θεωρία της ανομίας, τονίζοντας την διάσταση ανάμεσα στην αντίφαση του ασύμπτωτου των αξιοκανονιστικών συστημάτων. Με τον όρο ***«αξιοκανονιστικό σύστημα»,*** νοούνται οι αξίες, οι αρχές, οι νόμοι, οι κανόνες, τα ήθη και οι συνήθειες που εμπλέκονται στις πράξεις του ατόμου και του συνόλου. Παραβατικότητα με τη μορφή της ανομίας, παρατηρείται στο επίπεδο της κοινωνίας, όπου διακρίνεται η αποδιοργάνωση, η αποθεσμοποίηση, η αντιφατικότητα στους κανόνες, αλλά και η διάσταση ανάμεσα σε αξίες και μέσα επίτευξης. Σε αυτήν την κατάσταση, το άτομο εισέρχεται σε ανομική φάση προσωπικής σύγχυσης, αβεβαιότητας και αποπροσανατολισμού. Οι πράξεις του δεν ρυθμίζονται από κανόνες σαφείς και ισχυρούς, αλλά από ***«απορρυθμισμένες παρορμήσεις»***. Εκεί που η πραγματικότητα φαίνεται χωρίς προοπτική, τότε η ανομία είναι παρούσα και οι παραβάσεις με έκφραση βίας πολύ πιθανές διέξοδοι (Durkheim 1992).

Το σχολείο σαν ένας χώρος που οι αξίες λειτουργούν σε καθημερινή βάση, χρηματιστήριο ιδεών (Τζαβάρας 1996), δημιουργεί υψηλές φιλοδοξίες στα παιδιά, χωρίς να διαθέτει τα κατάλληλα μέσα για την πραγματικοποίηση τους. Παράδειγμα αποτελεί η έλλειψη έγκαιρης και οργανωμένης υποστήριξης εκεί, όπου οι μαθητές συναντούν δυσκολίες και έχουν προβλήματα, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε παραβατικές συμπεριφορές που «*απορρίπτουν*» το αξιοκανονιστικό σύστημα του σχολείου (Pearce και Pezzot-Pearce 1994, Pellegrini και Meyers 1992, Hewett 1998, Cole, Visser και Upton 1998, Cornwall και Tod 1998).

Από την άλλη, οι γονείς- *«αποτυχημένοι» και «αποστερημένοι»*- δεν είναι σε θέση να στηρίξουν τις αξίες των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να ασκούν επάνω τους μεγάλες πιέσεις για να πετύχουν και να κερδίσουν όσα αυτοί έχασαν, χωρίς όμως να είναι σε θέση να τους προσφέρουν τα μέσα για την επίτευξη των στόχων τους, γεγονός που τα ωθεί σε παραβατικές συμπεριφορές. Έτσι, η απελπισμένη συνείδηση του νέου, στερημένη από όνειρα, έρμαιο της ηθικής ανασφάλειας, στερημένη από στοργή, και ανίκανη να απαντήσει στις απαιτήσεις της κοινωνίας της κατανάλωσης, δεν έχει άλλη διέξοδο από την βία, αλλά και την επίθεση σε ό,τι θετικό μπορεί να συμβαίνει στη κοινωνία.

1.6. Παραβατικότητα και εγκληματικότητα

Όλο και πιο συχνά άρθρα στις εφημερίδες (Καθημερινή, 16, 20/11/94, 15/1/95, 7/2/95, 18/6/95) και στα περιοδικά, αφιερώνουν οχτάστηλα στην αυξανόμενη παιδική εγκληματικότητα (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1975) και κακοποίηση των παιδιών. Τόσο, που κάποιες φορές η κοινή γνώμη υποτιμάται, μόνο και μόνο για να ανέβουν οι πωλήσεις των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Πολλοί πια συζητούν στη τηλεόραση για την κακοποίηση της κοινής γνώμης από τα ρεπορτάζ με θέματα που αφορούν κακοποίηση και παραβατικότητα παιδιών (Schramm, Lyle και Pacher 1961, Τσαούσης 1974, Sherman et al. 1992). Αναφέρουμε επιλεκτικά κάποιες χαρακτηριστικές πληροφορίες από την ελληνική κοινωνία. Η περίφημη ιστορία με τους *«σατανιστές»* που καταγράφηκε με αντίστοιχες δημοσιεύσεις στις ημερήσιες εφημερίδες {Το Βήμα (2/7/95) και Ελευθεροτυπία (10, 15, 17, 20, 21, 23, 25/6/95, 1/7/95)}, άφησε άφωνους τους τηλεθεατές στην περίοδο των εορτών των Χριστουγέννων. Τα παιδιά είχαν εγκαταστήσει εξωθεσμική επικοινωνία, βασισμένη σε αθέμιτους κώδικες, στην ανάγκη τους να καλύψουν το κενό των ελλείψεων και ανεπαρκειών του γονεϊκού περιβάλλοντος που επέβαλε σαν αξία την υψηλή βαθμολογία στο σχολείο και σε ανταλλαγή παρείχε υλικά αγαθά (Gangloff 1994, Cochran et al. 1997). Μια άλλη εικόνα σωματικής κακοποίησης που οδηγεί στο θάνατο, καταγράφεται στην Πελοπόννησο, όταν ένας πατέρας (Δεκέμβρης 1994), κακοποιεί σεξουαλικά μέχρι θανάτου το πεντάχρονο γιο του (Bizot 1996). Δυο χρόνια μετά, αυτοκτονεί μέσα στις φυλακές (Λαζαράτου 1996). Έχουν προηγηθεί εις βάρος του πολλές απόπειρες κακοποιήσεων από συγκρατούμενους του. Αξιοπαρατήρητη περιγραφή που δείχνει το μέγεθος της ψυχοπαθολογίας στην προσωπικότητα του πατέρα φονιά *«να κλαίει στη κηδεία για το κακό πού 'καναν στο παιδί του και να απειλεί ότι θα σκοτώσει τους φονιάδες του παιδιού του»*. Μια άλλη εικόνα παιδικής παραβατικότητας στο κέντρο της Αθήνας, είναι εκείνη με έναν οκτάχρονο που τον

ανακάλυψαν στο Νοσοκομείο Παίδων για λήψη ναρκωτικών ουσιών (Οκτώβριος 1996). Η συγκλονιστική σκηνή στην τηλεόραση δείχνει ένα μικρό αγόρι να «*τον πυροβολούν με τα όπλα της δημοσιότητας*» και αυτό- για να προφυλαχθεί από τα «*βάναυσα φλας και τις αστραπές της κάμερας*»- καλύπτει το πρόσωπο με το μπουφάν. Μέχρι τότε η ιστορία παρέμενε γνωστή στο περιβάλλον του σχολείου (παραβατική συμπεριφορά), αλλά και στη γειτονιά και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (απόφαση 1994, παρέπεμπε το πρόβλημα στο Παιδονευρολογικό Νοσοκομείο του Νταού στη Πεντέλη). Μετά την δημοσιότητα, ο εισαγγελέας έκρινε ακατάλληλο το οικογενειακό περιβάλλον και το παιδί βρέθηκε σε ίδρυμα, με σύμφωνη γνώμη της μητέρας, η οποία αδυνατούσε να τα «*βγάλει πέρα*» μόνη της, μιας και είχε χωρίσει με το πατέρα του παιδιού της.

Στη χώρα μας η εγκληματικότητα, μέσα από την ποινική νομοθεσία (Καλλία 1961, Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1975, Αλεξιάδης 1992, Πανούσης 1992α, β, Κωνσταντινίδου 1960, Στασινός 1992, σελ. 70-95), αντιμετωπίζει τους ανήλικους σαν άτομα με ιδιόμορφο ψυχικό κόσμο και το έγκλημα δεν μπορεί να τους καταλογιστεί, επειδή στερούνται βούλησης. Απαιτείται ιδιάζουσα μεταχείριση και μεγάλη προσοχή, ώστε ο ανήλικος να μην ξαναπεράσει στο έγκλημα. Ο ελληνικός Ποινικός Κώδικας σε ειδικό κεφάλαιο (Η'), κάνει αναφορά στον όρο «*ανήλικος*», προσδιορίζοντας χρονικά την ηλικία του ανήλικου από 7 μέχρι 21 χρόνων και την κατηγοριοποιεί σε τρία ηλικιακά συστήματα. Το πρώτο αναφέρεται στους παίδες (7-12 χρόνων) στο άρθρο 126 του Ποινικού Κώδικα και θεωρούνται ανίκανοι για καταλογισμό ευθυνών. Η παρούσα έρευνα αφορά στο πρώτο ηλικιακό σύστημα και η μελέτη εμμένει σε αυτό. Το δεύτερο σύστημα, αυτό των εφήβων (13-17 χρόνων), θεωρεί ποινικά υπεύθυνο ή ανεύθυνο τον έφηβο, ανάλογα με την «*επικινδυνότητα*» τους και τη σοβαρότητα της πράξης τους. Τέλος, η τρίτη κατηγορία απευθύνεται στους νέους «*εγκληματίες μετεφηβικής ηλικίας*» (17-21 χρόνων), στην οποία προβλέπεται ειδική μεταχείριση, όπως ελάττωση της ποινής και χωριστή κράτηση από ενήλικες εγκληματίες κατάδικους. Στην ιστορική διαδρομή της νομοθεσίας σχετικά με την αντιμετώπιση της παιδικής παραβατικότητας στη χώρα μας, καταγράφεται μια ποικιλία εννοιών, που αντανακλά το «*κοινωνικό γίγνεσθαι και κοινωνικό πιστεύω*» της εκάστοτε κοινωνίας που νομοθετεί. Η περιγραφή με την έννοια «*Παραστρατημένοι*» και «*Ψυχικώς διαταραγμένοι*» ανήλικοι, εμφανίζεται για πρώτη φορά στο νεοελληνικό κράτος με τον Νόμο 1682 της 16 Ιανουαρίου 1919, **«Περί προστασίας των εις επαιτείαν, αλητείαν κλπ. Εκδοτών ανηλίκων»**. Με την παραπομπή και χρήση του όρου «*εξαθλιωμένος*», περιγράφεται το ψυχοκοινωνικό φαινόμενο που εμπεριέχει «*το κοινωνικώς ανώμαλον και νοσηρόν, την κοινωνικήν παρέκκλισιν και παραστράτησιν*». Συγκεκριμένες μορφές εξαθλίωσης είναι η αλητεία, η επαιτεία, η παρασιτική ζωή, η πορνεία και γενικά κάθε πράξη του ατόμου που δεν

εμπίπτει στο πλαίσιο της ομαλής κοινωνικής ζωής. Σημειώνεται ότι η εξαθλίωση συνοδεύεται συνήθως από σωματική εμφάνιση επίσης εξαθλιωμένη, με έντονα στοιχεία παραμέλησης της εξωτερικής εμφάνισης, έλλειψη καθαριότητας κ.ά. (Αρτζύλ 1981, Βασιλείου 1989, Μάνος 1998, March et al. 1997, Malchiodi 1998)

Ο θεσμός των Δικαστηρίων των Ανηλίκων εμφανίζεται στην ελληνική νομοθεσία με το Νόμο 5098/1931, **«Περί δικαστηρίων ανηλίκων»** και αναφέρεται στην ποινική μεταχείριση των «*αδικοπραγούντων*» ανηλίκων που έχει παιδαγωγικό και αναμορφωτικό χαρακτήρα, με στόχο την επιστροφή στην ομαλή κοινωνική ζωή. Έτσι, στη δικαιοδοσία των Δικαστηρίων των Ανηλίκων (Καζακοπούλου 1972, Δεληβάνη 1974), υπάγονται οι υποθέσεις ανηλίκων που υπέπεσαν σε αδίκημα από παράβαση- σοβαρή ή όχι- μιας δεδομένης ποινικής διάταξης, όπως και οι περιπτώσεις των παιδιών που βρίσκονται σε «*ηθικό κίνδυνο*». Ο όρος ηθικός κίνδυνος, είναι άμεσα συναρτημένος με τη συμπεριφορά του ανηλίκου, ο οποίος έχει υποπέσει σε αδίκημα, αλλά και με την αντικοινωνική του συμπεριφορά, στην οποία τείνει να υποπέσει σε αυτή την παραβατική πράξη, έτσι όπως ορίζεται από το ποινικό δίκαιο με την έννοια του αδικήματος. Πρόκειται, λοιπόν για ένα θεσμό, στον οποίο επαφίεται περισσότερο η καταστολή, παρά η πρόληψη της αντικοινωνικότητας των ανηλίκων.

Ο όρος εγκληματίας αναφέρεται στο Νόμο 2135/1939 «**Περί εκδικάσεως των εγκλημάτων των ανηλίκων»** και σημαίνει το σύνολο των αντικοινωνικών εκδηλώσεων που κλιμακώνονται από την απλή ενόχληση του κοινωνικού συνόλου, μέχρι την προξένηση σε αυτό επικίνδυνης βλάβης, όπως ο φόνος, η ληστεία. Η παιδική εγκληματικότητα περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην αλητεία, την κλοπή την προσβολή και φθορά της ξένης περιουσίας (Άτκιν 1979, Brannen και O' Brien 1995).

Στα χρόνια του δεύτερου Παγκόσμιου πολέμου (Α.Ν. 2724/27 Δεκεμβρίου 1940), γίνεται συζήτηση «**Περί οργανώσεως και λειτουργίας Αναμορφωτικών Καταστημάτων των Ανηλίκων»**. Ο όρος «*αναμορφωτήριο*» αναφέρεται σε ίδρυμα- «*κατάστημα*» που φιλοξενεί και «*μεταχειρίζεται διάφορες κατηγορίες ανηλίκων»*, όπως οι αποκαλούμενοι «*δυσάγωγοι»*, *οι «εν κινδύνω ευρισκόμενοι»*, *οι «προεγκληματικοί» και οι «εγκληματικοί»* (Τρωιάννου-Λουλά 1977). Για τα εν λόγω παιδιά, κατά περίπτωση κρίνεται ότι «*άλλα ηπιότερα μέτρα προληπτικά ή κατασταλτικά όπως η επίπληξη, η επιμέλεια του ανήλικου υπό των γονιών, επιτρόπων ή κηδεμόνων αλλά και η υπό την επιμέλεια ειδικών επιμελητών ανηλίκων θα είναι άσκοπα ή έχουν ήδη δοκιμαστεί και απέτυχαν»*.

Η χρήση του όρου «*επιβλεπόμενη αγωγή»*, δηλώνει την καταβαλλόμενη προσπάθεια με κύριο μέσο την αγωγή για αναπροσαρμογή στην ανθρώπινη κοινωνία των ανηλίκων που

χαρακτηρίζονται σαν ανήθικοι και εγκληματίες. Με αυτό το μέτρο, προβλέπεται η προφύλαξη των νέων από το ενδεχόμενο να καταστούν *«θύματα ηθικής εγκατάλειψης και εγκληματικότητας»*. Και έμμεσα αναγνωρίζεται ότι η ιδρυματική μεταχείριση του ανήλικου αποτελεί το *«έσχατο μέσο»,* αλλά και το προσφορότερο για την αναμόρφωση του.

Δεκατρία χρόνια μετά, στην νομοθεσία εμφανίζεται ο όρος *«πρόληψη»*, στο Νόμο 2330 18/21 Μαρτίου 1953, **«Περί συστάσεως παρά τη Γενική Διευθύνσει Ποινικής Δικαιοσύνης του Υπουργείου Δικαιοσύνης Συμβουλίου Συντονιστικού των μέτρων προλήψεως και καταστολής της εγκληματικότητας των ανηλίκων»**.

Με αυτή την νοοτροπία, ο όρος *«κοινωνικώς απροσάρμοστος»* (Μωϋσείδου 1948, 1952, ΥΠΕΠΘ 1994) είναι ταυτόσημος με τον όρο παραστρατημένος. Είκοσι χρόνια μετά, θα γίνει λόγος για *«υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση»* με Νομοθετικό Διάταγμα 7/16 Ιουλίου 1973 στο ΦΕΚ 145 Α', «Περί υποχρεωτικής δημοτικής εκπαιδεύσεως ανηλίκων των Αναμορφωτικών Καταστημάτων και υπαγωγής ταύτης εις την αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής που εκδίδεται με ευθύνη της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας (Αθήνα 1994), στα πλαίσια της υλοποίησης του παραπάνω νόμου, είκοσι χρόνια μετά, αναφέρονται τα σχολεία χωρίς ιατροπαιδαγωγική ή άλλη εξωτερική ψυχοπαιδαγωγική υπηρεσία στήριξης (Στασινός 1992, σελ. 275-294): (α) το Μονοθέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, στην Δυτική Αττική, στο ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων στο Κορυδαλλό, και (β) το Διθέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αγωγής Ανηλίκων Βόλου, για κοινωνικά δυσπροσάρμοστα παιδιά στο Βόλο, Νομός Μαγνησίας.

Πίνακας 1.1. Τα Ειδικά σχολεία προέκυψαν από την συγχώνευση και μετονομασία των παρακάτω Ιδρυμάτων και Εταιρειών Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, στην μεταπολίτευση.

Χρόνος ίδρυσης και λειτουργίας	Ίδρυμα	Σημερινή κατάσταση (1997)
1918	Εμπειρίκειον Αναμορφωτικόν Κατάστημα Στοιχειώδους και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως Θηλέων Αθηνών	Ίδρυμα Αγωγής Ανήλικων Θηλέων Παπάγου
	Αναμορφωτικόν Κατάστημα Αρρένων Αθηνών	Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Κορυδαλλού
	Αναμορφωτικόν Κατάστημα Αρρένων Σύρου	
	Αναμορφωτικόν Κατάστημα Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Αρρένων Κορυδαλλού	
	Αναμορφωτικόν Κατάστημα Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως Αρρένων Κορυδαλλού	Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Αρρένων Κορυδαλλού
1925	Αγροτική Φυλακή Ανηλίκων Κασσαβετείας Βόλου	Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Κασσαβέτειας Βόλου
	Γενική Εταιρεία προς Προστασίαν της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας	
1930	Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων	
1931	Δικαστήρια Ανηλίκων	
1957	Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού	
1964	Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών	Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής
1968	Αναμορφωτικόν Κατάστημα Θηλέων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Άνω Πεύκης	Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Θηλέων Παπάγου
1969	Γραφείον Ειδικής Εκπαιδεύσεως του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής ΥΠ.Ε.Π.Θ.
	Σωφρονιστικόν Κατάστημα Αρρένων μετεφηβικής ηλικίας Κασσαβέτειας Βόλου	Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Κασσαβέτειας Βόλου

Ενότητα 2. Το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας

2.1. Η ιστορική αναγκαιότητα των κοινωνικών δομών

Η προσπάθεια του ανθρώπου για κοινωνική οργάνωση, διαπλέκεται στο πέρασμα της ιστορίας. Η ιδέα ότι ατομικά ψυχικά χαρακτηριστικά εξηγούν την κοινωνική οργάνωση, αναφέρεται στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα και στα *Πολιτικά* του Αριστοτέλη. Στον 17ο και 19ο αιώνα οι Hobbes και Fourier, αμφισβητούν την ύπαρξη της κοινωνίας κατευθείαν από την ανθρώπινη φύση. Αναφέρεται ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους είναι ίσοι και δεν παίρνουν καμιά ευχαρίστηση από το κοινωνικό τρόπο ζωής. Ο πόλεμος θα ήταν το φυσιολογικό γεγονός. Η κοινωνία λειτουργεί σαν αναγκαίο κακό και χαρακτηρίζεται με την ανταγωνιστικότητα, το πάθος, τη φιλοδοξία, τη δίψα για κυριαρχία, καθώς και το αίσθημα της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας (Ναυρίδης 1994α, β, Piajet 1948, Κλάιν 1991).

Μια άλλη ιδέα που καταγράφηκε από τον Ιπποκράτη τον 5ο αιώνα π.Χ., δίνει προτεραιότητα στις κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες καθορίζουν τον ψυχικό κόσμο. Αυτή η άποψη θα βρει μεγάλη υποστήριξη από τον J.J Rousseau (Discours sur l'origine de l'inegalite, 1755) *τον 18ο αιώνα, που προσπάθησε να αναλύσει την επίδραση που ασκούν* οι κοινωνικοί θεσμοί στην ψυχολογία του ανθρώπου. Η ιστορική αναγκαιότητα των κοινωνικών δομών ερμηνεύτηκε τον 19ο αιώνα με δύο τάσεις. Η πρώτη ορίζει την αναγκαιότητα των κοινωνικών δομών με τον βιολογικό ντετερμινισμό. Η δεύτερη ορίζει τις κοινωνικές δομές με τον θετικιστικό εμπειρισμό. Το άτομο για την ψυχολογία του περασμένου αιώνα είναι μια κατηγορία βιο-ψυχολογική. Η συζήτηση δημιουργείται ανάμεσα σε θεωρίες για την κληρονομικότητα, τα ένστικτα και την ανθρώπινη φύση.

Ο εικοστός αιώνας καταδεικνύει τις κοινωνικές δομές με στοιχεία από την ψυχανάλυση, την ψυχολογία της συμπεριφοράς (behaviorism), τη μορφολογική ψυχολογία *(gestalt psychology)*, τη γνωστική ψυχολογία με το στρουκτουραλισμό του Piaget J. και την υπαρξιακή ανάλυση. Οι κοινωνικές επιστήμες περιγράφουν το χώρο της οργάνωσης των κοινωνικών δομών, με νέες προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας, της εθνολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας. Η κοινωνιολογία με τον Μαρξ (19ος αιώνας), περιγράφει τον άνθρωπο σαν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Οι διατομικές σχέσεις δεν διερευνώνται, παρά μέσα από κάποια εμπειρικά δεδομένα. Ο Reich με την ανθρωπιστική ψυχολογία, γράφει για την *«Μαζική Ψυχολογία του Φασισμού»* (*Die Messenpsychologie des Faschismus,* 1933), επιδιώκοντας με τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης (Horkheimer,

Adorno, Marcuse, Habermas) να εισαγάγουν το κίνημα του ανθρώπινου δυναμικού *(potential humain)*. Με βάση αυτή την κατεύθυνση και με χρήση μαρξιστικών και ψυχαναλυτικών όρων, αναλύονται ο ιδεολογικός ρόλος της οικογένειας, οι ιδεολογικοί μηχανισμοί, οι ιδεολογικές και ψυχαναλυτικές συντεταγμένες της πολιτικής εξουσίας.

Αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του τριάντα, ο Rogers, ασχολείται με την ψυχολογία των μικρών ομάδων επηρεασμένος από τον υπαρξισμό και την ψυχανάλυση, υπογραμμίζοντας την άμεση και αυθεντική σχέση με τον άλλον *«εδώ και τώρα»*. Η κοινωνιολογία έρχεται πιο κοντά στη ψυχολογία (20ος αιώνας), με την εισαγωγή και χρήση των εμπειρικών μεθόδων, της έρευνας πεδίου, τα ερωτηματολόγια, τις κλίμακες στάσεων, τις συνεντεύξεις, την ουδέτερη ή την συμμετοχική παρατήρηση. Η κοινωνιολογική ανάλυση (Φεντ 1989, σελ. 33-35), επικεντρώνεται σε φαινόμενα μικροκλίμακας που συνδέονται με την διατομική επικοινωνία (Mead), στη Σχολή της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης *(Symbolic interaction)*. Στην Αμερική ο Lewin, επιχειρεί να ερμηνεύσει με τη θεωρία του πεδίου την ψυχολογία των ομάδων (field theory). Στο Λονδίνο ο Bion, μαζί με άλλους ψυχιάτρους και ψυχολόγους (Kohler, Wertheimer, Koffka) από το Ινστιτούτο της Κλινικής Tavistock, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις ενδοατομικές και διομαδικές σχέσεις, στη βάση μιας κλινικής απόκλισης της ψυχαναλυτικής θεωρίας.

2.2. Οι κοινωνικοί θεσμοί σαν έκφραση των κοινωνικών δομών

Η ερμηνεία των κοινωνικών θεσμών σαν έκφραση των κοινωνικών δομών στα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ανοίγει μια μεγάλη συζήτηση, η οποία απασχολεί την ανθρώπινη νόηση μέχρι σήμερα. Στην ελληνική κοινωνία, η εφαρμογή της κοινωνικής δομής του σχολείου, εκφραζόταν μέσα από το έργο ***«των δασκάλων ραβδούχων»*** (Ράπτης 1997, Rosenbaum και Chesney-Lind 1994). Σύμφωνα με αυτή την πρακτική, μαθητής που απειθαρχεί στους κανόνες θεμιτής λειτουργίας της σχολικής δομής παραπέμπεται για να τιμωρηθεί με την «***ράβδο***». Σήμερα η απομάκρυνση από τέτοιες πρακτικές εκφράσεων σωματικής βίας, εκφράζεται καλυμμένα κάτω από τις κοινωνικές δομές του θεσμικού συστήματος.

Η παιδική παραβατικότητα εξετάζεται σαν μια πρώιμη και λανθάνουσα απόκλιση, στο βαθμό που οι κοινωνικοί θεσμοί εκφράζουν τις κοινωνικές δομές της οικογένειας, του σχολείου, της πρωτογενούς και δευτερογενούς δόμησης της ομάδας.

Οι θεσμοί, δεν είναι απλά *«όργανα»* ή *«ιδεολογικοί μηχανισμοί»* ενός μονολιθικού κράτους, αλλά εστίες εξουσίας και μήτρες μετασχηματισμού της. Οι θεσμοί, βηματοδότες της εξουσίας σε όλο το κοινωνικό και το ανθρώπινο σώμα, δεν οριοθετούν μόνο, αλλά παράγουν και αντιφάσεις, εφόσον οι ίδιοι διατρέχονται από αυτές. Οι θεσμοί δομούν και αποδομούν τις κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι θεσμοί δεν παρακάμπτονται εύκολα. Από αυτή τη θέση, μπορούμε να τους αποδεχτούμε, να τους ανατρέψουμε, ή να τους μεταβάλλουμε σταδιακά.

Το συγγραφικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο θέμα της ψυχολογίας του όχλου, τόσο στην Αμερική, όσο και στην Ευρώπη και είναι επηρεασμένο από τον κυρίαρχο τότε ενστικτισμό, που αντιπροσωπεύεται από το Γάλλο στοχαστή Le Bon (1895). Στο βιβλίο του κάνει λόγο για το αγελαίο ένστικτο (instict gregaire) και περιγράφει το ποιοτικό πέρασμα από την ατομική δράση, στην ομαδική που δρα παρορμητικά με βάση το συναίσθημα και τη συγκίνηση. Ο βρετανικής καταγωγής McDougall με το βιβλίο του *«Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία»* (1908), στηρίζει την άποψη του Le Bon και θεωρεί ότι η κοινωνιολογία θεμελιώνεται πάνω στη Ψυχολογία μιας και η κοινωνική ζωή στηρίζεται στα ένστικτα. Το άτομο ευθυγραμμίζει τις ατομικές συμπεριφορές, σε χαμηλά επίπεδα ηθικού ελέγχου, ανεξάρτητα από το χαρακτήρα, την μόρφωση και το βαθμό καλλιέργειας των συμμετεχόντων. Ο δημεγέρτης προτείνει και τα άτομα ακολουθούν τυφλά, τις πιο παράλογες και ηθικά κατακριτέες προτροπές, είναι ικανά να κάνουν βίαιες και απάνθρωπες πράξεις, τις οποίες σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν ούτε να σκεφτούν. Στη συζήτηση παρεμβαίνουν οι συμπεριφοριστές (Kantor, Hunter, Faris, Bernard, Dunlap), με την άποψη ότι η προσωπικότητα είναι ένα οργανωμένο σύνολο δυνητικών στάσεων και συμπεριφορών και ισχυρίζονται κατηγορηματικά πως δεν υπάρχει κανένα ένστικτο. Το νέο δεδομένο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και στις καταχωρήσεις της μνήμης, που ανακαλούνται κάθε φορά που το περιβάλλον προκαλεί συγκεκριμένα ερεθίσματα.

Τα φαινόμενα των ομάδων επιχειρεί να απαντήσει ο Φρόυντ (1993), με δύο ερμηνευτικά σχήματα στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Την περίοδο αυτή, η έννοια της ομάδας δίνεται σαν πολυπληθές ανθρώπινο σύνολο με υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας *στο επίπεδο της οργάνωσης των διατομικών σχέσεων. Χαρακτηριστικές εκφράσεις* των κοινωνικών δομών, αποτελούν οι κοινωνικοί θεσμοί της Εκκλησίας και του Στρατού.

Ο μύθος της πρωτόγονης πατριαρχικής ομάδας με την «ορδή» στο βιβλίο (Τοτέμ και Ταμπού, Φρόυντ), ερμηνεύει την πρώτη μορφή κοινωνικής συμβίωσης των ανθρώπων. Ο πατέρας δυνάστης εκφράζει την εξουσία και μπορεί να ελέγχει την ζωή των δικών του σε όλα τα επίπεδα. Η εξέγερση των *«δικών του ανδρών»* τον θανατώνει. Η κανιβαλιστική

τελετουργία επιδιώκει να μετουσιώσει και να μοιράσει συμβολικά την δύναμη του πατέρα-πατριάρχη. Αυτή η αρχέτυπη σκηνή κλείνει βαθιά μέσα της το αίσθημα ενοχής. Σαν σενάριο, το αρχαϊκό πρότυπο του πατέρα μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, μέσα από το πολιτισμό. Στο πλήθος αναδύεται μέσα από τη λήθη και φαντασιακά συνδέει το άτομο με τους άλλους και τον ηγέτη.

Ο ηγέτης στο σχήμα *(Ομαδική Ψυχολογία και Ανάλυση του Εγώ*, Φρόυντ), ερμηνεύεται σαν ένα κοινό ταυτοποιητικό αντικείμενο, με κοινό στόχο, στον οποίο τα μέλη της ομάδας προβάλουν το ιδεώδες του Εγώ τους για να ταυτιστούν μαζί του. Η κάθετη ταύτιση συμβαίνει με τον ηγέτη. Τα μέλη ταυτίζονται μεταξύ τους οριζόντια, δημιουργώντας συνεκτικούς δεσμούς με την ομοιομορφία που χαρακτηρίζει την συμπεριφορά του πλήθους. Μεταπολεμικά, ο Φρόυντ εξήγησε την συναισθηματική οργάνωση της ομάδας, αναφερόμενος στην προνομιακή κάθετη σχέση του ηγέτη, η οποία δεν συμμερίζεται τις οριζόντιες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αλλά ενεργεί αυτόνομα σε σχέση με την εξουσία.

Ο Ντυρκάϊμ (1978) αντικρούει τις ψυχολογιστικές αντιλήψεις του Le Bon, μαζί με τη γενικότερη αντίδραση των κοινωνιολόγων, οι οποίοι εξετάζουν το φαινόμενο του όχλου σαν κοινωνικό με τα χαρακτηριστικά μιας τελετουργικής διαδικασίας. Το ψυχοκοινωνικό επίπεδο, η καταπίεση, ο πουριτανισμός, παρέχουν σαφείς ερμηνείες σε βιασμούς και εγκλήματα σε ιδιαίτερα φτωχές περιοχές, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, έτσι όπως έχουν καταγραφεί σε πολλές περιπτώσεις στον Αμερικανικό Νότο. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την άποψη του βιενέζου ψυχιάτρου Moreno *(role playing-acting*, 1924 στο Συνοδινού 1996β, σελ. 52-54), με την εξήγηση των κοινωνικών θεσμών μέσα από το ψυχόδραμα, σαν μια άλλη έκφραση των κοινωνικών δομών. Το θεατρικό παιχνίδι με τους ρόλους επιδιώκει τη θεατρική εκδραμάτιση των ψυχικών συγκρούσεων. Ο λυτρωτικός και καθαρτικός χαρακτήρας του ψυχοδράματος, επιδρά ευνοϊκά στη θεραπευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα τα άτομα να βελτιώνουν τις διατομικές σχέσεις τους. Οι ψυχαναλυτές χρησιμοποιούν το αναλυτικό ψυχόδραμα με την εκδραμάτιση όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά σαν κανάλι ανάδυσης του φαντασιωσικού υλικού, που θα αναλυθεί.

2.3. Οι επιβολές των κοινωνικών αξιών

Το καλό και αγαθό αποτελούσε κοινωνική αξία στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Η κοινωνική επιβολή εκφραζόταν μέσα από το ρητό *«Νους υγιής εν σώματι υγιεί»*. Η

ψυχοσωματική ισορροπία λειτούργησε σαν επιβολή και σαν τέτοια κοινωνική αξία εκφράστηκε στα γλυπτά του 4ου αιώνα π.Χ.

Μια θετική επιβολή των κοινωνικών αξιών περιγράφεται μέσα από τη στενή σχέση ανάμεσα στον επηρεάζοντα και τον επηρεαζόμενο και αποτελεί ένα είδος σχέσης. Παράδειγμα ο δάσκαλος ανέχεται την αμφιβολία και την υποψία του μαθητή, όπως ακριβώς η μητέρα ανέχεται τις ιδιοτροπίες των παιδιών της στο φαγητό. Από την άλλη πλευρά, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ανέχεται το γεγονός ότι δεν δέχεται αμέσως και με κλειστά μάτια αυτό που είναι γενικά αποδεκτό.

Σε διαφορετική περίπτωση μιλάμε για αρνητική επιβολή από τον επηρεάζοντα στον επηρεαζόμενο και αντίστροφα. Αυτό σημαίνει πως μερικά ενθουσιώδη μέλη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, περιορίζονται στην δουλειά τους με τους μαθητές από τον ίδιο τους τον ενθουσιασμό. Ο ενθουσιασμός και η προθυμία τους, δεν τους επιτρέπει να έχουν τον έλεγχο των παιδιών. Στην πράξη, αυτά είναι αναπόφευκτα και κουραστικά πράγματα και δεν παραμερίζονται παρά μόνο με επιβλαβείς παρεμβάσεις και καταστολές.

Η προκατάληψη (Παπαστάμου 1989α, β, γ, σελ. 176-191) συνδέεται με το στίγμα της παραβατικότητας σαν στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφτεί ή να δράσει με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενείς έναντι μιας ομάδας, ή έναντι μεμονωμένων μελών της και βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση. Η προκατάληψη αφορά στην προκατειλημμένη κρίση που διαμορφώνεται πριν, παρά τα αντικειμενικά στοιχεία για τον παραβάτη και χαρακτηρίζεται από άκαμπτη συναισθηματική στάση, την οποία δεν αλλάζουν εύκολα οι αντίθετες πληροφορίες. Στην παιδική παραβατικότητα, εξετάζεται η αρνητική στάση του προκατειλημμένου ατόμου που παρεκκλίνει από συγκεκριμένους ιδανικούς κανόνες, με αντικείμενο την δικαιοσύνη, ή κανόνες της ανθρώπινης καρδιάς.

Ο τρόπος επιβολής των κοινωνικών αξιών στον τρόπο ανατροφής των παιδιών, περνά πάλι μέσα από τη σχέση επηρεάζοντος και επηρεαζόμενου. Όσο πιο νωρίς εμφανισθεί στην ζωή του παιδιού σαν υποκατάστατο αγάπης, τόσο σοβαρότερες είναι και οι συνέπειές της. Θα αναφερθούμε στην επιβολή της μητέρας που απαιτεί το παιδί της να μην λερώνεται κατά την κένωση. Αν ελπίζει πως δεν θα υποχρεωθεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργούνται από την σύγκρουση ανάμεσα στη δική της βόλεψη και στον αυθορμητισμό του παιδιού, μπορούμε να θεωρήσουμε την αγάπη της επιπόλαιη. Μπορεί, βέβαια, να καταστείλει τις επιθυμίες του παιδιού, αλλά το αποτέλεσμα, αν πετύχει, θα είναι αρνητικό. Τέτοιου είδους επιτυχίες εύκολα χρεώνονται σαν αποτυχίες, μιας και η ασυνείδητη διαμαρτυρία του παιδιού στις επιβολές της μητέρας, μπορεί να εμφανισθεί απροσδόκητα, υπό την μορφή ανυποχώρητης ακράτειας.

Στην ελληνική κοινωνία του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, οι επιβολές των κοινωνικών αξιών κατηγοριοποιούνται μέσα από τις μορφές της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως στην περιγραφή που ακολουθεί: *«Ο ανήλικος αλητεύων ή επαιτών εμφανίζει την πρώτην εκδήλωσιν της εγκληματικής διαθέσεως του. Διότι δι' αυτόν δεν είναι η μη κατάστασις μεταβατική εξ ης θα φθάση εις το πρώτο έγκλημα δια να εξελιχθη αφιέμενος άνευ της επιβαλλομένης φροντίδος εις εγκληματική προσωπικότητα»*. Η κοινωνική επιβολή εκτείνεται από τις ελαφρότερες μορφές- ψέμα, κλοπή, μυθομανία- μέχρι τις πιο σοβαρές: αλητεία, επαιτεία πορνεία. Νομιμοποιείται να αναφέρεται σε προπαρασκευαστικό στάδιο για τον μελλοντικό εγκληματία μέσα από τις συγκεκριμένες πράξεις ανυπακοής προς τις κοινωνικές επιβολές, οι οποίες δρουν σαν το «*προανάκρουσμα*» του κινδύνου για την κοινωνική ολότητα.

2.4. Ο κοινωνικός θεσμός της οικογένειας

Η οικογένεια (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1988, Παπαδόπουλος 1994β, σελ. 398, Χρονάκη 1988, Μουσούρου 1985, Μαγκανάρα 1988, Γκαρμπάρ και Τεοντόρ 1994, σελ. 27-48, Χουρδάκη 1995, σελ. 337) με την ευρύτερη σημασία του όρου, περιγράφει μια ομάδα ανθρώπων με στενούς κοινωνικούς και προσωπικούς δεσμούς, ακόμα και αν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ αίματος. Με τη στενή έννοια, ορίζεται σαν κοινωνικός θεσμός βασισμένος στη σεξουαλικότητα και στην κοινωνική ανάγκη. Στο πολιτισμό μας είναι επιφορτισμένη της ευθύνης για την ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, στα πλαίσια της οικογένειας, τα παιδιά κατακτούν την γλώσσα μέσα από τον συναισθηματικό κώδικα ο οποίος μεταφέρει τα ήθη, τα έθιμα, το μύθο και τις παραδόσεις της ομάδας. Η οικογενειακή ψυχολογία έχει σαν αντικείμενο μελέτης της τις οικογενειακές σχέσεις και εξετάζει τα δομικά υλικά της οικογένειας έτσι, όπως διαπραγματεύονται με το συναίσθημα και την έκφρασή του. Κατά καιρούς, έχει αμφισβητηθεί η αξία και ο σκοπός της οικογένειας σαν κοινωνική ομάδα. Η κρίση της οικογένειας στοιχειοθετήθηκε από πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα (Kottaridi, Kappi και Adam 1998, Barnhouse, Walters και Briggs 1993).

Ο οικονομολόγος Berge αμφισβητεί το κοινωνικό γεγονός να υπάρχουν τόσες οικογένειες. Προτείνει μια οριζόντια οργάνωση της ομάδας, η οποία σχηματίζεται όταν οι άνθρωποι μοιράζονται σε ομοιογενείς ομάδες, με τα νήπια μια οικογένεια, τους εφήβους μια άλλη και τα άτομα της τρίτης ηλικίας μια άλλη, λαμβάνοντας ως δεδομένο το μικρότερο οικονομικό κόστος.

Ο Φρόυντ τόνισε την σημασία των βιωμάτων της παιδικής ηλικίας στον καθορισμό της ψυχολογικής δομής και οργάνωσης του ενήλικα (Συνοδινού 1996α, β, 1997). Είναι φανερό πως η ψυχολογική υγεία του ατόμου, εξαρτάται από τις οικογενειακές σχέσεις. Έτσι, η ψυχολογία των συζύγων (Χατζηφωτίου 1998), οι σχέσεις τους, η στάση ζωής τους, οι προσδοκίες για το παιδί τους, το προσωπικό βίωμα του καθενός στην παιδική του ηλικία (Γιωσαφάτ 1988, Ρήγα 1988, Λαιγκ 1975, Λαιγκ και Έστερσον 1975, Ζαβιτζιάνος 1996, Λακάν 1990, Cooper 1995), το μετατραυματικό άγχος και η κακοποίηση που μπορεί να έχουν υποστεί, σηματοδοτούν μια άλλη πληροφόρηση, η οποία διερευνάται από την οικογενειακή ψυχοθεραπεία. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου εναπόκειται στις ενδοοικογενειακές σχέσεις των μελών της. Αυτές διακρίνονται από μια διαρκή συναισθηματική συναλλαγή, η οποία επιτρέπει την φυσιολογική ανάπτυξη του συναισθήματος. Σε διαφορετική περίπτωση, αναφερόμαστε σε αγκυλώσεις, οι οποίες καθηλώνουν το συναίσθημα και δεν προάγουν την ψυχολογική ανάπτυξη και υγεία του ατόμου.

Ο εντοπισμός των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών που διέπουν την παιδική παραβατικότητα, διερευνάται με την προοπτική της επίλυσης της σύγκρουσης σε όφελος της ομάδας. Η επιρροή που ασκούν οι ομάδες πάνω στα άτομα για την παραγωγή κοινωνικής συμμόρφωσης, ή για την απορρόφηση της κοινωνικής παρέκκλισης, ακόμη και αν αυτό οδηγεί σε μια ενδο-ατομική διάσταση όπου το κοινωνικό στοιχείο απουσιάζει πλέον παντελώς. Μεταξύ των ανθρωπίνων ομάδων, η οικογένεια παίζει ένα πρωταρχικό ρόλο στην μετάδοση του πολιτισμού. Εάν οι πνευματικές παραδόσεις, η διαφύλαξη των τελετών και των ηθών, η διατήρηση των τεχνικών και της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς αμφισβητούνται από άλλες κοινωνικές ομάδες. Η οικογένεια επικρατεί στο τομέα των πρώτων μορφωτικών βημάτων, της καταστολής των ενστίκτων, της πρόσκτησης της γλώσσας, η οποία γι' αυτό το λόγο ονομάζεται και «***μητρική***». Με αυτό το τρόπο, κυριαρχεί στις θεμελιακές διαδικασίες της ψυχικής ανάπτυξης, όπως αυτή της οργάνωσης των συγκινήσεων, σε εξάρτηση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία βρίσκεται στη βάση των αισθημάτων. Σε μια ευρύτερη κλίμακα, μεταδίδει δομές συμπεριφοράς και παράστασης, το υφαντό των οποίων υπερβαίνει τα όρια της συνείδησης. Έτσι, αποκαθιστά ανάμεσα στις γενιές μια ψυχική συνέχεια, η αιτιότητα της οποίας είναι νοητικής τάξης.

2.5. Η δομή της οικογένειας

Το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας καταγράφεται μέσα στην δομή, την σύνθεση και την οργάνωση της οικογένειας. Η κοινωνική ερμηνεία της λειτουργίας της οικογένειας, σχετίζεται με τον εκάστοτε προσανατολισμό της δομής και την εξουσία. Η αναφορά στην μητέρα-ηγέτη έχει καταγραφεί σαν ***μητριαρχική οικογένεια***. Κλασσική μαρτυρία της μητριαρχικής δομής αποκομίζεται από τις τοιχογραφίες γυναικών που κυνηγούν, αγωνίζονται, ιππεύουν και στολίζονται στον Μινωικό Πολιτισμό. Οι άντρες είναι κάτω από τις εντολές των γυναικών, οι οποίες αποφασίζουν για τα κοινά και την εξέλιξη της κοινωνικής δομής της οικογένειας.

Στην Παλαιά Διαθήκη γίνεται λόγος για τον Πατριάρχη-ηγέτη. Ο ρόλος του στην οργάνωση της οικογενειακής δομής είναι αποφασιστικός. Τα μέλη της ***πατριαρχικής δομής*** παρά την ενηλικίωση τους, συνεχίζουν να υπακούουν στις διαταγές και οδηγίες του Αρχηγού Πατέρα. Η μητέρα βρίσκεται χωρίς πρωταγωνιστικό κοινωνικό έργο, είναι περιορισμένη με την ευθύνη της γέννησης και ανατροφής των παιδιών της και κυρίως αρσενικών. Χαρακτηριστική περιγραφή είναι εκείνη του Αβραάμ στη Βίβλο. Ο Πατριάρχης αποφασίζει για την παραμονή ή την μετακίνηση της οικογενειακής δομής, αλλά και για τον εκλεκτό που θα τον διαδεχτεί μετά τον θάνατο του.

Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ελληνική κοινωνία αναφέρεται στην ***πυρηνική δομή της οικογένειας (nuclear family)***. Σε αυτή την δομή περιγράφονται εξισορροπιστικές σχέσεις εξουσίας *«πατέρα -μητέρα»*, γεγονός που καθιστά και τους δύο γεννήτορες υπεύθυνους σε ρόλους οργάνωσης και δόμησης της οικογένειας. Οι δύο ηγέτες συναποφασίζουν για την πορεία και την εξέλιξη της οικογενειακής δομής. Είναι απομακρυσμένοι από συναισθηματικές καθηλώσεις στους γονείς τους και έχουν επιφορτιστεί με την ευθύνη της προσωπικής δομής της οικογένειας τους. Στη χώρα μας, η αγροτική ελληνική οικογένεια έχει μεταναστεύσει στην πόλη και εκεί συνεχίζει αναγκαστικά την παράδοση που της είναι γνωστή και «*παραδεδομένη*» και της προσφέρει ασφάλεια (Γεώργας 1997, Καλαντζή-Ασίζι 1988, Λάμψα 1988, Δημοπούλου-Λαγωνίκα 1995, Ψυχογυιός 1988). Κρατά τα ήθη, τα έθιμα, και τους συγγενικούς δεσμούς μέσα στο χώρο της πόλης που δεν ξέρει, της είναι άγνωστος και τον φοβάται. Ο πατέρας- αρχηγός της οικογένειας συνεχίζει να έχει την κατά βάση «*οικονομική*» διαχείριση και η μητέρα να έχει την ευθύνη της «*συγκέντρωσης*» των μελών που απαρτίζουν την οικογενειακή δομή. Η αστική ελληνική οικογενειακή δομή συγκρούεται με το μετασχηματισμό του οικείου χώρου της πόλης, από την εγκατάσταση σε αυτήν της αγροτικής οικογένειας. Η αλληλεπίδραση

ομογενοποιεί τις διαφορετικές τάσεις και τις υποχρεώνει σε αλληλοαποδοχή και κοινωνική συμβίωση (Παπαϊωάννου 1994, Μουσούρου 1989, Μισέλ 1987, Πατέρας 1993).

Η ανάλυση και η μελέτη της οικογένειας εγκαθιστά ένα κύκλωμα μεταξύ του οικονομικού, του πολιτικού, ή του συμβολικού και του φαντασιακού στοιχείου. Έτσι, η οικογένεια θεωρείται ως ***«δομή εξουσίας»*** ή ειδική ενότητα παραγωγής και αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της οικογένειας έγκειται στην ανάλυση των νοητικών πλαισίων και των καθοριστικών στοιχείων που τα συνιστούν, όπως το πολιτικό στοιχείο στην κλασσική αρχαιότητα, το θρησκευτικό στοιχείο στον Μεσαίωνα, τα οποία διαμορφώνουν ένα καθημερινό οικογενειακό βίο και οργανώνουν οικογενειακές πρακτικές. Η ιστορική ψυχολογία προβάλλει σαν αναγκαία μεθοδολογική επιλογή, για να επισημανθούν οι εσωτερικοί-αόρατοι παράγοντες που προσδιόρισαν το πέρασμα από μια μυθολογική, δεισιδαιμονική οικογένεια, σε μια νέα ορθολογικοποιημένη, νευρωτική και οργανωτικά αντιστρεπτή, συμβιωτική μορφή που ονομάζουμε μονογαμική οικογένεια.

Οι ψυχαναλυτικές και αντιψυχαναλυτικές θέσεις για την οικογένεια εξετάζουν την υπόθεση της καταγωγής της οικογένειας: α) από τα στοιχεία που απορρέουν από την ψυχική συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου κατά την διάρκεια της παιδικής του ηλικίας *κυρίως αλλά και της εφηβείας και της ωριμότητας*, β) *από τα στοιχεία που προκύπτουν από* την οικογενειακή ψυχοθεραπεία, δουλεύοντας ξεχωριστά με κάθε άτομο-μέλος του οικογενειακού συστήματος, αλλά χρησιμοποιεί παράλληλα και τα υπόλοιπα μέλη σαν «*ενδιάμεσους*» (περίπτωση του πατέρα στη θεραπεία του μικρού Hans από τον Φρόυντ) και γ) από τα στοιχεία του Οιδιπόδειου, βάση του του οποίου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας των δύο φύλλων, στον άντρα, σαν φαντασιακή απειλή του ευνουχισμού και στη γυναίκα σαν φαντασιακή εντύπωση εκτομής της και παράλληλης επιθυμίας απόκτησης ανδρικού μέλους (Χατζηαντωνίου-Φουντουλάκη 1998).

Τα δομικά στοιχεία που θεμελιώνουν την οικογένεια, εμφανίζονται με το φαντασιακό στοιχείο που προβάλλει τη σεξουαλικότητα. Το εξουσιαστικό στοιχείο οριοθετεί τις σχέσεις συγγένειας με ιεραρχήσεις και ρόλους. Το συμβολικό στοιχείο προκύπτει από την κοινωνικοποίηση του φαντασιακού μέσα από το Πατέρα, όχι τόσο σαν γεννήτορα αλλά κυρίως σαν νομοθέτη. Ο τελευταίος με την παρέμβαση του πάνω στην ναρκισσιστική δυϊκή σχέση μητέρας -παιδιού, θα λέγαμε μάλλον ευεργετικά, την διακόπτει και εξωθεί το παιδί προς την κοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια ο ένας από τους δυο γονείς, μόνος του χωρίς την βοήθεια του άλλου και σε ξεχωριστό περιβάλλον, επιφορτίζεται με την ευθύνη να οργανώσει και να δομήσει την οικογένεια. Η αναφορά συμπεριλαμβάνει τις ανύπαντρες μητέρες, οι οποίες αποφασίζουν να φέρουν στο κόσμο και να αναθρέψουν μέσα στην κοινωνία, μόνες τους τα

παιδιά τους, γνωστές με τον όρο ***single mothers***. Η οικονομική υποστήριξη μέσα από κοινωνικά βοηθήματα στις προηγμένες- κυρίως- χώρες, στοχεύει στο να μειώσει την προκατάληψη για τα παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς την αναγνώριση του ενός από τους δύο γονείς των. Το πρότυπο της μονογονεϊκής οικογένειας με τον ένα γονέα «*απόντα*» στην διαδραμάτιση των γονεϊκών προτύπων, αντιπροσωπεύει μια ψευδή ή αρνητική αναπαράσταση του συμβόλου. Παράδειγμα η περίπτωση του πατέρα που απουσιάζει η μητέρα, στο οποίο προβάλλονται εικόνες βίας, σύγκρουσης (Κούρος 1994), ευθυνών που αποδίδονται πάντα στον απόντα, έτσι το παιδί σκέφτεται για το πατέρα του αρνητικά. Η ***μονογονεϊκή οικογένεια*** (Κογκίδου 1994, Ρήγα 1996) σαν όρος, εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 70, με στόχο να αντικαταστήσει αρνητικές σημασίες, οι οποίες συνδέονται με το προβληματικό μέλλον των παιδιών, όπως χαμηλή απόδοση στο σχολείο, διαταραχές στη συμπεριφορά, παραβατικότητα, εγκληματικότητα, σεξουαλική σύγχυση. Η μονογονεϊκότητα επιδιώκει να καταγράψει την ανάπτυξη του παιδιού δίπλα σ΄ένα γονέα, ανεξάρτητα από την διάρκεια και το λόγο απουσίας του άλλου γονέα. Στην περίπτωση «*θάνατος γονέα*», σημειώνεται ανατροπή της οικογενειακής δομής και ταυτόχρονα παραπομπή στη μονογονεϊκή σχέση του «*ορφανού*». Το παιδί στην νέα κατάσταση της δομής της οικογένειας, σταδιακά απεμπλέκεται από του βιώματος του «*πένθους*», μαθαίνει και δημιουργεί στη θέση του κενού μια νέα γονεϊκή σύνθεση, μέσα από διαδοχικές συμβολοποιήσεις. Αλλά και η ***οικογένεια με «ανάθεση»*** είναι ένα νέο στοιχείο κοινωνικής δομής και οργάνωσης. Εδώ, τα παιδιά ανατίθενται από την πολιτεία με τους νόμους της σε οικογένειες, που παράλληλα μπορεί να έχουν και να μεγαλώνουν δικά τους παιδιά. Οι γονείς δεν σχετίζονται με τα παιδιά με συγγένεια αίματος, αλλά κυρίως στοχεύουν στην συναισθηματική επικοινωνία και συγγένεια στο κοινωνικό κώδικα. Αυτή η νέα μορφή της δομής της οικογένειας, μας πληροφορεί για την σημασία του συναισθηματικού κώδικα που διαμορφώνεται από τα μέλη της μέσα στην ίδια την δομή και αποτελεί βασικό συστατικό αυτής της ύπαρξης της οικογένειας.

Μια εξέλιξη της μονογονεϊκής οικογένειας, αποτελεί η ***μεικτή οικογένεια ή οικογένεια μωσαϊκό***. Σε αυτήν, μια σειρά στοιχείων τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο και προσδιορίζουν συγκεκριμένους ρόλους στην δομή και οργάνωση αυτής της οικογενειακής μορφής. Χαρακτηριστικό διακριτό γνώρισμα απαντάται στο όνομα *«τα παιδιά μου», «τα παιδιά σου», «ο πατριός μου», «η μητριά μου», «τα γνήσια, εξ αγχιστείας και ετεροθαλή αδέρφια»*. Το γενεαλογικό δέντρο δεν αναπτύσσεται πλέον κάθετα, αλλά οριζόντια. ***Η ανασυγκροτημένη οικογένεια*** (Γκαρμπάρ και Τεοντόρ 1994, σελ. 175-217) προκύπτει με τον πολλαπλασιασμό των διαζυγίων, των νέων γάμων, αλλά και των συμβιώσεων εκτός γάμου, με αποτέλεσμα η τροποποίηση των οικογενειακών σχέσεων και

οι συγγενικοί δεσμοί που προκύπτουν, να είναι δύσκολο να περιγραφούν χωρίς μολύβι και χαρτί για να υπολογιστούν οι σχέσεις των μελών. Αυτή η νέα μορφή οικογένειας δεν είναι κάτι εύκολο. Το παιδί έχει δύο οικογένειες: α) μια βιολογική, η οποία είναι διαλυμένη και μία β) πραγματική οικογένεια, εκείνη στην οποία ζει καθημερινά. Ο προσδιορισμός των σχέσεων δεν είναι εύκολα αντιληπτός και από το σημείο αυτό ξεκινούν οι οργανώσεις πολλαπλών ενδοοικογενειακών προβλημάτων με απρόβλεπτες συνέπειες κυρίως για τα παιδιά, τα οποία οδηγούνται στην ανακάλυψη μηχανισμών παραβατικής συμπεριφοράς.

Η έλλειψη της οικογένειας και η στέρηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, κάνει το παιδί παραβάτη των νόμων. Παιδιά που μεγάλωσαν σε ορφανοτροφεία, παρουσίασαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη τους και σοβαρά ψυχικά τραύματα, που σε μερικές περιπτώσεις κατέληξαν σε μόνιμη ψυχική αναπηρία.

2.6. Η δομή του σχολείου

Το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας, καταγράφεται μέσα στην ίδια την δομή, την οργάνωση και τα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου. Το παραδοσιακό σχολείο σαν ένας χώρος άσκησης επιρροής, μας επιτρέπει να διακρίνουμε τα αποτελέσματά της, έτσι όπως διαγράφονται. Το μεγαλύτερο εμπόδιο της επιστημονικής έρευνας για τα ανθρώπινα πράγματα, αποτέλεσε η δυσκολία του ανθρώπου να αναγνωρίσει την ύπαρξη και την σπουδαιότητα των ασυνείδητων αισθημάτων. Χρειάστηκε θάρρος, στη διαπίστωση πως όσο και αν προσπαθήσουμε να δούμε το κακό, την κτηνωδία και την κακή επιρροή, σαν κάτι έξω από τον εαυτό μας ή κάτι που προσκρούει πάνω μας από τα έξω, τελικά βρίσκουμε πως ότιδήποτε κι αν κάνουν οι άνθρωποι κι από όποιες δήποτε επιρροές κι αν παρακινούνται, αυτά βρίσκονται στην ίδια την ανθρώπινη φύση, δηλαδή μέσα στον εαυτό μας.

Η δομή του σχολείου εύκολα μπορεί να χρεωθεί κριτικές του τύπου βλαβερό και κακό περιβάλλον, αλλά η διαφορά είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε σε ένα τέτοιο περιβάλλον, προέρχονται κύρια από την ύπαρξη ενδοψυχικών συγκρούσεων. Η δύναμη μας, λοιπόν, να στοχαζόμαστε πάνω στην ανθρώπινη φύση, μπορεί να εμποδιστεί από το φόβο μας για τις έσχατες συνέπειες των όσων ανακαλύπτουμε. Με πλαίσιο την αναγνώριση του ασυνείδητου και του συνειδητού στοιχείου στην ανθρώπινη φύση, μπορούμε να μελετήσουμε γόνιμα τις λεπτομέρειες των ανθρωπίνων σχέσεων που αναπτύσσονται στη δομή του σχολείου.

Η σχέση μαθητής-δάσκαλος, περιγράφει το τύπο της δομής του σχολείου. Συγκεκριμένα, στον δάσκαλο αρέσει να διδάσκει και να αντλεί αυτοπεποίθηση από την επιτυχία του, χωρίς όμως αυτή η επιτυχία να αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την ψυχοδιανοητική του υγεία. Ο μαθητής, από την άλλη μεριά, απολαμβάνει αυτό που του προσφέρει ο δάσκαλος, χωρίς να εξαναγκάζεται από το άγχος του να συμπεριφέρεται σαν το δάσκαλο, να συγκρατεί τα πάντα όπως ακριβώς του τα διδάξανε, ή να πιστεύει όλα όσα διδάσκει ο δάσκαλος.

Ο εξαναγκασμός επιβάλλεται από την αυταρχική δομή του σχολείου. Αντίθετα, η δημοκρατική δομή συζητά με τους μαθητές και συναποφασίζει για το μέλλον και την πορεία τους μέσα στο σχολείο.

Η αρνητική μαθησιακή επίδοση χαρακτηρίζεται με τον όρο σχολική αποτυχία και «*στιγματίζει*» μέρος της δομής του σχολείου (Τσουριάδου 1993). Η συναισθηματική σύνδεση των μελών της σχολικής δομής με τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαρκή κοινωνικότητα των μαθητών. Η παραβατικότητα σαν αντίδραση στην σχολική αποτυχία, εκδηλώνεται με αντικοινωνικότητα, η οποία δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις επικοινωνίας μέσα στην σχολική δομή. Η συνδετική αλυσίδα παραγωγής θετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς χαλαρώνει, όταν αμφισβητούνται ή υποβαθμίζονται τα στοιχεία σύνδεσης της δομής, με αποτέλεσμα τις εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς στα μέλη της.

Η διαδικασία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσα στην δομή του σχολείου, ερμηνεύεται με βάση τις κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες. Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης, επιτυγχάνεται με την βοήθεια ερεθισμάτων και συμβόλων που απαρτίζουν το φυσικό και το συμβολικό κόσμο, μέσα στους οποίους κινείται και ζει ο άνθρωπος με την ανάθεση ρόλων. Τα ερεθίσματα που προέρχονται από τον φυσικό κόσμο, θέτουν σε ετοιμότητα για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον άλλον, τα δε σύμβολα- σαν εσωτερικευμένα δεδομένα- διακρίνονται σε σύμβολα προτύπων κανόνων, ιδεών και συναισθημάτων και καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις (Gilbert 1956, σελ. 27).

Η θεωρία του κανονιστικού μοντέλου συμπεριφοράς του Parsons, πρεσβεύει ότι το άτομο εκπαιδεύεται και κοινωνικοποιείται με βάση ένα κανονιστικό σύστημα αλληλεπιδράσεων, το οποίο είναι αποδεκτό από τους άλλους. Αυτό αποτελείται από τα στοιχεία του ατόμου ή τις ομάδες των ατόμων, την σχέση τους ανάμεσα στο δραματολόγιο των συμβολικών κανόνων, ιδεών, συναισθημάτων και τις διόδους επικοινωνίας.

Η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής του «*δούναι λαβείν*» του Homans, εξετάζει την κοινωνική συναλλαγή μέσα από τη σχέση εξάρτισης από τις προσδοκίες των

συνδιαλεγόμενων μελών, γεγονός που σηματοδοτεί την αμοιβαία επιδίωξη ικανοποίησης των αναγκών.

Η θεωρητική προσέγγιση της δομής του σχολείου μέσα από το μοντέλο της αλληλεπίδρασης του Hoffman, διαχωρίζει το ρόλο του ηθοποιού στη σκηνή από το ρόλο του άλλου στη ζωή στη σχέση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ο ηθοποιός αναπαραγάγει το ρόλο του, χωρίς άμεσα επιβαλλόμενη ανάγκη και δυνατότητα τροποποίησης του, στην περίπτωση που ο άλλος δεν αντιλαμβάνεται ή δεν επικυρώνει τα μηνύματα του. Αντίθετα, ο άλλος, μέσα από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, στέλνει απέναντι μηνύματα, τα οποία επεξεργάζεται και τροποποιεί ανάλογα με τις αντιδράσεις των άλλων, ή ανάλογα με την άσκηση επιρροής που δέχεται από αυτούς. Οι ψυχολογικές θεωρίες ερμηνεύουν την οργάνωση της ψυχικής δομής κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας και ψυχανάλυσης. Η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα, προκύπτει μέσα από την ενίσχυση και την επικύρωση των στοιχείων της συμπεριφοράς τους. Η θεωρία της βασικής κοινωνικής διαδικασίας του Homanns, αναφέρει σαν βασική μονάδα της κοινωνικής συμπεριφοράς, τους μεμονωμένους χειρισμούς των ατόμων, οι οποίοι λειτουργούν με βάση τις αρχές των συνεπειών τους. Αυτές αποτελούνται από την αρχή του ερεθίσματος, την αρχή της επιτυχίας, την αρχή της αμοιβής, την αρχή της αποστέρησης ή του κορεσμού και την αρχή της απογοήτευσης που οδηγεί στην επιθετικότητα. Ο διαχωρισμός της αλληλεπίδρασης από τις ποινές και τις αμοιβές περιγράφεται στην θεωρία του. Με βάση αυτή, εάν το άτομο, ή μια ομάδα, γνωρίζει από πριν τους κοινωνικούς τρόπους τιμωρίας, μπορεί να προβλέψει μια πρόγνωση στην αναπτυσσόμενη συμπεριφορά. Το ψυχοκοινωνιολογικό μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς, υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση στηρίζεται στην ανταλλαγή αμοιβών και η συμπεριφορά του ατόμου κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες, τους οποίους έχει μάθει και έχει εσωτερικεύσει σαν σύμβολα. Στο μοντέλο αλληλεπίδρασης, τα αποτελέσματα εξειδικεύονται κάτω από τις τιμές κέρδους και ζημίας και καταγράφονται, με βάση τις μεμονωμένες συμπεριφορές των ατόμων που συνθέτουν την δομή. Η διεύρυνση της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης της αλληλεπίδρασης από τους μελετητές Παπαστάμου (1989α, β, γ, δ), Προδρομίτης (1996), περιγράφει τέσσερις κατηγορίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μια από αυτές, αναφέρεται στις ψευδοαντιστοιχίες κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεις, οι οποίες συμβαίνουν με τυχαίο τρόπο. Μια άλλη, μελετά την ασύμμετρη αντιστοιχία κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και παρατηρείται σε επίπεδο μεγαλύτερης έκτασης του προφορικού λόγου ενός ατόμου έναντι των άλλων. Επίσης, η αντιδραστική αντιστοιχία κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, παρατηρείται στις διενέξεις και συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων μιας συγκεκριμένης δομής, όπως το σχολείο. Τέλος, η αμφίπλευρη αντιστοιχία κοινωνικής

επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, κατά την οποία κάθε μέλος μιας ομάδας ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες του άλλου, έχει χαρακτηριστεί σαν *«ουσιαστική αλληλεπίδραση με μεγάλη παιδαγωγική αξία κατά την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης»* στη δομή *«Σχολική Τάξη»*.

2.7. Ο κοινωνικός θεσμός του σχολείου

Το σχολείο σαν έκφραση μιας συλλογικής βούλησης για μετάδοση από την μία γενεά στην άλλη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, είναι ένας θεσμός και σαν τέτοιος έχει τις αξίες του, τους κανόνες του και τη δυναμική του. Έχει τάση να επιλέγει τα πρόσωπα που μπορούν να ζήσουν στους κόλπους του και να συμμετέχουν στους σκοπούς του. Αυτή η τάση βρίσκεται σε αντίθεση με την υποχρεωτική εκπαίδευση και αποτελεί πηγή δυσλειτουργιών, γεγονός που υποχρεώνει τους υπευθύνους να δημιουργούν δυναμικές και δομές που εμποδίζουν αυτό το διαχωρισμό.

Το σχολείο λειτουργεί σαν κοινωνικοποιητικός θεσμός, στον οποίο η οικογένεια- και κατ' επέκταση η κοινωνία- έχει αναθέσει την προετοιμασία των νέων ανθρώπων για το μέλλον. Η μετατόπιση αυτού του ρόλου από την οικογένεια στο σχολείο, απορρέει από αλλαγές που έχουν συμβεί στον αιώνα μας στην οικονομία, στην κοινωνία αλλά και στην τεχνολογία. Ίσως να μην είναι καθόλου εύκολο να ισχυρισθεί κάποιος την φυσική αιτιολογική σχέση μεταξύ του σχολείου και της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς της παιδικής παραβατικότητας και εγκληματικότητας (Bailey 1990, Shrum και Check 1987). Ο όρος σχολική παραβατικότητα περιγράφει μια σειρά παραβατικών πράξεων, στάσεων και επιδιώξεων που παρεκκλίνουν και από την μεριά των μαθητών αλλά και από την μεριά των δασκάλων. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπως ο αυταρχισμός, η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στην λήψη αποφάσεων, η ανταγωνιστικότητα, η έλλειψη σύνδεσης σχολείου και κοινότητας, η έλλειψη υπηρεσιών, η κακή προετοιμασία για την αγορά εργασίας, τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, το μέγεθος των ενθαρρύνσεων και των αμοιβών, διαδραματίζει σοβαρό λόγο στον προσδιορισμό των παραγόντων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας.

Το σχολείο και ο κοινωνιολογικός χαρακτηρισμός, ***«σχολικό σύστημα»***, περιγράφει το υποσύστημα της κοινωνίας, με την οποία διατηρεί ένα σύνολο πολύπλοκων σχέσεων, όπως το ζεύγος μάθηση (ένταξη) και επιλογή (διαχωρισμός). Η κοινωνική δυναμική στο σχολείο, σε αρκετές περιπτώσεις αμφισβητεί τους ρόλους, τις λειτουργίες, τις δομές και την ιδεολογία του σχολείου στην κοινωνία (Chancerel 1989, Polland 1994). Από αυτό το σημείο,

μπορούμε να παρατηρήσουμε στοιχεία απόκλισης, παραβατικότητας, τα οποία περιγράφουν σαφείς δυσκολίες για την προοπτική μιας ένταξης στους κανόνες της λειτουργίας του σχολείου. Η Παιδαγωγική στη σχέση της με τα ερμηνευτικά πλαίσια αναφοράς, αναζήτησε τα πρότυπα της σε θεωρίες που παρέχουν την δυνατότητα κατάταξης σε στάδια και σε επίπεδα και έτσι το παιδί τοποθετείται σε κάποια θέση. Οι θεωρίες των Wallon και Piaget, παρέχουν μια κλίμακα ανάπτυξης, καθώς επίσης και την ερμηνεία για τους μηχανισμούς μάθησης. Γίνεται φανερό ότι κάτω από αυτή την αναπτυξιακή προσέγγιση, η Παιδαγωγική δεν είναι τόσο απλή υπόθεση, αντίθετα καλείται διαλεκτικά να προσεγγίσει την κατάσταση (situation) που αντιμετωπίζει το παιδί μέσα από τις σχέσεις του με το περιβάλλον. Το σχολείο σαν μέσο καλλιέργειας του ατόμου, είναι ταυτόχρονα και μέσο κοινωνικής ένταξης. Έτσι, το παιδί σταδιακά θα προσαρμόσει την συμπεριφορά του στις καινούριες συνθήκες, αναπτύσσοντας μια αντίληψη για αυτές, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Κάθε εκπαίδευση από μόνη της, αποτελεί μια πρακτική μύησης, σε σχέση πάντα με μια δεδομένη κοινωνική ομάδα (τάξη). Σε αυτό το σημείο προκύπτουν τα εξής ερωτήματα: α) ποια είναι η κοινωνική ομάδα και β) ποια ή ποιες είναι οι ατομικές διαδικασίες εκμάθησης κατάλληλων ικανοτήτων (competences) που οδηγούν στην κοινωνική ένταξη σε βιοψυχοκοινωνιολογικό επίπεδο.

Η Παιδαγωγική θεωρία της Εκπαίδευσης ασχολείται κύρια με την ατομική διαδικασία πρόσβασης σ' ένα πολιτισμικό περιβάλλον, ακόμη και όταν το κοινωνικό γεγονός του σχολείου παραμένει υποβαθμισμένο. Ίσως μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση, η οποία θα αναδείκνυε το κοινωνικό θεσμό του σχολείου σε μια σύνθετη υπόθεση πρόσβασης στους σχολικούς κανόνες ενσωμάτωσης, θα περιόριζε την πρώιμη ανάπτυξη παραβατικών μηχανισμών. Όμως, στο βαθμό που το σχολείο παρουσιάζεται σαν μια προνομιακή οδός για την απόκτηση μια θέσης στην κοινωνία, παρατηρούμε ότι ο σκοπός του είναι επενδυμένος με αρετές, μη προσβάσιμες σε όλους. Το σχολείο είναι ο δεύτερος θεσμοθετημένος χώρος, μετά την οικογένεια, που θα συναντήσει το παιδί στη ζωή του (Τσιάντης et al. 1984). Η διαδικασία της συμμόρφωσης, περνά μέσα από το τεχνητό χώρο της τάξης, σε αντίθεση με το φυσικό χώρο της οικογένειας. Εκεί διαδραματίζεται η πολιτιστική προσαρμογή *(acculturation)* σε μια γνώση κοινωνικά καθορισμένη και αναγκαία για άλλες κοινωνικές εντάξεις. Η παιδική παραβατικότητα, εμφανίζεται εκεί, όπου η διαδικασία συμμόρφωσης δεν προάγει την πολιτιστική προσαρμογή, στην κοινωνικά προκαθορισμένη και αναγκαία γνώση για την ένταξη.

2.8. Ο θεσμός της τηλεόρασης

Η τηλεόραση σαν θεσμός χαρακτηρίζει τον εικοστό αιώνα. Σημαντικό είναι ότι δεν έχουμε ανάλογη προηγούμενη εμπειρία χρήσης του θεσμού καταγραμμένη στο παρελθόν. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας προώθησε την τηλεόραση σε ένα ευρύτερο ηλεκτρονικό μέσο μαζικής επικοινωνίας, με απεριόριστες δυνατότητες εφαρμογής στην καθημερινότητα (Porcher 1995, σελ. 18, Μπουρντιέ 1998, Παπαθανασοπούλου 1997, στην Καθημερινή, σελ. 26, στις 2/3/97, Kapferer 1985). Το πεδίο της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας, στην κοινωνιολογική προσπάθεια εντοπισμού των μηχανισμών που το διέπουν, έχει καταγγελθεί σαν «*σχολείο της αυθαιρεσίας*», όπου διδάσκεται «*ένας χαοτικός εμπειρισμός*». Η δυνατότητα «*να ενσωματώνει τα πάντα γιατί δεν αντιλαμβάνεται τίποτα*». Εμείς, στην παρούσα μελέτη μας, κατανοούμε την κοινωνιολογία σαν μια αντιμυθολογία ικανή να προσφέρει τα ρεαλιστικά μέσα για την επεξεργασία των εγγενών τάσεων της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που διαμορφώνουν παραβατικές δομές.

Η διαφήμιση είναι ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η τηλεόραση για να ελκύει μεγάλες τηλεθεάσεις από τον ελεύθερο χρόνο των τηλεθεατών μικρής ηλικίας (Γιαννάκη 1998, Τσεμπερλίδου 1998). Ο τηλεοπτικός χρόνος μετατρέπεται σε εμπόρευμα, όταν αποκτά μια αξία χρήσης και εξαγοράς από την προσοχή του τηλεοπτικού κοινού. Το δεδομένο ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας δύσκολα μπορούν να ξεχωρίσουν το πρόγραμμα από τις διαφημίσεις. Στοιχεία που αναφέρονται στην γνωστική ανάπτυξη προσδιορίζουν ότι τα παιδιά στην ηλικία των 5-6 χρόνων τείνουν να πιστεύουν το ψευδές σαν αληθινό. Στην ηλικία των 7-10 ετών, παρά την τηλεοπτική χειραγώγηση μπορούν να διακρίνουν το φανταστικό από το πραγματικό και να υποπτευθούν για την παραπλάνηση των διαφημιστικών μηνυμάτων. (Καθημερινή, 16/11/94, Κακαβούλης 1994, Γκαρή, Τζουμαλάκη και Κοσμίδου-Hardy 1994).

Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το όλο πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαδραματίζεται μια βίαιη σκηνή. Δεν αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στις σκηνές βίας και τα κίνητρα που οδηγούν σε αυτή τη σχέση (Choat, Griffin και Dorothy 1987, Δοδόπουλου 1996). Τα μικρότερα παιδιά αξιολογούν μια πράξη με βάση τα αποτελέσματα που έχει και κυρίως με το μέγεθος της ζημιάς. Λόγω των ελλείψεων στη σκέψη, τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας δεν αντιλαμβάνονται πάντα το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει το πρόγραμμα. Οι επιθετικές πράξεις και όταν ακόμα τιμωρούνται (Wood et al. 1991, Messenger Davies 1989, σελ. 101-117, Παπαδιώτη-Αθανασίου 1991, Porcher 1995, σελ. 46-47), δεν «*εισπράττονται*» πάντα έτσι από τον ανήλικο τηλεθεατή.

Ο λόγος που *«ενήλικες διαφημίσεις»* προβάλλονται στη παιδική ζώνη, αποσκοπεί στην συγκρότηση και δημιουργία παραστατικών προτύπων, τα οποία δρουν μέσα από το διπλό στόχο, αυτόν που μακροπρόθεσμα τους εκπαιδεύει σαν ενήλικες καταναλωτές και αυτόν που βραχυπρόθεσμα αποβλέπει στο πορτοφόλι των γονέων με την άμεση κατανάλωση προϊόντων. Το μήνυμα γίνεται το μέσον για επικοινωνία ανάμεσα στον τηλεθεατή και τον πομπό. Αλλά επίσης εξασφαλίζει και την τηλεοπτική αγορά, με δεδομένο τις γενικότερες αρχές της οικονομίας. Εδώ, ο θεσμός επηρεάζεται από το νόμο της ζήτησης και προσφοράς υψηλών επιπέδων πωλήσεων τηλεοπτικού χρόνου. Η παιδική παραβατικότητα καταναλώνει προϊόντα κακής ποιότητας και υψηλούς χρόνους τηλεθέασης. Η αύξηση του αριθμού των ιδιωτικών καναλιών ήταν εξωθεσμική- στην αρχή τουλάχιστον και στο υλικό τους καταγράφονται μαγνητοσκοπήσεις, βιντεοκασέτες, βιντεοκλίπς (Ρέππας 1998, Σούρλας 1998, Ρωμαίος 1998).

Η δυνατότητα της παγκόσμιας λήψης, κάνει το πλανήτη να μοιάζει σαν ένα μεγάλο χωριό. Η κάμερα φέρνει το μακρύτερο κόσμο που βρίσκεται πολλά χιλιόμετρα μακριά μας μέσα στο σπίτι μας. Το ταξίδι με το τηλεχειριστήριο έχει προορισμό την ταύτιση μέρους της ψυχής μας με το μήνυμα (Νικολοπούλου 1998). Ο θεσμός πρόβλεψε το τηλεχειριστήριο στα χέρια του τηλεθεατή, σαν δύναμη. Αλλά η εξουσία θεσμοθετεί κώδικες που δεν μπορεί να ελέγξει *«ο τηλεθεατής του καναπέ»*. Το παραβατικό παιδί- κατά κύριο λόγο- είναι ακινητοποιημένο στην πρόσληψη του μηνύματος που επιλέγουν πριν από αυτόν για τα ενδιαφέροντα αυτού, βέβαια, εξασφαλίζοντας ένα ελκυστικό τηλεοπτικό προϊόν. Έτσι, οι εικόνες δημιουργούν την ανάγκη για την εικόνα μέσα στο άτομο. Ο κακοποιός γίνεται με εικόνες. Ο θεσμός της τηλεόρασης καλείται να βοηθήσει στην εκπαίδευση της νέας γενιάς, η οποία μαθαίνει να επικοινωνεί μέσα από το μήνυμα που αναπαρίσταται στην εικόνα. Η τηλεόραση επιβάλλεται με ομάδες και δέσμες μηνυμάτων από ποικίλες τηλεοπτικές εκπομπές. Το πρόβλημα σχετικά με το θεσμό προκύπτει, όταν η αύξηση των ποσοστών της τηλεθέασης δεν συμπίπτει με την παιδαγωγική δεοντολογία του μέσου, το οποίο δεν σέβεται την κοινή γνώμη.

Στην κοινωνία των τηλεοπτικών δορυφορικών μηνυμάτων, η παγκοσμιοποίηση μοιάζει να ανταγωνίζεται το θεσμό της τηλεόρασης στην ταχύτητα μετάδοσης πληροφοριών σε μηδενικό χρόνο. Η θεσμοθέτηση κανόνων εύρυθμης τηλεοπτικής λειτουργίας, προκύπτει από την ανάγκη μιας δεοντολογίας που σέβεται την διαμόρφωση της κοινής γνώμης (Ρέππας 1998, Σούρλας 1998, Ρωμαίος 1998). Στην αντίθετη περίπτωση, που συχνά συμβαίνει έτσι, παρατηρούμε εκπομπές που μεταφέρουν παραβατικά μηνύματα. Με τη σειρά τους, αυτά εγκαθιστούν μονιμότερες παραβατικές συμπεριφορές στα άτομα-τηλεθεατές κάθε ηλικίας. Προτεραιότητα του θεσμού, αποτελεί ο έλεγχος της ποιότητας και

της ποσότητας του τηλεοπτικού μηνύματος, κυρίως αυτών με συνθετικά χαρακτηριστικά τη βία, την παρανομία και την εγκληματικότητα.

Ο ελεύθερος χρόνος και η αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την έλλειψη απασχόλησης, θεσμοθετεί το ***«τηλεοπτικό καθεστώς»***, το οποίο εξοπλίζεται και νομιμοποιείται με νέα *«αναλώσιμα προϊόντα»*, όπως τα βιντεοπαιχνίδια και τα ηλεκτρονικά ατομικά παιχνίδια. Η δημοτικότητα αυτών των τηλεοπτικών προϊόντων χαρακτηρίζεται υψηλή και εξαπλώνεται με γοργούς ρυθμούς, αγκαλιάζοντας την μοναχικότητα των ανθρώπων. Τα βιντεοπαιχνίδια με τη βία, με την οποία είναι επενδεδυμένο το λογισμικό τους, εκπαιδεύουν στο φαινόμενο βία και καλλιεργούν την βίαιη συμπεριφορά μέσα από τον ελεύθερο χρόνο. Η απώλεια χρόνου, η οποία συνοδεύεται με την αντιπαραγωγικότητα και τον εθισμό που προκύπτει από την ενασχόληση με τα *«νόμιμα» προϊόντα της μικρής οθόνης, αλλά και η εξοικείωση με το παράνομο ευτελές θέαμα, ζητούν* από την κοινωνία νομική επανατοποθέτηση στα θεσμικά προβλήματα που δημιουργούνται από την κακή χρήση της τηλεόρασης.

2.9. Οι αξίες της τηλεόρασης

Η τηλεόραση προβάλει συγκεκριμένες αξίες ζωής. Οι διαφημίσεις, τα σήριαλς, τα κινούμενα σχέδια, τα παιχνίδια, επιβάλλουν απόψεις ζωής, αναφέρονται σε αξίες αντίληψης του τρόπου ζωής στο παρελθόν, στο παρόν, αλλά και στο μέλλον. Οι κοινωνικές αξίες διαγράφονται *μέσα από σκηνές πλούτου και οικονομικής εξουσίας. Τα στοιχεία* αυτά εμποδίζουν πολλές φορές το μέσο άνθρωπο να δημιουργήσει ένα διαφορετικό όραμα επιβίωσης. Η δύναμη συνοδεύεται από την βία, αλλά και την παρανομία και κυρίως τη σιωπή. Οι νέες τεχνολογίες μεταφέρουν το χώρο και τον χρόνο σε διαφορετικές κοινωνικές προοπτικές. Έτσι, το οπτικοακουστικό περιβάλλον τείνει να αλλάξει την παραδοσιακή γραφή της γλώσσας με τα μηνύματα των λέξεων. Η εμφάνιση του δεδομένου μιας άλλης εφεύρεσης- της γραφής με τα πολυμέσα- καθιστά τον άνθρωπο ανειδίκευτο μπροστά στο κοινωνικό γεγονός της σύνθεσης ήχου, εικόνας, γραμμάτων, χρωμάτων και σχεδίων.

Η τηλεόραση αποτελεί κοινωνικό κεφάλαιο στις μέρες μας. Μπορεί να το οικειοποιηθεί όποιοδήποτε μέλος της κοινωνίας μας και να το διαχειριστεί ανάλογα με τις ανάγκες του. Η αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου, σχετίζεται με τη θέση που αποκτά η τηλεόραση στο χρόνο της καθημερινότητάς μας. Το κοινωνικό πρόβλημα καταγράφεται στη χρήση και στις διαφορές που προκύπτουν από την κοινωνική επίδραση της τηλεόρασης στη σκέψη και στη συμπεριφορά των ατόμων-τηλεθεατών. Η χρήση του μέσου προσδιορίζεται

από μια σειρά χαρακτηριστικών κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Οι αξίες της τηλεόρασης κυκλοφορούν σιωπηλά μέσα στο σχολείο. Η αποδοχή των αξιών ή μη, διαμορφώνεται με την εκπαίδευση. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα και η κοινωνικοποίηση αποτελούν το δρόμο, μέσα από τον οποίο μεταφέρονται όλες οι τρέχουσες αξίες και γνώσεις για το νόημα και την ποιότητα της ζωής.Το σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει τα παιδιά και τοςυ γονείς στη σωστή χρήση της τηλεόρασης.

Οι αξίες για τη ζωή που προβάλλει το σχολείο, απομακρύνουν από την καθήλωση σε γκρίζες και μονότονες περιγραφές κοινωνικών θεμάτων που παρουσιάζει σαν αξίες η τηλεόραση. Η δημιουργία νέων αξιών μέσα από την τηλεόραση απασχολεί σαν κοινωνικό γεγονός τα μέλη της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αξία της κατανάλωσης. Οι νέες αξίες παραβαίνουν τις παραδοσιακές αξίες. Το καλό και το κακό σχετίζεται με την κριτική στο θέαμα και όχι πια το πραγματικό συμβάν της ζωής. Όμως η τηλεόραση δεν διαμορφώνει ηθική. Η παραβατικότητα αξιών του παρελθόντος νομιμοποιεί αξίες του σήμερα. Η αρνητική αξιολόγηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μπορεί να καταγράψει τα δεδομένα της κόπωσης, της κοινωνικής απομόνωσης, της παθητικότητας, των κακών παραδειγμάτων από την τηλεόραση, αλλά και την αξία της ευχαρίστησης από το τηλεοπτικό θέαμα, χάριν της πληροφόρησης. Μια θετική αξιολόγηση, μπορεί να δει σαν δεδομένα τη γνώση μέσα από την πληροφορία, την ταχύτητα διακίνησης πληροφοριών, την ερευνητική υποστήριξη, αλλά και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών με προσανατολισμό το όφελος του ανθρώπου (Ντάβου 1998, Αθανασιάδου 1998, Διαμαντάκου 1998).

Η *ιστορία της λογοτεχνίας και η μυθολογία των αρχαίων από τις απώτατες* καταβολές, αποδεικνύουν την ανάγκη του ανθρώπου να επινοεί την αξία του εξωπραγματικού στοιχείου, το οποίο χαρτογραφείται κατοικημένο από υπερφυσικά αλλά *σχεδόν ανθρώπινα όντα. Η δυνατότητα του τελευταίου να ταυτιστεί με αυτά μεταφέρει* καταστάσεις απαλλαγμένες από καθημερινές τετριμμένες ενασχολήσεις και μικρότητες. Αυτή η αξία λειτουργεί με την διείσδυση της τηλεόρασης στην καθημερινή ζωή, παρέχοντας μια δύναμη υποβολής και γοητείας (Τσαλίκογλου 1998α, 1998β). Η αξιολόγηση της οπτικοακουστικής επικοινωνίας από το «*γυαλί*», δεν επιδιώκεται μέσα από την εννοιολογική ενεργοποίηση, γιατί το άτομο τηλεθεατής δεν χρειάζεται την διαδικασία αποκρυπτογράφησης των γραπτών σημείων. Αντίθετα η λανθάνουσα άχρωμη συναισθηματικότητα, λειτουργεί χωρίς την υποστήριξη της νόησης. Το παιδί της μικρής ηλικίας αφήνεται μπροστά στο «*μαγικό κουτί*», το οποίο εντάσσεται σε περίοπτη θέση μέσα στο χώρο του οπτικού του πεδίου, το προσελκύει περισσότερο η οπτική κίνηση, παρά ο διάλογος που διαδραματίζεται (Σαρλικιώτου 1991, 1992, Porcher 1995, σελ. 125-139). Οι συνεχείς εναλλαγές εικόνων και ήχων, βοηθούν έτσι, ώστε η απομνημόνευση να γίνεται

εύκολη και το τηλεοπτικό θέαμα «*εύπεπτο*», χωρίς να παρεμβάλλεται κριτική σκέψη για την ποιότητα.

Σε αυτό το σημείο, μπορεί να καταγραφεί η παντελής έλλειψη της αξίας για την προστασία των καταναλωτών τηλεοπτικών θεαμάτων σε αντίθεση με άλλα προϊόντα, όπως τα τσιγάρα που- παρά τις τεράστιες διαφημιστικές εκστρατείες οι καπνοβιομηχανίες έχουν υποχρεωθεί να προειδοποιούν τους χρήστες για την επικινδυνότητα στην υγείας τους. Στη τηλεόραση, ο χαρακτηριστικός όρος περιγραφής της ταινίας και της ηλικίας, στην οποία απευθύνεται σαν «*κατάλληλο*» και «*ακατάλληλο*» έργο, έχει εκλείψει. Τα παιδιά, χωρίς κανένα μέτρο προστασίας και ενημέρωσης, βρίσκονται μπροστά σε μεγάλες τηλεοπτικές ποσότητες, τις οποίες μαθαίνουν να προσλαμβάνουν άκριτα.

Ενότητα 3. Στοιχεία παιδικής παραβατικότητας

Η αντιμετώπιση της παιδικής παραβατικότητας (Φαρσεδάκης 1985, Barthomeuf 1997, σελ. 91-96, Χάϊδου 1990, Τσαλίκογλου 1993, Sudan 1997), απαιτεί τη μελέτη των στοιχείων με στόχο την αποφυγή μέτρων ιδρυματικής μεταχείρισης. Η επιτυχία του παραπάνω στόχου βασίζεται στη μελέτη των επιμέρους στοιχείων που ενεργοποιούνται από την νηπιακή κιόλας ηλικία, προς την κατεύθυνση του σχηματισμού παραβατικών πράξεων. Με άλλα λόγια, προτείνεται πριν οι δικαστές κρίνουν τις πράξεις τους και τους ίδιους σαν «*ποινικά ανεύθυνους*» και τους παραπέμψουν σε αναμορφωτικά μέτρα, όπως η επίπληξη, η επιμέλεια γονέων, επιτρόπων ή κηδεμόνων, η επιμέλεια ειδικού επιμελητού, η εισαγωγή σε αναμορφωτικό κατάστημα, ίδρυμα Αγωγής, θεραπευτική αγωγή, σωφρονιστικά μέτρα και τα οποία πιθανόν θα βλάψουν την ψυχοσωματική ισορροπία και εξέλιξη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, να προβούν στην διερεύνηση και γνώση των παραγόντων, οι οποίοι εμπλέκονται στην δημιουργία του προβλήματος. Η πρόληψη και η έγκαιρη υποστήριξη των θετικών συμπεριφορών του παιδιού, μειώνουν την επιβάρυνση της προσωπικότητας και ελέγχουν το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας. Η έρευνα υποστηρίζει την πεποίθηση ότι το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να διαμορφωθεί και να τροποποιηθεί στις μικρές ηλικίες με αναστρέψιμα αποτελέσματα των παραβατικών στοιχείων, απ' ό,τι μετά το γεγονός της λήψης αναμορφωτικών ή σωφρονιστικών μέτρων από το δικαστήριο.

3.1. Η επιθετικότητα

Η επιθετικότητα ορίζει ένα μεγάλο μέρος από την έννοια της παιδικής παραβατικότητας, την οποία επιχειρούμε να μελετήσουμε. Η διερεύνηση της επιχειρείται μέσα από την οπτική των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης- οικογένεια, σχολείο- στην κατεύθυνση να μειώσουν τις επιθετικές αντιδράσεις των μελών τους (Goldstein 1994, σελ. 15-40, 41-96, Βαγενά 1993, Ασημάκης 1992, Ντάβου 1984, Κορδούτης 1992, Βουιδάσκης 1992β). Στα πλαίσια των συστημάτων της οικογένειας και του σχολείου, διακρίνεται επιθετικότητα στη σύναψη επαφών γονέων-παιδιών, παιδιών-γονέων, στο σύζυγο-σύζυγο, αλλά και στο δάσκαλος-μαθητής, μαθητής-δάσκαλος, δάσκαλος-δάσκαλος, μαθητής-μαθητής.

Η επιθετικότητα σαν χαρακτηριστικό των διομαδικών και ενδο-ομαδικών σχέσεων (Παπαστάμου 1989β, 1989γ, σελ. 176-191, Ρήγα 1992α, β), διερευνάται μέσα από την ανταγωνιστικότητα, την ασυμβατότητα των στόχων των ομάδων. Η υπερτίμηση των διομαδικών διαφορών και των ενδο-ομαδικών ομοιοτήτων οδηγεί στην σύγκρουση. Η μελέτη των κοινωνικών διακρίσεων και προκαταλήψεων, κατέγραψε την σχέση της επιθετικότητας ανάμεσα σε δύο ανταγωνιστικές ομάδες με βίαιες εκδηλώσεις, όπως βρισιές, τσακωμούς και πολυάριθμες συμπλοκές. Η αναφορά περιγράφεται στο πείραμα σε παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 12 χρόνων, γνωστό με τον όρο «*Η Σπηλιά των Κλεφτών*». Η αντιθετικότητα των σκοπών, η οποία παρεμποδίζει την εκπλήρωση των στόχων της άλλης ομάδας, δημιουργεί μια αρνητική κοινωνική αναπαράσταση για την αντίπαλη ομάδα έτσι, ώστε να επισυνάπτουν εχθρικές, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η ενδο-ομαδική αλληλεγγύη. Η ομάδα συγκροτείται από άτομα που καλούνται να εκπληρώσουν ορισμένους στόχους ενώνοντας τις προσπάθειές τους. Όταν δύο ομάδες ακολουθούν αντίθετους σκοπούς, δημιουργείται αρνητική κοινωνική αναπαράσταση της αντίπαλης ομάδας. Η εκπλήρωση κοινών στόχων που απαιτούν κοινή προσπάθεια των μελών, μειώνει τη διομαδική επιθετικότητα, βελτιώνει τις αναπαραστάσεις που αφορούν την αντίπαλη ομάδα και επιτρέπει επισύναψη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη και των δύο ομάδων.

Με βάση τη βιολογική θεωρία του Κοινωνικού Δαρβινισμού (Berkowitz 1993, Λορένζ 1973), κατά την οποία η επιβίωση του είδους εξαρτάται από την δύναμη της προσαρμογής του, θα βλέπαμε την επιθετικότητα σαν μια θετική ανάγκη για επιβίωση. Η επιθετικότητα εξετάζεται σαν την τάση ή το σύνολο των τάσεων, που δραστηριοποιούνται μέσα από πραγματικές ή φαντασιωσικές συμπεριφορές, που αποβλέπουν στο να βλάψουν, καταστρέψουν, καταναγκάσουν, ταπεινώσουν τους άλλους. Η επιθετική συμπεριφορά

χαρακτηρίζεται σαν αρνητική με την άρνηση παροχής βοήθειας, σαν θετική, σαν συμβολική με έκφραση ειρωνείας, είτε σαν έμπρακτη βίαιη επίθεση.

Η ψυχανάλυση (Laplanch και Pontalis 1986) αποδίδει συνέχεια αυξανόμενη σπουδαιότητα στην επιθετικότητα, επισημαίνοντας την οργάνωση και λειτουργία της ψυχικής δομής στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου. Επίσης υπογραμμίζει την πολυσύνθετη διαπλοκή της με τη συνένωση ή το διαχωρισμό με τη σεξουαλικότητα. Αυτή η εξέλιξη των ιδεών κορυφώνεται με την προσπάθεια να αποδοθεί στην επιθετικότητα ένα μοναδικό και θεμελιώδες ενορμητικό υπόστρωμα που αντιπροσωπεύεται από την έννοια της ενόρμησης του θανάτου. Η επιθετικότητα έχει δύο σημασίες. Η πρώτη αναφέρεται σε μια άμεση ή έμμεση αντίδραση στη ματαίωση (frustration). Η δεύτερη εξετάζει την επιθετικότητα σαν μια από τις δύο βασικές πηγές ενεργητικότητας του ατόμου. Το ίδιο όμως συχνά, οι παρορμήσεις δεν εκδηλώνονται ανοιχτά, αλλά παίρνουν ακριβώς την αντίθετη μορφή. Η επιθετικότητα που δεν μπορεί να στραφεί εναντίον της αιτίας της αποστέρησης, μπορεί- μέσω της γενίκευσης του ερεθίσματος- να στραφεί εναντίον κάποιων παραπλήσιων στόχων. Εναλλακτικά μπορεί να μετατοπιστεί και να στραφεί εντελώς εναντίον ανόμοιων στόχων, όπως οι κοινωνικές εξωομάδες, οι οποίες κατ'αυτό το τρόπο γίνονται αποδιοπομπαίοι τράγοι και θεωρούνται υπαίτιοι για τις αποστερήσεις των ατόμων.

Η διάκριση ανάμεσα στην εχθρική ***(hostile aggression)*** και συντελεστική επιθετικότητα (***instrumental aggression***), αναφέρεται για την μεν πρώτη μορφή της, η οποία κατευθύνεται σε πρόσωπα και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, ενώ στην δεύτερη η επιθετικότητα είναι απρόσωπη και η ζημιά που προκαλείται είναι έμμεση και αποσκοπεί στην απόκτηση ή διατήρηση κάποιου αντικειμένου στην κυρίαρχη περιοχή, ή στην εξασφάλιση δικαιώματος (Κουτζαμάνης 1990). Σχετικά με την ηλικία, χαρακτηρίζεται η επιθετικότητα κατά κύριο λόγο σαν συντελεστική στα νήπια της προσχολικής ηλικίας. Ως προς το φύλο χρεώνονται για μεγαλύτερη επιθετικότητα τα αγόρια από ό,τι τα κορίτσια.

Η επιθετικότητα σαν ενδογενής αντίδραση, αναφέρεται στη εγγενή σχέση με τον άνθρωπο, γίνεται αναφορά στο «***πολεμικό ένστικτο***» (Φρόυντ 1993), το οποίο λειτουργεί σαν απαραίτητο θετικό κίνητρο για την αυτοπροστασία και διατήρηση του ανθρώπινου είδους. Η επιθετικότητα σαν επίκτητη ιδιότητα, η οποία αναφέρεται στα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων και επιρροών του περιβάλλοντος, έχει μελετηθεί από την συμπεριφοριστική σχολή (Dollard et al. 1939, Bandura 1986, 1973a, b) της ψυχολογίας. Ακολούθως στο πείραμα με τους νεαρούς πιθήκους, έχει καταγραφεί σαν κατάσταση, η οποία προκύπτει μετά την παρεμπόδιση εμπρόθετης ενέργειας. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ή μη, έχει μελετηθεί στο πείραμα με την μεγάλη λαστιχένια

κούκλα σε συνθήκες απομόνωσης, με την βοήθεια της εικονικής-συμβολικής αναπαράστασης.

Στην νεοφροϋδική αντίληψη, η Παιδαγωγική Ψυχανάλυση (Freud 1953, Φρόυντ Α. 1991, σελ. 9-27) αναφερόμενη στην επιθετικότητα του παιδιού, επισημαίνει ότι εμφανίζεται εσωτερικά της προσωπικότητας του. Η ίδια είναι έτοιμη να εκδηλωθεί μέσα από την αρνητική στάση προς τη ζωή, με σεξουαλική απώθηση του άλλου, και με την τάση για σύγκρουση. Η ελεύθερη ανάπτυξη και χωρίς αναστολές της ψυχικής οργάνωσης του *παιδιού μέσα από το δικό του δρόμο και χρόνο και ο σεβασμός των αναγκών του*, μας επιτρέπουν μια παιδαγωγική παρέμβαση στα προβλήματα της επιθετικής συμπεριφοράς, με το τύπο της *«αντιαυταρχικής» εκπαίδευσης* (Νηλ 1972 Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, 1980, Το σχολείο του Σάμμερχιλ).

3.2. Η κακοποίηση

Η κακοποίηση των παιδιών σαν στοιχείο που εμπλέκεται στην παιδική παραβατικότητα, αναγνωρίζεται επίσημα στα μέσα του 20ου αιώνα. Το ιδεολογικό και κοινωνικό κλίμα της Αμερικής της δεκαετίας του 1960, ανέδειξε το θέμα της φυσικής ή σωματικής κακοποίησης των παιδιών με την προβολή ιατρικών ακτινογραφιών για τις σωματικές κακώσεις που είχαν υποστεί τα παιδιά από τους γονείς τους. Ακόμη με την παρουσίαση του *«συνδρόμου του κακοποιημένου παιδιού»* από τον παιδίατρο Kempre, ο οποίος- με αυτό τον τρόπο- επεδίωξε να κινητοποιήσει συναισθηματικά την αντίδραση της κοινής γνώμης *(battered child syndrome)*.

Η παγκόσμια ιστορία και λογοτεχνία (Ρηγάτος 1989, Σωτηρίου 1987, Δημητρίου 1989, Δαράκη 1987) είναι γεμάτη με πληροφορίες και παραδείγματα παιδιών που θανατώθηκαν από τους γονείς τους, γιατί *«διέψευσαν»* τις γονεϊκές ή τις κοινωνικές προσδοκίες για το *«τέλειο παιδί»*. Επίσης, η κακοποίηση μικρών παιδιών με βάση στοιχεία της Unicef έχει αξιολογηθεί με κριτήριο το χαμηλό κόστος παραγωγής με αναφορά στα *«φτηνά χέρια εργασίας» (Νεπάλ)*. Στη χώρα μας, έχουμε πολλαπλές καταγραφές κακοποίησης, οι οποίες παρατηρούνται σε δύσκολες περιόδους της νεότερης ιστορίας, (μικρασιατική καταστροφή, κατοχή, εμφύλιος). Μαρτυρίες σεξουαλικής κακοποίησης βρίσκουμε στα βιβλία της Διδώς Σωτηρίου **«Ματωμένα Χώματα»**: *Σε λίγο μπαίνουνε έξι τσέτες, ντερέκια. Σέρνουνε έν΄ ανήλικο. Το ξαπλώνουνε και τ' ατιμάζουνε. Τρεις ώρες βγάζουνε τα μάτια τους. «Ουλάν, Ψόφησε !» κάνει ο ένας και κουνάει το κορμάκι πού είναι ξερό. «Φτου ! «κάνουνε μ' αηδία, βρακώνονται και φεύγουνε»*, αλλά και στο βιβλίο του

Σωτήρη Δημητρίου *«Το μικρό», της λέει. «θέλω το μικρό». Αρπάζει το χαρτί και λέει: «Έλα δω, μωρέ, ο θείος σ' αγαπάει, θα σου πάρει μεγάλη σοκολάτα. «Το αγκάλιασε, και το μικρό λούφαξε στην αγκαλιά του... Την άλλη μέρα το 'πλυνε, το χτένισε, του 'βαλε άρωμα και το πήγε πάλι»*. Το απόσπασμα που ακολουθεί, αναφέρεται στην κακοποίηση από την Εργασία των Ανηλίκων παιδιών και τις βλάβες της υγείας τους από το βιβλίο με τίτλο (Λίγο πριν ξημερώσει), *«Πιάτα έπλενε και χαλκώματα έτριβε οληµερίς µέσα στα υγρά υπόγεια σ' ένα ρέσταραν της Πολιτείας Ντράνκεντς. Του έγραφε ακόµα, σε κείνο το γράµµα του χειµώνα έπαθε ρεµατικά εξαιτίας λέει της υγρασίας, κει κάτω στα υπόγεια που δούλευε, ακόµα και τις νύχτες. Μια µέρα όµως παράλυσε απ' τα ρεµατικά και άρον-άρον τον στείλανε στα σπιτάλια, µέσα στους µεγάλους θαλάµους που στοιβάζανε τους άρρωστους µετανάστες και τους φτωχούς»*.

Ο όρος κακοποίηση (Μουζακίτης 1987, Πέππα 1990, Cooper και Ball 1989), καταγράφει κάθε πράξη ενεργητικής ή παθητικής βίας που ασκείται από ενήλικο άτομο σε ανήλικο, στα πλαίσια σχέσεων εξάρτησης - φροντίδας και εξουσίας. Η ελλιπής φροντίδα, η παραμέληση της σχολικής φοίτησης, οι σωματικές κακώσεις και η παιδική εργασία, είναι μορφές κακοποίησης που αποτυπώνουν την δυσλειτουργία της οικογένειας. Το φαινόμενο της κακοποίησης είναι διαχρονικό και αφορά σε όλα τα κοινωνικο -οικονομικά επίπεδα, συναντάται όμως περισσότερο σε πολυ-προβληματικές οικογένειες και σε οικογένειες με χαμηλό-οικονομικό επίπεδο.

Τα διεθνή και τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων είκοσι χρόνων του Κέντρου Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής, στην Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Ινστιτούτο του Παιδιού (1987), με την Διεύθυνση Οικογενειακών Σχέσεων, έχουν καταγράψει) τη συχνότητα φαινομένων κακοποίησης σε οικογένειες με πολλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα, με γονείς νέους, χωρίς σταθερή εργασία και κοινωνικά απομονωμένους (Ρότσικα, Σκουμπουρδή και Τσιμπούκα 1994, Βαλάσση-Αδάμ 1991). Σαν νέες μορφές κακοποίησης, έχουν περιγραφεί το γεγονός της μη τυχαίας δηλητηρίασης, το σύνδρομο του Munchausen δι' αντιπροσώπου, το σύνδρομο του αμέτοχου θεατή, αλλά και η κακοποίηση του εμβρύου. Ο όρος *«νέες μορφές κακοποίησης»* δεν ανταποκρίνεται στο βάθος του προβλήματος, το οποίο είναι τόσο παλιό, όσο και ο κόσμος. Απλά, αυξήθηκε η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να καταγράφει νέες περιπτώσεις κακοποίησης.

Η ***παιδική εργασία*** εμπεριέχει στοιχεία μιας κυκλικής κακοποίησης με βλάβες στο σωματικό, ψυχοπνευματικό συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού (Κουράκου 1998, Γεωργούλη 1997, Ρηγίνος 1995, Eggebeen και Lichter 1991, σελ. 801-817, Μπήτρα και Σπηλιωτοπούλου 1998, Αρτινοπούλου 1988, 1991, Daka 1997, Δημητριάδου 1990). Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης- κατά καιρούς- εμφανίζουν το θέμα της παιδικής εργασίας,

επικεντρώνοντας άλλοτε πάνω στις συνθήκες εξάπλωσης και τις πολλαπλές συνέπειες στην προσωπικότητα του παιδιού. Παράδειγμα αποτελεί η παρουσίαση σε τηλεοπτική εκπομπή (ΝΕΤ, Νέα Ελληνική Τηλεόραση στις 12/11/97 και 19/11/97. Αφιέρωμα της εκπομπής «Άνθρωποι» με την Διγενή) του Κέντρου Συμπαράστασης Παιδιού και Οικογένειας και των δραστηριοτήτων που έχει αναπτύξει σε εθελοντική βάση. Η εκπαίδευση 150 παιδιών, που έρχονται να μάθουν γραφή και ανάγνωση χωρίς συγκεκριμένο σχολικό ωράριο, μιας και είναι υποχρεωμένα να δουλεύουν άλλοτε πρωί και άλλοτε απόγευμα, περιγράφει το πρόβλημα στο κέντρο της πρωτεύουσας πέρα από διακηρύξεις για τα δικαιώματα των παιδιών και τις ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Το φαινόμενο της παιδικής εργασίας των *«παιδιών των δρόμων»* που υπαγορεύεται από την οικονομική δυσπραγία των γονέων και τις συνθήκες φτώχιας που ζουν. Η παιδική εργασία των *«παιδιών των φαναριών»*, κατατίθεται ως ανάγκη επιβίωσης μέσα από τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών, τα οποία εκτίθενται με ένα πακέτο χαρτομάντηλα, ή ένα λουλούδι για εκατό δραχμές. Μια οχτάχρονη μικρή αναφέρει: *«Ο πατέρας λέει να πάμε να βγάλουμε λεφτά στα φανάρια να τα βάλει στο παγούρι. Βαράει πολύ ο πατέρας μου. Κυρία εγώ πολλά αγαπάω τους ανθρώπους. Εγώ έχω πολύ καλή καρδιά. Είμαι καλό παιδί».* Η κακομεταχείριση των παιδιών μπορεί να αντιμετωπίζεται με επαρκείς εναλλακτικές λύσεις για τις οικογένειες και τα παιδιά, για τα οποία η παιδική εργασία είναι συνυφασμένη με την εκμετάλλευση και την επιβίωση. Η εκπαίδευση των αναλφάβητων γονέων, αποτελεί το σημείο φραγής της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών που *«καθαρίζουν τα τζάμια των αυτοκινήτων»*, μέσα από την ανάπτυξη και την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων της Πολιτείας και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Η παιδική εργασία νομιμοποιείται από την αντίληψη των γονέων, η οποία καταγράφεται σαν «εκπαίδευση» και *«μύηση στα μυστικά της δουλειάς»* στην εργασία καθ' υποχρέωση κοντά στους γονείς. Η παρουσίαση ανάλογου θέματος σε τηλεοπτική εκπομπή (ΣΚΑΙ, Μάρκος, 10/11/96, Αληθινές ιστορίες), παρουσιάζει τον πατέρα ιδιοκτήτη γραφείου τελετών στην επαρχία, να χρησιμοποιεί από την ηλικία των δύο χρόνων τα παιδιά του στην *«δουλειά»*, με την σκέψη να τα έχει κοντά του και να τα προστατεύει από τους κινδύνους της κοινωνίας. Η εκπροσώπηση της κοινωνίας με την γνώμη των συμμαθητών, μειοδοτεί και στιγματίζει τα παιδιά σαν *«νεκροθάφτες»*. Το γεγονός αυτό φαίνεται να αφήνει αδιάφορα τα ίδια, που δηλώνουν με αλαζονεία ότι *«έχουν μάθει τη φύση και το αντικείμενο της δουλειάς»* και εκδηλώνουν την επιθυμία να ασχοληθούν με αυτή, μόλις τελειώσουν το σχολείο.

Η κακομεταχείριση των παιδιών από τους γονείς, κηδεμόνες, ή όποια πρόσωπα τα φροντίζουν, είναι γνωστή ως το *«σύνδρομο κακοποιημένου παιδιού»* όπως έχει ήδη αναφερθεί (Kempre 1962, σελ. 17-24, Kempre 1978). Μπορούμε να διακρίνουμε την

κακοποίηση στη σωματική κακοποίηση, η οποία ορίζεται σαν ηθελημένη μη τυχαία χρήση σωματικής βίας που έχει σαν σκοπό να προκαλέσει πόνο τραύματα (εγκαύματα, κατάγματα άκρων κ.ά.), ή και να καταστρέψει και να θανατώσει ακόμη το παιδί. Η προμελετημένη δηλητηρίαση περιλαμβάνει τον εξαναγκασμό σε λήψη φαρμάκων, αλκοολών, ναρκωτικών, ή άλλων βλαβερών ουσιών (Bowers et al. 1995, σελ. 921-932, Δρόσου-Αγακίδου et al. 1990) και εξετάζεται στις περιπτώσεις σωματικής κακοποίησης.

Η σεξουαλική κακοποίηση έχει χαρακτηριστεί σαν *«το καλύτερα κρατημένο μυστικό»* και συνήθως περιλαμβάνει αιμομιξία, παρά φύση συνουσία, τη στοματική επαφή, την ασέλγεια, την χρησιμοποίηση παιδιών για πορνογραφικό υλικό, την έκθεση παιδιών σε επίδειξη γεννητικών οργάνων ενηλίκων, ή ό,τι έχει σαν σκοπό την σεξουαλική διέγερση του δράστη (περίπτωση κοριτσιών - Βέλγιο 1996). Η σεξουαλική κακοποίηση αναφέρεται σαν σύνθετο φαινόμενο. Τα κίνητρα, καθώς και η πρόθεση του δράστη, διαφέρουν μεταξύ τους. Μπορεί να έχει την αφετηρία της στη σεξουαλική κακοποίηση και την κατάληξή της στη σωματική κακοποίηση. Στην Αμερική, το Εθνικό Κέντρο για την κακοποίηση και *Παραμέληση του Παιδιού* (National Center for Child Abuse and Neglect), το 1978, είχε καταγράψει πάνω από 60.000 περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών (Drouet 1997, σελ. 97-102, Μουζακίτης 1987, 1993).

Η συναισθηματική ή ψυχολογική κακοποίηση (Szur 1989, O'Hagan 1994, Browne και Saqi 1989, σελ. 77-103) δεν αποτυπώνεται σε ακτινογραφία. Αλλά φαίνεται να ορίζεται σαν την διαρκή απόρριψη, ή την χρησιμοποίηση του παιδιού σαν *«αποδιοπομπαίου τράγου»* από τα άτομα που το φροντίζουν. Η συνεχής υποτίμηση, η υβριστική συμπεριφορά και η ψυχολογική τρομοκρατία, είναι μερικά από τα ολέθρια στοιχεία που κακοποιούν την πορεία για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η ψυχοπαθολογία με τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιεί ο ψυχίατρος, ή ο παιδοψυχίατρος, επιτρέπει την θεραπεία της συναισθηματικής κακοποίησης. Η πρόληψη μέσα από την ενημέρωση και συνεργασία των επαγγελματιών της κοινότητας που ασχολούνται με παιδιά από 0-12 χρόνων και τις οικογένειες τους, βοηθά στον εντοπισμό και την εξέλιξη των φαινομένων κακοποίησης με την παραπομπή στις υπηρεσίες. Η ευαισθητοποίηση απευθύνεται σε ομάδες παιδαγωγών, νηπιαγωγών και επαγγελματικών και κοινωνικών φορέων, όπως το επιστημονικό προσωπικό του Ι.Κ.Α., οι δάσκαλοι των κατά τόπων δημοτικών διαμερισμάτων, οι οποίοι μέσα από ημερίδες και σεμινάρια ενημερώνονται σχετικά με τα φαινόμενα της κακοποίησης (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998, σελ.70-73).

Μεγάλη συχνότητα αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς, έχει περιγραφεί σε σχέση με φυσιολογικά ή παραμελημένα κακοποιημένα παιδιά. Περιλαμβάνει αυτοακρωτηριασμούς και

απόπειρες αυτοκτονίας και συνδέεται με χαρακτηριστικές μεταβολές του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού.

3.3. Η εγκατάλειψη

Η γονεϊκή εγκατάλειψη αποτελεί ένα άλλο στοιχείο που εμπλέκεται στην μελέτη της Παιδικής Παραβατικότητας. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης φιλοξενούν από καιρό σε καιρό θέματα γονεϊκής εγκατάλειψης. Εδώ, ο ένας από τους δύο γονείς εγκαταλείπει τα παιδιά και εξαφανίζεται, αρκετές φορές χωρίς συγκεκριμένο λόγο. Συχνά εγκαταλείπονται μωρά νεογέννητα σε κάδους σκουπιδιών, σε τουαλέτες, αλλά και έξω από πόρτες σπιτιών. Επιχείρημα των ανύπαντρων κυρίως μητέρων *(single mothers),* είναι ότι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αναθρέψουν το παιδί τους. Άλλοτε, η εγκατάλειψη συμβαίνει για να *«ξαναφτιάξει»* ο γονέας την ζωή του, ή για *«να αναζητήσει την τύχη»* του σε άλλη χώρα, με διαφορετικές οικονομικές προϋποθέσεις. Το παιδί εγκαταλείπεται σε παππούδες και θείους, ή στον σύζυγο, χωρίς σαφείς εξηγήσεις γι' αυτό που προγραμματίζει να πράξει, γεγονός που πολλές φορές περιγράφεται σαν *«κοινό οικογενειακό μυστικό»* (Cottle 1995, UNICEF 1997, σελ. 16-20, Αλβανία. Παιδιά σε κίνδυνο) που *«δένει»* τα εναπομείναντα μέλη σε νέα μορφή οικογενειακής δομής. Η μετανάστευση των γονέων, ο πόλεμος (Lathuilliere 1997, σελ. 12-15.), έχουν συνοδευτεί με την εγκατάλειψη των παιδιών τους στο σπίτι της γιαγιάς ή του παππού, ή τη θεία στην επαρχία (στοιχεία της UNICEF: Παιδιά ξαναβρίσκουν τους γονείς τους στο Νότιο Σουδάν). Τα άφησαν μικρά παιδιά και τα βρήκαν εφήβους (Δραγώνα και Ντάβου 1991) ή ενήλικες. Το συναισθηματικό κενό της απουσίας των γονέων, αναπληρώνεται δευτερογενώς από τα συναισθηματικά *«υποκατάστατα γονέων».* Το διαζύγιο συνδέεται και λειτουργεί με τις περιπτώσεις της συναισθηματικής εγκατάλειψης του διαζευγμένου γονέα που δεν διεκδικεί κανένα ρόλο με το παιδί. Η δικαστική επιμέλεια στον ένα από τους δύο γονείς, νομιμοποιεί την εγκατάλειψη, η οποία τίθεται σαν δεδομένη από το γονέα που -επειδή χώρισε- παύει να φροντίζει το παιδί.

Τα εγκαταλειμμένα παιδιά είναι βαθιά ψυχικά τραυματισμένα στις περιπτώσεις που συνοδεύονται με εργασία, για να εξοικονομήσουν το φαγητό τους. Η μαρτυρία ενός δεκάχρονου αλβανού αναφέρει: *«Πηγαίνω στο σχολείο, αλλά δεν με παίζουνε τα παιδιά και αυτό με σκοτώνει. Έχω κλάψει πολλές φορές. Εγώ φταίω που πρέπει να δουλεύω για να ζήσω, αφού και οι δυο γονείς μου πήγανε στην Αλβανία και χάθηκαν. Εμένα με αφήσανε πίσω. Εγώ είμαι καλό παιδί γιατί δεν με θέλουνε να παίζουμε μαζί, γιατί».* Η παραπάνω περιγραφή προέρχεται με βάση στοιχεία της *UNICEF στην* αναφορά στην γειτονική Αλβανία

και στα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (Koh 1997, σελ. 16-20. Το φαινόμενο των εγκατελειμμένων εξώγαμων *στο ορφανοτροφείο των Τιράνων* που περιμένουν να υιοθετηθούν, οδηγεί τους γονείς στην απόγνωση, με αποτέλεσμα να εκθέτουν και να εγκαταλείπουν τα παιδιά τους σε άμεσους κινδύνους. Η μορφή της συναισθηματικής εγκατάλειψης χαρακτηρίζεται με την αποστέρηση τροφής και είναι η πιο κοινή αιτία χαμηλού βάρους στη νεογνική και βρεφική ηλικία. Σε αυτή την κατηγορία, συναντούμε τα παιδιά με διάγνωση *«καθυστέρηση της ανάπτυξης οφειλόμενη σε μη οργανικά αίτια» (failure to thrive)*, (Jacob και Laberge 1997, Παρίτσης 1991, Greif 1995, σελ. 19-22). Η εγκατάλειψη των παιδιών με σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας που εγκλείονται σε ιδρύματα (Νικολαΐδου 1998α, β, Kendall-Tackett και Eckenrode 1996) μετά από την συγκατάθεση των γονέων τους, να τα υποστηρίξουν. Με βάση στοιχεία που δόθηκαν, στην προσπάθεια *αποϊδρυματοποίησης ατόμων από την Λέρο οι ίδιοι έχουν ανάγκη στήριξης, για να* φροντίσουν το πρόβλημα του παιδιού τους.

3.4. Η παραμέληση

Τα παραμεληµένα παιδιά, πολλές φορές είναι περιπτώσεις παιδιών που εκδηλώνουν πρώιμη παραβατικότητα. Η παραμέληση διερευνάται σαν δομικό συστατικό στην παρούσα μελέτη. Η παραμέληση της υγείας του παιδιού σε υγιή και μη υγιή παιδιά, αποτελεί ένα βήμα προς την κακοποίηση. Ιδιαίτερα αυτό λαμβάνει χώρα στην παραμέληση της ιατρικής φροντίδας *σε περιπτώσεις παιδιών με χρόνια νοσήματα, όπως η μεσογειακή αναιμία*, ο διαβήτης, ο καρκίνος, η λευκαιμία, όπου χρειάζεται συχνή ιατρική παρακολούθηση (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998, σελ.20-23).

Μια άλλη μορφή παραμέλησης, είναι αυτή της ασφάλειας του παιδιού από ατυχήματα, μέσα ή έξω από το σπίτι. Ιδιαίτερα, αν το παιδί είναι σε ηλικία κάτω των δύο ετών, η παραμέληση ορίζεται σαν κακοποίηση. Η μαρτυρία μιας οχτάχρονης μικρής από την Αλβανία μνημονεύει το τρόπο που διαδραματίστηκαν τα εγκαύματα που φέρει στο σώμα της: *«Κάηκα. Όταν ήμουνα μικρή, ήμουνα στην Αλβανία, ήτανε και ο πατέρας μου, ήθελα να πάω στο κρεβάτι της μητέρας και δεν είδα τα φασόλια αν βράζουνε. Βάζω το ένα πόδι μου μέσα και το άλλο στο κρεβάτι. Και το πόδι μου, το ποδαράκι μου ακουμπάει και δεν έχω μαλλιά. Θέλω να μαζέψω λεφτά να κάνω πλαστική να βγάζω τα χέρια έξω και την πλατούλα»*. Η εκτίμηση της γονικής ικανότητας και ο προσδιορισμός των γονιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για κακοποίηση-παραμέληση των παιδιών τους, ανιχνεύεται (Κοκκέβη και Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1991) με την Κλίμακα Εκτίμησης της Οικογενειακής

Κρίσης (Family Stress Checklist). Σε αυτήν βαθμολογούνται οι γονείς με βάση το «*κίνδυνο*» (όπως κανένας, μέτριος ή σοβαρός) στο να προκαλέσει βλάβη στο παιδί μέσα από τις παρακάτω δέσμες καταστάσεων, όπως: *Γονιός έτρωγε ξύλο ή υπέφερε από αποστέρηση στην παιδική του ηλικία, Γονιός έχει ποινικό μητρώο ή ιστορικό ψυχικής ασθένειας, Γονιός ύποπτος για κακοποίηση του παιδιού του στο παρελθόν, Γονιός με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απομόνωση ή κατάθλιψη, Ύπαρξη πολλαπλών κρίσεων ή εντάσεων, Γονιός με αυστηρές, εξωπραγματικές προσδοκίες από τη συμπεριφορά του παιδιού, Γονιός με βίαιες εκρήξεις θυμού, Αυστηρή τιμωρία του παιδιού, παιδί δύσκολο ή προκλητικό ή έτσι το βλέπουν οι γονείς, Ανεπιθύμητο παιδί ή σε κίνδυνο για ατελή ανάπτυξη δεσμού με τη μητέρα του.*

Η κατατομή των γονέων που έχουν προδιάθεση να παραμελήσουν, μελετάται μέσα από τους παράγοντες που διαφοροποιούν μητέρες με προβλήματα στην άσκηση του γονικού ρόλου από άλλες «*φυσιολογικές*».

Η περιγραφή της διαταραγμένης γονικής ικανότητας, εμφανίζεται στην βιβλιογραφία με υψηλά επίπεδα τιμωρητικότητας, απόρριψη και εχθρικότητα, μειωμένη ικανότητα για μητρική καθημερινή φροντίδα, για τρυφερότητα. (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998, σελ. 31-34).

Το σχολείο είναι ένα χώρος, όπου η παραμέληση της γονεϊκής φροντίδας εμφανίζεται με την μη λειτουργική ένδυση και υπόδηση των μαθητών, την έλλειψη καθαριότητας, και την απουσία τρόπων καλής συμπεριφοράς στην επικοινωνία. Οι κακές συνθήκες υγιεινής, στέγης, διατροφής, που υποχρεούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, είναι αποτέλεσμα της παραμέλησης των γονέων. Η παρουσία του σχολείου απουσιάζει, τις περισσότερες φορές, από την συστηματική υποστήριξη διδακτικών προγραμμάτων σε παραμεληεμένους μαθητές, γεγονός που καθιστά την ψυχοκοινωνική (Μαδιανός 1989, Patterson, Chamberlain και Reid 1982, σελ. 638-650, Καβάζη και Παπαλαζάρου 1995), Δροσινού 1998γ, 1998δ) ανάπτυξη του παιδιού εξαιρετικά δύσκολη και προβληματική κάτω από το βάρος της διπλής παραμέλησης. Η διάκριση ανάμεσα στην κακοποίηση και στην παραμέληση, δεν είναι πάντα εμφανής. Συχνά, προηγείται η κακοποίηση, για να ακολουθήσει σαν διερεύνηση το φαινόμενο της παραμέλησης. Μια προσπάθεια διάκρισης αποπειράται παρακάτω. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (1990), αναφέρει ότι η ενεργητική μορφή της «*κακομεταχείρισης*» περιλαμβάνει κυρίως σωματικές κακώσεις που προκαλούνται από ενήλικες σε παιδιά. Αυτή η κακοποίηση συνδέεται με την λεκτική «*κακομεταχείριση*». Η παθητική μορφή κακομεταχείρισης, περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο την παραμέληση του παιδιού, με αποτέλεσμα να προκαλείται καθυστέρηση στην σωματική, νοητική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του.

Η παραμέληση σαν μια έκφραση ψυχοδυναμικής κακοποίησης, μπορεί να περιγραφεί από το παιδί μέσα από τις αυξημένες απαιτήσεις για φροντίδα από τη μητέρα που οδηγείται στη ματαίωση. Από την πλευρά της μητέρας, διακρίνουμε ανικανοποίητες ανάγκες για εξάρτηση, οι οποίες προκύπτουν από προσωπικές ψυχικές καταστάσεις, όπως στέρηση από την μητέρα της, έλλειψη υποστήριξης από το σύζυγο και τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βλέπει το παιδί της σαν την απορριπτική μητέρα της, να ξαναζεί την αρχική απόρριψη και να νιώθει άγχος και ενοχές. Η προβολή της «κακής» εικόνας του εαυτού της (Λεονταρή 1996) στο παιδί, μέσα από τους ψυχολογικούς μηχανισμούς της Άρνησης, της Προβολής (Τσιάντης 1991α, β), της Ταύτισης με την «κακή» μητέρα της, την οδηγεί στην επίθεση προς το παιδί της, το οποίο αναπαριστά τον αδύναμο και «κακό» εαυτό της.

Επίσης, έχει περιγραφεί καθυστέρηση στην εξέλιξη του λόγου και υποστηρίζεται ότι τα παιδιά δεν εμπιστεύονται το περιβάλλον τους για να μιλήσουν και έτσι η καθυστέρηση στην εξέλιξη του λόγου, είναι αποτέλεσμα μικρής ή λαθεμένης πρακτικής, εξαιτίας της παραμέλησης (Τσιάντης 1991β).

3.5. Το φαινόμενο της βίας

Ο προσδιορισμός της έννοιας της βίας στην καθημερινή ζωή, τροποποιείται με την χρήση του επιθέτου που προηγείται, όπως άμεση-έμμεση βία, παράνομη, νόμιμη (Τσαλίκογλου 1993, Βελλή 1992, Tunnel και Cox 1995, Brochu 1994) βία, σωματική, ψυχολογική (Μαγγανάς 1996, Edwards και Smith 1996, Herman 1996), σχολική (Δροσινού 1995β), συμβολική, ιδεολογική, ηθική, ανωτέρα βία. Η αρχική ετυμολογική έννοια προέρχεται από το ρήμα «***βιάζω***» που σημαίνει πιέζω, αναγκάζω κάποιον να πράξει κάτι (Ξεν. Αν. Α' 3,1.). Στη ραψωδία Χ της Ιλιάδας, δίνεται η περιγραφή *«καταβάλλω κάποιον με την δύναμή μου»*. Σε παλαιότερες εκδόσεις λεξικών, η βία ταυτίζεται με την σωματική βία, στα πλαίσια μιας ηθελημένης πράξης σκληρότητας απέναντι σε κάποιο άτομο. Σήμερα παρατηρείται μια διεύρυνση της χρήσης του όρου «βίας» στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών και τη εκπαίδευσης και περιγράφεται σαν την «χρήση ωμής και απροκάλυπτης δύναμης ενάντια στη θέληση του ατόμου».

Στην Ελληνική Μυθολογία, η βία (Παπαδημητρίου 1995) αντιστοιχεί στην αρχέτυπη ιδέα της μαγικής κοσμικής δύναμης. Στον Ησίοδο προσωποποιείται σαν την αδερφή του Κράτους, του Ζήλου και της Νίκης, που βοήθησε μαζί με τα αδέρφια της τον Δία να επιβληθεί στους Τιτάνες και από τότε είναι κοντά του. Χαρακτηριστικό για την ηθική της βίας,

είναι όταν αυτή μαζί με το Κράτος δένουν τον υβριστή Προμηθέα στον Καύκασο, εκτελώντας την διαταγή του Δία. Η Βία για τους Έλληνες, δεν είναι ταυτισμένη μόνο με αρνητικές δυνάμεις. Ήταν ένα εργαλείο στα χέρια των θεών και των ανθρώπων που επέβαλαν την καλή ή την κακή επιλογή τους, πέρα από συναισθήματα ή άλλες αδυναμίες και λατρευόταν μαζί με την Ανάγκη, με την οποία ταυτίστηκε στο τέλος. Ακόμη και σήμερα όταν μιλάμε για ανωτέρα βία, εννοούμε ένα γεγονός εξαιρετικά απρόβλεπτο έτσι, ώστε να μην μπορεί να ανατραπεί με την επιμέλεια και την σύνεση.

Το φαινόμενο της βίας είναι πολύμορφο και πολύπλοκο. Δεν υπάρχει κάποια θεωρία που να μπορεί να ερμηνεύει συνολικά το φαινόμενο. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να το κατανοήσουμε, με βάση τις θεωρίες μέσης εμβέλειας, κατά τις οποίες ο τόπος, ο χρόνος και τα συγκεκριμένα γεγονότα, σαν προτάσεις λογικά διασυνδεδεμένες, παρέχουν μια κοινωνιολογική θεώρηση στη βία.

Μία από τις μορφές της βίας είναι και η ενδοοικογενειακή βία (Tulloch και Tulloch 1990, Αρτινοπούλου 1988, Σπινέλλη 1989, Sussman και Steinmetz 1987), βίας, αναφέρεται σε κάθε πράξη, ή παράλειψη, η οποία βλάπτει τη ζωή, τη φυσική ή ψυχολογική ακεραιότητα, ή την ελευθερία ενός προσώπου, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα τη σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1985).

Ο εντοπισμός των αιτίων της βίας στην ατομική φύση, στα πλαίσια των ψυχοβιολογικών δεδομένων του ανθρώπου, είναι αντικείμενο της Ψυχολογίας και της Φυσιολογίας. Η δεύτερη θέτει το ερώτημα στην υπόθεση της εγκληματικής ατομικής φύσης και, μαζί με τους γενετιστές, αναζητά κάποιο αποκωδικοποιημένο στοιχείο στο DNA. Αντίθετα, οι ψυχοκοινωνιολόγοι αναζητούν τις αιτίες της βίας έξω από το άτομο, στις προκλήσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Η καθοριστική αιτία του κοινωνικού φαινομένου της βίας, αναζητείται ανάμεσα σε προηγούμενες κοινωνικές καταστάσεις και όχι σε ατομικό συνειδησιακό επίπεδο (Durkheim 1973, Ντυρκάιμ 1978). Ο Coser αναφέρει ότι οι αδικαιολόγητες πράξεις βίας, αλλά και άλλες μορφές παραβατικότητας, είναι άνισα κατανεμημένες στην κοινωνία. Εκεί που η παρανομία είναι έντονη, εύκολα διαπιστώνονται ποσοστά εγκληματικότητας, ψυχοδιανοητικές διαταραχές, αλλά και άλλες δράσεις πολιτικής και κοινωνικής παράλογης δράσης *(irrationelle).*

Η αποδιοργανωτική βία παράγεται από την ίδια την κοινωνία ταυτόχρονα και παράλληλα με την ενσωμάτωση και συμμόρφωση. Από τον Μακιαβέλι (1500 μ.Χ.) με τον ***«Ηγεμόνα»***, στον οποίο αναλύει την πολιτική χρήση της βίας, μέχρι το Μαρξ, καταγράφονται δυο διαφορετικές υποθέσεις για την βία. Στην πρώτη οι Μαρξιστές θεωρούν την βία σαν έκφανση της πάλης των τάξεων. Η άρχουσα τάξη φέρεται βίαια, για να διατηρήσει την εξουσία, ενώ οι κυριαρχούμενοι φέρονται βίαια, για να απαλλαγούν από την

κυριαρχία' των εξουσιαστών τους. Στην δεύτερη υπόθεση οι ανθρωπολόγοι και κοινωνιολόγοι ισχυρίζονται ότι η βία απορρέει μέσα από την αβεβαιότητα, την σύγχυση και το άγχος του ατόμου ή ενός υποσυνόλου, όταν αυτό δυσκολεύεται να ενταχθεί στο πυρήνα της μικροκοινωνίας. Τότε το άτομο βρίσκεται σε ***«ανομική κατάσταση»***. Την χρήση του όρου *(anomie)* την βρίσκουμε στον Durkheim (1938, 1970). Ένας άλλος λόγος που η κοινωνία ωθεί τα μέλη της στην βία, εμφανίζεται, όταν τους προβάλλει και τους καλλιεργεί αξίες τις οποίες πρέπει να επιδιώκουν να κατακτήσουν χωρίς ταυτόχρονα να τους παρέχει τα μέσα για την επίτευξή τους.

Τα παιδιά που κακοποιούνται ή και παραμελούνται, παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Κλαίνε πολύ εύκολα, είναι απαιτητικά και εμφανίζουν υπερκινητικότητα. Ο όρος «***παγωμένο βλέμμα***» (Συνοδινού 1994, σελ. 63-119, 129-135, Hopkins 1996, σελ. 41-62, Cohen 1993, σελ. 205-212) περιγράφει την χαρακτηριστική έκφραση στη σχέση τους με τρίτους. Επίσης εκδηλώνεται με καχυποψία και επιφυλακτικότητα στη σωματική επαφή, και ετοιμότητα για να αντιδράσουν βίαια σε σημάδια κινδύνου ή έντασης από το περιβάλλον.

Το παρακάτω κλινικό παράδειγμα της Άννας (3 χρόνων) που δυσκολεύεται να αποχωριστεί την μητέρα της κατά την συνέντευξη, μεταφέρει κάποια στοιχεία από την κοινωνική συμπεριφορά που εκφράζεται μέσα από διαδικασίες βίας. Οι λόγοι της παραπομπής, ήταν η συνεχής τάση να κλαίει με το παραμικρό, η υπερκινητικότητα και η καταστροφικότητα των αντικειμένων στο χώρο. «*Η Άννα στη συνέντευξη ήταν πολύ επιφυλακτική και με κοίταζε με πλάγιο τρόπο, ή μου γύρναγε την πλάτη της. Προσπάθησα να κάνω ένα σχόλιο για το παιχνίδι της, αλλά φαίνεται ότι κάτι δεν πήγε καλά με τον τόνο της φωνής μου και σήκωσε τα χέρια της προς τα πάνω όπως όταν αντιδρά κανείς για να προφυλαχτεί από το να τον χτυπήσουν. Η κίνηση αυτή και γενικά η στάση της ήταν αφορμή να διαπιστωθεί πρόβλημα κακοποίησης της Άννας*».

Η αναπαραγωγή της βίας (Αρτινοπούλου 1987, 1991, 1995, Αρτινοπούλου και Μαγγανάς 1996) από την κοινωνία και το αντίστροφο, δεν είναι μια στατική διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται από αιτιολογικούς παράγοντες. Αφορά περισσότερο στην διαπλοκή διαφορετικών επιπέδων και τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων παραγόντων και των καταστάσεων.

3.6. *Μαθησιακές δυσκολίες*

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δομικό υλικό στην εγκατάσταση του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας. Θεματολογικά αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και απασχολούν το κλάδο της εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής *(special education)* και έχει σαν σκοπό να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *(special educational needs)* (Παπαθεοφίλου 1983, Νικολάου-Παπαπαναγιώτου και Συρίγου-Παπαβασιλείου 1994, Δροσινού 1998γ), Pumfrey και Reason 1995, Μίχου 1988, Καραντάνος 1988).

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες *(learning dissabilities),* αναφερόμαστε στις εγγενείς ή άλλες δυσκολίες, οι οποίες παρεμβαίνουν ανάμεσα στο Μαθητή και τη Γνώση (Κολλιάδης 1994), με αποτέλεσμα να εμποδίζουν την θετική προσέγγιση της δεύτερης. Η κατάσταση αυτή φορτίζεται με ποικίλες προσωποποιήσεις, όπως αυτή του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανήκει στην κατάσταση της διαδικασίας μάθησης. Το Εγώ του μαθητή καλείται να εμπλακεί για να «*μάθει*». Η προηγούμενη διαδικασία ζωής που έζησε στην οικογένεια, κινητοποιεί μηχανισμούς ταύτισης, εξιδανίκευσης. Η μαθησιακή δυσκολία ενισχύεται μέσα από συνεχείς και αλλεπάλληλες αποτυχίες, από την μη επίτευξη διδακτικών στόχων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην πρώτη παιδική ηλικία, παρατηρούνται στο νηπιαγωγείο. Πολλά από αυτά τα παιδιά είναι πρόωρα και εμφανίζουν το υπερκινητικό σύνδρομο, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, είναι κινητικά ανώριμα, παρουσιάζουν διαταραχές στο χώρο και τον προσανατολισμό και παρουσιάζουν τις λεγόμενες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του τύπου «*δυσλεξία*». Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται ακόμη εμφανέστερο, όταν η νοημοσύνη των παιδιών είναι οριακή ή κάτω από τα όρια του φυσιολογικού και προέρχονται από οικογένειες με ένδεια στο πολιτιστικό επίπεδο.

Η αναπηρία στο αισθητηριακό, σωματικό, νοητικό επίπεδο, ή επίπεδο της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, δηλώνει μια διαφορά από το «φυσιολογικό» και την συμμόρφωση του με αυτό. Η διαφορά καταγράφεται σαν κατάσταση μεσολάβησης στην λειτουργία συνθηκών, μεταξύ του έξω (έξω από το άτομο), και του μέσα (το ίδιο το άτομο). Η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, είναι συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα, όπως από το ίδιο το παιδί και τα χαρακτηριστικά του, τη δομή που επιτρέπει την ένταξη, τα πλαίσια αναφοράς των μαθησιακών δυσκολιών, της κοινωνίας και του χώρου της ένταξης. Από την ελληνική εμπειρία, αυτή η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από την ένταξη (Φεντ 1989), συναντά μεγάλες δυσκολίες στην υλοποίηση των προγραμμάτων που παραπέμπουν στην διακήρυξη της Σαλαμάνκα «***Ένα Σχολείο για όλους***». Η ιδεολογία γύρω από αυτό το

θέμα της ενσωμάτωσης, όταν καταπιέζει τους παραλήπτες, έχει σαν αποτέλεσμα την μη εφαρμογή της. Η σχολική ενσωμάτωση μπορεί από πράξη θετικής ένταξης να αποβεί σε πράξη βίας για το μαθητή, ο οποίος καλείται να υποταχθεί στους σκοπούς της ενσωμάτωσης. Σε αυτό το σημείο, συναντούμε την παιδική παραβατικότητα προς το κανόνα της αφηρημένης αρχής της ενσωμάτωσης. Η μάθηση γνωρίζουμε ότι είναι αποτέλεσμα δράσης. Ο μαθητής ενεργεί, αυτενεργεί μέσα από συγκεκριμένα βήματα στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία τον οδηγούν στο να μάθει. Η κινητοποίηση του μαθητή, επιτρέπει στη συνέχεια την ενεργοποίηση και δόμηση του γνωστικού δυναμικού του. Στην αντίθετη περίπτωση, οι λειτουργίες της αφομοίωσης και Στην αντίθετη περίπτωση, οι λειτουργίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής καθίστανται ανενεργές και οι μαθησιακές δυσκολίες (*difficultes d'apprentissages*) είναι διαγνώσιμες.

3.7. Προβλήματα διαταραχής της συμπεριφοράς

Στην εκπαίδευση ανήλικων η αναφορά σε προβλήματα διαταραχής της συμπεριφοράς (Gadow et al. 1987, Kiernan, Jordan και Saunders 1980, σελ. 264-291, Gadow και Sprafkin 1993, Sanson και Di Muccio 1993, Θωμαίδου et al. 1994, Δροσινού 1998β) παραπέμπει στη συγκρότηση παραβατικών συμπεριφορών. Αυτή εξετάζεται σαν διαταραχή που έχει τη βάση της κατά πρώτο λόγο στο συναίσθημα. Το μέγεθος της απόκλισης καθορίζεται από την ποιότητα και την ποσότητα της διαταραχής της συμπεριφοράς, σε σχέση με αυτό που η οικογένεια και το σχολείο αξιολογούν σαν αποδεκτή ή μη, θετική ή αρνητική, συμπεριφορά (Herbert 1998a, σελ. 33-37). Οι διαταραχές συμπεριφοράς εκδηλώνονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνοδεύονται με διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα, (*ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Ιδιαίτερα το παιδί πραγματοποιεί στο υποκείμενο, το σώμα του, ενέργειες που μεταβιβάζει στο αντικείμενο με τρόπο καλυμμένο ή απότομο, όπως χτυπήματα (Arora 1996), ξεσκίσματα, μαλώματα, κλωτσιές, σπρώξιμο, βασανισμό, τραυματισμός, αυτοτραυματισμός, μουτζουρώματα, περισυλλογή αχρήστων αντικειμένων, σκουπιδιών. Η επανάληψη στερεότυπων κινήσεων, το θήλασμα του δακτύλου, η ονυχοφαγία, οι διαταραχές στο ύπνο, στο φαγητό, στην ενούρηση, συμπληρώνουν την κλινική εικόνα των διαταραγμένων ατόμων (Herbert 1998a, σελ. 15- 27).

Ο τομέας της κλινικής ψυχολογίας (Ποταμιάνος 1997α, β) διερευνά τα παραπάνω ζητήματα, σε μια προσπάθεια να αναζητηθούν θεραπευτικές προσεγγίσεις που θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της διαταραγμένης συμπεριφοράς (Herbert 1998a, σελ.

38-50). Στην παρούσα έρευνα, οι διαταραχές της συμπεριφοράς σε ό,τι αφορά την παιδική παραβατικότητα, θα μελετηθούν κάτω από το πρίσμα της κλινικής κοινωνικής ψυχολογίας (Ναυρίδης 1985, 1994α, β, Τηλεοπτική συζήτηση ΕΤ2, στη βραδινή ζώνη με θέμα «Virtual Reality, Reality show», στις 17/2/1997, Ναυρίδης et al. 1991).

3.8. Αντικοινωνική προσωπικότητα

Η αντικοινωνική προσωπικότητα (Widiger et al. 1996, Ποταμιάνος 1997α, Ζερβής 1996α, Raine 1988) εμπλέκεται στη μελέτη της παιδικής παραβατικότητας με εξελικτικό προσανατολισμό (Warden και Christie 1997, σελ. 34-44). Πρόκειται για τύπο διαταραχής της προσωπικότητας και χαρακτηρίζεται για οργανώσεις της προσωπικότητας από βιώματα και σχήματα συμπεριφοράς που αποκλίνουν από τα ψυχολογικά δεδομένα μιας κοινωνίας. Η απόκλιση αφορά στον τρόπο, με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους. Η διαταραχή καθορίζεται από την ποιότητα, την ένταση και το εύρος των συναισθηματικών διακυμάνσεων, και το βαθμό ελέγχου των ενορμήσεών.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία με τη σύγχρονη νοσογραφική ταξινόμηση, αναφέρεται στην αντικοινωνική προσωπικότητα, με βάση το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (American Psychiatric Association, 1994 DSM - IV, Washington. *(DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), στοιχεία αντικοινωνικής προσωπικότητας αναφέρονται και στο DSM - II 1968, DSM - III, 1980, DSM-III-R, 1987). Αλλά και ο Διεθνής Οργανισμός Υγείας κατατάσσει την αντικοινωνική προσωπικότητα με βάση την Διεθνή Ταξινόμηση των Ασθενειών *ICD (International Classification of Diseases),* στο κεφάλαιο με τις Ψυχικές Διαταραχές και Διαταραχές της Συμπεριφοράς (*Mental and Behavior Disorders),* (Widiger et al. 1996, Νέστορος 1992).

Η ηλικία έναρξης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προσδιορίζεται γύρω στα δεκαπέντε χρόνια και αναφέρεται σε έντονη παράβλεψη και καταπάτηση των δικαιωμάτων των άλλων. Το άτομο χαρακτηρίζεται από μεγάλη επιθετικότητα και ευερεθιστικότητα που συχνά τον οδηγούν σε συμπλοκές και συγκρούσεις με τα άτομα που συναναστρέφεται (Coie 1996, σελ. 1-18, Tremblay et al. 1996, σελ. 268-298). Αποδεδειγμένα υπάρχει Διαταραχή της Διαγωγής, που άρχισε πριν την ηλικία των 15 χρόνων, όπως φαίνεται από τα παρακάτω ιστορικά στοιχεία: *έκανε συχνά σκασιαρχείο, έφυγε από το σπίτι και διανυχτέρευσε εκτός σπιτιού τουλάχιστον δυο φορές ενώ έμενε στο πατρικό σπίτι ή στο σπίτι αυτών που υποκαθιστούσαν τους γονείς του, ή μία φορά χωρίς να επιστρέψει, συχνά άρχιζε καυγάδες, χρησιμοποιούσε κάποιο όπλο (πέτρα, ξύλο, σίδερο) σε περισσότερους από ένα καυγάδες,*

εξανάγκασε κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του, βασάνιζε σωματικά τα ζώα, έχει επιδείξει σωματική βία σε άλλους ανθρώπους, εσκεμμένα κατέστρεψε την περιουσία άλλων ανθρώπων, έχει βάλει επίτηδες φωτιά, συχνά έλεγε ψέματα, εκτός από το να αποφύγει σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, έχει κλέψει, χωρίς επίθεση σε κάποιο θύμα, σε περισσότερες από μια περιπτώσεις, έχει κλέψει, με επίθεση σε κάποιο θύμα π.χ. αρπαγή τσάντας, απόσπαση χρημάτων.

Η παιδική παραβατικότητα στην παρούσα έρευνα, δεν διερευνά άμεσα διαταραχές που σχετίζονται με την αντικοινωνική προσωπικότητα. Παρά ταύτα, παρατηρούνται ίχνη αντικοινωνικής (Raine 1988, σελ. 231-250) συμπεριφοράς που συγκεντρώνονται στο ηλικιακό επίπεδο που εξετάζουμε. Τα αντικοινωνικά παιδιά σχετίζονται άμεσα με την ***νεανική εγκληματικότητα.*** (Atkinson και Butler 1996, Katsiyannis και Archwamety 1997). Το παιδί, αν έχει αρκετή πίστη στους γονείς του, εναντιώνεται σε κάθε εμπόδιο. Στον κατάλληλο χρόνο δοκιμάζει τις δυνάμεις του να διαλύσει, να αναστατώσει, να φοβίσει, να εξαντλήσει, να σπαταλήσει και να ιδιοποιηθεί. Καθετί που οδηγεί τους ενήλικες στα δικαστήρια για παραβατικές πράξεις, έχει το φυσιολογικό του αντίστοιχο κατά την νηπιακή και πρώιμη ηλικία, στη σχέση του παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι, αν το οικογενειακό περιβάλλον αντέξει στις προσπάθειες του παιδιού να το διαλύσει, τότε το παιδί κατασταλάζει στο παιχνίδι.

3.9. Αποκλίνουσα συμπεριφορά

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά (Kaplan και Saddock 1995, Klein 1997, Βίννικοτ 1976, σελ. 142-153) περιγράφει σημαντικές διαφορές από το μέσο όρο ή το φυσιολογικό, και αντίκειται στις κοινωνικές επιταγές και τους επικρατούντες ηθικούς κανόνες. Η ψυχολογική της ταυτότητα αναζητείται ανάμεσα στα προβλήματα που προκύπτουν από την ή τις δυσλειτουργίες των μηχανισμών βάσης, της ψυχονοητικής λειτουργίας του ατόμου, όπως η Ενσωμάτωση, η Ενδοπροβολή - Προβολή, η Απώθηση, η Ταύτιση, η Αφομοίωση - Προσαρμογή. Ας παρακολουθήσουμε τι σημαίνει η έννοια φυσιολογικό και τι εννοούμε κάθε φορά που κάνουμε χρήση της φράσης ***«φυσιολογικό παιδί»***. Όταν μιλάμε για φυσιολογική κατάσταση ή υγεία, αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στο σώμα και εννοούμε πως η ανάπτυξη του παιδιού είναι κοντά στο μέσο όρο από άποψη ηλικίας και πως δεν υπάρχουν φυσικές ασθένειες. Τι γίνεται όμως όταν μιλάμε για δύσκολα παιδιά και θέλουμε να ταξινομήσουμε τις δυσκολίες τους; Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε το πρόβλημα με όρους συμπεριφοράς, συγκρίνοντας ένα παιδί με άλλα συνομήλικα.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται άμεσα με το κατά πόσο η προσωπικότητα του παιδιού συγκροτείται φυσιολογικά και ο χαρακτήρας του εδραιώνεται με υγιή τρόπο. Είναι σαφές ότι η νοημοσύνη του παιδιού δεν αναπληρώνει την καθυστέρηση στην ωρίμανση της προσωπικότητας του. Αν η συναισθηματική του ανάπτυξη «σκάλωσε» σε κάποιο σημείο, το παιδί επιστρέφει, παλινδρομώντας σε αυτό το σημείο κάθε φορά που εμφανίζονται ορισμένες περιστάσεις και φέρεται σαν να είναι νήπιο ή παιδάκι. Λέμε πως κάποιος συμπεριφέρεται σαν παιδί, όταν κάθε φορά που αντιμετωπίζει μια ματαίωση ή ένα εμπόδιο, μεταβάλλεται σε δύστροπο άτομο. Το φυσιολογικό παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιονδήποτε ή όλους τους μηχανισμούς, με τους οποίους τον προίκισε η φύση, για να αμύνεται απέναντι στο άγχος και την δυσβάσταχτη ψυχοσύγκρουση. Οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται σε μια υγιή κατάσταση, συνδέονται με την βοήθεια που παρέχεται. Στην παραβατική συμπεριφορά, το μη φυσιολογικό στοιχείο φανερώνεται στον περιορισμό, και στην δυσκαμψία της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιήσει τα θετικά συμπτώματα με το περιβάλλον.

Ενότητα 4. Η σχέση της παιδικής παραβατικότητας με την οργάνωση της κοινωνίας

4.1. Η οικογένεια και οι προσδοκίες της

Ένα βασικό πρόβλημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους ερευνητές, είναι η ψυχοδυναμική ταυτότητα της οικογένειας και ο προσδιορισμός των ψυχολογικών παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας (Παρασκευόπουλος 1992, Winder και Rau 1962). Η έννοια της παιδικής παραβατικότητας βρίσκεται σε άμεση σχέση με το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας, έτσι όπως αυτή οργανώνεται στην κοινωνία. Στο πανεπιστήμιο Stanford, έδωσαν ένα ψυχομετρικό μέσο, γνωστό με τα αρχικά *SPQ (Stanford Parent Questionnaire)*, στο οποίο αξιολογούνται 28 παράγοντες της ψυχοδυναμικής της οικογένειας, οι οποίοι περιγράφουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *Έκδηλη στοργή, Χορήγηση αμοιβών - Ενίσχυση, Απόρριψη, Άγχος για την ψυχοσεξουαλική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, Άγχος για την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, Επιβολή περιορισμών, Απαίτηση για συμμόρφωση, Άτεγκτη εμμονή στην εκτέλεση των εντολών, Απόκτηση εσωτερικής πειθαρχίας - Αυτοέλεγχος, Στέρηση προνομίων, Ενθάρρυνση για Επιθετικότητα, Επιβολή σωματικών ποινών, Επιθετικότητα των*

γονέων, Αυτοκριτική των γονέων, Κοινωνικότητα των γονέων, Θετικές συζυγικές σχέσεις, Ασυνέπεια στη συμπεριφορά των γονέων, Χρήση προτύπων, Διαφοροποίηση του ρόλου των δύο φύλων, Η ομοιότητα του παιδιού προς τους γονείς, πατέρα - μητέρα, Άσκηση εξουσίας στην οικογένεια, Στενή ψυχική επαφή του παιδιού με το πατέρα, Σεβασμός στην ατομικότητα του παιδιού, Απουσία Περιορισμών, Ενθάρρυνση για αυτονομία, Εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού, Παροχή ευκαιριών για επιτεύγματα, Δικαιολόγηση αποφάσεων.

Η κατανόηση και η ανάλυση της ψυχοδυναμικής του θεσμού της οικογένειαςστο σύνολο με βάση την έκφραση ενός ή πολλών συμπτωμάτων, αφορά την διερεύνηση των εννοιών και των καθημερινών σχέσεων που διαδραματίζονται σ΄ένα ψυχοπαθολογικό πλαίσιο. Η επικοινωνία ανάμεσα στα δύο επίπεδα- το ατομικό και το κοινωνικό- και την ιδιαίτερη συμβολή τους στην συνέχεια της ενδοψυχικής ζωής, και στην διαμόρφωση του ίδιου του ασυνείδητου μέσα από το Φρόυντ, περιγράφεται από την τοπογραφική έννοια του Ιδανικού Εγώ. *Ο πρωτογενής ναρκισσισμός ακουμπά πάνω στον ναρκισσισμό της οικογενειακής αλυσίδας* (Βασιλιάς, Γεωργούδη και Σταυριανάκη 1996) *διαγενεακά και θεσμικά μέσα από την έννοια του στηρίγματος (etayage).*

4.2. Ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο

Η δυαδική σχέση μητέρας παιδιού και η μεταβίβαση στην τριαδική σχέση με το πατέρα περιγράφεται σαν ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο. Η πρωτογενής ταύτιση *(identification primaire)* αναφέρεται στο πρωτόγονο τρόπο συγκρότησης (Laplanche και Pontalis 1986, σελ. 492, 486, Συνοδινού 1996β, σελ.52, 54) , του υποκειμένου, με πρότυπο τον Άλλον. Αυτή η συγκρότηση δεν απορρέει από προσχηματισμένες σχέσεις, κατά τις οποίες ο Άλλος εκλαμβάνεται σαν ανεξάρτητο αντικείμενο. Η πρωτόγονη ταύτιση συνδέεται στενά με το συγκεκριμένο τύπο σχέσης, τη στοματική ενσωμάτωση.

Η πρωτογενής ταύτιση είναι η πιο αρχέγονη μορφή συναισθηματικού δεσμού με το αντικείμενο. Εδώ, αναφερόμαστε στην πρώτη σχέση με τη μητέρα, πολύ πριν διαφοροποιηθεί το Εγώ από το Άλλο. Η ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο, είναι μια ψυχολογική διεργασία, με την οποία το υποκείμενο παιδί, αφομοιώνει πλευρές, ιδιότητες και χαρακτηριστικά του Άλλου γονέα και μεταμορφώνεται πλήρως ή μερικά στη βάση του προτύπου που ο Άλλος του προσφέρει. Η προσωπικότητα συγκροτείται και διαφοροποιείται μέσα από μια σειρά ταυτίσεις. Ο Φρόυντ (*Εισαγωγή στον ναρκισσισμό*), επεξεργάζεται την επιλογή του αντικειμένου σε αυτό που επιλέγεται, με πρότυπο το ίδιο το άτομο (ναρκισσιστική επιλογή). Η ταύτιση του υποκειμένου, Η συγκρότηση ψυχικών συστημάτων,

επιτυγχάνεται με πρότυπα προηγούμενα αντικείμενα, όπως οι γονείς, τα άτομα του περιβάλλοντος.

Οι επιπτώσεις του οιδιπόδειου συμπλέγματος στην δόμηση του υποκειμένου του παιδιού, συσχετίζεται με την διεργασία της ταύτισης. Οι επενδύσεις στους γονείς εγκαταλείπονται και αντικαθίστανται από ταυτίσεις. Οι τελευταίες σχηματίζουν πολύπλοκες δομές, στο μέτρο και στο βαθμό που ο πατέρας και η μητέρα είναι αντικείμενα αγάπης και αντιπαλότητας. Ο κίνδυνος της ενσωμάτωσης, της ενδοβολής του παιδιού από τα γονεϊκά πρότυπα, επιβάλλει κάποια διάκριση σε ό,τι αφορά την οριοθέτηση τους με την ταύτιση. Η ενσωμάτωση και η ενδοβολή αποτελούν αρχέγονα πρωτότυπα ταύτισης, όπου ένα μέρος από τις ψυχονοητικές διεργασίες βιώνεται και συμβολίζεται σαν σωματικές διαδικασίες, όπως παίρνω τροφή, καταβροχθίζω, κρατώ μέσα μου.

Η Μέλανι Κλάιν έχει αναφερθεί στην προβολική ταύτιση σαν ένα μηχανισμό που κάτω από κανονικές συνθήκες λειτουργεί θετικά για το υποκείμενο, στα πλαίσια του οποίου εσωτερικά τμήματα του αποδίδονται σ'ένα εξωτερικό αντικείμενο, το οποίο επιθυμεί να κατέχει. Στα παιδιά μικρής ηλικίας με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, «*ο μπαμπάς ή η μαμά είναι καλός ή κακός*», χωρίς να έχουν την δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα ίδια την καταστροφική τους δράση ή την αντικοινωνικότητα τους, παρά μόνον σαν μια απειλή από έξω, στην οποία πρέπει να απαντήσουν με αρνητική συμπεριφορά.

Η ταύτιση με το γονεϊκό πρότυπο, συνθέτει την ταυτότητα του ατόμου και τα οποία προκύπτουν από τη σχέση του υποκειμένου με το χρόνο, το χώρο, το σώμα του. Παράδειγμα: στα παιδιά με διαταραγμένα τα όρια του «*μέσα-έξω*» ο χώρος του δωματίου των γονέων στο πατρικό σπίτι, επενδύεται με ασυνείδητες, ακατάλληλες και μη πραγματικές έννοιες και συναισθήματα, με αναγωγές στη μαγική σκέψη της παιδικής ηλικίας. Η εξέλιξη της ταυτότητας του παιδιού, προκύπτει μέσα από διαδοχικές ταυτίσεις, οι οποίες διαπλέκονται στα δίκτυα της ψυχονοητικής οργάνωσης. Τα στάδια, με βάση τον Ε., Jacobson, διακρίνονται στην ταύτιση - συγχώνευση, κατά την οποία σημειώνεται αδυναμία διαχωρισμού ανάμεσα στη ψυχονοητική σχέση του «μέσα» με το αντικείμενο *(oneness)*, στην ταυτόσημη, κατοπτρική αναδίπλωση *(sameness)*, στην ομοιότητα με το αντικείμενο *(likeness)*, και στην πλήρη χωρίς εξάρτηση από το αντικείμενο *(closeness)*.

4.3. Αποστασιοποίηση από τη γονεϊκή στάση

Οι εχθρικοί, απορριπτικοί γονείς, συνήθως χρεώνονται επιθετικά, αντικοινωνικά παιδιά. Η εχθρότητα και η ενθάρρυνση για ανεξαρτησία και αυτάρκεια ανιχνεύεται σαν

αδιαφορία στη γονεϊκή στάση. Τα παιδιά τους προσανατολίζονται και ταυτίζονται με ομάδες συνομήλικων, γι αυτό και η συμπεριφορά τους και η σταδιοδρομία τους κρίνεται από το είδος της ομάδας.

Αν ταυτιστούν και συναναστραφούν με ομάδες δημιουργικής εργασίας, παίρνουν πρωτοβουλίες, αξιοποιούν την ενθάρρυνση και φτάνουν σε υψηλές επιδόσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, αν ενταχθούν σε παραβατικές ομάδες, δημιουθργούν συμμορίες και εξελίσσονται σε αντικοινωνικά άτομα. Η αυστηρή και απορριπτική γονεϊκή στάση με συμπεριφορές βίας, αναπτύσσει στα παιδιά αρνητικά συναισθήματα αποστασιοποίησης, όπως πίκρα, αποστροφή από τους άλλους, φόβο, επιθετικότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: παθογενής εξάρτηση, και συμμόρφωση σε εξωθεσμικούς παράγοντες, υποτέλεια, υποκριτική στάση, αρνητισμό, εχθρότητα και έντονη παραβατικότητα. Η παιδική παραβατικότητα εξετάζεται σαν αποτέλεσμα του καταπιεστικού, εχθρικού περιβάλλοντος που υποχρέωσε την αποστασιοποίηση από τη συγκεκριμένη γονεϊκή στάση.

Η «*ασυμβατότητα*» της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών και ο διαχωρισμός ανάμεσα στους ρόλους των δύο φύλων, παραγνωρίζει τις βασικές ανάγκες λειτουργίας του γονεϊκού ρόλου και ψυχισμού. Η γυναίκα- μητέρα επιφορτισμένη με την φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών από την μια, αλλά και την συσσώρευση ευθυνών από τον εργασιακό χώρο, οδηγείται σε μια διαρκή σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που θέλει να κάνει και σε αυτό που πρέπει και μπορεί να διεκπεραιώσει. Η αποστασιοποίηση που παρατηρείται από το γονεϊκό ρόλο, είναι σε άμεση σχέση με το επάγγελμα (Συμεωνίδου 1994, Klein 1997, σελ. 122-140) που επιλέγει ή υποχρεώνεται για οικονομικούς λόγους να ακολουθήσει. Η αποδοχή του γονεϊκού ρόλου της μητέρας, λειτουργεί με αμφίδρομη σχέση με τις αναπαραστάσεις που μεταφέρει από τον εργασιακό χώρο στο οικογενειακό. Μια διαταραχή στην μεταφορά των αναπαραστάσεων, φορτίζεται με αρνητικό συναίσθημα και καθιστά την γονεϊκή αποστασιοποίηση ψυχοπαθολογική και απροσδόκητη για την συναισθηματική ανεξαρτητοποίηση και ανάπτυξη του παιδιού.

Η τιμωρία, σαν μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους, εκδηλώνεται με ποικίλους μηχανισμούς δράσης από την βρεφική κιόλας ηλικία του ανθρώπου, όπως κλάματα, δαγκωματιές, χτυπήματα ποδιών, τραβήγματα μαλλιών, ύβρεις, χειροδικίες, ξυλοδαρμούς με διπλό προσανατολισμό, σαδομαζοχιστικού χαρακτήρα (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998, σελ. 24-26). Η επιθετική συμπεριφορά του γονέα έχει διπλή μορφή: από την μια μπορεί να στρέφεται εναντίον του ίδιου του εαυτού και να τον αυτοτιμωρεί και από την άλλη να στρέφεται προς το άλλο άτομο και να τον τιμωρεί. Η διπλή ρήξη του επιτιθέμενου γονέα, τόσο προς τα κοντινά άτομα που τον περιβάλλουν, αλλά και προς τον ίδιον προσωπικά, διαπραγματεύεται άμεσα την αποστασιοποίηση του γονεϊκού

ρόλου. Αυτή σηματοδοτεί μια αντικειμενικοποίηση των ενστίκτων και ρεαλιστική επένδυση των φαντασιακών καταστάσεων στο σαδιστικό και στο μαζοχιστικό επίπεδο (Κρασανάκης 1991, 1992, Webster-Stratton και Spitzer 1991). Η τιμωρία επιβάλλεται σαν ένα είδος προστίμου στο παιδί για ανάρμοστη συμπεριφορά ή για παράβαση ορισμένων κανόνων που οφείλει να τηρεί. Αυτή η συγκεκριμενοποίηση των κανόνων, σε πολλούς γονείς είναι σχεδόν ανύπαρκτη και λειτουργεί μέσα από παραδοσιακά νοητικά σχήματα, παρορμητικά συναισθηματικά ερεθίσματα και ασυνείδητες φαντασιακές καταστάσεις. Η τιμωρία χρησιμοποιείται σαν στιγμιαία αποφόρτιση του γονέα από αρνητικές καταστάσεις που *αναπτύσσονται στο οικογενειακό πλαίσιο και δεν προάγει την θετική πλευρά της γονεϊκής* αποστασιοποίησης.

4.4. Η ένταξη σε εξωοικογενειακό θεσμό

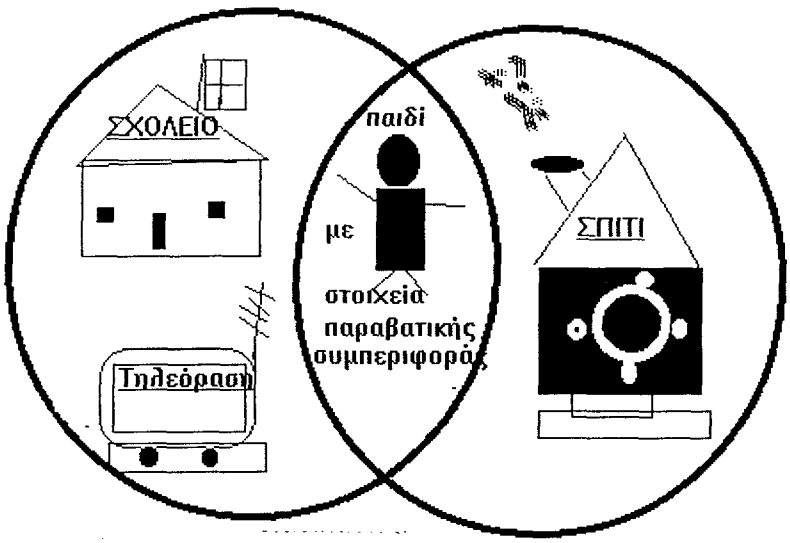
Ο εξωοικογενειακός θεσμός σαν δομή αλλά και σαν διαδικασία, δεν είναι μόνο μια κοινωνική λειτουργία ή μια πολιτισμική έκφραση. Ο θεσμικός χώρος δημιουργήθηκε για να εκπληρώσει συγκεκριμένες λειτουργίες. Ο θεσμός κινητοποιεί τις ασυνείδητες και συνειδητές επενδύσεις και αναπαραστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην ενδοψυχική ισορροπία και διασφαλίζουν τις βάσεις της προσωπικής επένδυσης απέναντι στα κοινωνικά σύνολα. Ο θεσμός μπορεί να λειτουργήσει και λειτουργεί και σαν αμυντική διαδικασία - φραγμός απέναντι σε ψυχωτικά άγχη. Ο ίδιος μπορεί να τα δραστηριοποιήσει και να τα χρησιμοποιεί για το δικό του «*αφανισμό*» με καταστάσεις, όπως ο ιδρυματισμός, η αλλοτρίωση, η ασυλοποίηση κ.ά.

Το ίδρυμα για πολλά παιδιά που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, αποτελεί μια διεύρυνση της σχέσης του αντικείμενου με τον εξωοικογενειακό θεσμό, στον οποίο οδηγείται μέσα από την διαδικασία της σύμφωνης γνώμης του εισαγγελέα της υπηρεσίας ανηλίκων. Ο λειτουργός εδώ κρίνει ακατάλληλο το οικογενειακό περιβάλλον για την ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού και αναθέτει με νομική πράξη την φροντίδα και μέριμνα του *παιδιού σε εξωοικογενειακούς θεσμούς* (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998, σελ. 38-39). Αυτοί συνήθως μπορεί να είναι τα ιδρύματα ανηλίκων παίδων, τα καταστήματα πρόνοιας αλλά και τα σωφρονιστήρια- ιδιαίτερα για παιδιά που έχουν διαπράξει αξιόποινες πράξεις και βρίσκονται κυρίως στην ηλικία της εφηβείας (Gray και Noakes 1998). Ένα πεδίο ανάλυσης και κατανόησης του εξωοικογενειακού θεσμού αναφέρεται στην ιδρυματική και εξωιδρυματική μεταχείριση των ανηλίκων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Χάϊδου 1990, Αμπατζόγλου 1996, σελ. 51-55, Polland 1994, σελ. 175-189).

Ο αριθμός των αγοριών (Holland 1998) είναι μεγαλύτερος σε σχέση με εκείνο των κοριτσιών που εντάσσονται σε εξωοικογενειακούς θεσμούς. Θα προσπαθήσουμε να το ερμηνεύσουμε με βάση το άρθρο της Κλάιν, το οποίο αναφέρεται στις αναστολές και τις δυσκολίες της εφηβείας. Μερικά αγόρια, που ως τότε είναι ανοιχτόκαρδα και πρόσχαρα, γίνονται ξαφνικά ή σταδιακά μυστικοπαθή και αντιδραστικά, εξεγείρονται ενάντια στο σπίτι και στο σχολείο και δεν συμμορφώνονται ούτε με το καλό ούτε με το κακό. Ορισμένα χάνουν την φιλοδοξία και κάθε ευχαρίστηση που έβρισκαν στη μάθηση και προκαλούν ανησυχία στο περιβάλλον τους με την σχολική αποτυχία. Οι έμπειροι δάσκαλοι γνωρίζουν ότι πίσω και από τα δύο είδη συμπεριφοράς κρύβεται μια κλονισμένη ή καταρρέουσα αυτοεκτίμηση. Η εφηβεία φέρνει στο φως ένα πλήθος συγκρούσεων διαφόρων εντάσεων, πολλές από τις οποίες προϋπήρχαν σε ηπιότερη μορφή, αλλά δεν ήταν εμφανείς. Σε αυτή την ηλικία, εμφανίζονται οι πιο ακραίες εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα μια αυτοκτονία ή κάποια εγκληματική πράξη. Αν, όπως συμβαίνει συχνά, γονείς και δάσκαλοι δε μπορούν να ανταποκριθούν στις εκκλήσεις που τους γίνονται αυτή την περίοδο, φυσικά θα επέλθουν επιπρόσθετες βλάβες. Πολλοί γονείς παρακινούν τα παιδιά τους όταν θα έπρεπε να τα συγκρατούν, ή άλλοι δεν τα ενθαρρύνουν, όταν εκείνα ζητούν την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη τους.

Η ένταξη σε εξωοικογενειακό θεσμό, μοιραία περνά από τα ίδια στοιχεία της ψυχικής οργάνωσης του ατόμου, όπως αυτή εξελίσσεται στο θεσμό της οικογένειας. Τα προβλήματα υπάρχουν και επιπλέον καλούνται να συμπεριλάβουν στην επίλυσή τους νέες εξωοικογενειακές θεσμικές ρυθμίσεις. Τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά αντιμετωπίζονται σαν μειοψηφία, η οποία εξαρχής έχει αρνητικό προσανατολισμό επιρροής από τα κοινωνικά δεδομένα. Το ίδρυμα, σαν μια θεσμική έκφραση, λειτουργεί μέσα από τη μαζική παραγωγή κανονισμών, τυποποιημένων κανόνων και οδηγιών για όλους, με γενική ισχύ, επενδεδυμένων με απόψεις και προκαταλήψεις. Η «*μαζική*» λειτουργία του ιδρύματος αποτελεί την άλλη όψη της απουσίας κάθε έγνοιας εξατομίκευσης ως προς το παιδί. Η λειτουργία αυτή συνοδεύεται από μια υπερπαραγωγή «εγκυκλίων» και συνδυάζεται με ένα αίσθημα κόπωσης και έλλειψης πρωτοβουλίας και αυθορμητισμού του προσωπικού. Το παιδί παύει να είναι ένα άτομο διαφορετικό από το διπλανό του, με τη δική του ξεχωριστή ιστορία, με τις δικές του ξεχωριστές και ιδιαίτερες ανάγκες, για να μετατραπεί τελικά σε μια μονάδα που απλά πρέπει να συμμορφώνεται στους κανόνες, οι οποίοι όμως δεν έχουν καμιά σχέση με τους δικούς του προβληματισμούς, αλλά απλά επαληθεύουν την εύρυθμη λειτουργία του ιδρύματος.

Διάγραμμα 1.2. Οριοθέτηση του κοινωνικού πεδίου για τη μελέτη της παιδικής παραβατικότητας



4.5. Η δυσλειτουργία του σχολείου

Η συζήτηση για την δυσλειτουργία του σχολείου χαρακτηρίζεται από το σχήμα της *πολιτισμικής αναπαραγωγής με κάποια σχετική αυτονομία*. Η *άμεση και πολλές φορές* απόλυτη αντιστοιχία του εκπαιδευτικού θεσμού με την οικονομία και την κοινωνική δομή, αμφισβητούνται από το θεωρητικό μοντέλο της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της σχετικής αυτονομίας. Οι αναπαραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, παραμένουν σημαντικές και κυρίαρχες, με ανομοιογενή έκφραση ως προς τα αποτελέσματά τους.

Το γεγονός ότι εγκαθιδρύεται μια ρήξη σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από το Lewin. Ο μαθητής με παραβατική συμπεριφορά πρέπει να βρίσκεται σ΄ ένα «*προστατευόμενο*» χώρο, από τον οποίο θα αποκλείονται όλες οι πιέσεις και απειλές, οι οποίες συνήθως βαραίνουν την εικόνα της παιδικής παραβατικότητας. Η μόρφωση του παιδιού δεν θα μπορούσε να γίνει στο συνηθισμένο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, λόγω των αποκλίσεων και των κατευθύνσεων που παίρνει αυτό το πλαίσιο, το οποίο από τη φύση του δεν προσανατολίζεται προς τη μόρφωση. Εδώ ακριβώς τίθεται το πρόβλημα της «*μεταφοράς*» των γνώσεων και πώς αυτές αποκτιούνται σ΄ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι πάντα προνομιούχο, όπως αυτό του σχολείου, γία να μπορούν αυτές να μεταφερθούν στο καθημερινό τρόπο ζωής του παιδιού. Για παράδειγμα, μπορούμε

να ισχυριστούμε ότι ο ψυχισμός είναι από την φύση του «*λειτουργικός*» και έχει την δυνατότητα να μεταθέσει, να μετατοπίσει, να εισαγάγει, να τοποθετήσει μια ιδέα ή ένα συναίσθημα, σ' ένα καινούριο πλαίσιο. Με βάση αυτό το ερμηνευτικό σχήμα, το Υποκείμενο Μαθητής (Σολομών και Μακρυνιώτη 1995, Λομπρό 1996, Μπερνστάιν 1989, Saillant-Carraud 1996, Παπαδοπούλου 1987, Perrenoud 1996) τοποθετείται μέσα σ' ένα σχολείο, όπου υπερισχύει το εκπαιδευτικό καθεστώς πολιτιστικής αυθαιρεσίας και συμβολικής βίας. Η σχολική δυσλειτουργία καταγράφεται μέσα από τη σχολική τάξη, όπου συγκεκριμένες μορφές δράσης των μαθητών, χαρακτηρίζονται σαν παραβάσεις και αποδίδονται με *αρνητικούς χαρακτηρισμούς και ετικέτες. Η παραβατικότητα ή το μη αποδεκτό, συνιστά* εγγενές γνώρισμα μιας πράξης, αλλά και ένα γνώρισμα που δομείται κοινωνικά. Έτσι, η παράβαση νοείται στα πλαίσια της δυσλειτουργίας του σχολείου σαν κοινωνική κατασκευή και τις περισσότερες φορές η έμφαση δεν δίνεται στην ατομική πράξη. Η τελευταία *αξιολογείται, κατηγοριοποιείται και χαρακτηρίζεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές* διαδικασίες.

Η δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης είναι ένα ακόμη στοιχείο για την ευθύνη της δυσλειτουργίας του σχολείου και της σχέσης του με την παραβατικότητα. Ο Bernstein και Davies (1972) δίνει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση της εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με τη σχολική μάθηση και τις αντιδράσεις τους απέναντι σ' αυτήν. Ο όρος κλειδί αναφέρεται στην *«περιχάραξη» (framing),* στην ισχύ των συνόρων μεταξύ των περιεχομένων που μπορούν να μεταδοθούν στην παιδαγωγική σχέση. Οι διακυμάνσεις στην ισχύ της περιχάραξης, σημαίνουν επίσης διαφορετικές διαδικασίες ορισμού του σωστού και του λάθους και- κατά συνέπεια- διαφορετικές διαδικασίες επιβολής σημασιών στους μαθητές. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, η ισχύς των συνόρων, με άλλα λόγια το είδος του εκπαιδευτικού κώδικα, στοιχειοθετεί και το πεδίο σύγκρουσης ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού κώδικα διαμορφώνουν επιλογές των *μαθητών σε ό,τι αφορά την υιοθέτηση ή επινόηση στρατηγικών αντίστασης.*

Το πώς μπορούμε να «*θεραπεύσουμε*» το θεσμό του σχολείου, αποτελεί ένα βασικό ερώτημα για την αντιμετώπιση και πρόληψη της παιδικής παραβατικότητας. Η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων, τα οποία σχετίζονται με τις ψυχολογικές και κοινωνικές ικανότητες των *υποκειμένων, κατασκευάζει αναπαραστάσεις ενός ιδανικού σχολείου, που ανταποκρίνεται* σε όλες μας τις ανάγκες, αλλά δεν θεωρείται πραγματοποιήσιμος. Η αντιφατικότητα των θεσμικών αναλυτών του τύπου Lourau και των κοινωνιοψυχαναλυτών πίσω από τον Mendel, προκύπτει από το γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι θεσμοί, αποτελούν κλειστά συστήματα. Αυτά δεν μπορούν να διαχωριστούν αυθαίρετα από κάποια μέρη, αλλά θεωρούνται όλα σαν μια ενιαία «*ολότητα*» και όχι η ανάγκη για επικοινωνία με ειδικά και

καθορισμένα τμήματα του θεσμού, τα οποία «*νοσούν*» και χρειάζονται άμεση υποστήριξη. Ως παράδειγμα, μπορούμε να αναφέρουμε την διαταραγμένη επικοινωνία ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο.

4.6. Η παραβατικότητα ως αποτέλεσμα της σχολικής μάθησης

Το σχολείο σε μαθαίνει τρόπους και μεθόδους παράβασης. Μια από αυτές, είναι η αντιγραφή στα διαγωνίσματα, τα περίφημα «*σκονάκια*». Ο μαθητής που κάνει «*σκονάκι*», έχει διανύσει μια συγκεκριμένη πορεία σχολικής μάθησης. Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία κάνει συνείδηση στο μαθητή του τι κερδίζει κλέβοντας, με εργαλείο την αντιγραφή, όταν οι συμμαθητές του δίπλα αγωνίζονται- ή θα έπρεπε να αγωνίζονται- για να κατακτήσουν κάποια στοιχεία γνώσεων. Παρατηρούμε μαθητές στην πρώτη δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας, να προσπαθούν να γράψουν την ορθογραφία τεσσάρων πέντε λέξεων με κλειστά τα βιβλία: μερικοί, ενώ είχαν δυσκολίες, δεν αναζητούσαν βοήθεια στο ανθρώπινο στοιχείο, το δάσκαλο, για να διευθετήσει τη δύσκολη κατάσταση, αλλά άνοιγαν στα κρυφά το βιβλίο κάτω από το θρανίο για να αντιγράψουν την ορθογραφία, επιδιώκοντας να μην γίνει αντιληπτή η πράξη τους, κυρίως από το δάσκαλο. Εδώ, ο ηγέτης σχετίζεται με το «*χωροφύλακα*» που είναι υπεύθυνος για την φύλαξη του συγκεκριμένου χώρου, όπως η σχολική τάξη. Το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά δεν μπόρεσαν να διαβάσουν και να απομνημονεύσουν επαρκώς, υποβαθμίζεται χωρίς καμιά ανάλυση από την διδακτική μεθοδολογία.

Η σχολική μάθηση δεν παρέχεται σε περιβάλλον καθαρού οξυγόνου. Μαζί με αυτή, συνοδεύονται και άλλα συστήματα μαθήσεων, μερικά από αυτά σοβαρά και μερικά ακόμη σοβαρότερα. Η παρατήρηση ότι αυτές οι άλλες μαθήσεις «στεγάζουν» την σχολική μάθηση, δημιουργεί μεγάλο προβληματισμό για την οργάνωση, την δομή, την μεθοδολογία και την ποιότητα αυτών των συστημάτων παραβατικής μάθησης. Το παράδειγμα του να μαθαίνεις να κάνεις κάτι διαφορετικό από αυτό που κάνει όλη η ομάδα, με ψευδή οργάνωση, δηλώνει πρόβλημα στην ίδια την δομή και τον τρόπο που είναι οργανωμένη η σχολική μάθηση.

Η κλοπή στην σχολική μάθηση, είναι έξω από νόμους με την έννοια του Νομοθέτη της Πολιτείας, παρά ταύτα όμως, δεν παύει να αποτελεί εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Γνωρίζουμε από τον Vinniccot, ότι ο κλέφτης δεν γυρεύει το αντικείμενο που παίρνει, γυρεύει ένα πρόσωπο, γυρεύει την μητέρα του, αλλά δεν το ξέρει. Δεν είναι το μολύβι από το διπλανό του, ή το κουλούρι, που θα του προσφέρει την ικανοποίηση. Το παιδί δεν μπορεί να χαρεί την κατοχή του κλεμμένου αντικειμένου. Απλά εκδραματίζει μια

φαντασίωση που ανήκει στις αρχαϊκές παρορμήσεις αγάπης και το μόνο που μπορεί να κάνει, είναι να χαρεί την εκδραμάτιση και την επιδεξιότητα που απαιτείται (Βίννικοτ 1976).

Το ψέμα είναι ένα ακόμη στοιχείο των άλλων συστημάτων που εμπεριέχονται μέσα στο αντικείμενο της σχολικής παραβατικής μάθησης. Αν ρωτήσεις το παιδί που κλέβει γιατί το έκανε, η απάντηση του θα είναι μάλλον περισσότερο έκφραση αρνητικής διαφυγής από την ίδια του την πράξη, παρά μια επαρκής και βάσιμη δικαιολογία. Το παιδί έχει ανάγκη να επανασυνάψει τη σχέση του με το κόσμο, επαναβρίσκοντας το πρόσωπο εκείνο, που του ήταν αφοσιωμένο, τον καταλάβαινε και ήταν πρόθυμο να προσανατολιστεί ενεργά στις ανάγκες του. Μάλιστα να μπορεί να του δώσει την ψευδαίσθηση πως ο κόσμος περιλαμβάνει αυτά που ο ίδιος μπορεί να συλλάβει και να του επιτρέψει να τοποθετήσει αυτό που επινοεί εκεί, όπου πραγματικά υπάρχει ένα αφοσιωμένο πρόσωπο στην εξωτερική κοινή πραγματικότητα (Βίννικοτ 1976, 1990).

4.7. Η παραβατικότητα ως εξωθεσμικός κώδικας επικοινωνίας

Η παραβατικότητα σαν εξωθεσμικός κώδικας επικοινωνίας, στηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στον μηχανισμό άμυνας έχει περιεγραφεί ως ταύτιση με τον επιτιθέμενο. Μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, θα διέκρινε τους λόγους για την ανάπτυξη ενός εξωθεσμικού κώδικα, στην υποβάθμιση της ποιότητας των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεων, της αρχής της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αξιοκρατίας και τέλος της κοινωνικής πρόνοιας.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το υποκείμενο που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα εξωτερικό κίνδυνο- τυπικό παράδειγμα η κριτική για μια «*παραβατική*» πράξη που προέρχεται από πρόσωπα που κατέχουν εξουσία- ταυτίζεται με τον επιτιθέμενο, είτε υιοθετώντας την επίθεση αυτή καθ' αυτή, είτε μιμούμενος το παρουσιαστικό ή την νοοτροπία του επιτιθέμενου, είτε υιοθετώντας ορισμένα σύμβολα δύναμης.

Οι τηλεοπτικοί σταθμοί, ιδιωτικοί και κρατικοί, ασκούν μεγάλη εξουσία στο πολίτη, και δεν είναι παρά ηλεκτρονικά εργοστάσια με τεράστιες επενδύσεις σε κεφαλαιουχικό εξοπλισμό. Εδώ, οι ίδιες εργασιακές σχέσεις ελέγχονται ελάχιστα από το κράτος.Το ραδιοτηλεοπτικό συμβούλιο (Σούρλας 1998) έχει συζητήσει σχετικά με την ποσότητα και την συχνότητα των διαφημίσεων που παρεμβάλλονται και διακόπτουν μια τηλεοπτική εκπομπή, ελάχιστα όμως έχει αναφερθεί στην εξωθεσμική λειτουργία του διαφημιστικού μηνύματος που παραπλανά και αλλοτριώνει την συνείδηση του τηλεθεατή. Η διαφήμιση σαν εξωθεσμικός κώδικας επικοινωνίας, έχει τεράστιες δυνατότητες ανάπτυξης παραβατικών

στοιχείων στην ψυχική οργάνωση του ατόμου. Ας παρακολουθήσουμε τις διαφημίσεις του Benetton. Το εικαστικό αποτέλεσμα λειτουργεί παραβαίνοντας κοινωνικές αρχές και αξίες, όπως αυτή της γέννησης του μωρού, περιτυλιγμένου με τον ομφάλιο λώρο μέσα στα αίματα. Ο καταναλωτής ταυτίζεται με την οπτική παράβαση, η οποία του επιτρέπει να συμμετέχει και να παρακολουθεί το γεγονός της γέννας ενός μωρού, χωρίς να νομιμοποιείται από τον οικογενειακό θεσμό. Αλλά και η εξωθεσμική νομιμοποίηση της οπτικοποιημένης σεξουαλικής πράξης των αλόγων, παραβαίνει τις ανάγκες των μελών μιας αστικής κοινωνίας.

Η δύναμη αυτού του εξωθεσμικού κώδικα επικοινωνίας, ασκεί μεγάλη επιρροή στα παιδιά, τα οποία με μεγάλη ευκολία ταυτίζονται με οπτικοποιήσεις αναγκών, οι οποίες παραβαίνουν τις αρχές και τις αξίες μιας εύρυθμης λειτουργίας του οικογενειακού θεσμού. Το ατυχές είναι ότι οι κυρώσεις από τις αλυσιδωτές ταυτίσεις σε αυτές τις μορφές παραβατικότητας, δεν σηματοδοτούν άμεσα τον κίνδυνο για την αλλοτρίωση της προσωπικότητας του ατόμου. Έτσι, μόνο όταν ανακαλύψει το περιβάλλον ότι είναι άχρηστη η προσθήκη στοιχείων που δεν σχετίζονται με τις πραγματικές και εγγενείς ανάγκες του ατόμου, έχουμε την δυνατότητα να πληροφορηθούμε για την παραβατικότητα.

Το σχολείο παίζει ένα ενεργητικό εγκληματικό ρόλο, οι ίδιοι οι μαθητές, θύματα της σχολικής αποτυχίας, βρίσκονται στιγματισμένοι μπροστά στην κοινωνική ομάδα. Αυτή η αποτυχία αναπτύσσει ένα εξωθεσμικό κώδικα επικοινωνίας στα παιδιά που αποτυγχάνουν μέσα από την διαδικασία της ανικανότητας του μαθητή, την σχολική απειθαρχία και γενικότερα τα προβλήματα προσαρμογής. Η ενεργοποίηση του εξωθεσμικού κώδικα, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Επίσης αποτελεί ταυτόχρονα και τον πυρήνα της απόκλισης έτσι, ώστε η παιδική παραβατικότητα να διευρύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες, μετά το πέρας της εφηβείας. Η σχολική αποτυχία χρεώνεται σαν αιτία για την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας και όχι σαν αποτέλεσμα, όπως πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι στην δεκαετία του 70. Ο εξωθεσμικός κώδικας συνδέεται άμεσα με την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, την δυσμενή αυτοεικόνα, την αυτοϋποτίμηση του παιδιού και λειτουργούν σαν συνδετικοί επικοινωνιακοί κρίκοι στην αλυσίδα των παραβατικών στοιχείων (Λεονταρή 1996, Reid 1982, Perrenoud 1996).

4.8. Εγκληματική η έλλειψη επικοινωνίας

Στις μέρες μας αφήνουμε τους άλλους να σκέφτονται για μας, πριν από μας και χωρίς εμείς να έχουμε δεχτεί με το λόγο να είμαστε μέσα στο παιχνίδι. Μέσα στο σπίτι, όταν συγκεντρώνονται όλα τα μέλη της οικογένειας δεν συζητάνε, αφήνονται στο να βλέπουν τηλεόραση, ενώ- παράλληλα- μπορεί και να τρώνε. Ο τηλεπαρουσιαστής εξουσιάζει την επικοινωνία των μελών της ομάδας, χωρίς αυτά να μπαίνουν στην διαδικασία να τοποθετηθούν με επιχειρήματα σε όσα προτείνονται. Η σιωπή ερμηνεύεται σαν αποδοχή σε όσα ακούγονται (Παπαδόπουλος 1994α). Η αντίθεση- αν υπάρχει- δεν μπορεί να αρθρώσει λεκτικό επικοινωνιακό μήνυμα, γιατί το γυαλί είναι ψυχρό μέσο, δεν αισθάνεται, δεν υπακούει, δεν αντιλαμβάνεται. Έτσι, ο μονόλογος δεν αποτελεί επικοινωνία (Βρυζά 1990, Κοσμίδου-Hardy 1996, Houssa 1996, σελ. 26-28, Fabry 1979).

Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας μέσα από την τηλεόραση, στο περιθώριο μιας ελλειπούς επικοινωνίας, μέσα από την αλλοτρίωση της πραγματικότητας και του λόγου, δεν επιτρέπει στο άτομο επαρκή και ορθή ανάπτυξη της αυτοεικόνας του. Ο ιδεολογικός ρόλος της τηλεόρασης, σαν χαρακτηριστικό της ηλεκτρονικής επικοινωνίας των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, δρα σε δύο διαφορετικά επίπεδα. Το ένα επίπεδο αναφέρεται στην κάθετη επικοινωνία που παράγει μαζικά κώδικες επικοινωνίας, συμπεριφοράς, διατροφής, μυθολογικούς και ενδυματολογικούς κώδικες μέσα από τους οποίους επικοινωνούν οριζόντια οι παραλήπτες τηλεθεατές.

Το άλλο επίπεδο αναφέρεται στην απουσία της επικοινωνίας που καθιστά τον άνθρωπο ανάπηρο στην κοινωνία. Η σκέψη (Στεφανής 1997, Lurcat 1989, Μαριέ 1993, σελ. 24-29) με όργανο την γλώσσα, επιτρέπει στον άνθρωπο να δρα έλλογα μέσα στο κοινωνικό πεδίο. Αναφορικά με την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσα από την τηλεόραση, επιβεβαιώνεται με έρευνες που έχουν γίνει σε αναλφάβητους, η σημασία της γλώσσας στην αποκωδικοποίηση και περιγραφή του μηνύματος. Η αντίληψη και κατανόηση του τηλεοπτικού οπτικοακουστικού μηνύματος, φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις γλωσσικές εμπειρίες του ατόμου να γράψει, να διαβάσει, αλλά και από το κοινωνικό περίγυρο που ζει και αναπτύσσεται. (Προκαταρτική έρευνα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα: Εγγράμματοι αναλφάβητοι και τηλεοπτικές ειδήσεις, 1985). Οι «*εγγράμματοι*» επικοινωνούν με λεκτικά μηνύματα, ενώ οι «*αγράμματοι*» αποκωδικοποιούν κατά κύριο λόγο μη λεκτικά μηνύματα.

Από την άλλη, η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας, απαιτεί το δίπολο του πομπού και του δέκτη. Παράδειγμα στο σχολείο, η σχέση ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους από την μια και η έλλειψη επικοινωνίας από την άλλη, καθιστά τα μηνύματα

ανενεργά. Μια προϋπόθεση για να μπορεί να επικοινωνήσει ο μαθητής με το δάσκαλο, αναφέρεται στις ιδιότητες του δεύτερου, όπως η ικανότητα να εξηγεί με προθυμία να βοηθάει και να ενθαρρύνει. Με άλλα λόγια ο καλός «δάσκαλος» χαρακτηρίζεται από τη γνώση αυτού που διδάσκει, την ικανότητα να διατηρεί την τάξη και να βάζει όρια, τους καλούς τρόπους προς τους μαθητές, την υπομονή, κατανόηση, το χιούμορ την προσήνεια και βέβαια την αντικειμενικότητα και ικανότητα να είναι δίκαιος.

Ο Βασιλείου (1989), αναφερόμενος στη μορφή των σχέσεων επικοινωνίας και έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται στο χώρο του σχολείου από τις περίφημες τάσεις των «*αντιεξουσιαστών*» και των «*συντηρητικών*», παρατηρεί ότι «*είναι γλωσσική παγίδα το να χρησιμοποιεί κανείς ουσιαστικά αντί για ρήματα*». Να μιλήσει π.χ. για «*ηγέτη*» ομάδας και όχι για το «*ηγείσθαι*» που χρειάζεται η ομάδα. Το «*ηγείσθαι*» είναι μια σειρά από διεργασίες που έστω και να αρχίζουν από ένα μέλος της ομάδας, του «*Καταλύτη-ρυθμιστή Συναλλαγής*», τον «*Συντονιστή*» θα περιλάβουν αμέσως και όσα μέλη της ομάδας είναι θετικά κινητοποιημένα εκείνη τη στιγμή.

Η σχολική άρνηση και η μελέτη των δυναμικών του παιδιού και της οικογένειας του, περιγράφεται σαν την δυσαρέσκεια προς το σχολείο. Πολλά παιδιά που ποτέ δεν θα φτάσουν στον γιατρό ή σε Κέντρο ψυχικής υΥγείας, έχουν παρουσιάσει κάποια ή όλα τα σωματικά συμπτώματα της σχολικής άρνησης, όπως ναυτία, ανορεξία, κοιλιακό άλγος, συχνοουρία, ή διάρροια. Ο όρος που αποδόθηκε σαν σχολική φοβία, που ήταν από παλιά γνωστός σαν το φαινόμενο της σχολικής «*κοπάνας*» και των επαναλαμβανόμενων απουσιών από το σχολείο, ανιχνεύει γενικότερες διαταραχές συμπεριφοράς και προβλήματα οργάνωσης παραβατικότητας και παραπτωματικότητας στα παιδιά που για λόγους «*ανεξήγητους*», αρνούνται να πάνε στο σχολείο και αντιδρούν με έντονο άγχος και εκδηλώσεις πανικού, όταν πιεστούν (Καραγιάννης 1994). Η εγκατάσταση επικοινωνίας, είναι αναγκαία και απαραίτητη για την στήριξη του παιδιού. Οι γονείς προσπαθούν- τις περισσότερες φορές χωρίς αποτέλεσμα- να πείσουν το παιδί να πάει σχολείο. Το παιδί υποφέρει ίσως από άγχος σε σχέση με πολλά άλλα ζητήματα επικοινωνίας, όπως η υγεία της μητέρας του, οι ειρωνείες του δασκάλου, ή οι απειλές του «*παλικαρά*» στην αυλή του σχολείου.

Το σχολείο αναγκάζει το παιδί να εξιδανικεύσει την ενέργεια των ενστίκτων. Η έναρξη της σχολικής ζωής αντιπροσωπεύει καινούριες συνθήκες και δραστηριότητες, στις οποίες μετατίθενται η ψυχοσεξουαλική ενέργεια, και έτσι αναγκάζεται να εγκαταλείψει την προηγουμένη παθητική συμπεριφορά και να δραστηριοποιηθεί. Η καταθλιπτική στάση της μητέρας, δημιουργεί την εντύπωση στο παιδί ότι την εγκαταλείπει.

4.9. Η παραβατικότητα ως τηλεοπτική ψυχαγωγία

Η παραβατικότητα σαν τηλεοπτική βία, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βία και τα ηλεκτρονικά Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Duck and Mullin 1995). Η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών (Μυταράς 1996), διενέργησε μια έρευνα, της οποίας το πρόγραμμα εγκρίθηκε και χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνητικών Προγραμμάτων της ίδιας της Σχολής, με θέμα το μοντέλο της βίας μέσα από τα Μ.Μ.Ε. Το σημερινό παγκόσμιο μοντέλο της δημοσιογραφίας, επιδιώκει συχνά να προσβάλει την ευαισθησία μας. Οι ειδήσεις έχουν συχνά εφήμερο χαρακτήρα και θα επηρέαζαν ίσως αναγκαστικά το εικαστικό συμπέρασμα. Βέβαια, η διαχρονικότητα ενός έργου δεν έχει καμιά σχέση με την αφορμή, η οποία το προκάλεσε. Αν μπορούσε να δημιουργηθεί μια συρραφή θεμάτων από τη τηλεόραση που να εμπεριέχει βία, να δοθούν συγκεντρωμένα και σε συνέχεια ντοκουμέντα βίας, θα ήταν κάτι εξαιρετικά εντυπωσιακό και πολλαπλάσια βίαιο. Αυτό ίσως φανέρωνε τη σχέση της παραβατικότητας με την τηλεοπτική ψυχαγωγία (Duck and Mullin 1995).

Σαφώς υπάρχουν τρόποι που η βία εμφανίζεται στην τηλεόραση, καλυμμένη μέσα από το ψυχαγωγικό θέαμα. Αυτή η παρουσία είναι ψυχολογικά φορτισμένη, χωρίς εικόνα, αλλά συχνά με ισχυρότερη από εκείνη που είναι ολοφάνερη. Η εικόνα, παραδείγματος χάρη, μιας μητέρας που κλαίει, είναι μια βίαιη ψυχολογική εικόνα. Η βία περνά συχνά έμμεσα από διάφορες πηγές, χωρίς να γίνεται εύκολα αντιληπτή. Η αναφορά στο είδος της μουσικής ροκ σχετίζεται άμεσα με τη βία. Τα εγκλήματα με μεγάλη οπτική βία, κάλυψαν υψηλούς χρόνους τηλεθέασης στην περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων με θέματα, όπως οι σατανιστές, η παιδεραστία, η σεξουαλική και σωματική κακοποίηση ανηλίκων παιδιών. Αν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές εικόνες από σκηνές βίας με τη βοήθεια συσκευών βίντεο, οι οποίες θα πρόβαλλαν παράλληλα σχετικές εικόνες σε μια οθόνη ή σε πολλές, θα έδιναν ένα εικαστικό κινηματογραφικό έργο που θα απεικόνιζε τα σημάδια της παραβατικότητας έτσι, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη σύγχρονη αντίληψη σε όλα τα επίπεδα και σε μεγάλους και σε μικρούς.

Το ψυχαγωγικό θέαμα τυλιγμένο στο περιτύλιγμα της βίας πουλάει. Ένα θέμα με το στοιχείο της έντονης συγκίνησης είναι ελκυστικό. Ίσως είναι το πρωταρχικό σημείο για την δημιουργία καλλιτεχνικού έργου. Οι θεατές μιας σκηνής βίας δεν μπορούν να επεξεργαστούν την έντονη συγκίνηση. Στην προσπάθεια τους οι άνθρωποι να βρουν εύκολους τρόπους επιβίωσης, διαλέγουν το πιο εύκολο ή δεν διαλέγουν καθόλου.

Η παραβατικότητα αναπτύσσεται κατά την διάρκεια της τηλεοπτικής ψυχαγωγίας μέσα από τα στοιχεία, όπως η βία, το αίμα, το σεξ, ο θάνατος, τα οποία αγγίζουν τον άνθρωπο, μιας και υπάρχουν μέσα του καταχωρημένα σαν σύμβολα από αιώνες. Σε

προηγούμενες κοινωνίες, ο άνθρωπος αναζητά την τροφή του και καλείται να κάνει διάφορες ενέργειες μέσα στο εικοσιτετράωρο, όπως αυτή του να μεγαλώσει τα παιδιά του. Σε αντίθεση, (Glazer 1992, σελ. 373-389), ο σημερινός υπέρκαταναλωτισμός τα προσφέρει όλα και γρήγορα. Για όλα τα προβλήματα υπάρχουν έτοιμες προκατασκευασμένες λύσεις. Η ταχύτητα της καθημερινότητας έχει γίνει πολύ μεγάλη και ο άνθρωπος δεν προλαβαίνει να *τα σκέφτεται όλα. Το υποκειμενικό στοιχείο δεν είναι καθόλου αμελητέο, προκειμένου να* χρησιμοποιηθεί σε μια εικαστική σύνθεση. Αφήνει να εννοηθούν πάρα πολλά πράγματα χωρίς να φαίνεται. Τυπικό παράδειγμα αποτελεί η καλλιέργεια φρούτου, η οποία εξελίσσεται σε εικαστικό γεγονός (Μπιενάλε της Βενετίας 1996, στο περίπτερο του Ισραήλ).

Κεφάλαιο Β'

Ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Β'
Ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας

Η ανίχνευση της παιδικής παραβατικότητας (Herbert 1989, σελ. 89-114) μελετάται με την παρατήρηση και την καταγραφή των προβλημάτων, τα οποία κατατίθενται μέσα από στάσεις, κινήσεις, απαντήσεις, σχολιασμούς, συμπληρωματικά λόγια των παιδιών και των γονέων που ερωτώνται στην παρούσα έρευνα, με στόχο την κατανόηση της απόκλισης που σημειώνεται στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες: α) παιδί, β) γονέα, γ) τηλεόραση, δ) σχολείο.

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στον παράγοντα «*παιδί*», διερευνά και ανιχνεύει *ύποπτα στοιχεία, ίχνη παραβατικής συμπεριφοράς*. Σημεία μελέτης αποτελούν «διάφορες μορφές επιθετικότητας», διαταραχές συμπεριφοράς και αποκλίσεις στην πρόσληψη και απέκκριση τροφών, στον ύπνο, στο χρόνο τηλεθέασης. Επίσης ανιχνεύει τη σχέση του παιδιού με την ατομική καθαριότητα, αλλά και στη σχέση του παιδιού με πρόσωπα και αντικείμενα που χρησιμοποιεί καθημερινά για τις ανάγκες, τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στον παράγοντα «***γονέα***» (Pankow 1989), ανιχνεύει την επιρροή του προτύπου γονέα και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει με την ενθάρρυνση ή την ανοχή. Σημεία μελέτης αποτελούν οι προβληματικές σχέσεις ανάμεσα στον γονέα και το παιδί. Η γονεϊκή βία, η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους, η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου, καταγράφονται σαν δομικά στοιχεία διαταραχής στην συμπεριφορά του γονέα.

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στον παράγοντα «***τηλεόραση***», ανιχνεύει την παράβαση, στο οικογενειακό περιβάλλον. Αφορά την παρέκκλιση από τους κανονισμούς που τηρεί η οικογένεια για την καταλληλότητα στο περιεχόμενο, το χρόνο και την επιλογή του τηλεθεάματος. Επίσης, μελετά συνέπειες πάνω στον μαθητή από την αρνητική τηλεθέαση, με αναφορά σε διαταραχές και αποκλίσεις της λεκτικής επικοινωνίας, των βασικών λειτουργιών, όπως του φαγητού και του ύπνου, αλλά και αυτής της καθημερινής μελέτης των μαθημάτων.

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στο παράγοντα «***σχολείο***», ανιχνεύει την παράβαση, με βάση την αναφορά της υπόθεσης, στην οποία η Βασική Μαθησιακή διαδικασία που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη δευτερογενών Μαθησιακών διαδικασιών, παρατρείται στην παρέκκλιση από τους

κανονισμούς του σχολείου, όπως στο χρόνο προσέλευσης, στο χρόνο έναρξης, λήξης των μαθημάτων και στο διάλειμμα (Δροσινού 1995α, β, ΥΠΕΠΘ 1995, σελ. 118-140). Η ταύτιση του μαθητή με το πρότυπο παραβάτη, εξετάζεται σε δύο επίπεδα: σε αυτό που ο δάσκαλος κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και δρα παραβατικά απέναντι στους σχολικούς κανόνες και το ωρολόγιο πρόγραμμα και σε αυτό που ο συμμαθητής είναι ο παραβάτης απέναντι σε ότι λέει ο δάσκαλος. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτεί ο τρόπος, με τον οποίο το σχολείο συνυπολογίζει τα σχολικά παραπτώματα και πώς αυτά προσδιορίζουν την γενική αξιολογική εικόνα του μαθητή.

Ενότητα 1. Η καταγραφή του προβλήματος στο παιδί

1.1. Η παιδική επιθετικότητα

Η παιδική επιθετικότητα εξετάζεται στα πλαίσια μιας διαφορικής διάγνωσης. Περιγράφει το τρόπο που συμπεριφέρεται ένα παιδί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και κάτω από ορισμένες περιβαλλοντικές συνθήκες, για να εξασφαλίσει διάφορες πραγματικές ή φανταστικές ανάγκες. Η διεκδίκηση τροφής, και η διατήρηση της ιεραρχίας έτσι, όπως αυτές εμφανίζονται στην παιδική επιθετικότητα, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την υπάρχουσα ή όχι ψυχοπαθολογία (Μπεζεβέγκης 1985).

Ο χαρακτηρισμός που αποδίδεται σε ένα παιδί σαν <<*επιθετικό*», δεν σηματοδοτεί κατ' ανάγκην αρνητικό προσδιορισμό. Η παιδική επιθετικότητα (Edmunds και Kendrik 1980, σελ. 15-22, Νέστορος 1992, Farver και Frosch 1996, Παΐδα et al. 1996, Καραϊσκάκη 1994) είναι ένα βασικό πεδίο ανίχνευσης στοιχείων που οργανώνονται σε δομές παιδικής παραβατικότητας και σαν τέτοια μελετάται στην παρούσα έρευνα. Η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται σαν παθητική (passive aggression), όταν συνίσταται στο γεγονός ότι ένα παιδί αργοπορεί ή αποφεύγει να κάνει κάτι, επειδή γνωρίζει ότι η συμπεριφορά του αυτή θα έχει βλαπτικά αποτελέσματα. Η επιθετικότητα σαν ενεργητική συμπεριφορά, αφορά σε προκλήσεις, άμεσες λύσεις σε προβλήματα, διεκδικήσεις και κάθε μορφή επιθετικής πράξης. Μετά το πέρας της, επέρχεται η ισορροπία των αντίξοων καταστάσεων που οδήγησαν στο ξέσπασμα μιας επιθετικής συμπεριφοράς.

Το DSM III-R, περιγράφει διαγνωστικά κριτήρια (Cooley et al. 1995, Birmaher et al. 1997) για «*παθητική - επιθετική διαταραχή της προσωπικότητας*» που περιλαμβάνουν,

μεταξύ άλλων, την παρεμπόδιση των προσπαθειών που κάνουν οι άλλοι, το·να εργάζεται κανείς σκόπιμα με αργότερο ρυθμό από αυτόν που μπορεί, το να ασκεί κανείς αδικαιολόγητη και κακόπιστη κριτική, προσπαθώντας να γελοιοποιήσει τους ανωτέρους. Για να κρίνουν κατά πόσον μια συγκεκριμένη επιθετική συμπεριφορά είναι φυσιολογική ή αποτέλεσμα συγκεκριμένης ψυχοπαθολογίας (Johns και Carr 1995, Chute και Bliss 1995, Νέστορος 1992, Wodrich 1997, Begoin 1989, σελ. 619-637), διερευνώνται οι παρακάτω παράγοντες που συνυπάρχουν στην περιγραφή της «*παιδικής*» επιθετικότητας. Ο ακριβής τύπος της συμπεριφοράς, όπως η λεκτική επιθετικότητα, η επιθετικότητα εναντίον αντικειμένων, η σωματική επιθετικότητα εναντίον του ιδίου, εναντίον άλλων ατόμων αναφέρεται σε παράγοντες: 1) Το τυχόν εκλυτικό ερέθισμα, 2) Οι κοινωνικές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων εκδηλώνεται η συμπεριφορά, 3) Η συναισθηματική κατάσταση, μέσα στην οποία βιώνονται αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως φόβος, ματαίωση, ευερεθιστικότητα, του επιτιθέμενου, 4) Η ένταση και η διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και τη σχέση του με τις συνθήκες έκλυσης, 5) Το κατά πόσον η συγκεκριμένη συμπεριφορά συνηθίζεται ή όχι από άλλα άτομα της ηλικίας και πολιτιστικής ομάδας του εξεταζομένου ατόμου, 6) Κατά πόσον η επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με τη χορήγηση ή στέρηση συγκεκριμένης ψυχοδραστικής ουσίας, ή την εκδήλωση συγκεκριμένης ψυχοπαθολογίας.

Η επιθετικότητα καταγράφηκε μέσα από τις θετικές απαντήσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και αφορούσε σε περιγραφές εμπλοκών στο σχολείο και στο σπίτι. Αξιοπρόσεχτο σημείο μελέτης παρατηρείται στην επιθετικότητα και στις εκδηλώσεις βίας που αναφέρονται μέσα στο σπίτι μεταξύ αδερφών και ξαδέρφων, όπως: «*Κλωτσάω τον αδερφό μου όταν με κοροϊδεύει*», (Σκίτσο 2. «Κλωτσάω». Διακρίνεται η ενοχή στο βλέμμα των μικρών παιδιών. Η φωτογραφία στο αυτοκίνητο, συζητήθηκε από την μητέρα, στην προσπάθειά της να μου δώσει να καταλάβω τα προβλήματα στην επιθετική συμπεριφορά της πεντάχρονης κόρης της και «ότι κάτι δεν πήγαινε καλά από πολύ μικρή ηλικία»*), «Του τραβάω τα μαλλιά και του σκάω μια μπουνιά στη μούρη γιατί μου παίρνει τα παιχνίδια μου*», (Σκίτσο 3. «Κεφαλοκλείδωμα». Με κρατάει και εγώ του ρίχνω μια μπουνιά στην κοιλιά και μια κλωτσιά στο πόδι. Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί). Ο χώρος του σχολείου (Tattum και Lane 1994, Tattum 1994, Καψάλη 1993, Ευαγγέλου 1994) ανιχνεύει μια σειρά επιθετικών εκδηλώσεων στη συμπεριφορά, η οποία εμπλέκει την ατομική ιδιοκτησία και την αποκλειστική χρήση των σχολικών αντικειμένων, «*Παίρνω την γόμα του διπλανού μου χωρίς να του τη ζητήσω γιατί και αυτός μου την παίρνει*», «*Κρατάω το μολύβι που μου δάνεισε ο συμμαθητής μου και δεν του το επιστρέφω όταν τελειώνω το γράψιμο γιατί το ίδιο μου κάνει και αυτός*». Η επίπληξη

από την δασκάλα, παράγει επιθετικές συμπεριφορές σε βάρος άλλων συμμαθητών, όπως: «*Τον μουντζώνω γιατί γελάει με αυτά που μου λέει η δασκάλα. Σ' ένα αγόρι πέρυσι του 'σκασα μια σφαλιάρα, πλατς, γιατί μου είπε ότι δεν κάνω καλά γράμματα. Με πήγανε στην διευθύντρια γιατί τον πόνεσε το μάγουλο του, αλλά δεν με πείραξε*». Ένα άλλο σημείο παραγωγής αρνητικών συμπεριφορών με εκδηλώσεις επιθετικότητας, αναφέρεται στην άμεση κατηγορία, ή κοροϊδία από το ένα παιδί στο άλλο, όπως: «*Του δίνω μπουνιές γιατί μου κατηγόρησε την ομάδα μου*» (Σκίτσο 4. «Καραβολίδες». Δεν είναι Ολυμπιακό στάδιο. Μην ρίχνεις καραβολίδες». Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί), «*Τους βάζω τρικλοποδιές γιατί δεν με παίζουν στο κυνηγητό και πέφτουν κάτω. Κλωτσά και το ποδαράκι μου*». Η δυσκολία να εκφράσει τις πραγματικές του επιθυμίες στο δάσκαλο, οδηγεί τον μαθητή σε συμπεριφορές έμμεσης επιθετικότητας, όπως: «*Λέω στο δάσκαλο ότι θέλω να πάω στην τουαλέτα για να πάω στο μαγαζάκι να πάρω μια κόκα κόλα. Τον κοροϊδεύω γι' αυτό μου αρέσει πιο πολύ η κόκα κόλα*».

1.2. Η λεκτική επιθετικότητα

Η λεκτική επιθετικότητα *(verbal aggression)*, η πρόκληση ψυχικής οδύνης με τη βοήθεια του λόγου, αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή, με την οποία εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά. Ο Φρόυντ, από τις αρχές του αιώνα, μίλησε για μεταμφιεσμένες μορφές λεκτικής επιθετικότητας, ερμηνεύοντας (Freud 1953, Φρόυντ 1966, 1993, Ρήγα 1992α, β), το «*αθώο*» πείραγμα ή το «*ανώδυνο*» επιφανειακά χιούμορ και εξηγούσε ότι η βάση του πολιτισμού μας αποτελείται από τη λεκτική επίθεση «*Αυτός που πρώτος εξαπέλυσε μια κατάρα στον αντίπαλο του αντί πέτρας θεμελίωσε τον πολιτισμό*». Ο σαρκασμός, η ειρωνεία, η περιφρόνηση, τα υπονοούμενα, οι διαπληκτισμοί, οι ύβρεις, οι κατάρες, αλλά και οι ψευδείς διαδόσεις σε βάρος κάποιου άλλου, αποτελούν μερικές από τις μορφές έκφρασης της λεκτικής επιθετικότητας που συχνά συναντούμε στον άνθρωπο από τις μικρές ηλικίες.

Η κοινωνία μας έχει καταγράψει την επιθετικότητα του αρνητικού λεκτικού μηνύματος μέσα από φράσεις και παροιμίες, μία από τις οποίες είναι και η παροιμία του λαού μας: «*Η Γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει*», η οποία αναφέρεται στο βαθμό και το αποτέλεσμα της επιθετικής δυναμικής που προκαλεί το αρνητικό λεκτικό μήνυμα σε βάρος του συνομιλητή. Η δύναμη των λέξεων εξομοιώνεται σε ισχύ με τα πιο καταστρεπτικά όπλα. Αλλά και η φράση «*Τον έσφαξε με το βαμβάκι*», καταδεικνύει το τρόπο που η συντακτική

παρουσίαση των λεκτικών μηνυμάτων σηματοδοτεί με «*κομψό*» τρόπο την επιθετικότητα. Ο στόχος της λεκτικής επιθετικότητας είναι η πρόκληση της ψυχικής οδύνης του αντιπάλου και επιχειρείται με στρατηγικές λόγου. Ο πατέρας της Ορθόδοξης εκκλησίας μας, Χρυσόστομος, προέτρεπε τους πιστούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σαν «*κάλαμο χάριτος*» και όχι σαν φονικό μαχαίρι που αφαιρεί τη ζωή στην επικοινωνιακή τους σχέση, σε συλλογικό ή σε ατομικό επίπεδο έκφρασης.

Ο λόγος μπορεί να φαίνεται ανώδυνος. Αλλά οι απαγορεύσεις που του επιβάλλονται, αποκαλύπτουν αμέσως τη σχέση που διατηρεί με την επιθυμία, αλλά και με την εξουσία (Foucault 1971). Σε άρθρο (Ρουμπόγλου 1997), της Καθημερινής 30/11/97, με θέμα: ***Η κυριαρχία των Κινουμένων σχεδίων,*** γίνεται αναφορά σε λόγους οικονομίας για την απόφαση της εξουσίας, ιδιοκτητών τηλεοπτικών σταθμών, οι οποίοι αποφασίζουν οι σταθμοί τους να συρρικνώνουν την επιθυμία των παιδιών καταναλωτών, για περισσότερη και ποιοτικότερη παραγωγή παιδικού τηλεοπτικού προγράμματος, με την αιτιολογία ότι κρίνονται «*ασύμφορα*». Η αποτελεσματικότητα των τυπικών φράσεων στις ανθρώπινες σχέσεις, διαφαίνεται και στη λειτουργία της λεκτικής επιθετικότητας με την εκάστοτε κοινωνική εξουσία.

Η λέξη ύβρις εξηγείται σαν: την κατά κράτος εφόρμηση εναντίον τινός, βαρεία πίεσις κατά τινός), την οποία χρησιμοποιεί ο επιτιθέμενος, δεν είναι απλά ένα λεκτικό μήνυμα που λέει κάτι για τον αντίπαλο, αλλά στην κυριολεξία βάλλεται εναντίον του (Hofman 1974. Η κατανόηση του γεγονότος της λεκτικής επιθετικότητας με χρήση ύβρεων όταν έχει παραλήπτες παιδιά μικρής ηλικίας, αναδεικνύει τη σημασία των συνεπειών στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Στις οικογένειες που η επικοινωνία γίνεται κατά κύριο λόγο μέσα από λεκτικές επιθετικές φράσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν υβριστικές λέξεις που δεν κατανοούν, αλλά να τις «*πετάνε*» χωρίς δισταγμό, όταν θέλουν να εκφράσουν το αρνητικό τους συναίσθημα, όπως ο θυμός.

Ο Ησίοδος στο «*Έργα και Ημέρες*», αναφέρει ότι η ύβρις αντιπροσωπευόταν από τη φυλή του χαλκού που βαλλόταν κατά των άλλων ανθρώπων και από τη φυλή του ασημιού που ήταν ασεβής και βλάσφημος και είχε σαν στόχο της την εξουσία των θεών και των ανθρώπων. Έτσι, αν η πρώτη φυλή εμφανίζει χαρακτηριστικά φυσικής επιθετικότητας, η άλλη μοιάζει να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της λεκτικής.επιθετικότητας. Πιθανόν αυτό να εξηγεί το γιατί οι ύβρεις, οι προσβολές- όπως ακριβώς και η ηθική κατάπτωση- τιμωρούνται επειδή απειλείται η τάξη, και η ισορροπία που μια ομάδα ή ένα άτομο προσπαθεί να επιβάλλει για την επιβίωσή του.

Η λεκτική επιθετικότητα (Κούρτη 1992) είναι μια γλώσσα αξιολόγησης, επειδή εκφράζει κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα, παρά έννοιες. Το εκφραζόμενο

συναίσθημα δεν καθορίζεται εδώ μόνο από τις έννοιες των λέξεων, αλλά πολύ περισσότερο από το τόνο της φωνής, και τις διακυμάνσεις της που καταγράφουν ύφος άγριο, διστακτικό, προσεκτικό, σκεπτικό, ερωτηματικό. Οι χειρονομίες, οι διάφοροι μορφασμοί, προσδιορίζουν την ατομικότητα της λεκτικής επικοινωνίας. Η μη λεκτική επικοινωνία αντιπροσωπεύει την εικόνα του συναισθήματος, και συνοδεύεται από χειρονομίες, τη στάση και τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις των χαρακτηριστικών του προσώπου. Τα λεκτικά εργαλεία της παιδικής επιθετικότητας, μπορούν να διακριθούν σε λέξεις και φράσεις με κυριολεκτικό προσδιορισμό, «*γύφτος*», οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες ή χώρους, (όπως ο ρατσισμός) και σκοπεύουν να θίξουν το συγγενικό περιβάλλον. Τον ίδιο ρόλο ενέχει και ο αντιφραστικός προσδιορισμός, ο οποίος προσδίδει στον αντίπαλο διαμετρικά αντίθετα χαρακτηριστικά από αυτά που έχει σαν αξίες και στόχους. Παράδειγμα η λέξη «*κλέφτης*», όταν αποδίδεται στο συμμαθητή του για την γόμα που ποτέ δεν του την πήρε. Επίσης ο μεταφορικός προσδιορισμός, όταν οι λέξεις δεν χρησιμοποιούνται με την κυριολεξία τους, αλλά μόνο για να δηλωθεί η ποιότητα μέσα από ευτελείς ιδιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά με τον αντίπαλο, όπως: «*βλήτο*», «*σκουπίδι*», «*φυτό*». Τέλος, ο μετωνυμικός προσδιορισμός, κατά τον οποίο υπάγουμε τον αντίπαλο μας σ' ένα από τα χαρακτηριστικά που το αποτελούν, όπως: «*τρίχας*», «*χάχας*». Πολλές φορές, αυτές οι λέξεις αναφέρονται στο σώμα (Μιχαήλ-Δέδε 1991) και ανήκουν στο απαγορευμένο λεξιλόγιο και πολλές από αυτές είναι συνδεδεμένες με την σεξουαλική πράξη ή την έκφραση του σεξουαλισμού. Οι λέξεις χρησιμοποιούνται από το παιδί χωρίς να γνωρίζει την σημασία τους. Η κατανόηση της πρόκλησης αμηχανίας στον αντίπαλο, αποτελεί το στόχο μια λεκτικής επίθεσης, κατά την οποία γίνεται χρήση σεξουαλικού λεξιλογίου (Σκίτσο: 5. «Φάκελος Σπανός». Η περιγραφή αναφέρεται στα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δεκάχρονου αγοριού και γράφτηκε από 9,6 χρόνων αγόρι, σε χαρακτήρες που χτυπήθηκαν σε μικρή γραφομηχανή παιχνίδι, η οποία αποκτήθηκε σαν χριστουγεννιάτικο δώρο).

1.3. Η διατροφική παρέκκλιση

Η πρόσληψη τροφής αποτελεί έναν ακόμη δρόμο, μέσα από τον οποίο ανιχνεύουμε στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά μικρής ηλικίας. Οι διατροφικές ανάγκες του παιδιού δεν συμβαδίζουν με τις διατροφικές προτιμήσεις τους έτσι, όπως αυτές προσδιορίζονται από την διατροφική αγωγή των γονέων (Σκίτσο 6. «Τα, γενέθλια». Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία στην παρέκκλιση μιας διατροφικής αγωγής, μαθαίνει

στο παιδί ότι στα γενέθλια τρώει περισσότερα και όσα θέλει γαριδάκια, μπισκότα, σοκολάτες, τούρτα και δεν διστάζει να εκφράσει την επιθυμία του αναφωνώντας «θέλω και 'γω». Από μελέτη μιας τυπικής φωτογραφίας γενεθλίων). Η παιδική παραβατικότητα στην πρόσληψη τροφής «*χτίζεται*» σιγά - σιγά μέσα από μια καθημερινή μαθησιακή διατροφική διαδικασία, η οποία μεταφέρεται από τους γονείς και τους παππούδες στα μικρά παιδιά, με την γνώση της κακής, πρόχειρης και χαμηλής ποιότητας τροφής. Η συνειδητοποίηση της σημασίας μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας στην διατροφική αγωγή, απουσιάζει από την πλειοψηφία των γονιών που συνεργάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Οι λόγοι που προβάλλουν για αυτή την παράλειψη, αναφέρονται σε άγνοια (Λάππα et al. 1997, Μαράτος 1987) διατροφικών γνώσεων. Μητέρες με σωματομορφικές ανάγκες για διατήρηση ιδανικού βάρους, οδηγούνται στην πρόχειρη και βιαστική παρασκευή γευμάτων, στην απουσία προγραμματισμού στο διατροφικό πρόγραμμα της οικογένειας. Το συγκεκριμένο γεγονός εκθέτει αναπτυξιακά τα παιδιά, σε μια έμμεση μορφή κακοποίησης (Schaaf και McCanne 1994). Επίσης συνθέτει την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία στην παρέκκλιση της διατροφικής αγωγής.

Στοιχεία οργάνωσης παραβατικής συμπεριφοράς στη διατροφή των παιδιών, αφορούν στην παραμέληση των διατροφικών υποχρεώσεων των γονέων. Η συχνή εικόνα του μικρού μαθητή που φτάνει το πρωί στο σχολείο χωρίς πρόσληψη πρωινού γεύματος και την προσπάθεια να αναπληρωθεί το πρωινό ρόφημα με «*κόκα-κόλα*» και το φρούτο με «*γαριδάκια*» με την έγκριση και παρουσία του γονέα, ο οποίος διεκπεραιώνει την οικονομική συναλλαγή με τον κυλικείο. Αλλά και παιδιά που προσέρχονται στον απογευματινό κύκλο των σχολείων χωρίς να έχουν λάβει μεσημεριανό γεύμα, με την προσδοκία ότι το βραδινό τους γεύμα θα είναι ένα «*σουβλάκι ή μια πίτσα*» από έξω. Οι διαταραχές στην πρόσληψη τροφής, είναι ένα ακόμη σημείο που καταγράφονται ίχνη παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά μικρής ηλικίας, βασισμένες στις πληροφορίες των γονέων που περιγράφουν χαρακτηριστικά νευρωσικά στοιχεία βουλιμίας ή ανορεξίας.

Η μελέτη της φράσης της μητέρας (Dumas et al. 1995) που δηλώνει ότι το παιδί «*δεν τρώει τίποτα από αυτά που φτιάχνω στην κουζίνα*» και επισκέπτεται συχνά τον παιδίατρο για να την βοηθήσει, μας δίνει πληροφορίες για αυτά που βιώνει η ίδια συχνά σαν ενοχές από το περιβάλλον της σαν έλλειψη φροντίδας, κακής μητέρας που δεν αγαπάει όσο πρέπει, ή κάποια απόρριψη από το παιδί. Η ανορεκτική διάθεση του παιδιού διατροφικά, συχνά αντιμετωπίζεται με την υπερβολική και καταπιεστική φροντίδα από το οικογενειακό περιβάλλον. Εκθέτει το παιδί αλόγιστα σε υπερβολική τηλεθέαση με βίντεο και παιδικές σειρές και το πιάτο του προγραμματισμένου γεύματος μπροστά στην τηλεόραση, μέχρι να ολοκληρωθεί η πρόσληψη τροφής, σε καθημερινή βάση.

Η μελέτη της φράσης, δηλώνει ότι το παιδί τρώει συνέχεια και ακατάσχετα «*του παίρνω το φαγητό από τα χέρια και τα κρύβω γιατί δεν σταματά να μασουλά*». Η μητέρα δείχνει να ανησυχεί εξωτερικά και να χαμογελά περίεργα κρυφά, εγκρίνοντας με τη στάση της αυτό που συμβαίνει, εφησυχασμένη για την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού της. Η παρατήρηση μιας ακόμη διατροφικής διαταραχής, δείχνει το μαθητή να ψάχνει στα σκουπίδια για να βρει το μισοφαγωμένο σάντουιτς που άφησε ο συμμαθητής του, για να το φάει. Ή το παιδί που ψεύδεται στο σπίτι λέγοντας ότι έφαγε όλο το φαγητό που του 'χε δώσει η μαμά για το σχολείο, αναφέροντας ότι του άρεσε, ενώ στην πραγματικότητα το πέταξε, απορρίπτοντας την διατροφική προτίμηση του γονέα του.

1.4. Η αρνητική τηλεθέαση

Η τηλεοπτική συσκευή σαν απαραίτητο συμπλήρωμα του σύγχρονου οικιακού εξοπλισμού, με ελκτικούς μηχανισμούς την παραστατικότητα και την γοητεία της εικόνας που κινείται και συνοδεύεται από ήχους και χρώματα, διεγείρει την όραση και την ακοή, καθηλώνοντας τον τηλεθεατή ευλαβικά μπροστά της. Η πολύωρη παθητική παρακολούθηση εκπομπών από παιδιά καθισμένα μπροστά στη τηλεόραση, χωρίς ενεργητική συμμετοχή, θεωρήθηκε ότι ευνοεί την άκριτη αποδοχή των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, ενώ- παράλληλα- αφαιρεί από τα παιδιά το χρόνο για να παίξουν ή να δραστηριοποιηθούν ποικιλότροπα, ασκώντας τις διανοητικές τους ικανότητες, αλλά και τις σωματικές τους δυνάμεις (Σκίτσο 7. «Θέλω να δω τηλεόραση». Οργάνωση του σώματος μέσα στο χώρο της τηλεόρασης. Διακρίνεται πάνω η τηλεόραση, κάθετη στο ράφι. Κάτω οριζόντια το σώμα του παιδιού που περιγράφει την θέση του στο χώρο. «Βάζω τα σκαμνιά, παίρνω το μαξιλάρι και ξαπλώνω να δω». Από την μελέτη φωτογραφίας, που προσκόμισε μητέρα πεντάχρονης με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς). Άρθρο με τίτλο. ***Η Κυριαρχία των κινουμένων σχεδίων***, από την δημοσίευση στην Καθημερινή στις 30/11/97, για τις «*ώρες τηλεθέασης παιδιών*» με πηγή τα στοιχεία της Έρευνας 1996, AGB Hellas, στην οποία αναζητήθηκαν οι τηλεοπτικές συνήθειες όλων των παιδιών από 0-12 χρόνων, έτσι όπως τις αποδίδουν οι γονείς μας παρέχει τα παρακάτω στοιχεία του Πίνακα 2.1 (Ρουμπόγλου 1997).

Πίνακας 2.1. Ποσοστά τηλεθέασης το Σαββατοκύριακο

Ηλικίες παιδιών	*Καθημερινές*	Σάββατο	Κυριακή
4-5 χρόνων	*2 ώρες, (31,2%)*	*4 ώρες, (25,5%)*	*4 ώρες, (23,2%)*
6-9 χρόνων	*2 ώρες, (37,3%)*	*4 ώρες, (39,1%)*	*4 ώρες, (34,9%)*

Χαρακτηριστική παραμένει η πληροφορία, με βάση την οποία δεν βλέπει τηλεόραση τις καθημερινές στις παραπάνω ηλικίες μόλις το 6,8% στο σύνολο παιδιών.

Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (Ναυρίδης et al. 1991, Ναυρίδης 1994α, β), διενήργησε έρευνα με θέμα «*Το Παιδί διαφημιστικό αντικείμενο στην Ελληνική Τηλεόραση*». Σε αυτήν καταγράφηκε ότι η ενεργητική παρακολούθηση της τηλεόρασης αρχίζει από τα δυόμιση χρόνια. Επίσης ότι τα παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού βλέπουν τις ειδήσεις. Σχετικά με την κατανόηση του θεάματος, βρέθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά διαλέγουν διαφορετικές πληροφορίες από μια τηλεοπτική ιστορία απ' ό,τι τα μεγαλύτερα. Το πρόγραμμα γίνεται αντιληπτό στο βαθμό που το πλαίσιο του μοιάζει ή διαφέρει από το δικό τους περιβάλλον και αυτή η επίδραση είναι μεγαλύτερη στα μικρά παιδιά (Ναυρίδης 1994α, β).

Ως προς τη διαφήμιση, διαπιστώθηκε ότι: α) η κατανόηση δεν εμφανίζεται πολύ πριν τα 7 χρόνια, β) το διαφημιστικό μήνυμα δεν γίνεται αντιληπτό, γ) η πρόθεση του είναι να πείσει και δ) τα μέσα που χρησιμοποιεί δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Η χαμηλή επίδοση των «*αδυνάτων*» μαθητών, χρεώθηκε από πολλούς θεωρητικούς στο μεγάλο χρόνο τηλεθέασης. Αλλά και η παιδική επιθετικότητα αποδόθηκε στην συχνή, σε μεγάλη ποσότητα και πολύωρη παρακολούθηση βίαιων τηλεοπτικών σκηνών (Βουιδάσκης 1992α, Balrog 1996, Henriot 1982, σελ. 125 -167).

Στη χώρα μας, η αξιοποίηση της «*εκπαιδευτικής τηλεόρασης*» (Κανάκης 1996, Messenger Davies 1989, σελ. 118-134, Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου 1985, Κακαβούλης 1994), η οποία ξεκίνησε πειραματικά το 1977, μέχρι σήμερα δεν πέτυχε να μάθει τους μαθητές να επιλέγουν και να συζητούν για το ποιες εκπομπές θα δουν μόνοι τους ή με άλλους στη τηλεόραση. Η «*τηλεοπτική αγωγή*» απουσιάζει από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Έτσι, ο σκοπός που περιγράφει τη δυνατότητα να μπορεί το παιδί να γίνει σταδιακά ενεργητικός τηλεθεατής και κριτικός τηλεακροατής των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, απουσιάζει από τις παρεμβάσεις της οικογένειας και του σχολείου. Σαν αποτέλεσμα της παραπάνω έλλειψης, ο μαθητής δαπανά ατελείωτους χρόνους μπροστά στην μικρή οθόνη, παραμελεί τις σχολικές υποχρεώσεις του, αλλά ταυτόχρονα παραβαίνει τους κανόνες «*σωστής*» χρονικά τηλεθέασης (Gunter και McAleer 1997, Hodge και Tripp 1986 σελ. 159-188)..

Η αρνητική τηλεθέαση καταγράφεται μέσα από τις θετικές απαντήσεις των παιδιών στην παρούσα έρευνα και αναφέρονται στη χρήση ηλεκτρονικών αντικειμένων με παραβατική θεματολογία (Cumberbatch 1994, Buchman και Funk 1995, Sanson και Di Muccio 1993), όπως: βιβλία τρόμου, ταινίες βίας και ηλεκτρονικά παιχνίδια ξέφρενης δράσης, τα οποία ψυχαγωγούν τις μικρές ηλικίες (Μητρόπουλος 1996). Σχετική δημοσίευση

στο *Βήμα,* στις 21/1/96, με αφορμή το τίτλο από μια τηλεοπτική εκπομπή, σε ιδιωτικό κανάλι: «*Ανατριχίλες ... για παιδιά*», παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο και το χρόνο που διέπει τη σχέση των παιδιών μικρής ηλικίας με την τηλεόραση. Η τηλεοπτική διαστρέβλωση των καθημερινών στιγμιότυπων, συμβαίνει φυσικά ανάμεσα στις βασικές λειτουργίες, όπως: «*Βλέπω τηλεόραση όταν γυρίζω από το σχολείο το μεσημέρι στο δωμάτιο της μαμάς που κοιμάται*». Σε άλλη περιγραφή, η μαμά είναι παρούσα και ξύπνια, ενώ ο μικρός βιώνει την ανταγωνιστικότητα για τον αδερφό του: «*Η μαμά φωνάζει να κάνω ησυχία για να δει τις ειδήσεις αλλά εγώ δεν κάνω φασαρία και χωρίς να μου το πει. Να σου πω ποιος κάνει φασαρία. Ο αδερφός μου τσιρίζει. Τελικά είναι πολύ σπαστικός*». Η αλλοίωση της πραγματικής εικόνας του γονέα στα μάτια του παιδιού, σαν αποτέλεσμα της αρνητικής τηλεθέασης αναφέρεται στην περιγραφή, όπως: «*Η μαμά μου δεν τραγουδά κανένα τραγούδι από την διαφήμιση στην τηλεόραση, αφού δεν πλένει αυτή τα πιάτα, γιατί βάζει την αδερφή μου και την βρίζει μουλάρι και έχουνε τρομερά νεύρα. Εγώ προτιμώ να την διώξουμε την αδερφή μου, γιατί βρίζονται όλο το μεσημέρι*».

Τα τηλεοπτικά πρότυπα (Δημογεροντάκη 1998, σχολιασμός με τον Ναυρίδη των τηλεοπτικών προσώπων της εβδομαδιαίας τηλεοπτικής επικαιρότητας στην εκπομπή «*Αγαπημένη μου Τηλεόραση*». Seven Χ. 14/6/98) φαίνεται να επηρεάζουν και να καθοδηγούν τις πράξεις των παιδιών, τα οποία ταυτίζονται με τους ισχυρούς και τους δυνατούς σε μια προσπάθεια να αναπληρώσουν ελλειμματικά στοιχεία της προσωπικότητας τους, όπως: «*θα μ' άρεσε να είμαι σαν τον Ταρζάν, χα, χα, τους χτυπάει, μπαμπ, μπουμ. Άμα μεγαλώσω θα του μοιάσω βέβαια, αφού είναι άγριος*».

Η συσσώρευση δύσχρηστου λεξιλογίου από δύσπεπτο τηλεοπτικό υλικό, το οποίο φαίνεται να μπερδεύει τη φαντασία με το πραγματικό στοιχείο στις περιγραφές τους, αλλά και να διαταράσσει τον ύπνο με όνειρα (Medici de Steiner 1995, Freedman 1961) και εφιάλτες, όπως: «*όχι αυτό δεν έχει συμβεί ποτέ να μην δω τηλεόραση μια μέρα, πάντα βλέπω εγώ. Δεν βλέπω όνειρα εγώ από την τηλεόραση. Μήπως έχεις πιει ποτέ ουίσκι μπόμπα. Η μαμά πίνει και μετά γίνεται χάλια. Μια μέρα λιποθύμησε και ο φίλος της και η μαμά. Εγώ κοιμόμουνα. Η τηλεόραση έπαιζε. Η μαμά έπεσε πάνω στο κρεβάτι, αυτός σε διαφορετικό μέρος στο τραπέζι*».

Η τηλεοπτική βία διαπερνά την επόμενη περιγραφή ενός μαθητού της τρίτης δημοτικού: «*εμένα μου αρέσουν να βλέπω σκοτωμούς, να τους κόβουν τα κεφάλια να 'χει πιστολίδι, να έτσι, μπαμ, μπαμ, μπουμ. Γι' αυτό σηκώνομαι το βράδυ και πάω να δω τηλεόραση, όταν κοιμούνται όλοι στο σπίτι. Εσένα σου αρέσουν τα θρίλερ. Έχεις τηλεόραση σπίτι σου, εσύ. Εγώ είμαι ο κακός*». Η εξάσκηση μέσα από την αρνητική τηλεθέαση των παιδιά σε θέματα τηλεοπτικής βίας, μεταφράζεται σε ρόλους και σχέσεις στα παιχνίδια,

όπως: «*Δεν μ' αρέσει η στολή του αστυνομικού γιατί κυνηγάει τους κλέφτες. Είναι τόσοι πολλοί οι κλέφτες που κουράζονται οι αστυνομικοί να τρέχουν. Εγώ δεν θέλω να παίζω παιχνίδια με αστυνομικούς. Δεν θέλω να τρέχω. Με τον αδερφό μου παίζουμε με όπλα στο σπίτι. Τότε η μαμά νευριάζει, φωνάζει δυνατά, τρυπάνε τα αυτιά μου και μας δέρνει γιατί κάνουμε φασαρίες με αυτά, και δεν μπορεί*», ή αλλού: «*εγώ δεν είμαι κορίτσι να φοβάμαι τις λησταίες στις τράπεζες, μόνο τα κορίτσια τρέμουν. Εγώ είμαι σκληρός να, να, έτσι. Κοίτα τα μπράτσα μου πόσο δυνατά είναι. Άμα θέλω, μπορώ να σου ρίξω μια*» (Σκίτσο 8. «Πάρε μια !!! θα με θυμάσαι για καιρό». Πρότυπο από το άλμπουμ που διανέμεται δωρεάν στο ψιλικατζίδικο απέναντι από το σχολείο με 16 αυτοκόλλητα - πολεμιστές. (Balrog 1996.

Οι παραπάνω παραποιημένες περιγραφές των παιδιών που σχετίζονται με την αρνητική τηλεθέαση (Gadow και Sprafkin 1993, Gunter και McAleer 1997, Βόλτη 1977), μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι το παιδί μαθαίνει να παραβαίνει, επειδή ζει σε αλληλεπίδραση με ένα περιβάλλον που δεν έχει οριοθετήσει χρονικά την παθητική δραστηριότητα της τηλεθέασης. Ο τηλέ-έλεγχος δεν χρησιμοποιείται με την λειτουργική έννοια και σημασία στο λεξιλόγιο της οικογένειας, γεγονός που αποδυναμώνει την σηματοδότηση των εντολών «*άνοιξε, κλείσε την τηλεόραση*» με τις λέξεις: α) «*ανοίγω*: έναρξη χρόνου τηλεθέασης», β) «*κλείνω*: λήξη τηλεθέασης» και τις έχει αντικαταστήσει με το «*αλλάζω*: δηλώνει την επιθυμία να παρατείνει το χρόνο τηλεθέασης», ή «*άλλαξε*: όταν καλείται να εκπληρώσει την επιθυμία-εντολή του ενήλικα, για να παρατείνει το χρόνο παραμονής μπροστά στην μικρή οθόνη». Παρακάτω παρατίθενται αποσπάσματα από καταγραφές χρόνου και περιεχομένου τηλεθέασης, βασισμένες σε ανάλογο διδακτικό στόχο (Gadow et al. 1990, Παπαδιώτη-Αθανασίου 1991, Gadow et al. 1987), τις οποίες διατηρούσα, στη προσπάθεια τροποποίησης της παραβατικής συμπεριφοράς, σχετικά με την αρνητική τηλεθέαση των παιδιών στα Πλαίσια του Υποστηρικτικού προγράμματος της Ειδικής Τάξης (Mingat 1991, Τσιάντης 1993, σελ. 229-242, Hodge και Tripp 1986). Στο άρθρο (Παπαθανασοπούλου 1996) με θέμα: ***Το παιδί μπροστά στην Τ.V. Οι θετικές και οι Αρνητικές επιδράσεις της παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων από τους ανηλίκους*** (Καθημερινή στις 20/2/96), περιγράφονται σημεία που επηρεάζουν αρνητικά την ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους, όπως: α) *αποσπά τις οικογένειες από το να κάνουν άλλα πράγματα. Ο κυριότερος κίνδυνος είναι, όχι τόσο στο τι προβάλλει η τηλεόραση, όσο στις συνήθειες που παρεμποδίζει, όπως τις συζητήσεις, τα παιχνίδια, τις οικογενειακές γιορτές, μέσα από τις οποίες το παιδί μαθαίνει να διαμορφώνει το χαρακτήρα του.* β) *η τηλεθέαση μας αποσπά από άλλες δραστηριότητές μας. Η οικογενειακή τηλεθέαση είναι ο προσφορότερος τρόπος από το να πάνε βόλτα, να παίξουν ή να διαβάσουν με τα παιδιά τους.* γ) *η τηλεόραση αποκοινωνικοποιεί τα παιδιά. Οι γονείς χρησιμοποιούν την τηλεόραση για να απασχολήσουν*

τα παιδιά τους. Οι σύγχρονοι γονείς σπάνια απασχολούν τα παιδιά τους στο μαγείρεμα, όπως παλαιότεροι στα μαστορέματα, ή αλλού. δ) Η τηλεόραση αντικαθιστά το παιχνίδι. Το παιδί δαπανά όλο και μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου βλέποντας τηλεόραση).

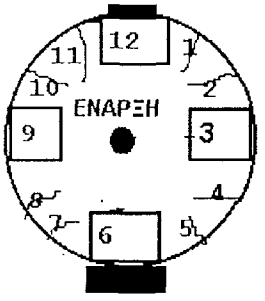
Έντυπο 1. Έντυπα καταγραφής για την ανίχνευση παραβατικής συμπεριφοράς

Διδ. Στόχος	Υλικά	Οδηγίες	Συμπεριφορά επιτυχίας	Κριτήρια	Βήματα
Το παιδί μπορεί να «Ελέγχει το χρόνο και το θέαμα που βλέπει στη τηλεόραση»	τετράδιο καταγραφές τηλεπεριοδικό κόλλα, ψαλίδι	Επιλέγουμε, τι θα δεις και πότε θα το δεις. Καθημερινά έχεις ένα πρόγραμμα για το τι θα δεις στη τηλεόραση	Βλέπει μόνο ότι έχει προγραμματίσει. Σημειώνει κάθε φορά στις καταγραφές το χρόνο και το θέμα.	Όχι περισσότερο από 60 λεπτά την ημέρα τηλεόραση	μόνος του με την αδερφή του με τον μπαμπά του με τη μαμά του όλοι μαζί

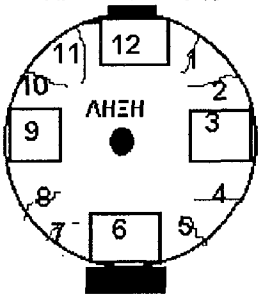
Έντυπο 2. Δραστηριότητα καταγραφής για την τηλεόραση, που συμπληρώνεται από το μαθητή α) με βοήθεια, β) χωρίς βοήθεια. Διδακτικός Στόχος. Ο Παναγιώτης σημειώνει το χρόνο έναρξης και το χρόνο λήξης του έργου που βλέπει στην τηλεόραση. Υπολογίζει την διάρκεια στα ρολόγια. Απαντά στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ημερομηνία :

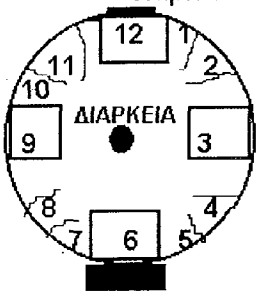
χρόνος έναρξης :



χρόνος λήξης :



διάρκεια :



□ ο □ □ ο □ □ Λεπτά

Έντυπο 3. Περιγράφω με προτάσεις τι βλέπω στην τηλεόραση

Διάβασε προσεκτικά και απάντησε στις ερωτήσεις. Θυμάσαι πριν ανοίξεις την τηλεόραση να έχεις μπροστά σου το χαρτί με τις ερωτήσεις.

Ερώτηση	Απάντηση
1. Πως ονομάζεται το έργο που είδες;	ZINA
2. Σε ποιο κανάλι το είδες;	ANTENNA
3. Με ποιους άλλους μαζί το έβλεπες;	Με την μαμά μου και την αδερφή μου.
4. Τι ώρα άρχισε;	Στις εννιά και μισή
5. Τι ώρα τελείωσε;	Στις έντεκα
6. Πόσο χρόνο κράτησε η προβολή του έργου;	Ενενήντα λεπτά
Κόλλησε φωτογραφία από την ραδιοτηλεόραση;	
8.Σου άρεσε και γιατί ;	Ναι πάρα πολύ γιατί η Ζίνα είναι πολύ δυνατή γυναίκα. Είναι αχτύπητη.

Έντυπο 4. Χρονική εβδομαδιαία διάρκεια τηλεθέασης

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σαββάτο	Κυριακή	ΣΥΝΟΛΟ ΧΡΟΝΟΥ
60	60	60	60	60	120	105	525
20	120	60	60	120	120	120	620
30	30	30	60	60	120	120	450

* σε λεπτά

Πίνακας 2.2 Πίνακας παρακολούθησης συγκεκριμένων προτιμήσεων στο περιεχόμενο και το χρόνο του τηλεθεάματος

Ημερομηνία Χρόνος έναρξης Χρόνος λήξης Διάρκεια (ώρες)	Κανάλι και τηλεοπτικό θέμα και με ποια πρόσωπα της οικογένειας το παρακολούθησε.	Το παιδί σχολιάζει αν του άρεσε αυτό που είδε, αν το προβλημάτισε, αν είδε κάποιο όνειρο και ποιο, αν συζήτησε με τους γονείς του γι' αυτά που έδειχνε η ταινία.
20.1. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΜΕΓΑ . Λόγω Τιμής. Η μαμά, εγώ και η αδερφή μου	Πως αυτοί οι νεαροί δεν έχουν μπει στο νόημα του ηθοποιού πως μπορούν και παίζουν ωραία εντυπωσιακά.
21.1 χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΑΝΤΕΝΝΑ, Πρωινός καφές. Εγώ και η αδερφή μου.	Ήμουνα απόγευμα στο σχολείο Οι γονείς μας έλειπαν στην δουλειά Δεν είχα τίποτα να διαβάσω.
22.1. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΑΝΤΕΝΝΑ, Πρωινός καφές. Εγώ και η αδερφή μου.	Ήμουνα απόγευμα στο σχολείο. Οι γονείς μας έλειπαν στην δουλειά. Δεν είχα διάβασμα.
23.1. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΑΝΤΕΝΝΑ, Παλίρροια άκουγα τα κύματα έτσι. Δε θυμάται μπορεί να άλλαξε το κανάλι Είμαι σίγουρος ότι μόλις τελείωσε το έργο αυτό είδα το τίτλο «Παλίρροια». Εκείνη την ώρα φύγαμε αμέσως για τα δωμάτια μας. Η μητέρα μου λέει ότι δεν ευχαριστιόμαστε τον ύπνο παρ'ότι το πρωί ξυπνάμε.	Ο μπαμπάς με τη μαμά έπαιζαν χαρτιά μπιρίμπα, στο τραπεζάκι του σαλονιού, εγώ είχα ξαπλώσει στο σαλόνι και έβλεπα στην μικρή τηλεόραση που είχε μεταφέρει ο πατέρας μου από προχθές από το δωμάτιο μας. Η μητέρα μου δεν μας αφήνει. Στο μαγαζί έχουμε μια μικρή τηλεόραση, ο μπαμπάς ζητά να δούμε αλλά η μαμά δεν την δίνει για να μην μας πέσει στη τρύπα που έχει κάνει ο μπαμπάς μου και συνδέει με σκάλα το υπόγειο με το μαγαζί.
24.1. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΑΝΤΕΝΝΑ, Πρωινό καφέ. Εγώ και η αδερφή μου.	Ήμουνα απόγευμα στο σχολείο. Οι γονείς μας έλειπαν στην δουλειά. Δεν είχα διάβασμα
25.1. χ. έναρξης=8.00 χ. λήξης=10.00 διάρκεια=2 ώρες	ΣΤΑΡ, Παιδικά. Εγώ και η αδερφή μου.	Η μαμά και ο μπαμπάς κοιμούνται. Μας αρέσουν πολύ οι Ρέιντσερς και τα χελωνιτζάκια.
26.1. χ. έναρξης= 4.30 χ. λήξης=6.15 διάρκεια=1.45	ΒΙΝΤΕΟ, Θέμα «η μέρα του δελφινιού». Μας τη δάνεισε ο Γιάννης. Την είδα με τη μητέρα μου και την αδερφή μου.	Ο μπαμπάς μου είχε πάει γυμναστήριο. (Καμιά φορά που έχει συγχυστεί με μας, για να ξεφύγει από τα μαθήματα του αρέσει, γι' αυτό πάει γυμναστήριο). Λέει «Πάω γυμναστήριο «γιατί έχει νευριάσει για να του περάσει. Έτσι το σκέφτομαι εγώ.
9.2. διάρκεια 20 λεπτά	ΑΝΤΕΝΝΑ, Πάτερ Ημών, Με τη μητέρα μου και την αδερφή μου.	Καθόμασταν στη κουζίνα και τρώγαμε, Ο μπαμπάς μου ήταν στο γυμναστήριο.
10.2 χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=2 ώρες	ΑΝΤΕΝΝΑ, Πρωινός καφές. Εγώ και η αδερφή μου.	Ήμουνα απόγευμα στο σχολείο. Οι γονείς μας έλειπαν στην δουλειά. Δεν είχα τίποτα να διαβάσω.
11.2. διάρκεια=1 ώρα.	ΕΡΤ1, ποδοσφαιρικός αγώνας ΑΕΚ-ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΣ. Είμασταν. στη κουζίνα στο σπίτι του ξαδερφού μου. Είχε γενέθλια ο ξάδερφος μου ο Μιχάλης.	Ήταν και μεγάλοι, δεν μπορούσα την κάπνα, έφευγα και ξανάφευγα Η μητέρα του Μιχάλη είναι ξαδέρφη της μητέρας μου.
11. Πέμπτη 12.2.. διάρκεια =1 ώρα	ΣΤΑΡ, Ελληνική ταινία. με το μπαμπά και την αδερφή μου, και αργότερα ήρθε η μαμά γιατί έκανε μπάνιο.	Ήμασταν στο σαλόνι.

Πίνακας 2.2. Πίνακας παρακολούθησης συγκεκριμένων προτιμήσεων στο περιεχόμενο και το χρόνο του τηλεθεάματος (συνέχεια)

13.2. διάρκεια =2 ώρες	ΑΝΤΕΝΝΑ. 1. «Πάτερ ημών» με την αδερφή μου. Η μαμά μου είχε πάει να ξαπλώσει ένα φαγητό, που δεν μας άρεσε, κάτι σαν λαχανοντολμάδες. Εμάς μας έφτιαξε μακαρόνια. 2. Έλλη και Άννα.	Ο μπαμπάς είχε πάει στο γυμναστήριο.
14.2. χ. έναρξης=8.00 χ. λήξης=10.00 διάρκεια=2 ώρες	ΣΤΑΡ. Παιδικά. Εγώ και η αδερφή μου.	Η μαμά και ο μπαμπάς κοιμούνται. Μας αρέσουν πολύ οι Ρέιντσερς και τα χελωνιτζάκια.
15.2. χ. έναρξης=8.30 χ. λήξης=10.30 διάρκεια=2 ώρες	ΣΤΑΡ. Ειδήσεις και Ελληνική ταινία, με το μπαμπά και την αδερφή μου και αργότερα ήρθε η μαμά, γιατί έκανε μπάνιο.	Ήμασταν στο σαλόνι.
20.3. διάρκεια =30 λεπτά	ΑΝΤΕΝΝΑ. «Πάτερ Ημών». Την ώρα που τρώγαμε βλέπαμε στη κουζίνα η μητέρα μου και η αδερφή μου.	Ο μπαμπάς ήταν στο γυμναστήριο.
21.3. διάρκεια =30 λεπτά	ΑΝΤΕΝΝΑ, «Πάτερ Ημών». Την ώρα που τρώγαμε στη κουζίνα η μαμά και η αδερφή μου.	Ο μπαμπάς τρώει μόλις γυρίσει από το γυμναστήριο.
22.3. διάρκεια = 30 λεπτά	ΣΚΑΪ. «Μίστερ Μπιν» στο σαλόνι. Η μητέρα μου με το νονό μου παίζανε μπιρίμπα. Έβλεπα τηλεόραση και έπαιζα με τα κορίτσια.	Ο μπαμπάς καθόταν και έβλεπε τηλεόραση. Η νονά μου δεν ξέρει να παίζει μπιρίμπα αλλά έρχεται για μια επίσκεψη.
23.3. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=11.00 διάρκεια=1 ώρα	ΣΤΑΡ, Ελληνική ταινία, με το μπαμπά και την αδερφή μου.	Είμασταν στο σαλόνι.
24.3 χ. έναρξης=3.00 χ. λήξης=4.00 διάρκεια=1 ώρα	ΑΝΤΕΝΝΑ. «Πάτερ Ημών» και ένα παιδικό.Το βλέπω με την αδερφή μου και τη μαμά μου την ώρα του φαγητού, αρακά. Όταν τελειώνει πάω στο δωμάτιο μου, δεν βοηθάω τη μαμά μου στο μάζεμα Τώρα τελευταία του τραπεζιού, γιατί το μαζεύει η αδερφή μου.	Ο μπαμπάς ήταν γυμναστήριο
25.3. χ. έναρξης=10.00 χ. λήξης=12.00 διάρκεια=2 ώρες	ΕΡΤ. Παρέλαση για την 25η Μαρτίου. Ο μπαμπάς , εγώ και η αδερφή μου.	Ήμασταν στην κουζίνα, γιατί η μαμά έφτιαχνε σκορδαλιά στην κουζίνα.
26.3. χ. έναρξης=8.30 χ. λήξης=10.30 διάρκεια=2 ώρες	ΣΤΑΡ. Ειδήσεις και Ελληνική ταινία, με το μπαμπά και την αδερφή μου και αργότερα ήρθε η μαμά, γιατί έκανε μπάνιο.	Ήμασταν στο σαλόνι.

Από το Πίνακα 2.2, παρατηρείται η αρνητική τηλεθέαση στα υψηλά επίπεδα δαπάνης εβδομαδιαίου τηλεοπτικού χρόνου στην παραπάνω καταγραφή που κυμαίνονται σε χαμηλούς δείκτες σε 7ώρες εβδομαδιαίως και στους ανώτερους δείκτες περισσότερο από

10 ώρες παθητικής τηλεθέασης. Αναλυτικά, το ίδιο τις καθημερινές κυμαίνεται από 2 ώρες μέχρι και 4 ώρες και τα Σαββατοκύριακα σε ακατάλληλους ποιοτικά χρόνους, όπως πριν πάνε στο σχολείο στον απογευματινό κύκλο, την ώρα της μελέτης, ακόμη και κατά την διάρκεια του μεσημεριανού γεύματος. Επίσης, η αρνητική τηλεθέαση περιγράφεται στην ακαταλληλότητα του περιεχομένου του τηλεοπτικού θεάματος. Τα παιδιά βλέπουν το Σαββατοκύριακο, παιδικά προγράμματα κινουμένων σχεδίων με μεγάλες ποσότητες *«τηλεοπτικής βίας»*, και τις καθημερινές στην πρωινή ζώνη θέματα που ενδιαφέρουν τις νοικοκυρές. Αυτό συμβαίνει, σε βάρος των υποχρεώσεων του σχολικού προγράμματος. Σημαντικό στοιχείο αρνητικής τηλεθέασης, αποτελεί και η αύξηση τηλεοπτικού χρόνου στην περίοδο διακοπών και αργιών του σχολείου.

1.5. Η ατομική καθαριότητα

Μια άλλη οδός ανίχνευσης στοιχείων που σχετίζονται με την παιδική παραβατικότητα, είναι και η μάθηση που μεταβιβάζεται μέσα από την διαδικασία της ατομικής καθαριότητας. Η καλή εξωτερική εμφάνιση (Rosenbaum και Chesney-Lind 1994), πολλές φορές είναι ένα δείκτης επαρκούς γονεϊκής φροντίδας και εξοικείωσης του παιδιού με τους κανόνες ορθής υγιεινής και κατάλληλης ένδυσης, αλλά και ένα σημείο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Η παραμέληση των γονεϊκών καθηκόντων περιλαμβάνει και την μη εκμάθηση κανόνων που διέπουν την ατομική καθαριότητα του παιδιού (Σκίτσο 9. «Πετάω το βρακί μου». «Ξεχνάω να βάλω το βρακί μου στο καλάθι και το αφήνω όπου βρω». Από απάντηση οχτάχρονης μπροστά στην μαμά της, που την «κατηγορεί» ότι δεν πλένεται. Μελέτη φωτογραφίας που απεικονίζει την ακαταστασία «τα ρούχα πεταμένα πάνω στην βιβλιοθήκη». Μια συχνή παραμελημένη περίπτωση, είναι αυτή, στην οποία η καθαριότητα, το βούρτσισμα και η φροντίδα των δοντιών και των μαλλιών της κεφαλής, δεν υπάρχουν σαν έννοιες μέσα στην φυσική οικογενειακή υγιεινή δομή. Έτσι, με το πρότυπο του γονέα που δεν πλένει ποτέ τα δόντια, μεταβιβάζεται η γνώση να αποφεύγει να βουρτσίζει τα δόντια του. Τα αχτένιστα, βρώμικα και γεμάτα ψείρες μαλλιά, είναι ένα ακόμη σημείο παρέκκλισης από κανόνες υγιεινής και καθαριότητας, οι οποίοι- παρά τις προσπάθειες του σχολείου- παραμένουν ανενεργοί και ατελέσφοροι, μιας και το σπιτικό περιβάλλον δεν παρέχει την δυνατότητα επέκτασης και εμπέδωσης της μαθησιακής διαδικασίας σε κανόνες σχολικής υγιεινής. Η παραμέληση για το πλύσιμο και το σκούπισμα του σώματος, των ποδιών και των χεριών, είναι ένα ακόμη σημείο όπου ανιχνεύονται στοιχεία, τα οποία οδηγούν στην

οργάνωση παραβατικής συμπεριφοράς. Τα μαύρα, άκοφτα, μακριά νύχια, ή τα νύχια που δαγκώνονται για να κοπούν, είναι ένας δείκτης που συχνά είδαμε στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Πολλά από αυτά, γνωρίζουν ότι κάτι αρνητικό συμβαίνει όταν δείχνουν τις παλάμες τους και προσπαθούν να τις κρύβουν κάτω από το θρανίο, ή πίσω από την πλάτη. Αυτό σηματοδοτεί συγκεκριμένες μειονεξίες και επεξεργασία αρνητικών συναισθημάτων για το σχολείο και τους κανόνες υγιεινής που επιβάλλει.

Η κακή εξωτερική εμφάνιση μέσα από την ένδυση και την υπόδηση, εμπεριέχει στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, με ακραίες τάσεις περιθωριοποίησης, ή και απομόνωσης. Πολλές φορές σχετίζονται με την επωνυμία των ρούχων και παρατηρείται «*πόλεμος*» σε επώνυμα ενδύματα και παπούτσια. Η επωνυμία αποτελεί χαρακτηριστικό αναγνώρισης συγκεκριμένης ταυτότητας, η οποία καλλιεργείται συνήθως από το σπίτι και τις προσδοκίες που επιβάλλονται από τους γονείς, οι οποίοι χρεώνονται προσωπικά την επώνυμη και αξιοπρόσεχτη εξωτερική εμφάνιση των παιδιών τους (Σκίτσο 10. «Μαρκομανής. Κάνει το Μάγκα». Είναι μαρκομανής. Φοράει ρούχα φίρμας για να δείξει ότι είναι μάγκας και όταν πήγα σπίτι του η μάνα του μου λέει «κοίτα τη μάρκα του Τζόρνταν 9 είδωλο του μπάσκετ του σορτς. Ζωγραφική αναπαράσταση σύγκρουσης οκτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί).

Στην αντίθετη περίπτωση, στα παραμελημένα και αφρόντιστα παιδιά, παρατηρούνται βρώμικες κάλτσες και εσώρουχα, γεγονός που τα κάνει να είναι απωθητικά στους δασκάλους. Οι τελευταίοι, πολλές φορές, δεν τα πλησιάζουν συνειδητά με την ίδια φυσικότητα όπως τους άλλους μαθητές, λόγω της άσχημης μυρωδιάς που αναδύεται από τα βρώμικα μέλη του σώματός τους, ή τα αποφεύγουν, προφασιζόμενοι λόγους αδυναμίας να κατανοήσουν την μαθησιακή διαδικασία. Αλλά αρκετές φορές είναι εχθρικοί και επιτίθενται σε αυτά τα παιδιά με λόγια που τα προσβάλλουν μπροστά σε άλλους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να αρνούνται να έρθουν στο σχολείο, να κάνουν πολλές απουσίες και να διακόπτουν την φοίτησή τους, γιατί αδυνατούν να συμμορφωθούν με κανόνες υγιεινής και ευπρεπούς σχολικής εμφάνισης (Σκίτσο 11. «Βρωμοπόδαρε». Ο ένας κλωτσάει τον άλλον, γιατί τον έβρισε βρωμοπόδαρο. Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οκτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί).

1.6. Η χρήση των σχολικών αντικειμένων

Τα αντικείμενα (Park 1997) της σχολικής τσάντας και η κατάλληλη χρήση τους από το παιδί, αποτελούν ένα ακόμη πεδίο ανίχνευσης στοιχείων που οργανώνουν την

παραβατική συμπεριφορά. Η καλή ή κακή εμφάνιση, στην οποία βρίσκονται τα τετράδια, η κασετίνα και ό,τι περιέχεται σε αυτήν, τα βιβλία, τα ντοσιέ, είναι ένας δείκτης του θετικού ή του αρνητίκού συναισθήματος του παιδιού με τα σχολικά αντικείμενα.

Το αρνητικό συναίσθημα για το σχολείο, οδηγεί το μικρό μαθητή στην παρέκκλιση από την ορθή χρήση των σχολικών αντικειμένων, γεγονός που καθιστά άχρηστα και ανενεργά τα μολύβια, τα τετράδια, τις γόμες, τους μαρκαδόρους. Έτσι- αντί να γράφει και να ζωγραφίζει με τα μολύβια- τα δαγκώνει, σπάζει τις μύτες, το ξύλο των μολυβιών, τα καταστρέφει, σε μια προσπάθεια να δείξει την αντίθεση και την άρνησή του να συμμετέχει στην συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος που λειτουργεί κάτω από τους κανόνες της γραφής στο τετράδιο με το μολύβι και την γόμα (Σκίτσο 12 «Να για να μάθεις». Ο Μανώλης πήρε το μολύβι του Νικόλα και το έσπασε στα δύο για να εκδικηθεί λέγοντας του «**να για να μάθεις**». Συζήτηση με επτάχρονο, με αφορμή την περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά μέσα στην τάξη, που αναπαριστάται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, Cartoon 68. Boys - delinquency, σελ.106).

Άλλες πάλι φορές, χάνει τα σχολικά αντικείμενα ή τα εξαφανίζει κάτω από το θρανίο, έχοντας την πεποίθηση ότι έτσι θα αποφύγει την πειθαρχία σε κάτι που δεν επιθυμεί, όπως η συμπλήρωση γραπτών ασκήσεων πάνω στο βιβλίο. Ενισχυτική στο αρνητικό σχολικό συναίσθημα και στην παρέκκλιση από την συμμόρφωση στην Κλασσική Μαθησιακή διαδικασία, είναι και η εικόνα της απώλειας του χρόνου από το μάθημα με την αρνητική χρήση που προσδίδει στα σχολικά αντικείμενα. Κλασσικό παράδειγμα με το μολύβι που δεν έχει μύτη και το χρησιμοποιεί για να σηκώνεται από το κάθισμα του, χωρίς την άδεια του δασκάλου και να πηγαίνει στην άλλη άκρη της αίθουσας που βρίσκεται το καλάθι των αχρήστων, για να το ξύσει. Εδώ προφασίζεται το γεγονός ότι το σχολικό αντικείμενο δεν είναι κατάλληλο για την συγκεκριμένη χρήση, δηλαδή το μολύβι δεν είναι καλά ξυσμένο και δεν μπορεί να γράψει όμορφα γράμματα και έτσι αποκρύπτει έμμεσα την δυσαρέσκεια του να υπακούσει στους κανόνες που έχει προαποφασίσει το σχολείο για το συγκεκριμένο μάθημα.

Οι μουτζούρες συχνά καταγράφουν την αρνητική συμβολοποίηση που προσδίδεται στα σχολικά αντικείμενα από το μαθητή, ο οποίος προβάλλει πάνω τους τα αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο (Kingston και Prior 1995). Η μελέτη της μουτζούρας, μας παραπέμπει σε βίωμα που περιέχει τραυματικές εμπειρίες, τις οποίες έχει συσσωρεύσει ο μαθητής από το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο σε δεδομένους χρόνους. Η απόδοση της μουτζούρας σε αδυναμίες ακαδημαϊκού επιπέδου μαθησιακών δυσκολιών που εντοπίζονται στο μαθητή, όπως συνηθίζεται από τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζεται σαν ανεπαρκής και

έχει σαν στόχο την υποβάθμιση των πραγματικών αναγκών και επιθυμιών του παιδιού. Η παρερμηνεία της μουτζούρας, δεν οδηγεί στον έγκαιρο εντοπισμό των πραγματικών ενδιαφερόντων του μαθητή που αν αξιολογηθούν επαρκώς, μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα τελευταία έχουν την δυνατότητα, μέσα από κατάλληλους διδακτικούς στόχους, να αποτρέψουν την επέκταση και οργάνωση της παρέκκλισης σε παραβατική συμπεριφορά.

Ενότητα 2. Η καταγραφή του προβλήματος στο γονέα

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στον παράγοντα «***γονέα***», ανιχνεύει την επιρροή του προτύπου γονέα και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει με την μίμηση, ενθάρρυνση ή ανοχή, στην οργάνωση της παιδικής παραβατικότητας.

Σημεία μελέτης αποτελούν οι προβληματικές σχέσεις ανάμεσα στον γονέα και το παιδί (Cohen 1995, Trevarthen 1992, Κουτζαμάνης 1989α, β). Η γονεϊκή βία, η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους, η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου, καταγράφονται σαν δομικά στοιχεία διαταραχής στην συμπεριφορά του γονέα. Τα προβλήματα στην διαπροσωπική σχέση, εντοπίζονται στην ποσότητα των χρόνων παρέμβασης του γονέα και την ποιότητα των επικοινωνιακών αναγκών που διαδραματίζονται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Πεποίθηση μας είναι ότι η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και ανάπτυξη παραβατικών δομών στη συμπεριφορά των παιδιών (Δροσινού 1998στ).

2.1. Η σχέση «γονέα - παιδιού»

Η υποβάθμιση της διαπροσωπικής σχέσης γονέας - παιδί, ορίζει ένα από τα πεδία διερεύνησης παραβατικών στοιχείων στις δομές της συμπεριφοράς (Καφαράκης 1998). Στην Εκπομπή: «*Καθημερινές Ιστορίες*» που παρουσιάστηκε από τη ΝΕΤ στις 4/8/98, αναφέρεται: «*Στο Π.Ι.Κ.Π.Α. Πεντέλης από τα 100 παιδιά που φιλοξενούνται, τα 50 είναι παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα άλλα 50 υγιή, έχουν εγκαταλειφτεί από τους γονείς τους για ψυχοκοινωνικούς λόγους. Σοβαρότερο πρόβλημα όλων αυτών αποτελούν τα «**μισοεγκατελειμμένα**» παιδιά, τα οποία μπαινοβγαίνουν στο ίδρυμα 20-25 φορές, λόγω της γονεϊκής ανικανότητας να τα αναθρέψουν, γεγονός που ιδρυματοποιεί στην χώρα μας 12.000*

παιδιά, ενώ- με βάση τις αναλογίες άλλων ευρωπαϊκών χωρών- θα έπρεπε να έφτανε μόλις τα 350 παιδιά». Τα παραπάνω στοιχεία συζητήθηκαν στο Ευρωπαικό Φόρουμ για την Οικογένειά στην Ευρώπη, μπροστά στον 21ο αιώνα σε διεθνές συνέδριο που διοργανώθηκε στην Αθήνα (1998) από «*Το Ίδρυμα για το Παιδί και την Οικογένεια*». Η ανικανότητα του γονέα επικεντρώνονται στην αδυναμία του να διεκπεραιώσει τις υποχρεώσεις του απέναντι στο παιδί. Αυτά καταγράφονται με τις εικόνες, του υποσιτισμού του παιδιού, της πρόκλησης αρρώστιας στο παιδί, λόγω έλλειψης στοιχειωδών προϋποθέσεων υγιεινής, η μη αναζήτησης ιατρικής φροντίδας για ένα βαριά άρρωστο παιδί. Ακόμη σημειώνεται η εξάρτηση του παιδιού όσον αφορά στην τροφή ή την στέγη του από γείτονες ή συγγενείς που κατοικούν σε άλλο σπίτι, την μη εξασφάλιση κάποιου που επιβλέπει το παιδί, όταν ο γονιός λείπει από το σπίτι. Επίσης παρατηρούνται επανειλημμένες σπατάλες χρημάτων σε προσωπικά αντικείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στις ανάγκες του σπιτιού.

Η αιτιολογημένη- λόγω της εργασίας- πολύωρη καθημερινή απουσία του γονέα από το σπίτι, καταγράφεται σαν πρόβλημα μέσα από τις απαντήσεις των γονέων και των παιδιών τους που ερωτήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη 1996, Kavemann και Lohstoter 1985, Lorenzi 1994, Lampard 1995). Πολλά παιδιά, ξεκινούν την ημέρα τους χωρίς την δυνατότητα να απευθυνθούν λεκτικά στους γονείς τους, γεγονός που περιορίζει και διαταράσσει την ανάπτυξη των ενδοεπικοινωνιακών σχέσεων. (Σκίτσο 13. «Το καλάθι των αχρήστων». Η κρεβατοκάμαρα των γονιών μετατρέπεται στην απουσία τους, σαν χώρος γραφείου παιδικού δωματίου. Εκεί τα παιδιά μαθαίνουν να ζωγραφίζουν την απουσία του γονεϊκού συναισθήματος, σχίζουν, πετούν τα χαρτιά στο καλάθι των αχρήστων και το αφήνουν ξέχειλο στην γωνιά. Από μελέτη φωτογραφίας που «τράβηξε η μητέρα» οκτάχρονου αγοριού με έντονα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στην σχέση με τον γονέα).

Τα μαθήματα και οι επιδόσεις του παιδιού σε αυτά, περιορίζουν την σχέση γονέα-παιδιού στο μεγαλύτερο μέρος της, ώστε η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία να οργανώνει παραβατικές δομές στην ευρύτερη ψυχολογική δομή του παιδιού. Το επάγγελμα του γονέα και ο θετικός ή αρνητικός τρόπος μεταφοράς των εργασιακών βιωμάτων στην επικοινωνία του με το παιδί, επιτρέπουν την διεύρυνση ή τον αποκλεισμό πρότυπων παραβατικών στοιχείων. Ο χρόνος της γονεϊκής παρέμβασης μέσα ή έξω από το σπίτι, σηματοδοτεί συγκεκριμένες ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις (Strandell 1997). Η μικρότερη ποσότητα χρόνου παρουσίας στο σπίτι καταγράφεται στο επίπεδο του πατέρα, γεγονός που τροποποιεί την συμπεριφορά του παιδιού προς τον γονέα που επιλέγει να εμπιστευτεί. Το παιδί δηλώνει ότι ο γονέας «***δεν ακούει τα μυστικά του»*** κι έτσι αποφεύγει να του μιλήσει για αυτά και αποκρύπτει καθημερινά συμβάντα της ζωής του.

Ο προσανατολισμός σε διαφορετικά γονεϊκά πρότυπα, φαίνεται να επιβαρύνει την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων γονέα-παιδιού. Η συμμετοχή του πατέρα στις δουλειές του σπιτιού, είναι προσδιορισμένη και διαδραματίζει αυστηρές πλαισιώσεις μέσα από ρόλους του τύπου: «*ο μπαμπάς μου δεν πλένει ποτέ τα πιάτα*» μέσα στην λειτουργία της οικογένειας (Lampard 1995). Στις περισσότερες απαντήσεις, ο πατέρας είναι αμέτοχος στο μεγαλύτερο μέρος των διαδικασιών επίλυσης καθημερινών προβλημάτων στο σπίτι ακόμη και όταν δεν απουσιάζει, γεγονός που διαστρεβλώνει τις δυνατότητες του γονεϊκού προτύπου (Μασούρα 1998). Σε άρθρο στην *Καθημερινή* στις 26/4/98, σελ. 22 με τίτλο: «***Της ... μόδας οι μεικτές οικογένειες***», αναφέρονται στα προβλήματα που προκύπτουν σε δεύτερους γάμους, σχετικά με το γονεϊκό πρότυπο όταν οι σύζυγοι φέρνουν παιδιά στη νέα μορφή οικογένειας από τον πρώτο γάμο. «*Το παιδί αποκτά την λεγόμενη «δεύτερη» οικογένεια του μετά το «γάμο» του χωρισμένου γονέα. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών εξαρτάται από το αμφίδρομο των σχέσεων με τα παιδιά του πατριού ή της μητριάς. Πυρήνας μιας επιτυχημένης σχέσης είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εξάσκηση της τέχνης της επικοινωνίας, με την έννοια της τυφλής μεταβίβασης αυτούσιων των ιδεών στον άλλον. Αλλά στο πλαίσιο μιας διαπραγματευτικής διαδικασίας, όπου η κάθε πλευρά έχει τον δικό της λόγο και η τελική λύση θα πρέπει μέχρι κάποιο σημείο να μην υποβαθμίζει την επικοινωνία και να ικανοποιεί και τα δύο μέρη. Μια από τις κλασσικές παγίδες είναι όταν ενεργοποιούνται οι παρελθοντικές αναμνήσεις των συζύγων και αντιπαλεύονται συναισθήματα αποτυχίας ή θλίψης. Η προσπάθεια τους να κρύψουν αυτά τα συναισθήματα κάτω από το χαλί λόγω των παιδιών και το* ***«κόψιμο των δεσμών με το παρελθόν»****, εμφανίζεται σαν κορυφαίο γεγονός, είναι φυσικό να λειτουργεί σαν εν δυνάμει ηφαίστειο, έτοιμο να εκραγεί. Άλλωστε τα παιδιά μπορούν κάλλιστα να θυμίζουν στους γονείς τους μια πικρή ή άτυχη σχέση, ή να αποτελούν τον βασικό συντελεστή ζηλόφθονης συμπεριφοράς από την μεριά του νέου εταίρου. Ίσως γι' αυτό, θα ήταν σκόπιμο να κατανοήσουν έγκαιρα την δύναμη που το παρελθόν ασκεί επάνω τους και να έχει συνειδητοποιηθεί σαν κατάσταση, αλλιώς είναι καταδικασμένοι να επαναλαμβάνουν αδιάκοπα το ίδιο λάθος».*

Η οικονομική δυσπραγία του γονέα (Whitbeck et al. 1997) και οι δυσκολίες στην διαχείριση των καθημερινών αναγκών διατροφής, ένδυσης, ψυχαγωγίας, διαμορφώνει κλίμα ανασφάλειας, μέσα στο οποίο καλείται να αναπτυχθεί η διαπροσωπική σχέση γονέα-παιδιού. Έτσι, η κατανάλωση αγαθών σε υπερκαταστήματα με τα χρήματα του γονέα, αποτελεί ένα κοινό παρανομαστή, με βάση τον οποίον κρίνεται η επάρκεια ή μη της γονεϊκής σχέσης και των παροχών που προσφέρει στο παιδί. Ο γονέας που «*δίνει*» αγαθά και καλύπτει δευτερογενείς ανάγκες από τα τηλεοπτικά βιώματα, εφησυχάζει στην αυτοπραγμάτωση του ρόλου των «*παροχών*», οι οποίες δεν συμφωνούν με την ηλικία του παιδιού. Η αγορά του ηλεκτρονικού παιχνιδιού διεκδικεί ένα μερίδιο από τη σχέση του παιδιού με το γονέα του και επιτρέπει στον γονέα να αξιολογήσει τις προσδοκίες του σε

αυτήν την σχέση. Η άρνηση «*υλικών γονεϊκών παροχών*» κρίνει την σχέση γονέα παιδιού αρνητικά και σηματοδοτεί επικοινωνία αποσπασματική και ελεγχόμενη. Η δυνατότητα ανάπτυξης συνθηκών διαλόγου για επιτρέπει να κατανοηθούν οι λόγοι της άρνησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς φοβούνται να αρνηθούν, για να μην χαλάσουν την ισορροπία της σχέσης, η οποία βασίζεται περισσότερο σε υλικές διεκδικήσεις.

2.2. Η σχέση «γονέας - διατροφή»

Η διατροφή, ο γονέας και η μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία μεταδίδονται γνώσεις, συνήθειες και συμπεριφορές στο παιδί, αποτελεί ένα ακόμη πεδίο ανίχνευσης προβλημάτων στον παράγοντα γονέα. Η συναισθηματική σχέση της μητέρας- τροφού με το βρέφος, προσδιορίζει την ποιότητα της επικοινωνίας και τις μελλοντικές διατροφικές προτιμήσεις του. Η μητέρα δυσανασχετεί όταν το παιδί δεν τρώει, εκφράζει το αρνητικό συναίσθημα πάνω του, το γεμίζει ενοχές, αποδίδοντας ευθύνες για την θλίψη της στους λόγους που την στεναχωρούν. Ο αυτοέλεγχος απουσιάζει και η ίδια αφήνεται σε «*παιχνίδια*» του τύπου: «*για να κατεβάσει μια μπουκιά κάτω του άναβα ένα σπίρτο και έπρεπε να φυσήξει για να σβήσει και μετά να καταπιεί. Έχω σβήσει πολλά σπίρτα για να τον μεγαλώσω*».

Οι γονεϊκές παρεκκλίσεις σε μία συγκεκριμένη τροφή, διευκολύνουν την οργάνωση των παραβατικών δομών στο παιδί. Ακόμη επιτρέπουν την εγκατάσταση νέων παρεκκλίσεων. Όπως αναφέρει η μητέρα: «*Εγώ μεγάλωσα μόνο με μακαρόνια. Το πρωί έτρωγα μακαρόνια, το μεσημέρι μακαρόνια, το βράδυ μακαρόνια. Κάθε μέρα μακαρόνια ζητούσα παρά την διαφορετική γνώμη της μητέρας μου. Τώρα ο γιος μου δεν τρώει τίποτε άλλο πέρα από το κρέας, Αν δεν του έχω κάθε μέρα στο πιάτο κρέας, δεν το αγγίζει. Μένει νηστικός*».

Οι διατροφικές συναλλαγές καταγράφονται σαν ένα κεντρικό σημείο στην αγωγή που εφαρμόζουν οι γονείς στο σπίτι (Moores 1996, Rorty et al. 1995). Τα «*χατίρια*» περιγράφουν το τρόπο που αυτά εξαγοράζουν τα παιδιά, όπως: «*Του τάζω μια σοκολάτα αν γράψει όλα του τα μαθήματα. Όταν τελειώσει πηγαίνω και του την αγοράζω. Αν δεν συμβεί αυτό μπορεί να μην ανοίξει την τσάντα του και τότε δεν ξέρω τι να κάνω*». (Σκίτσο 14. «Θα σου πάρω μια τούρτα στα γενέθλια σου». Η μητέρα εφαρμόζει δίπλα στην κλασσική μαθησιακή διαδικασία των γενεθλίων, την κοινωνική συναλλαγή πρόσκλησης στο σπίτι άλλων παιδιών. Παράλληλα, εκπαιδεύει στην δευτερογενή διαδικασία, με την ανάπτυξη παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά. Το εν λόγω γεγονός υποβαθμίζει την κοινωνική συναλλαγή, μιας και η τούρτα ταυτίζεται με τα γενέθλια. Από την μελέτη αναμνηστικής φωτογραφίας

γενεθλίων το ημερολόγιο - τετράδιο επτάχρονης μαθήτριας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς). Σε άλλη καταγραφή ο γονέας αναφέρει: «*Κάθε πρωί για να τον ξεκινήσω για το σχολείο του τάζω μια σακούλα γαριδάκια και κόκα κόλα από το σχολείο. Έτσι σηκώνεται και δέχεται να ετοιμαστεί. Αν χρησιμοποιήσω άλλο μέσο, δεν πιάνει και καταλήγουμε σε φωνές και ξύλο*». Η αρνητική σχέση του γονέα με την διατροφή, το μετατραυματικό άγχος, χρησιμοποιείται, για την αποτροπή παρόμοιων τραυματικών καταστάσεων. Η άμεση διατροφική καταπίεση από το γονέα, κακοποιεί συναισθηματικά και σωματικά το παιδί, γιατί το υποχρεώνει σε διατροφικές ανάγκες, οι οποίες δεν το αφορούν, όπως στην παρακάτω καταγραφή μιας μαθήτριας στην δευτέρα τάξη που ζει με τους παππούδες της: «*Κάθε μεσημέρι ο παππούς μου βάζει ένα δυο ποτηράκια κρασί να πιω για να 'χω δύναμη να αντέξω το σχολείο. Το πίνω και έρχομαι. Είναι κακό. Αφού το λέει ο παππούς, δεν ξέρω εγώ. Είναι σωστό*». Η ισορροπία των γονεϊκών σχέσεων προσδιορίζεται και από τις βιωμένες διατροφικές συνήθειες (Αναγνωστοπούλου 1997, Μπόλμπυ 1995, σελ. 39-50).

Στην έρευνα, μητέρα καταγγέλλει την αρνητική συμπεριφορά του άντρα της που την φέρνει σε ακραίες συμπεριφορές με φωνές και νεύρα, γιατί: «*Συνηθίζει να τρώει να πίνει και να καπνίζει μπροστά στην τηλεόραση. Ο γιος μας, ούτε πέντε χρονών τον αντιγράφει με πατατάκια, γαριδάκια, σοκολάτες. Φτάσαμε να υπάρχουνε μόνο τρία φαγητά για να ευχαριστηθεί το παιδί, σουβλάκια, πίτσες και χάμπουργκερ. Και ο πατέρας του να λέει ότι αυτός δεν είχε να φάει στο χωριό του και να δω τι να κάνω για να αφήσω ήσυχο το παιδί να τρώει όπως, ό,τι και όπου θέλει. Αλλιώτικα θα του δημιουργήσω προβλήματα*».

Στους περισσότερους γονείς με αρνητικές περιγραφές στη σχέση τους με την διατροφή που ερωτήθηκαν, σημειώσαμε ότι είχαν εικόνες εξωτερικής εμφάνισης υπέρβαρων ή ισχνών ατόμων, τόσο αυτοί, όσο και τα παιδιά τους.

2.3. Η σχέση του γονέα με την τηλεθέαση

Ο χρόνος τηλεθέασης, ο γονέας και η μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία ελέγχονται η καταλληλότητα του περιεχομένου και ο χρόνος τηλεθέασης, αποτελούν ένα πεδίο ανίχνευσης προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς.στον παράγοντα γονέα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο χρόνος που η τηλεόραση παραμένει ανοιχτή, ενώ μέσα στο σπίτι διαδραματίζονται μια σειρά μαθησιακών διαδικασιών (Gunter και McAleer 1997, Mariet 1989, Μαριέ 1993, Tulloch και Tulloch 1990). Οι μεγάλοι χρόνοι τηλεθέασης συσχετίζονται με ακραίες εικόνες, όπως του γονέα που ετοιμάζει το πρωινό γάλα μπροστά στην ανοιχτή συσκευή, μέχρι του γονέα που αδιαφορεί για την βραδινή κατάκλιση του

παιδιού και το αφήνει, με αποτέλεσμα να αποκοιμιέται δίπλα του. Ο χώρος εγκατάστασης της τηλεοπτικής συσκευής, δηλώνει και την σημασία της τηλεθέασης στην ζωή του γονέα. Η εγκατάσταση της συσκευής στο καθιστικό, καταγράφεται με υψηλούς χρόνους τηλεθέασης για όλα τα πρόσωπα της οικογένειας, αλλά και για τους φιλικούς επισκέπτες.

Σημειώνεται επίσης ο ρόλος της τηλεόρασης ως «*κοινωνικοποιητικού* ***μέσου***», στο παράδειγμα "πρόσκληση σε φίλο" για να δουν από κοινού τον ποδοσφαιρικό αγώνα. Το πρότυπο του γονέα- τηλεθεατή με φίλους τηλεθεατές, προσδιορίζεται έμμεσα με μονομερή αναφορά σε κοινές συγκλίσεις που αφορούν στα τηλεοπτικά θέματα και δρώμενα. Το συναισθηματικό υλικό και η μορφή επικοινωνίας που διέπει την φιλική σχέση δεν αναφέρεται.

Η εγκατάσταση της τηλεοπτικής συσκευής στην κουζίνα, σηματοδοτεί ψυχοκοινωνικές ανάγκες της μητέρας, η οποία αδυνατεί να εκτελέσει οποιαδήποτε εργασία μέσα στο συγκεκριμένο χώρο. Το δεδομένο ότι *«η τηλεόραση δεν σταματά ποτέ»,* διαπαιδαγωγεί έμμεσα και μαθαίνει τα παιδιά να γευματίζουν μπροστά σε περιεχόμενο αισθηματικών σειρών (γνωστές σαπουνόπερες), ειδήσεων, πρωινών εκπομπών, ακατάλληλων ταινιών και ασαφών συζητήσεων. Η εγκατάστασή της στα υπνοδωμάτια, αποδυναμώνει οποιαδήποτε μορφή ελέγχου του χρόνου τηλεθέασης. Ο γονέας κουρασμένος με ανάγκη να χαλαρώσει χρησιμοποιεί την τηλεοπτική συσκευή, προσλαμβάνοντας μεγάλες ποσότητες άχρηστων τηλεθεαμάτων. Αυτό το γεγονός οδηγεί τον γονέα συμπεριφέρεται ελλειμματικά στις ενδοοικογενειακές -επικοινωνιακές υποχρεώσεις. (Πατεράκη και Χουντουμάδη 1991).

Η λεκτική επικοινωνία καταγράφεται σαν ανεπαρκής μέχρι ανύπαρκτη, γεγονός που καθιστά ανενεργό τον γονεϊκό ρόλο και τον βγάζει έξω από δομές που διευκολύνουν την επικοινωνία. Ο αριθμός των συσκευών μέσα στο σπίτι, καταγράφει το δικαίωμα επιλογής κάθε μέλους σε χρόνους, τηλεοπτικά θέματα και περιεχόμενα, τα οποία προσφέρει ο γονέας. Η αρνητική σηματοδότηση της εγκατάστασης της τηλεοπτικής συσκευής στο παιδικό δωμάτιο, καταγράφεται σαν μη ανησυχητική για τον γονέα. Αντίθετα τον εφησυχάζει, γιατί *«το παιδί βλέπει ήσυχα χωρίς να κάνει ζημιές»*, γεγονός που προσδίδει στη τηλεόραση το ρόλο της ηλεκτρονικής *«μπέϊμπι-σίτερ»* με φτηνό κόστος (Σκίτσο :15. «Η ηλεκτρική μπέϊμπι-σίτερ». Το παιδί κάθεται ήσυχα και βλέπει τηλεόραση χωρίς να κάνει φασαρία και ζημιές. Διακρίνεται ταυτοποίηση στην ικανοποίηση του παιδιού που βλέπει (στάση του σώματος) και στον εφησυχασμό του γονέα, ο οποίος προσδίδει στην τηλεόραση τον υποκατάστατο ρόλο της ηλεκτρονικής μπέϊμπη-σίτερ με φτηνό κόστος. Από την μελέτη φωτογραφίας, που προσκόμισε μητέρα πεντάχρονης με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς).

Τα όρια για την χρήση του μέσου, καταγράφονται στην παρούσα έρευνα από ασαφή μέχρι ανύπαρκτα στην σχέση του γονέα με υψηλούς χρόνους τηλεθέασης. Το γεγονός αυτό διευκολύνει την ανάπτυξη παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά των παιδιών, η οποία είναι βασισμένη στο γονεϊκό πρότυπο (Newson 1994). Η έλλειψη οριοθέτησης των τηλεοπτικών χρόνων από το γονέα, καθυστερεί την κλασσική μαθησιακή διαδικασία και την εμπέδωση δομικών εννοιών. Αντίθετα, καταγράφεται ότι μαθαίνει στα παιδιά να έχουν φτωχό λεξιλόγιο με διάγνωση, όπως: «*καθυστέρηση της ανάπτυξης στο προφορικό λόγο*» για ψυχοκοινωνικούς λόγους. Αυτό το γεγονός τα εκθέτει στην γενική αναπτυξιακή εικόνα τους στο νηπιαγωγείο, το οποίο αναφέρεται σε στοιχεία ελλειμματικής επικοινωνίας. Οι *επιπτώσεις, σε σχέση με τα ασαφή όρια τηλεοπτικών χρόνων, στην ψυχική και στη* σωματική υγεία των παιδιών, έχουν μελετηθεί στην παρούσα έρευνα αλλά και στην βιβλιογραφία. Καταγράφεται, η χαρακτηριστική εικόνα του γονέα, που κάθεται στο καναπέ, βλέπει ειδήσεις και απαιτεί από το παιδί να του διηγηθεί το μάθημα της ιστορίας. Ο ίδιος αδυνατεί να επιβληθεί στο τηλεοπτικό μέσο και να κλείσει την συσκευή. Αντί ενοχοποιεί το παιδί για ελλιπή προετοιμασία στο μάθημα, και παρεκκλίνει σε παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς, όπως οι φωνές οι αποδοκιμασίες, οι αυστηρές παρατηρήσεις, ξυλοδαρμοί του παιδιού. (Χατζηιωάννου 1998, Πασχάλης 1992).

2.4. Η βιωμένη σχέση του «γονέα με το σχολείο» και οι επιδράσεις της πάνω στην μαθησιακή διαδικασία του παιδιού

Το σχολείο σαν πεδίο αναφοράς στην παιδική ηλικία, μεταφέρει θετικά και αρνητικά βιώματα του γονέα, τα οποία επηρεάζουν την σχέση του με το παιδί. Η θετική γονεϊκή βιωματική εμπειρία από το σχολείο φαίνεται να στηρίζει την προσπάθεια του παιδιού (Parker et al. 1995, Acland 1978a, b). *Το παιδί εμπιστεύεται τον γονέα και τον* συμπεριλαμβάνει στα πρόσωπα, με τα οποία μπορεί να επεκτείνει τις δραστηριότητες στη κλασική μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ζητά συχνά από το γονέα να τον βοηθήσει στα μαθήματα, να του εξηγήσει κάποιες έννοιες. Ακόμη να του μιλήσει για το πώς ήτανε το σχολείο, όταν ο γονέας ήταν μικρός μαθητής.

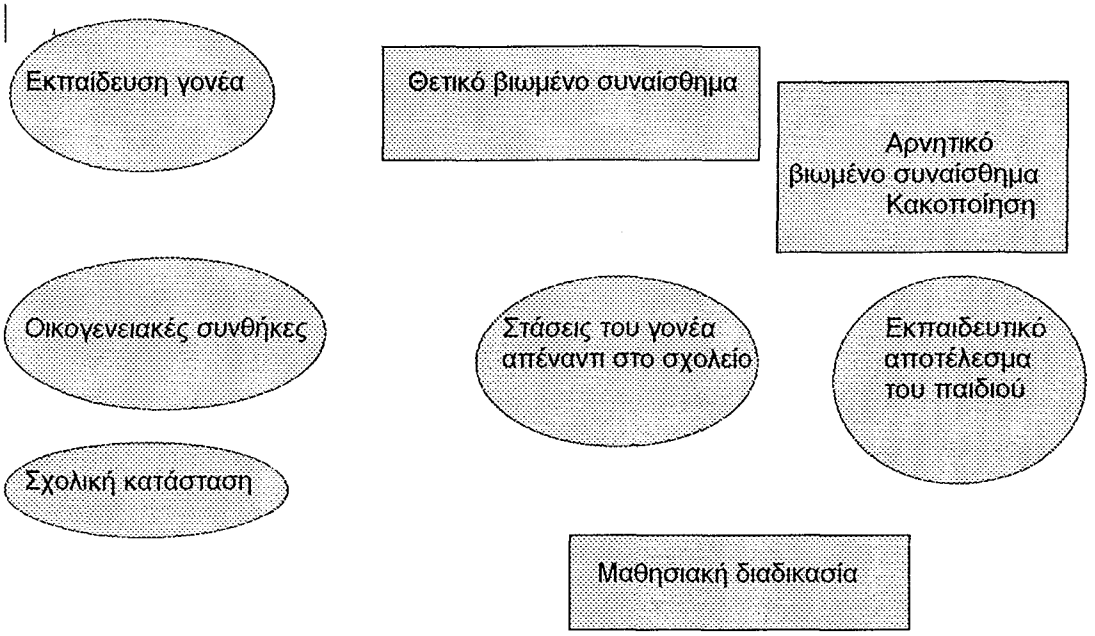
Η αρνητική γονεϊκή βιωματική εμπειρία για το σχολείο, επενδύει την συναισθηματική σχέση του γονέα με το παιδί. Η τραυματική γονεϊκή μνήμη επαναβιώνεται και πλαισιώνει με αρνητικά συναισθήματα τις νέες σχολικές συνθήκες. Αυτή η ταυτοποίηση του κακοποιημένου γονέα με το παιδί, είναι εξαιρετικά επώδυνη και δυσκολεύει την μαθησιακή διαδικασία προσαρμογής σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Ο κακοποιημένος γονέας

θυμάται τους ξυλοδαρμούς, τις προσβολές που έχει υποστεί στο παρελθόν όταν ήταν μαθητής και ξαναζεί μέσα από την εικόνα του παιδιού του τραυματικές σχολικές μνήμες, με αποτέλεσμα να εμποδίζει την καθαρότητα των περιγραμμάτων που θέτει το σχολείο. Η περιγραφή του γονέα για την δασκάλα του γιου του, σηματοδοτεί το μετατραυματικό *άγχος: «Κάθε πρωί στην προσευχή την βλέπω, ενώ πλησιάζει όλα τα άλλα παιδιά, το δικό μου, ούτε που του χαμογελά»*. Η διάκριση στη συμπεριφορά της δασκάλας έναντι των άλλων παιδιών, προδιαθέτει αρνητικά το γονέα για την μαθησιακή διαδικασία που διαδραματίζεται μέσα στη τάξη. Το γεγονός αυτό τον κάνει να αμφισβητεί την διδακτική πράξη, και την εργασία της δασκάλας, την οποία έχει ήδη περιγράψει σαν μεροληπτική.

Η κακοποίηση του γονέα από το σχολείο στο παρελθόν, εμποδίζει την ανάπτυξη επαρκών επικοινωνιακών σχέσεων με αυτό, ακόμη και όταν ο μαθητής δεν παρουσιάζει προβλήματα. Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα, ο γονέας δυσανασχετεί για να φτάσει μέχρι το δάσκαλο, προφασιζόμενος διαφορετικούς λόγους σε κάθε περίπτωση, όπως φόρτο εργασίας, αλλά -κυρίως- γιατί δεν αντέχει συναισθηματικά να επαναβιώσει ένα εξευτελισμό με παράπονα που αφορούν στο παιδί του και έμμεσα και σ'αυτόν και το θλιβερό σχολικό παρελθόν του. Η καταγραφή της παρακάτω τραυματικής μνήμης του πατέρα μαρτυρά το πόσο πολύ τον έχει πληγώσει ο ξυλοδαρμός στην παιδική του ηλικία και φοβάται να μην συμβεί το ίδιο στο παιδί του. Ο γονέας αναφέρεται στο δικό του δάσκαλο με αφορμή την παρουσία του στο σχολείο γιατί ο γιος του δημιουργεί προβλήματα με έντονη επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά, σηματοδοτείται με τα λόγια: "*όταν πηγαίνω στο χωριό μου και βλέπω το δάσκαλο πού'χα στο σχολείο μού 'ρχεται να τον σπάσω στο ξύλο, μ' έστελνε να του φέρω φρεσκομουριά για να με χτυπήσει. Έχει σπάσει πάνω μου πάνω από πενήντα τέτοιες βέργες».*

Ο γονέας που αναζητά τους λόγους δυσλειτουργίας της σχέσης του με το σχολείο έξω από το βίωμα που έχει, καταγράφεται μέσα από τις απαντήσεις στην παρούσα έρευνα σαν εύθικτος, φοβισμένος, ευαίσθητος, αρνητικά προκατειλημμένος, κακοπροαίρετος, ανασφαλής για τις δυνατότητες του παιδιού του, επιρρεπής σε αρνητικά σχόλια που αφορούν την σχολική ζωή. Οι ανεκπλήρωτες γονεϊκές προσδοκίες για τις επιδόσεις στο σχολείο, γνώμες και κριτικές στο σύστημα και τις παραλείψεις του τύπου *«μα πως να μάθουν όταν όλη μέρα είναι έξω και παίζουν στην αυλή»*, αποδίδει ευθύνες στην έλλειψη εφαρμογής του σχολικού προγράμματος. Το στοιχείο της αυτοκριτικής μοιάζει να απουσιάζει, ή θεληματικά αποκρύπτεται από τον γονέα, ο οποίος δεν έχει ασφαλείς πληροφορίες από το προσωπικό σχολικό βίωμα (Cierco 1996, Laborie 1996, Pantanella 1996, Frieman 1995, Saillant-Carraud 1996, Cambronne 1996).

Διάγραμμα 2.1. Η βιωμένη γονεϊκή στάση για το σχολείο και η μαθησιακή διαδικασία στο παιδί (Temple 1997).



2.5. Η γονεϊκή βία

Η προσέγγιση της γονεϊκής βίας περιγράφεται μέσα από τρία διαφορετικά επίπεδα. Το πρώτο αφορά την ενδοατομικότητα και τις λειτουργίες του ψυχικού οργάνου σε σχέση με την διαταραχή και την διαφορετικότητα της ερμηνείας, που προκύπτει από την κοινωνιοβιολογική θεώρηση, την συμπεριφορολογική παρουσίαση, αλλά και την ψυχαναλυτική διείσδυση στους παράγοντές της.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην διεύρυνση του ενδοατομικού σε λειτουργίες του ψυχικού οργάνου, σε σχέση με την κοινωνική μάθηση μέσα στην οικογένεια, το μέγεθος της, τη σχέση των γονέων-συζύγων, την άσκηση των ρόλων, τις συγκρούσεις, τις ματαιώσεις, την επιθετικότητα, και την κακοποίηση (Sussman και Steinmetz 1987, Kessler και Magee 1994, Kashani et al. 1992).

Το τελευταίο επίπεδο αφορά στα γενικά συστήματα, μέσα στα οποία δραστηριοποιείται το ενδοατομικό, σε λειτουργίες του ψυχικού οργάνου που δέχονται επιδράσεις έμμεσα από θρησκευτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, φυλετικές, οικονομικοπολιτικές κουλτούρες. Το επίπεδο αυτό εκφράζεται με το εισόδημα, την μόρφωση, την κοινωνική τάξη και το επαγγελματικό γίγνεσθαι του ατόμου. Η αναπαραγωγή της γονεϊκής βίας, έχει σαν χώρο εκμάθησης τις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Σ' αυτές μεταβιβάζονται κοινωνικές αξίες, όπως η νομιμοποίηση της βίας σαν μέσο πειθαρχίας

ανάμεσα στους συζύγους και στους γονείς - παιδιά. Στοιχεία ενδοοικογενειακής βίας περιγράφουν το φαινόμενο της κακοποίησης. (Τσιάντης 1993. *Το Παιδί και η Βία*, σελ. 29-40, Πανούσης 1990, 1992α, β). Οι βίαιοι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους, τους συζύγους τους, τους ηλικιωμένους, τα αδέρφια τους και κάποιοι εμπλέκονται σε αιμομικτικές σχέσεις (Αρτινοπούλου 1988, 1995, Yegidis 1992).

Ο στρατός, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η πολιτική, ο αθλητισμός, εκφράζουν την συλλογική αποδοχή και την εξύψωση της βίας, η οποία διαδραματίζεται και εξελίσσεται στο χώρο της οικογένειας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαστάμου 1994, σελ. 290-296, Κοσμίδου-Hardy 1996, Βρυζά 1990).

Από τα στοιχεία της βιβλιογραφικής και της παρούσας έρευνας, παραθέτουμε τα λόγια βίας από ένα τραγούδι - «σύνθημα» «***Εγώ δεν θέλω μεροκάματο, θέλω χιλιάρα μηχανή και θάνατο, Θέλω βία και αγωνία και σε φτύνω κοινωνία***», ενός συναισθηματικά διαταραγμένου επτάχρονου αγοριού που τραγουδά πάντα παρουσία άλλων παιδιών. Το σώμα του πάλλεται, γιατί, όπως μας είπε, φαντάζεται «*τον εαυτό του μηχανή γκόμενα χιλιάρα*», μιμείται κινήσεις με τα χέρια, τα γόνατα, τους αγκώνες, τα χαρακτηριστικά του προσώπου και τις άκρες των μαλλιών του. Η σωματοποίηση της βίας στο φρένο, στο γκάζι, στο χειρόφρενο, συμπληρώνεται από την εκφορά βίαιων κραυγών. Στην ερώτηση που του απευθύναμε να περιγράψει το χώρο και το πρόσωπο, από το οποίο άκουσε και έμαθε το τραγούδι, περιγράφει τον πατέρα του και τον κινηματογράφο που δουλεύει, πουλώντας τσιπς. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της μητέρας, η οποία κακοποιείται σωματικά, σεξουαλικά και ψυχολογικά από το σύζυγο μπροστά στα παιδιά «*τα λέει το παιδί μου αλλά δεν γνωρίζει αν αυτά είναι η πραγματικότητα και είναι αληθινά*». Βασικός λόγος αντιπαράθεσης και παραγωγής ενδοσυζυγικής βίας, αποτελεί το γεγονός ότι ο πατέρας βλέπει τα βράδια κασέτες βίντεο πορνό, μόνος του. Η μητέρα τον κατηγορεί ότι εκθέτει τα παιδιά της σε ακατάλληλο θέαμα, γιατί πολλές φορές τα παιδιά ξυπνάνε και βλέπουν κρυφά από την πόρτα του σαλονιού, όταν το βίντεο του πατέρα που μισοκοιμάται, παίζει (Τσιάντης 1993, σελ. 41-62).

Η γονεϊκή βία διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα, με βάση την αρχική υπόθεση για την ευθύνη του γονεϊκού προτύπου στην οργάνωση δομών της παιδικής παραβατικότητας. Η γονεϊκή βία με άμεσους και έμμεσους τρόπους εκδηλώσεων, είχε υπόβαθρο δυσλειτουργίες. Παραδειγματα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, καταγράφεται: «*όταν τά 'χω με το πατέρα του τα πληρώνει το παιδί*», στο επίπεδο των οικονομικών προβλημάτων, «*τού 'βαλα τις φωνές, δεν μπορεί κάθε μέρα να μου λέει ότι χάνει την γόμα του στο σχολείο και να μου ζητάει να του αγοράσω άλλη. Με κάνει έξω φρενών*». Ιδιαίτερα προβλημάτων καθαριότητας, καταγράφεται «*τον χτύπησα γιατί τού 'χω πει όταν*

σφουγγαρίζω να περιμένει για να στεγνώσει και να πατήσει. Δεν με ακούει πηγαίνει στο μπάνιο, γεμίζει νερά παντού και δεν πλένει ποτέ τα χέρια του μετά την τουαλέτα, όσο και να επιμένω», και στο επίπεδο των προβλημάτων με το σχολείο, σημειώνεται «*τα αφήνει την τελευταία στιγμή για να τα κάνει. Εγώ συνέχεια του το θυμίζω και με το καλό και με το κακό και αυτός τίποτα. Παίζει με τα αυτοκινητάκια του. Σήμερα και γω είδα και απόειδα δεν περνά το ξύλο τον έκλεισα έξω στο μπαλκόνι για να μάθει»*.

Η γονεϊκή βία εκδηλώνεται, όταν θίγεται το κοινωνικό προφίλ του γονέα. Αυτό αφορά την εξωτερική εικόνα που επιδιώκει να παρουσιάζει σε τρίτους. (Perry και Vaillant 1989, American Psychiatric Association 1987, Dunning και McElwee 1995, Peagam 1995, σελ. 32-44).

Ο γονέας επιπλήττει με φωνές και χαστούκια το παιδί, μαθητή της τετάρτης τάξης, γιατί ανακαλύπτει ότι λέει ψέματα για τα μαθήματα και πηγαίνει αδιάβαστος στο σχολείο, όπως φαίνεται στην μαρτυρία: «*Πώς θα πάω εγώ να ρωτήσω στο σχολείο για σένα, τι θα μου πουν ότι είσαι καλός, δεν βλέπω, όταν εσύ με κοροϊδεύεις . Εγώ έχω ένα όνομα στη γειτονιά, τι θα πω στο δάσκαλο σου. Θέλω να περπατώ με το κεφάλι ψηλά. Κατάλαβες, να μην ξαναγίνει γιατί σε εξαφάνισα»*. Μια άλλη περιγραφή, στην βιβλιογραφική και παρούσα έρευνα, αναφέρεται στην έμμεση γονεϊκή βία, με τον γονέα να δηλώνει «*φίλος*» σε όλα τα επίπεδα. Ο πατέρας δηλώνει για τον εννιάχρονο γυιό του: «*Τον έπιασα να καπνίζει τα αποτσίγαρα της μάνας του. Αγριεύτηκα αλλά δεν του τό 'δειξα. Θα του πω ότι δεν με πειράζει άμα καπνίζει. Είμαστε φίλοι και τα λέμε όλα. Αρκεί να το ξέρω. Θα σου αγοράσω εγώ το πακέτο αρκεί να ξέρω. Τα καταραμένα τα ναρκωτικά φοβάμαι. Άμα τα σκέφτομαι τρελαίνομαι, δεν ξέρω τι να κάνω για να το προστατέψω»* (Duny 1984, σελ. 25-52, 255-265).

2.6. Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση παραβατικών δομών στην συμπεριφορά

Η ενεργοποίηση ή μη του γονεϊκού ρόλου εξετάζεται σαν ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο ανίχνευσης παραβατικών στοιχείων (Δροσινού 1998α, γ, δ, ε, στ ., Cheesbrough και Hill 1996, Τσιάντης 1991α, σελ. 11-17). Ο βιολογικός ρόλος του γονέα δεν παραπέμπει ταυτόσημα και στον «***εν δυνάμει***» γονεϊκό ρόλο που καλείται να μεταδώσει με σαφήνεια και ακρίβεια ποσότητες πληροφοριών, οι οποίες θα καταστήσουν το παιδί ικανό για να επιβιώσει σε μελλοντικές δύσκολες συνθήκες ζωής (Warden και Christie 1997). Η συνειδητοποίηση της σημασίας του γονεϊκού ρόλου, καταγράφηκε σαν ανεπαρκής ή μη αξιολογήσιμη, στα περισσότερα ερωτηματολόγια των γονέων με προβλήματα παραβατικής

συμπεριφοράς. Αυτό το γεγονός μας οδηγεί στις διαπιστώσεις για την οργάνωση συγκεκριμένων δομών με στοιχεία παρέκκλισης (McGill 1996).

Η μητέρα που εκφράζει την γνώμη ότι δεν την βοηθά στην αγωγή των παιδιών της η τηλεόραση και δαπανά η ίδια υψηλούς χρόνους τηλεθέασης, περιγράφει την ελλιπή ενεργοποίηση του γονεϊκού της ρόλου. Σ' αυτή την περίπτωση, ο γονέας δυσκολεύεται να μετατρέψει σε πράξη του γονεϊκό συναίσθημα. Η ερμηνεία της συγκεκριμένης καταγραφής, δηλώνει την παραδοχή του γονέα σε βασικές αρχές και κανόνες που διέπουν το σύστημα διαπαιδαγώγησης. Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου, διεκπεραιώνει με επάρκεια τις δεσμεύσεις από την ανάληψη ευθυνών του ρόλου απέναντι στις υποχρεώσεις τροφής, ένδυσης, καθαριότητας, ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης του παιδιού. Στην αντίθετη περίπτωση, παρατηρείται ασυμφωνία σε αυτά που πρεσβεύει ο γονέας και σε αυτά που κάνει, γεγονός που αποτυπώνεται στην λαϊκή φράση «*δάσκαλε που δίδασκες και λόγο δεν εκράτεις*». Δηλαδή αναφέρεται στην δυσκολία υλοποίησης αυτών που προβάλλει σαν αξιώματα ο γονέας μέσα από το ρόλο που διαδραματίζει σαν πρότυπο- μοντέλο στην αγωγή του παιδιού (Μπέγκερτ-Δημητριάδου 1998). Οι απόψεις των παιδιών για τους γονείς τους, εμφανίζονται στην Έκθεση παιδικής ζωγραφικής με αντικείμενο «*Πατέρας - Μητέρα και παιδί*», που διοργάνωσε το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης στην Αθήνα μετά από τον Πανελλήνιο Διαγωνισμό, σε συνεργασία με την UNICEF. Στην παρουσίαση με θέμα: «***Μητέρα και Παιδί***», προκύπτει η εικόνα της μητέρας, όπως την βιώνουν αλλά και την αναζητούν παιδιά ηλικίας 4-13 ετών: «*Είναι εκείνη που συγχωρεί, που διώχνει τους φόβους και τα κακά όνειρα και που όταν λείπει, το σπίτι είναι άδειο*». Η άλλοτε συνεχής παρουσία της μητέρας, η οποία εμφανίζεται αφοσιωμένη αποκλειστικά στις δουλειές του σπιτιού και στο μεγάλωμα των παιδιών, δεν είναι πλέον δεδομένη στην σημερινή εποχή. Τώρα, πιο συχνά εργαζόμενη, συμμετέχει στις αυξανόμενες οικονομικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις. αφήνοντας πολλές φορές για την εκπλήρωση των σκοπών αυτών το παιδί μόνο του, ή αναθέτοντας την φροντίδα του σε τρίτους. Σήμερα βλέπουμε τον πατέρα και την μητέρα να μοιράζονται τόσο τις εξωτερικές εργασίες, όσο και τις εργασίες του σπιτιού. Πολλές φορές, προκύπτει η συχνά επαναλαμβανόμενη επιθυμία των παιδιών να βρίσκεται ο πατέρας περισσότερο χρόνο στο σπίτι και να ασχολείται, να παίζει, να συζητά μαζί τους.

Η έλλειψη συνέπειας του γονέα απέναντι στις υποχρεώσεις του, λειτουργεί με δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία αποπροσανατολιστικά στην αντίληψη εννοιών και καταστάσεων. Αυτό δυσκολεύει την δυνατότητα να τεθούν και να συμφωνηθούν όρια, μπερδεύει τους στόχους και αποκλείει από την συναισθηματική επάρκεια την σχέση γονέα - παιδιού. Η ασυνέπεια των πράξεων, καθιστά τον γονεϊκό ρόλο σταδιακά ανενεργό. Η διαρκής υποβάθμιση του γονεϊκού ρόλου δεν επιτρέπει συμμετοχή στην διαπαιδαγώγηση με

αποτέλεσμα το παιδί να μην αποδέχεται την γνώμη του γονέα. Αυτό αποκλείει την παρέμβαση του γονέα για ζητήματα, όπως αυτό της εικόνας των φίλων του και της συμπεριφοράς τους (Durkheim 1992, Dombro 1995).

Η μερική ενεργοποίηση του γονέα στην διαπαιδαγώγηση, σε προσωπικά επιλεγμένα θέματα που αφορούν στην παρέμβασή του, αφορά σε προτιμήσεις σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και προσδοκίες που ερμηνεύονται μέσα από το κοινωνικό του προφίλ. Η παρέμβαση στην μελέτη των σχολικών μαθημάτων, αποτελεί ένα δείκτη αυτής της επιλεκτικής ενεργοποίησης του γονεϊκού ρόλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος αυτός επιτρέπει στον ίδιο τον γονέα να αισθάνεται ζωντανός και πάντα διαθέσιμος απέναντι στην κλασσική μαθησιακή διαδικασία, εικόνα που χαρακτηρίζει τους γονείς των πολύ καλών μαθητών. Εδώ, το κίνητρο είναι το σχολείο και οι χαρές, τα θετικά συναισθήματα που προσφέρονται μέσα από αυτό. Τα τελευταία κινητοποιούν και βάζουν σε λειτουργία τον γονεϊκό ρόλο (Miller et al. 1995, Farrell et al. 1995, σελ. 16-31).

Ενότητα 3. Η καταγραφή του προβλήματος στη τηλεόραση

3.1. Το περιεχόμενο του τηλεθεάματος

Η παράβαση ως προς το θέμα και το περιεχόμενο της τηλεοπτικής εκπομπής, σχετίζεται με τις συνήθειες τηλεθέασης που έχει αναπτύξει το παιδί (Lurcat 1990, Rajecki et al. 1994, Gunter και McAleer 1997, σελ. 29-38, Hodge και Tripp 1986, Henriot 1982, Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου 1985). Έτσι, ο ανήλικος τηλεθεατής επιλέγει το τι θα δει με κριτήρια: α) της έκτασης του θέματος, β) του βαθμού κατανόησης αυτού που βλέπει γ) της αποδοχής του μηνύματος και των συμπεριφορών που συμπεριλαμβάνει. Μαθαίνει να βλέπει περιεχόμενο που του αρέσει, δεν τον κουράζει και το κατανοεί εύκολα (Liebert και Sprafkin 1988, Μπουρντιέ 1998). Πολλές φορές, τα πιο ελκυστικά θέματα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι αυτά που έχουν βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά σε ένα μεγάλο αριθμό ανήλικων τηλεθεατών παιδικής ζώνης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στο παρακάτω Πίνακα.

Οι τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών από 0-12 χρόνων όπως τις αποδίδουν οι γονείς (πηγή τα στοιχεία της Έρευνας 1996, AGB Hellas). (Ρουμπόγλου 1997, Καθημερινή 30/11/97).

Πίνακας 2.3. Τα είδη τηλεοπτικού προγράμματος που παρακολουθούν τα παιδιά

Είδος	Ηλικίες παιδιών (έτη) 4-5	6-9
Ελληνικές ταινίες	*33,9**	*56,1*
κινούμενα σχέδια	*97,4*	*92,2*
Ελληνικές κωμικές σειρές	*32,6*	*45,0*
Ελληνικά σίριαλ	*15,5*	*28,5*
Τηλεπαιχνίδια	*17,4*	*32,0*
Αθλητικά	*5,4*	*15,9*
Βαριετέ	*16,3*	*15,3*
Ντοκιμαντέρ	*15,5*	*19,4*
Ξένες ταινίες	*1,8*	*7,9*
Ξένες κωμικές σειρές	*2,7*	*11,0*
Ξένα σίριαλ	*1,6*	*2,9*

**ποσοστά %*

Η θεματολογία των σειρών, αναπαράγεται σε συμπεριφορές επιθετικότητας και βίας στην πράξη κοινωνικοποίησης των παιδιών (Henriot 1982, σελ. 125-167). (Κουτζαμάνης 1989α, β). Πληροφορίες σχετικά με τις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών καταγράφουν την εικόνα ***των παιδιών που βλέπουν 3 φόνους την ημέρα στην Αμερική και στην Ευρώπη*** (Ρήγα-Πεπελάση 1998, ΝΕΑ, 17/2/98). Στην χώρα μας σημειώνεται ότι *περίπου 1.700 ώρες το χρόνο, δηλαδή δύο μήνες και 10 μέρες, αφιερώνει ένα ελληνόπουλο μπροστά στην τηλεόραση. Τα αμερικανόπουλα καταναλώνουν 20.000 ώρες μπροστά στην μικρή οθόνη και μόλις 11.000 ώρες στη σχολική τάξη. Η Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία έκανε γνωστό ότι οι μικροί τηλεθεατές γίνονται δέκτες 15.000 σεξουαλικών μηνυμάτων το χρόνο.*

Η παράβαση του περιεχομένου τηλεθεάματος έχει μελετηθεί στην βιβλιογραφία σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Όπως: α) παιδιά συναισθηματικά διαταραγμένα *(emotional disorder, ED)*, β) παιδιά εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα *(educable mental retardation, EMR)*, και γ) παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες *(learning disabilities, LD)*. Ο διαχωρισμός έχει βασιστεί σε τέσσερις μελέτες πάνω στις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών. Οι μελέτες έγιναν σε μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσιες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ), προσχολικής και σχολικής ηλικίας, κάτω από τον όρο ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις.

Τα συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά (Farrell 1995, Grimsbaw 1995, σελ. 73-86, Banks 1995, σελ. 60-72, Messenger και Davies 1989, σελ. 183-201), βρέθηκαν να εκτίθενται σε υψηλά ποσοστά θεάματος με περιεχόμενο φορτωμένο με επιθετικότητα. Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακαδημαϊκού χαρακτήρα, ενδιαφέρονται για εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα, έναντι των συναισθηματικά διαταραγμένων παιδιών, τα οποία προτιμούν περιπέτειες με έντονες εκδηλώσεις επιθετικών και βίαιων πράξεων. Τα παραπάνω στοιχεία έχουν καταγραφεί από έρευνα των Gadow et al. (1990), η οποία συνέκρινε τις τηλεοπτικές συνήθειες μαθητών που παρακολουθούσαν σχολεία ειδικής αγωγής. Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από 81 μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και και 86 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ακαδημαϊκού χαρακτήρα και με μέσο όρο ηλικίας 9,3 χρόνων. Τα συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά, βρέθηκαν να εκδηλώνουν την περισσότερη παραβατική συμπεριφορά ανάμεσα στις δύο άλλες κατηγορίες.

Οι ευθύνες στην μικρή οθόνη για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (Ιερείδης 1998), παρουσιάζονται σε σχετικό άρθρο που δημοσιεύτηκε στα ΝΕΑ στις 12/1/98, με τίτλο: «***Η τηλεόραση ευθύνεται για την χαμηλή επίδοση των παιδιών στα μαθήματα στο σχολείο».*** Στο εν λόγω άρθρο, περιγράφεται η σχέση ανάμεσα στους παράγοντες χαμηλή επίδοση στο σχολείο και τηλεόραση. Έχει υπολογιστεί πως σε εβδομαδιαία βάση τα παιδιά αναλώνουν κάπου 30 ώρες κατά μέσο όρο σε παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων (ηλικία μέχρι 12 χρόνων). Από αυτά, ένα στα δύο βλέπουν τηλεόραση από απόσταση μικρότερη των τριών μέτρων και ξαπλωμένα στο πάτωμα. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένα παιδί που γεννιέται σήμερα, στην ηλικία 70 χρόνων θα έχει καταναλώσει 7 χρόνια τηλεοπτικού χρόνου. Τα παραπάνω ευρήματα προέκυψαν από την έρευνα (Αναστασέας-Βλάχου 1993), με θέμα: «***Η επίδραση της τηλεόρασης στην ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού»***, στην οποία χρησιμοποίησε το δείγμα 5.000 παιδιά από την Αττική και την επαρχία, σε συνεργασία με τους γονείς τους. Οι μελέτες έγιναν σε μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσιες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

3.2. Ο χρόνος τηλεθέασης

Η παράβαση στο χρόνο τηλεθέασης σχετίζεται με τις τηλεοπτικές ζώνες. Έτσι, ο χρόνος τηλεθέασης διακρίνεται σε τρεις ζώνες. Η πρώτη ζώνη οριοθετείται με την λήξη των μαθημάτων του πρωινού κύκλου λειτουργίας των σχολείων. Ο χρόνος έναρξης προσδιορίζεται στη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού και ο χρόνος λήξης την ώρα του βραδινού ύπνου. Η δεύτερη ζώνη αναφέρεται στην πρωινή ζώνη με τις πρωινές εκπομπές

και σχετίζεται με τους μαθητές του απογευματινού κύκλου, οι οποίοι το πρωί παραμένουν στο σπίτι. Αυτή η εικόνα της παράβασης δεν επιλέγεται από εσωτερικές ανάγκες του μαθητή, αλλά κυρίως επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με το χρόνο λειτουργίας του σχολείου. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, οι δύο κύκλοι λειτουργίας αναπτύχθηκαν από την έλλειψη κτηριακής υποδομής. Η τρίτη ζώνη αναφέρεται στα πρωινά του Σαββατοκύριακου και έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, μιας και οι μαθητές δεν παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο. Έτσι, βρίσκονται καθηλωμένοι μπροστά στην οθόνη να αναλώνουν μεγάλο κομμάτι από τον ελεύθερο χρόνο τους. Ο χρόνος τηλεθέασης των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες στο Δημοτικό σχολείο, εμφανίζει τον αριθμό τεσσάρων ωρών την ημέρα. Η πιο δημοφιλής ζώνη, είναι εκείνη του πρωινού του Σαββάτου, η οποία κρίνεται και σαν "βαριά" τηλεοπτική περίοδος, με χρόνο που κυμαίνεται από τρεισήμισι μέχρι και τέσσερις ώρες. Η δεύτερη δημοφιλής ζώνη είναι μετά το σχολείο πρωινού κύκλου, η οποία κυμαίνεται σε συνολικούς χρόνους τηλεθέασης, από δεκατρείς μέχρι δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα. Θεωρείται σαν εξαιρετική επιτυχία για τους μαθητές να καταφέρουν να δουν λιγότερο χρόνο τηλεόραση την εβδομάδα, όπως έντεκα ώρες.

3.3. Η τηλεοπτική βία

Η τηλεοπτική βία αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της παιδικής παραβατικότητας. (Βόλτη 1977, σελ. 42-52). Συχνά ενοχοποιείται και χαρακτηρίζει μορφές παραβατικής συμπεριφοράς σε μικρούς μαθητές. Παρουσιάζεται με μια σειρά τηλεοπτικών απεικονίσεων, όπως:

α) στη θεματολογία των αγαπημένων σειρών που επιλέγουν να δουν τα παιδιά στην τηλεόραση. Παράδειγμα στην αγαπημένη ξένη τηλεοπτική σειρά "Ηρακλής", ο ήρωας μετουσιώνεται σε σύγχρονο μαχητή. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα του ήρωα από την ελληνική μυθολογία. Ο ήρωας αλλοιώνεται και παραποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες του τηλεοπτικού σεναρίου. Η οπτικοποίηση του μύθου επενδύεται με βία για να "αγγίξει" και να "πουλήσει".

β) στη θεματολογία των αγαπημένων διαφημίσεων που επιλέγουν να δουν τα παιδιά. Αυτές έμμεσα δημιουργούν ανάγκες-συναισθηματικά υποκατάστατα σε άχρηστες, πλαστικές και συχνά επικίνδυνες τροφές. Παράδειγμα τα περίφημα σνακ με απεικόνιση τα δόντια του Δράκουλα (Gunter και McAleer 1997, σελ. 72-91, 217-222). Τα παιδιά βάζουν στο στόμα

τους τα «*δρακουλίνια*» και αισθάνονται έμμεσα χρήστες της τηλεοπτικής βίας που έχει λειτουργήσει επάνω τους από τη κακή χρήση της τηλεόρασης.

γ) στη θεματολογία των αγαπημένων βίντεο που επιλέγουν να δουν τα παιδιά. Η έμμεση ενεργοποίηση του παιδιού απέναντι στην τηλεοπτική βία, σηματοδοτείται με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια γνωστά σαν video games. Αυτά έχουν την δυνατότητα εγκατάστασης μέσα στην οικιακή τηλεοπτική συσκευή και καθηλώνουν το παιδί σε μια τηλεοπτική βίαιη διαδικασία εξασφάλισης βαθμών που δικαιώνουν την επιλογή ταυτοποίησης με τον κακό και δυνατό. Τα παιδιά εξασκούνται με τις ώρες για να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα που εκφράζεται με την λέξη «*νίκησα*». Παράδειγμα στο Σούπερμαν, ο κακός εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες εκδηλώσεις βίας, όπως το να καταστρέψει το πλανήτη Γη, με υπόγεια πυρηνικά εργαστήρια.

Τα τηλεοπτικά πρότυπα, οι ήρωες, γίνονται αυτοκόλλητα και αναζητούνται στα «*ψιλικατζίδικα*», για να τοποθετηθούν σε άλμπουμ και συλλογές με παγκόσμιους πολεμιστές. Αυτοί διακρίνονται κυρίως για την σωματική δύναμη και τα άσχημα, βίαια και τραβηγμένα χαρακτηριστικά. (Σκίτσο 16. «Zangief». «Η δύναμη μου είναι πολύ μεγαλύτερη από την δική σου». Αντιπροσωπεύει την Ρωσία. Ημερομηνία γέννησης : 1 Ιουνίου 1956, Ύψος: 2,11 εκ., Βάρος: 115 κιλά, Ομάδα αίματος: Α, Του αρέσει: η πάλη, ο χορός Cossack, Απεχθάνεται: το Sonic Boom, την Yoga Fire, το Fire Ball και το Tiger shot. (Ο μαθητής καλείται να συγκεντρώσει 12 αυτοκόλλητα με τους αριθμούς: 75-86 και τις αντίστοιχες βίαιες τηλεοπτικές παραστάσεις στο άλμπουμ, Balrog 1996. Σημειώνεται ότι το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν με τους 16 πολεμιστές από το ψιλικατζίδικο που βρίσκεται απέναντι από το σχολείο). (Σκίτσο 17. Sagat. «Δεν είσαι πολεμιστής. Είσαι ένας αρχάριος». Αντιπροσωπεύει την Ταϊλάνδη. Ημερομηνία γέννησης: 2 Ιουλίου 1955, Ύψος: 2,26 εκ., Βάρος: 78 κιλά, Ομάδα αίματος: Του αρέσει: Οι δυνατοί αντίπαλοι, Απεχθάνεται: Το Dragon Punch. (Ο μαθητής καλείται να συγκεντρώσει 12 αυτοκόλλητα με τους αριθμούς 173-184 και *τις αντίστοιχες βίαιες τηλεοπτικές παραστάσεις*, Balrog 1996.

Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα τι κάνει η Πολιτεία για να προστατέψει τα παιδιά μας από τη τηλεοπτική βία. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια Νομοθετική μυθολογία σε ό,τι αφορά την επίδραση της τηλεοπτικής βίας από τα βίντεο (Hodge και Tripp 1986). Ως παράδειγμα αναφέρουμε τη νομοθετική ρύθμιση στις ηλεκτρονικές ειδήσεις, που μεταφέρουν πολλαπλές σκηνές βίας, μπροστά στα μάτια ενηλίκων και ανηλίκων. Οι τηλεοπτικοί περιορισμοί που επιβάλλονται διεθνώς, στην πράξη σπανίως τηρούνται από τους υπευθύνους. (Παπαθανασοπούλου 1997. *Καθημερινή* 2/3/97. Έτσι η ψυχή των τηλεθεατών βιάζεται με απεικονίσεις της πραγματικότητας που για μια στιγμή φοβίζουν.

Αλλά- στη συνέχεια- αυτές οι βίαιες απεικονίσεις της πραγματικότητας αποσύρονται από την ενεργό μνήμη και οι τηλεθεατές επιστρέφουν στις τηλεοπτικές τους συνήθειες.

Τά κριτήρια επιλογής τηλεθεάματος σχετίζονται άμεσα με τις προτιμήσεις του παιδιού. Μια σειρά από άλλες παραμέτρους συμμετέχουν στην άκριτη επιλογή, όπως: α) την παρουσία ή την απουσία του γονέα, β) την εκτέλεση εντολών του γονέα που απευθύνει στο παιδί για το άνοιγμα ή το κλείσιμο της τηλεοπτικής συσκευής, γ) την συμμετοχή του γονέα στο τηλεθέαμα, δ) την τηλεοπτική βία, γεγονός που συμβαίνει, ε) τις εκάστοτε συναισθηματικές φορτίσεις ή αποφορτίσεις. Από αυτές, πολλές συσχετίζονται με την συναισθηματική σχέση γονέα- παιδιού. Παρατηρούμε οι γονείς να επιλέγουν για τα παιδιά θέαμα που ταυτίζεται με τις προτιμήσεις τους, όπως, για παράδειγμα, ελληνικές ταινίες, θρίλερ, κινούμενα σχέδια, περιπέτειες με εξωγήινους. Η αλληλεπίδραση της επιλογής ανάμεσα στο γονέα και το παιδί, σχετίζεται με λογικές αναφορές των γονέων του τύπου *«τηλεοπτική μπέϊμπι σίτερ»,* για το χρόνο που ο γονέας είναι απασχολημένος με εργασία μέσα στο σπίτι. Στον χρόνο αυτό, το παιδί έχει πλήρη ελευθερία κινήσεων στην επιλογή του τηλεθεάματος και μπορεί να παραβαίνει όλες τις αναστολές στην καταλληλότητα του τηλεθεάματος (Παπαδιώτη-Αθανασίου 1991, Houssa 1996, Messenger Davies 1989, σελ. 85-100).

3.4. Η λεκτική επικοινωνία

Η παρέκκλιση στην λεκτική επικοινωνία του παιδιού σαν αποτέλεσμα της πολύωρης έκθεσης σε κακής ποιότητα και γεμάτα βία περιεχόμενο τηλεθεάματα, καταγράφει δυσλειτουργίες αναπτυξιακού τύπου με γενικότερες επιπτώσεις στις ανάγκες προσαρμογής με το πραγματικό περιβάλλον και όχι το φανταστικό της τηλεόρασης.

Η παρέκκλιση στην λεκτική επικοινωνία έχει διαγνωστεί με εξωσχολικές ειδικότητες σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο και φανερώνει διαταραχτικά στοιχεία στην προσωπικότητα. Η εικόνα του νήπιου αγοριού με έντονες και διαγνωσμένες διαταραχές στο προφορικό λόγο και στην συμπεριφορά, καθιστούν ανεπαρκή μέχρι και αδύνατη την επικοινωνία με τους άλλους, όπως με τη νηπιαγωγό του (Osborne 1996, σελ. 229-250). Η χαρακτηριστική φράση που χρησιμοποιεί για να εκφράσει στους άλλους τα συναισθήματα του, αποτελείται από δύο λέξεις «*Power Rangers»,* οι οποίες περιγράφουν το τίτλο από συγκεκριμένη καθημερινή τηλεοπτική παιδική σειρά με κινούμενα σχέδια στην πρωινή ζώνη. Την φράση συνοδεύουν χειρονομίες με βίαιες μιμητικές κινήσεις με όλο το σώμα που κλωτσά, φτύνει, δίνει μπουνιές (Askew 1994, σελ. 59-71, Stephenson και Smith 1994).

Η λεκτική ικανοποίηση διαγράφεται με ένα τεράστιο σπασμό στο πρόσωπο, και βίαιες κραυγές που εκφωνεί κάθε φορά που εκτελεί με ακρίβεια μια σωματομορφική κίνηση και πλησιάζει αυτό που κάνει το *«κόκκινο»* καλό και δυνατό μαχητή στη συγκεκριμένη σειρά. Η αλλοίωση της πορείας της ψυχοκοινωνικής εικόνας του νηπίου, είναι εμφανής με σαφείς δομικούς παράγοντες την υπερβολική και αλόγιστη κατανάλωση μεγάλων ποσοτήτων βίαιων τηλεοπτικών θεαμάτων (Wolkind και Rutter 1987). Η ψυχογλωσσική εξέλιξη υποβαθμίζεται, γεγονός που κάνει το μικρό αγόρι να εμφανίζει αποκλίσεις από την χρονική ηλικία, οι οποίες εκδηλώνονται με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Η λεκτική επιθετικότητα βιώνεται σαν δομικό στοιχείο στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς, μέσα από την μαθησιακή διαδικασία πρόσληψης βίαιων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Οι γονείς σπάνια παρεμβαίνουν για να διακόψουν την "αρρωστημένη" σχέση του παιδιού με την τηλεόραση. Αντίθετα την χρησιμοποιούν και λένε ψέμματα στα παιδιά για την πολύωρη απασχόληση στην εργασία τους ότι δηλαδή *«δουλεύουν πολλές ώρες γιατί δεν έχουν άλλη επιλογή. Όσο περισσότερα χρήματα βγάζουν, τόσο περισσότερα ξοδεύουν για το καλό των παιδιών τους»* (Καλλίρη 1997, Καθημερινή 15/6/97). Ο πραγματικός λόγος τις περισσότερες φορές είναι η έλλειψη ουσιαστικής λεκτικής επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά.

3.5. Οι παρεκκλίσεις βασικών λειτουργιών (φαγητό - ύπνος)

Η μαθησιακή διαδικασία των βασικών λειτουργιών, όπως αυτή της πρόσληψης τροφής, απέκκρισης υγρών, του ύπνου, διαταράσσεται από τις επιπτώσεις την αρνητικής τηλεθέασης, γεγονός που μας επιτρέπει την ανίχνευση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς (Cohen, Stern και Balavan 1991, σελ. 35-59). Το φαγητό στα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, προσλαμβάνεται μπροστά σε μια ανοιχτή τηλεόραση που παίζει από το πρωί για να πιουν το γάλα, μέχρι το βράδυ που κουρασμένα θα αποκοιμηθούν μπροστά στην ανοιχτή συσκευή. Χαρακτηριστικό στοιχείο παρέκλισης, αποτελεί η εικόνα με το μεσημεριανό φαγητό που διαδραματίζεται κάτω από συνθήκες τηλεοπτικών ειδήσεων, αγαπημένων σήριαλς. Η καθήλωση μπροστά στο βίντεο με τις βιντεοταινίες, οι οποίες ενοικιάζονται σε μεγάλες ποσότητες και μεταφέρονται σε πλαστικές σακούλες των σούπερ μάρκετ, όπως τα τρόφιμα, αποτελεί κωδικό στοιχείο παραβατικής συμπεριφοράς.

Το γρήγορο, πρόχειρο και βιαστικό φαγητό από την *«πιτσαρία της γειτονιάς»* ή το κοντινότερο *«φαστφουντάδικο»*, αποτελεί κίνητρο για αμοιβή από τις μητέρες προς τα παιδιά

του τύπου «*Κάνε γρήγορα τα μαθήματα σας για να βγούμε να φάτε χάμπουργκερ και τηγανητές πατάτες*». Η λεκτική κινητοποίηση του παιδιού μέσα από μια πικάντικη γεύση πίτσας, ή κάτι άλλο, γίνεται σκόπιμα από την μητέρα για λόγους οικονομίας στην προσωπική διαχείριση του χρόνου της. Η δυσκολία εκπαίδευσης του παιδιού από την μητέρα στην οργάνωση και στον συντονισμό του προσωπικού χρόνου είναι ένα άλλο στοιχείο. Αυτό εμπλέκεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και στοιχειοθετεί την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία στην διατροφική παρέκλιση που χαρακτηρίζεται σαν «*εύκολη, χωρίς κόπο, νόστιμη χωρίς περιορισμό ικανοποίηση*». Παράλληλα, απομακρύνει από το πρόσωπο της μητέρας και τις «*σημαντικές πληροφορίες*» που είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ίδιο το «*νόημα της ζωής*». Η αποκωδικοποίηση οδηγεί στην οργάνωση της ψυχικής δομής του παιδιού.

Η ανίχνευση των διαταραχών στον ύπνο με εφιάλτες και ενουρήσεις, κατέγραψε στοιχεία παραβατικότητας σαν αποτέλεσμα της αρνητικής τηλεθέασης. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά αποκοιμούνται μπροστά στην ανοιχτή τηλεόραση, δηλώνει το μέγεθος του προβλήματος. Η απώλεια των εννοιών του προσωπικού χώρου και του χρόνου που προσδιορίζεται από το κρεβάτι και τη φράση «*ώρα για ύπνο*», απουσιάζει από το οικείο λεξιλόγιο που κατακτάται από τις πολύ μικρές ηλικίες. Οι έννοιες «*χώρος*» και «*χρόνος*» που συνθέτουν την μαθησιακή διαδικασία, διαστρεβλώνονται χωρίς να διαφαίνεται η διαφορετική σήμανση. Το δωμάτιο και το κρεβάτι των γονιών με τη τηλεόραση, γίνεται *ιδιοκτησία των παιδιών που διεκδικούν μια θέση δίπλα στο σώμα των γονιών τους*, δυσκολεύοντας την μαθησιακή διαδικασία της ωρίμανσης. Η διάγνωση συναισθηματική *ανωριμότητα* επαναλαμβάνεται στις περισσότερες ιατροπαιδαγωγικές γνωματεύσεις παιδιών με προβλήματα. Αποτέλεσμα του συσσωρευμένου ακατάλληλου τηλεοπτικού υλικού βίας καταγράφηκε στις περιγραφές που τα παιδιά έδωσαν στα ερωτηματολόγια, και αφορούν άσχημα όνειρα με διαδραμάτιση ληστειών σε τράπεζες, βιασμούς παιδιών, φόνους, κλέφτες, κακοί και μπαμπούλες που τα κυνηγούν να τα πιάσουν.

3.6. Η παραμέληση των μαθημάτων

Η παραμέληση από το μαθητή των υποχρεώσεων των μαθημάτων του, είναι ένα ακόμη πεδίο για την ανίχνευση στοιχείων που δομούν τη παραβατική συμπεριφορά. Τα μαθήματα προσδιορίζουν αυτό που συμβαίνει στην κλασσική μαθησιακή διαδικασία και οριοθετείται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η έλλειψη συνέπειας του μαθητή στη διαδικασία των μαθημάτων, διερευνάται σαν αποτέλεσμα της αρνητικής τηλεθέασης. Η παρέκλιση από

τους κανόνες μελέτης, προετοιμασίας και ενασχόλησης με τα γνωστικά αντικείμενα, δηλώνει συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές δεν αναφέρονται μόνο σε γνώσεις ακαδημαϊκού τύπου, αλλά κυρίως σχετίζονται με την επιθυμία για μάθηση, την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση και καταγράφονται στην συμπεριφορά (Δροσινού 1996, Λεονταρή 1996, Χρυσαφίδης 1997).

Σημείο αναφοράς παραμέλησης κανόνων μελέτης, αποτελεί η εικόνα του μαθητή που γράφει τις ασκήσεις, στο μάθημα της γλώσσας, με ανοιχτή την τηλεόραση. Η επιβάρυνση της προσοχής από τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα του τηλεοπτικού μέσου, εμποδίζει την γραπτή ενασχόληση με την συνεργασία της οπτικής μνήμης. Χαρακτηριστική φράση που προσδιορίζει το μέγεθος του προβλήματος είναι το επίθετο «*απρόσεκτος*», που σημειώνεται κάτω από τα λάθη της ορθογραφίας από την δασκάλα. Στο σπίτι, το ίδιο επίθετο αναφέρεται συχνά από τους γονείς για επίπληξη στις ζημιές. Η διάσπαση της προσοχής και οι δυσλειτουργίες στην μνήμη, είναι στοιχεία παρέκλισης προερχόμενα από την κακή διαχείριση του χρόνου τηλεθέασης.

Ένα άλλο σημείο παραμέλησης κανόνων μελέτης, αφορά στο μαθητή που δεν ανοίγει την τσάντα του από την ώρα που επιστρέφει στο σπίτι, μέχρι την παρουσία του πατέρα. Η ευθύνη για την ελλιπή προετοιμασία χρεώνεται στην κακή επίβλεψη της μητέρας, η οποία τον αφήνει να βλέπει τηλεόραση χωρίς να έχει διαβάσει τα μαθήματα του. Σε αυτή την περίπτωση, παρατηρούμε το μαθητή να χρησιμοποιεί το διάβασμα σαν ένα κανάλι επικοινωνίας με τους γονείς του, γιατί μόνο τότε τους έχει αποκλειστικά κοντά του. Οι καβγάδες, οι επιπλήξεις και οι ξυλοδαρμοί των γονέων για την μη ολοκλήρωση των μαθημάτων, στοιχειοθετεί ενδοοικογενειακή βία και ποινές για το μαθητή που παραμελεί το διάβασμα του. Η σωματική κακοποίηση είναι αποτέλεσμα της κακής χρήσης των παραπάνω γονεϊκών σωφρονιστικών μέσων. (McManus 1995, σελ. 140-163, Fijalkow 1988, Τάνταρος 1997).

Ενότητα 4. Η καταγραφή του προβλήματος στο σχολείο

Η καταγραφή του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας στο παράγοντα «***σχολείο***», ανιχνεύει την παράβαση που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο, με την ανάπτυξη δευτερογενών μαθησιακών διαδικασιών. Μια από αυτές, αφορά στην οργάνωση της παραβατικότητας, σε σχέση με την παρέκλιση από τους κανονισμούς του σχολείου. Αυτά αφορούν το χρόνο προσέλευσης, το χρόνο έναρξης και λήξης των μαθημάτων και το διάλειμμα. Η ταύτιση του μαθητή με το πρότυπο- παραβάτη, εξετάζεται σε δύο επίπεδα. Στο

πρώτο ο δάσκαλος κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και δρα παραβατικά απέναντι στους σχολικούς κανόνες και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Στο άλλο ο πρώτος ρόλος αποδίδεται στο μαθητή που παραβαίνει τους σχολικούς κανονισμούς. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτεί ο τρόπος, με τον οποίο το σχολείο συνυπολογίζει τα σχολικά παραπτώματα και πώς αυτά προσδιορίζουν την γενική αξιολογική εικόνα του μαθητή (McManus 1995, Skinner και Belmont 1993, Λομπρό 1996).

4.1. Ο χρόνος προσέλευσης

Πολλά παιδιά φθάνουν καθυστερημένα στον χρόνο έναρξης του σχολικού προγράμματος, και κάποια άλλα δεν φθάνουν ποτέ στην ώρα τους μέσα στη τάξη. Αυτή η παράβαση αποτελεί συχνό φαινόμενο την ώρα της προσευχής πριν την έναρξη των μαθημάτων, μιας και πολλά παιδιά ή πηγαίνουν «*στα κρυφά*» στην τάξη και αφήνουν τη τσάντα, περιμένοντας τα άλλα από την γραμμή. Άλλα παιδιά μπαίνουν στις τελευταίες σειρές στην πρωινή σύνταξη στην αυλή, για να μην συναντήσουν το βλέμμα κάποιου δασκάλου τους και σχολιάσει αρνητικά την «*συνήθη*» αργοπορία τους (McManus 1995. σελ. 164-195, Θεοδωροπούλου 1992, Mevel 1996).

Το δεδομένο της παράβασης στο χρόνο προσέλευσης των μαθητών, καταγράφηκε μέσα από την παρούσα έρευνα. Οι περισσότεροι μαθητές δικαιολογούν την παραβατική συμπεριφορά τους, με την δυσκολία τους να ξυπνήσουν το πρωί και να έρθουν στην ώρα τους στο σχολείο, ενώ άλλοι λένε ότι ξεχάστηκαν μπροστά στα παιδικά προγράμματα της τηλεόρασης. Για κάποιους μαθητές, οι γονείς απαντούν στο ερωτηματολόγιο ότι το παιδί τους- αν το αφήσεις- θέλει να βλέπει τηλεόραση όλο το βράδυ, μέχρι να αποκοιμηθεί. Σημαντικό, πάντως, θεωρείται ότι αν και τα παιδιά και οι γονείς γνωρίζουν *την «παράβαση στο χρόνο προσέλευσης στο σχολείο»*, ενισχύονται σε αυτήν με την ανοχή των γονέων και του σχολείου. Αρκετά παιδιά έχουν σαν πρότυπο το γονέα για να τον μιμηθούν, που αργοπορεί στην εργασία του. (Mercier 1996, Vincens 1996, Bernstein και Davies 1972).

4.2. Το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων

Η συνέπεια ή μη των χρόνων λειτουργίας του προγράμματος, αποτελεί μια ακόμη παρέκλιση που «*μαθαίνεται*» μέσα στην γενικότερη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου. Αυτή λειτουργεί επίσημα με την απουσία κάποιου εκπαιδευτικού και την αδυναμία κάλυψης του κενού, το οποίο οδηγεί τους μαθητές όλη μέρα έξω στην αυλή, ή, στην καλύτερη

περίπτωση, μια μαθήτρια της έκτης τάξης να επιβλέπει τους μικρούς μαθητές στην πρώτη. Εδώ καταγράφεται και η εικόνα της συνδιδασκαλίας με άλλο τμήμα. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής δεν χάνει απλά τη θέση και το κάθισμα του μέσα στην τάξη, αλλά του ζητείται να μάθει να παρακολουθεί «*με ησυχία*» την μετακίνηση προσώπων, αλλαγή μαθημάτων, και περικοπές σχολικών ωρών. Το μάθημα της γυμναστικής αποτελεί την «*σχολική εφεδρεία*», όταν υπάρχει κενό δασκάλου στη τάξη. Πολλοί μαθητές μαθαίνουν να φορούν καθημερινά «*φόρμα*» στο σχολείο, μιας και γνωρίζουν από πριν το γεγονός της παράβασης, μάθηση που έχει αναπτυχθεί, παράλληλα και επάλληλα, με την Κλασσική μάθηση. Το γεγονός αυτό αποτελεί έμπειρη γνώση, ότι, δηλαδή, παρά τα διαφορετικά μαθήματα που περιγράφονται στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, μπορεί να συμβεί να κάνουν και μαθήματα που είναι «*εκτός*», όπως η γυμναστική (Ball 1978, Milgram 1979, σελ. 218-237, Negrell 1996, Κυρίδης και Λεονταρή 1997, McManus 1995, σελ. 1-33).

Στην περίπτωση που δεν τυχαίνει να απουσιάζει ο δάσκαλος, η παράβαση στο χρόνο έναρξης και λήξης των μαθημάτων, αλλά και της διάταξης τους στο πρόγραμμα, συμβαίνει με βασική ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Ο δάσκαλος διαχειρίζεται την Μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να γνωρίζουν οι μαθητές και χωρίς να έχουν την δυνατότητα της συναπόφασης σε μια αλλαγή των χρόνων της σειράς των μαθημάτων στο πρόγραμμα. Οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν μια εξαιρετικά βαριά και φορτωμένη σχολική τσάντα με όλα τα βιβλία, και άλλα υλικά για να αντιμετωπίσουν τις εκάστοτε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι μαθητές με κακές επιδόσεις παραλείπουν σταθερά από την τσάντα τους βιβλία και τετράδια, παραβαίνουν το σχολικό πρόγραμμα, μια και όπως απαντούν στο ερωτηματολόγιο, δυσκολεύονται να τα θυμηθούν όλα τα μαθήματα και να διεκπεραιώσουν με ακρίβεια τους σχολικούς χρόνους που σχετίζονται με αυτά..

Η έλλειψη συνέπειας στους χρόνους έναρξης και λήξης και διάρκειας των μαθημάτων με βάση το σχολικό πρόγραμμα συμβαίνει συχνά στην Μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, οι μαθητές κατέχουν την εμπειρική γνώση με την οποία η παράβαση του δασκάλου από το πρόγραμμα είναι θεμιτή, και συμβαίνει όταν έχουν δύσκολο μάθημα όπως Μαθηματικά και «*ξοδεύονται*» περισσότερες ώρες σε βάρος κάποιου άλλου μαθήματος που αναγράφεται στο ημερήσιο πρόγραμμα, όπως συχνά συμβαίνει με το μάθημα της ζωγραφικής (Henry 1996, σελ. 175-191). Η υποβάθμιση του μαθήματος της ανάγνωσης και της ζωγραφικής σχολιάζεται από μαθητή της δευτέρας τάξης. Αυτός παρομοιάζει τις λευκές σελίδες του μπλόκ ζωγραφικής σαν τα σύννεφα που τρέχουν στον ουρανό, χωρίς δυσκολία. Αντίθετα αναφέρει ότι η σελίδα που έχει γράμματα -βουνά, σε κουράζουν γιατί για να τα διαβάσεις, πρέπει να σκαρφαλώσεις πάνω τους. Η υποβάθμιση κάποιων μαθημάτων, σε βάρος των προτιμήσεων του μαθητή, διεκδικεί μερίδιο στο χώρο ανάπτυξης και οργάνωσης

των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, επειδή σηματοδοτεί τη μειοδότηση σε πραγματικά ενδιαφέροντα και κίνητρα της παιδικής ηλικίας (Henry 1996, σελ. 175-191).

4.3. Τα διαλείμματα

Το διάλειμμα λειτουργεί αντιθετικά σε σχέση με τα μαθήματα. Κοινό στοιχείο στην αντιθετικότητα είναι ότι όλα εντάσσονται με συγκεκριμένους χρόνους έναρξης, λήξης και διάρκειας στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Η παράβαση στα διαλείμματα αναπτύσσεται με δύο τάσεις.

Η πρώτη τάση αφορά στην πειθαρχία στους κανόνες των χρόνων του διαλείμματος, όπως η έλλειψη συνέπειας στους χρόνους λήξης του από το μαθητή, ο οποίος αργοπορεί να επιστρέψει μετά το διάλειμμα στην τάξη (Anderson και Payne 1994, Γιαγκουνίδη 1995). Εδώ, ο μαθητής παραβαίνει συνειδητά τους κανόνες του σχολικού πλαισίου, οι οποίοι αντιπροσωπεύονται με χρόνους στο πρόγραμμα και στο χώρο και αυτό αποτελεί ένα μέρος των στοιχείων που οδηγούν σε μια συγκεκριμένη παραβατική συμπεριφορά (Λαμπίδη και Πολέμη-Τοσοδούλου 1992). Μια άλλη εκδήλωση στη πρώτη τάση, περιγράφει την έλλειψη συνέπειας στους χρόνους έναρξης του διαλείμματος από το δάσκαλο, ο οποίος αδιαφορεί- μέχρι να ολοκληρώσει την Μαθησιακή διαδικασία στο μάθημα- για το κουδούνι που καλεί τους μαθητές να διακόψουν και να βγουν στην αυλή του σχολείου (Cohen, Stern και Balavan 1991, σελ. 139-152, McManus 1995, σελ. 111-139).

Η δεύτερη τάση σχετίζεται με εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς στα διαλείμματα, ανάμεσα στους μαθητές, όπως χτυπήματα σε άλλους, κλοπές, τραυματισμούς, λεκτική επιθετικότητα, απομόνωση. Αυτές διαδραματίζονται μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού (Τσιάντης 1991α, σελ. 55-68), (Δαράκη 1985, Ρουμελιώτου-Δαρσινού 1989).

Από αυτές τις παραβατικές εκδηλώσεις, μόνο ένα μικρό μέρος φθάνει στον εφημερεύοντα δάσκαλο και ένα πολύ μικρότερο στο διευθυντή του σχολείου. Στις περισσότερες περιπτώσεις, παρατηρείται μηδενική αναφορά στους γονείς. (Σκίτσο 18. «Με πούλησε». Ο Τζίμης, ενώ έλεγε ότι θα παίξει μαζί μου, με παράτησε για τον Διονύση. Ζωγραφιά-αναπαράσταση δεκάχρονου που «συλλαμβάνεται να φτύνει» από τον εφημερεύοντα δάσκαλο κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Σκίτσο 19. «Με κοροϊδεύουν». Ζωγραφιά αναπαράσταση οκτάχρονου που «τον κοροϊδεύουν» χωρίς συγκεκριμένο λόγο δύο συμμαθητές του στο διάλειμμα).

Μόνο όταν υπάρχουν τραυματισμοί, ο γονέας καταφθάνει στο σχολείο για να κάνει παράπονα και να ζητήσει από τον δάσκαλο την προστασία και την ασφάλεια του παιδιού

του. Οι παραβατικές εκδηλώσεις των παιδιών στα διαλείμματα, μέσα στην συζήτηση στη τάξη ή μεγιστοποιούνται και μεγεθύνονται, προβάλλοντας αδυσώπητους ηθικούς κανόνες για το κακό και το καλό. Ή υποβαθμίζονται σκόπιμα στην εξυπηρέτηση αναγκών των χρόνων διεκπεραίωσης της μαθησιακής διαδικασίας του προγράμματος (Ντουέ 1992, Perrenoud 1996). (Σκίτσο 20. «Χύθηκε το νερό. Με κλώτσησε και μού 'χυσε το νερό». Διαμαρτυρία μαθητή στην δασκάλα. Περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά έξω από την τάξη, στην αυλή, που αναπαρίσταται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Warden και Christie 1997, σελ. 102, Cartoon 51. Boys - physical abuse)..

Η απειλή της απομάκρυνσης ενός μαθητή από το σχολικό περιβάλλον για συγκεκριμένο χρόνο, σαν αποτέλεσμα εκδηλώσεων παραβατικής συμπεριφοράς κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων, δεν συμβαίνει στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό (Wasik et al. 1993, Kearney 1993). Το γεγονός της απομάκρυνσης από το σχολείο σχετίζεται με το βαθμό επικινδυνότητας που εγκυμονεί «η *προβληματική συμπεριφορά*» για τους άλλους μαθητές στα διαλείμματα. Αφού αυτή διαγνωστεί από το σύλλογο διδασκόντων, παραπέμπεται για επισημοποίηση και πιθανή αντιμετώπιση της προβληματικότητας «*έξω*» από το σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε και καταγράφηκε (Weinberg 1997, Χατζηγεωργίου 1996).

4.4. Ο δάσκαλος

Ο παράγοντας σχολείο ζωντανεύει την ψυχοκοινωνική δυναμική του μέσα από το ανθρώπινο στοιχείο, τον δάσκαλο. Σε πρωτογενές επίπεδο, με το ρόλο που διαδραματίζει ο τελευταίος σαν πρότυπο συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Σε δευτερογενές επίπεδο, ερμηνεύεται το πρότυπο του δασκάλου με βάση τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του μαθητή (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ et al. 1996, Ross 1988, Pianta 1994, Ho 1996).

Στο πρωτογενές επίπεδο, ο δάσκαλος λειτουργεί σαν πρότυπο παράβασης μέσα από την στάση του στην τήρηση των συγκεκριμένων κανόνων εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού οργανισμού (Myles, Simpson και Ormsbee 1996). Η καθημερινή παρατήρηση του μαθητή για το δάσκαλο του που φθάνει πάντα αργοπορημένος την πρώτη ώρα μέσα στη τάξη, χωρίς να έχει παραβρεθεί στην προσευχή, δίνει την πληροφορία ότι οι κανόνες τηρούνται κατ' επιλογή. Επίσης αν παραβείς τους κανόνες δεν έχεις επιπτώσεις, επειδή δεν «*χάνεις την δουλειά σου*» (McManus 1995, σελ. 78-110). Η παράβαση μέρους των κανόνων

και η έλλειψη αποδόσεων ευθυνών, λειτουργούν μέσα από το πρότυπο παραδειγματικά και συνιστούν τρόπο μελλοντικής μίμησης στην συμπεριφορά (Gautherin 1992).

Σε δευτερογενές επίπεδο, επισημαίνονται ο τρόπος, με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται την παραβατική συμπεριφορά του δασκάλου του, ο τρόπος που την εισπράττει στην σχολική καθημερινότητα, που την ερμηνεύει για να την κατανοήσει και-τέλος- ο τρόπος που την αποθηκεύει στην μνήμη του για μελλοντική χρήση. Το θετικό ή το αρνητικό συναίσθημα του μαθητή, καθορίζει και την ταύτιση ή μη με το πρότυπο του παραβάτη δασκάλου (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ 1996α). (Σκίτσο 21. «Γιατί δεν κάθεσαι μαζί μου». Ο μαθητής εγκαταλείπει την θέση του στο θρανίο, γιατί ο διπλανός του «τις αμολάει», γεγονός που τον κάνει να τον απορρίψει και να αναζητήσει μια άλλη, χρησιμοποιώντας σαν επιχείρημα αυτό που τον ενοχλεί. Ο απορριφθείς μαθητής αμύνεται και προβάλλει προσποιητή άγνοια για να τον ακούσει ο δάσκαλος, λέγοντας «γιατί δεν κάθεσαι δίπλα μου». Περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά μέσα στην τάξη που αναπαρίσταται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη, Warden και Christie 1997, σελ. 104, Cartoon 58. Boys - rejection).

Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν προστατεύεται από την σωστή διαχείρηση των παιδιών αφήνεται σε μια δυσλειτουργική τάξη που οι συμμαθητές τον κακοποιούν συναισθηματικά. Ο μαθητής με αυτό το τρόπο, μαθαίνει να απορρίπτει το δάσκαλο και να μην θέλει να μαθαίνει μαζί του. Στην περίπτωση όμως που ο μαθητής "το διασκεδάζει" και περνά καλά «κάνοντας πλάκα» στους συμμαθητές του ή εκμεταλλεύεται την αργοπορία για δικό του όφελος, διαβάζοντας τα μαθήματα που δεν μελέτησε στο σπίτι, καταγράφονται θετικά συναισθήματα. Αυτά οδηγούν στην βαθμιαία ταυτοποίηση με τις προβαλλόμενες παραβατικές συμπεριφορές του δασκάλου (Highet 1956, σελ. 66-153, Reid 1982, Γαλανάκη 1997). Εδώ, η μαθησιακή διαδικασία δίπλα στις δυσκολίες στην γραφή και στα μαθηματικά προβλήματα, προβάλλει σαν μάθηση της παράβασης του καθήκοντος χωρίς να εξηγούνται στο παιδί οι αρνητικές επιπτώσεις (Baillet 1997, Παπαθεοφίλου 1983, σελ. 121-123).

4.5. Ο συμμαθητής

Η ανίχνευση στοιχείων παραβατικότητας στο σχολείο, διερευνάται και μέσα από τις σχέσεις που ο μαθητής διατηρεί με τους συμμαθητές του που είναι στιγματισμένοι και πρωταγωνιστές σε σχολικές παραβάσεις. Η ταυτοποίηση ή μη με το πρότυπο συμμαθητή

παραβάτη, καθορίζει και την ποιότητα των ενδοσχολικών σχέσεων (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ 1996β). Η ταυτότητα του μαθητή διαμορφώνεται μέσα από μια σειρά διαδοχικών ταυτοποιήσεων με τα παιδιά της τάξης του (Sharp 1996, Ladd, Kochenderfer και Coleman 1997, Lagattuta, Wellman και Flavell 1997, Collier 1995, σελ. 45-59).

Η επικράτηση της εικόνας του μαθητή που κάνει αταξίες, μπλέκεται σε φασαρίες, τιμωρείται, επιπλήττεται καθημερινά από το δάσκαλο της τάξης, δεν συναντάται σε μεγάλη έκταση, παρά την παροιμία του λαού μας, η οποία λέει: «*με όποιον δάσκαλο καθίσεις τέτοια γράμματα θα μάθεις*». Η επιλογή των ταυτοποιητικών παραβατικών στοιχείων, εξελίσσεται με δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία. Αυτή δομείται με την απόλυτη ταύτιση με τον δυνατό της ομάδας, τον αρχηγό, το συμμαθητή που επιβάλλει το νόμο στους άλλους και κάνει ότι θέλει, χωρίς να φοβάται την εκπαιδευτική εξουσία των σπουδαίων μεγάλων. Σε αυτήν την περίπτωση, η υπακοή προς τον αρχηγό και τις εντολές που δίνει στα παιχνίδια, δεν επιβάλλεται, αλλά βιώνεται οικειοθελώς, χωρίς παρέμβαση κριτικής σκέψης. Η σημασία της επίδρασης στους άλλους του προτύπου συμμαθητή που είναι κακός γιατί συχνά παραβαίνει *τους σχολικούς κανόνες και όχι γιατί δεν γράφει ή δεν διαβάζει σωστά, καθορίζεται από το* βιωμένο συναίσθημα. Η ερμηνεία του μαθητή αποδίδεται, μέσα από την μαθησιακή διαδικασία της συμμόρφωσης στις ανάγκες του προτύπου (Wentzel και Caldwell 1997, Magnin 1997).

Η μερική ταυτοποίηση (Ball 1978) με το πρότυπο του συμμαθητή που διακωμωδεί την εκπαιδευτική εξουσία, δηλαδή στήνει φάρσες και γελοιοποιεί την κλασσική Μαθησιακή διαδικασία, δίδει την εντύπωση της ταύτισης με το περιβάλλον της τάξης, χωρίς κατ' ανάγκην να δομεί στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Ο μαθητής χρησιμοποιεί το πρότυπο σαν μέσο έκφρασης βαθύτερων, πρωτογενών αναγκών που σε κανονικές συνθήκες απαγορεύονται από τους κανόνες που διέπουν την πειθαρχία της σχολικής ζωής (Λύτρα 1993, Καβαθατζόπουλος 1989). Σε αυτήν την περίπτωση, συναντώνται μαθητές που συμμετέχουν σε παρεκλίσεις συμπεριφοράς, χωρίς οι ίδιοι να ενεργοποιούνται σε δομικές διεργασίες παραβατικότητας. Η επιλεκτικότητα των ταυτοποιητικών στοιχείων, καθορίζεται από τη διάθεση, το χώρο και τα πρόσωπα, με τα οποία συναλλάσσονται και την θετική ή αρνητική σηματοδότηση που εισπράττουν (Τσιάντης 1991α, σελ. 111-118).

Στην συνέχεια, παραθέτουμε πίνακα με υλικό από στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων συμμαθητών, το οποίο συζητήσαμε στα πλαίσια της υποστηρικτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ειδική τάξη, σε μια προσπάθεια προσέγγισης και αντιμετώπισης του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας (Σκίτσο 22. «Θα σε πλακώσω». Χαρακτηριστική φράση εμπλοκής σε

καβγά ανάμεσα σε δύο αγόρια-συμμαθητές που διαδραματίζεται μέσα στη τάξη ή στην αυλή και αναπαρίσταται στην ζωγραφιά οκτάχρονου αγοριού).

Τα πρόσωπα των παιδιών έχουν σχεδιαστεί στον Υπολογιστή, δίνοντας έμφαση κάθε φορά στο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προσώπου και του κεφαλιού. Τα παιδιά παίζουν τους ρόλους πάνω στο σκίτσο και συζητάνε με επιχειρήματα σχετικά με την συμπεριφορά τους. (Σκίτσο 23. «Τώρα θα δεις τι θα πάθεις». Ο Μανώλης αρπάζει την τσάντα του Νικόλα και την πετά πάνω από τα κάγκελα του σχολείου. Περιγραφή μη συνηθισμένου καβγά που διαδραματίζεται στο προαύλιο και αναπαρίσταται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ. 106, Cartoon 68. Boys - delinquency,).

Ο άλλος, ο συμμαθητής, στην μαθησιακή διαδικασία, λειτουργεί σαν όριο στην νομιμοποίηση ή στην παρεκτροπή. Ο συμμαθητής «*τσαμπουκάς*» θύμα της βίαιης αυτοδιαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που τα εναποθέτει χωρίς λόγο, επιτιθέμενος στον διπλανό του, έχει χαρακτηριστεί σαν φαινόμενο των «*Victims of bullying*» (Schwartz et al. 1997). Πολλά παιδιά υποφέρουν από το άγχος και το φόβο της απειλής από τους «*τσαμπουκάδες*» της τάξης και υποχρεώνονται να κρατούν το στόμα τους κλειστό, για να αισθάνονται ότι έχουν πετύχει μια ανεκτή αποδοχή από την παρέα, στην οποία επιδιώκουν να ανήκουν. Η ελεύθερη ανάπτυξη και εκφόρτιση των συναισθημάτων εκδηλώνονται στις διαδοχικές κοινωνικοποιητικές αλληλοεπιδράσεις των μελών στην ομάδα της σχολικής τάξης. Σε αυτό το σημείο, καταγράφονται χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων σε εξαιρετικά έξυπνα παιδιά «*gifted children*», σε παιδιά με φυσικές μειονεξίες, αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mulderij 1997, Thouroude 1997, Schwartz et al. 1997).

4.6. Η αξιολόγηση των σχολικών παραβάσεων

Η αποτύπωση του προβλήματος της παραβατικής συμπεριφοράς, ανιχνεύεται άμεσα ή έμμεσα στην γνώμη, την κρίση, τον βαθμό, στην αξιολόγηση που δίνεται από το σχολείο στο μαθητή. Οι σχολικές παραβάσεις, στο μεγαλύτερο όγκο τους, περνούν χωρίς να συνυπολογίζονται στην συνολική βαθμολογία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός του χαρακτηρισμού των καλών και κακών μαθητών και η σχέση τους με στοιχεία παραβατικότητας (Κωνσταντίνου 1990, Σώκου-Μπάδα et al. 1988, Πόρποδας 1989, Κατή 1989, Repusseau 1978, Slinski και Sparks 1995,) Καίλα και Τσαμπαρλή-Κιταρά 1997). (Σκίτσο 24. «Γιατί με βρίζεις». Ο κακοντυμένος και παραμελημένος μαθητής δέχεται λεκτική

επίθεση από το συμμαθητή του με την φράση «Βρωμιάρη, κουρελιάρη». Ο ίδιος καταφέρνει να του πει «Γιατί με βρίζεις». Περιγραφή καβγά που διαδραματίζεται στο σχολείο, γεγονός που εξετάζεται στο κατά πόσο μια λογική απάντηση μπορεί να καλύψει το αρνητικό συναίσθημα που βιώνει ο μαθητής που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και δεν αξιολογείται σαν λεκτική κακοποίηση. Αναπαράσταση, μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ.108, Cartoon 73. Verbal - abuse).

Οι καλοί μαθητές σπάνια επιβαρύνονται με τις σχολικές παραβάσεις, για τις οποίες έχουν μερίδιο ευθύνης, γιατί η αξιολόγηση βασίζεται κατά κύριο λόγο στις επιδόσεις τους στα μαθήματα και την εικόνα που παρουσιάζουν μέσα στην τάξη κρινόμενοι από τα καλογραμμένα τετράδια.

Συνήθης εικόνα είναι να αποδίδονται ευθύνες στους λιγότερους καλούς μαθητές, χωρίς να αναζητούνται από κοινού τα ίχνη που οδήγησαν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Fumat 1997, Πατσάλη 1993). Οι γονείς των καλών μαθητών προσέρχονται συχνά στο σχολείο και γνωστοποιούν την παρουσία τους, σε αντίθεση με τους γονείς των κακών μαθητών που σπάνια φθάνουν στο σχολείο και μετά από πίεση. Τα παράπονα των γονέων σε βάρος των κακών μαθητών που παρενοχλούν μέσα στη τάξη και διαταράσσουν την προσοχή από τα μαθήματα, προέρχονται τις περισσότερες φορές από τους γονείς που διεκδικούν ένα θετικό προφίλ για λογαριασμό των παιδιών τους, ή επιδιώκουν την συνέχιση της διατήρησης του τίτλου του «καλού», παρά τα όποια μικροπροβλήματα υπάρχουν. Η υποβάθμιση αυτών των μικροστοιχείων παρέκκλισης από του σχολικούς κανόνες, γίνεται σε βάρος των άλλων παιδιών και στοιχειοθετεί μια συγκεκριμένη δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία, μέσα στην οποία αναπτύσσεται η παραβατική δομή. Εδώ, οι γονείς αποκρύπτουν την αληθινή εικόνα, με σκοπό το παιδί τους να κατέχει υψηλή δημοτικότητα στο σχολείο και εμποδίζουν τα παιδιά να μάθουν να αξιολογούν την ποιότητα των πράξεων τους και να αναλαμβάνουν το κόστος αυτών που κάνουν.

Στην περίπτωση των κακών μαθητών, η εικόνα είναι από την αρχή αρνητικά αξιολογημένη για τον μαθητή που δεν καταφέρνει ικανοποιητικές επιδόσεις μέσα στην τάξη για τα μαθήματα. Το προφίλ του κακού μαθητή, ταυτοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με μια σειρά από στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, τα οποία αποδίδονται άκριτα και χωρίς περαιτέρω διερεύνηση και σε άλλα επίπεδα συμπεριφοράς. Συχνά συμμετέχουν σε καβγάδες με πρωταγωνιστικό ρόλο και κερδίζουν το τίτλο του αρχηγού στα παιχνίδια. Χαρακτηριστικό είναι ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκλείουν την ύπαρξη θετικών στοιχείων από την αξιολόγηση κακού μαθητή. Όταν τους ζητήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας να περιγράψουν με δυο λόγια το μαθητή, αρχίζουν με αρνητικές κριτικές

και καταλήγουν χωρίς κανένα θετικό σχολιασμό. Οι γονείς των κακών μαθητών, δεν διεκδικούν το θετικό προφίλ του παιδιού τους μέσα στην κοινότητα με συχνές παρουσίες στο σχολείο. Η χρέωση της αποκλειστικής ευθύνης για τις σχολικές παραβάσεις του παιδιού τους, τους γεμίζει αρνητικά συναισθήματα, ενοχές, φόβο και χαμηλή αυτοεκτίμηση που τους κάνει να κρατούν το στόμα τους κλειστό, να μην συζητούν πιθανά προβλήματα που έχουν με την παραβατική συμπεριφορά του παιδιού τους (Castany και Pantanella 1996, Richard 1996). Το στίγμα του παραπτωματικού, προβάλλεται σαν στοιχείο μια δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας και επιβάλλεται μέσα από στρατηγικές διάκρισης σε καλούς και κακούς, γεγονός που πολλές φορές αμφισβητεί το θετικό δυναμικό της προσωπικότητας του παιδιού (Smith, Polloway και Beirne-Smith 1995).

Μια άλλη ομάδα παιδιών που αξιολογούνται χωρίς να ανιχνεύονται στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς από το σχολείο, αφορά στους μέτριους μαθητές με τάση προς τα κάτω. Οι επιδόσεις τους δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές και η συμπεριφορά τους απροσδιόριστη από την εκπαιδευτική κοινότητα. Συχνά συμμετέχουν σε καβγάδες, χωρίς να διεκδικούν πρωταγωνιστικό ρόλο, παραπονιούνται ότι τους χτυπούν, αποποιούνται των ευθυνών τους, και παραποιούν την αλήθεια (Συγκολλίτου 1997). Οι γονείς τους φθάνουν στο σχολείο για να απαιτήσουν από τους εκπαιδευτικούς να τα φροντίζουν περισσότερο, ενώ οι ίδιοι στο σπίτι τα παροτρύνουν σε παραβατικές συμπεριφοράς, τονίζοντάς τους ότι πρέπει «*να χτυπούν όταν οι άλλοι τους χτυπούν και να μην κάθονται με σταυρωμένα χέρια και να τις τρώνε σαν χαζοί*». Η γονεϊκή ενθάρρυνση για απονομή δικαιοσύνης με ανταπόδοση σχολικής βίας, αποτελεί κοινό μυστικό ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά και μεταφέρεται μέσα από την Κλασσική Μαθησιακή διαδικασία που εξελίσσεται στο σπίτι (Καψάλη 1993). Εδώ, η βία είναι θεμιτή, προσδιορισμένη και με συγκεκριμένες προδιαγραφές επιβολής και δεν εκτιμάται από τους γονείς σαν παρέκκλιση σε στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς (Floro 1995).

Κεφάλαιο Γ΄

Εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Γ΄
Εκτίμηση της παιδικής παραβατικότητας

Ενότητα 1. Οριοθέτηση και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

1.1. Διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων

Η μελέτη του θέματος της παιδικής παραβατικότητας, προέκυψε σαν ανάγκη μέσα από την καθημερινή επαφή μέσα από την εργασιακή σχέση της δασκάλα ειδικής αγωγής σε ειδικές τάξεις της Αθήνας τα τελευταία δέκα χρόνια). Τα προβλήματα των παιδιών με παραβατικές συμπεριφορές, παρατηρήθηκαν συστηματικά μέσα από καθημερινές καταγραφές, σε μια προσπάθεια ένταξής τους στο Μαθησιακό πρόγραμμα της Ειδικής Τάξης. Σταδιακά και μέσα από την μελέτη των καταγραφών, εφάνη ότι συγκεκριμένα στοιχεία στη συμπεριφορά των μαθητών και των γονιών τους που υποστηρίζονται μέσα στο σχολείο, δεν ήταν τυχαία, γεγονός που μας οδήγησε στις παρακάτω υποθέσεις:

Υπόθεση 1. Τα παιδιά μαθαίνουν ανάμεσα στις άλλες μαθησιακές διαδικασίες κλασσικής μάθησης και στη μάθηση παραβατικών συμπεριφορών. (Παρασκευόπουλος 1993 Οι συμπεριφορές αυτές εγκαθίστανται μέσα από: α) το πρότυπο γονέα- παραβάτη θεμιτών συμπεριφορών, β) την ανοχή της παιδικής παραβατικότητας από το περιβάλλον του παιδιού και γ) την ενίσχυση παραβατικής συμπεριφοράς με επιβράβευση και επίδειξη δύναμης.

Υπόθεση 2. Οι γονείς που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης στη παιδική ηλικία τους ή στην εφηβεία (Τσανίρα 1997, Tremblay, Favard και Jost 1992), βιώνουν το μετατραυματικό άγχος που εισέπραξαν μέσα από: α) την ταυτότητα τους σαν γονείς, β) τη γονεϊκή σχέση τους με το παιδί και γ) τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους.

Υπόθεση 3. Ίχνη παιδικής παραβατικότητας σαν μια συγκεκριμένη έκφραση της συμπεριφοράς, εντοπίζονται από πολύ μικρές ηλικίες, όπως: α) στην νηπιακή ηλικία καταγράφονται ίχνη, τα οποία αποσιωπούνται από την οικογένεια και το σχολείο, β) στην σχολική ηλικία, μορφοποιούνται και εξελίσσονται σε πράξεις. Έτσι, από τις πρώτες τέσσερις

τάξεις του δημοτικού σχολείου, έχουμε σαφείς εκδηλώσεις παραβατικών πράξεων ενάντια στους κανόνες της λειτουργίας του σχολείου και γ) στην προεφηβεία και στην εφηβεία, αλλά και σε όλη την εξέλιξη της ζωής, αξιολογείται σαν «*διαταραχή συμπεριφοράς*». Η τελευταία δύναται να οδηγήσει στην εγκατάσταση μόνιμης παραβατικότητας σαν έκφραση ζωής και σε αρκετές περιπτώσεις καταγράφεται σαν εκδήλωση νεανικής εγκληματικότητας (Harold et al. 1989).

1.2. Αποτύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων

Η οργάνωση και λειτουργία των Μονάδων Ειδικής Αγωγής, ο σχολικός θεσμός των ειδικών τάξεων, αναφέρονται στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1988, 1994). Βασικές διατάξεις, του Προεδρικού Διατάγματος 603/1982 (Δημοσίευση στο φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, αριθ. 11 της 21. 9. 1982, άρθρα 1, 3, 4, 10, 11, 12, 14 και 16), ερμηνεύει τις ειδικές τάξεις σαν χώρους, οι οποίοι λειτουργούν σαν «*το καλάθι των αχρήστων μαθητών*» των σχολείων. Το Άρθρο 1, με αντικείμενο την προσωνυμία και τους τύπους των μονάδων ειδικής αγωγής αναφέρει ότι οι ειδικές τάξεις ονομάζονται τάξεις ή τμήματα στα οποία παρέχεται ειδική εκπαίδευση. Στις ειδικές τάξεις ή τα τμήματα ειδικής αγωγής, φοιτούν αποκλίνοντες μαθητές μιας ή περισσοτέρων κατηγοριών που είναι εγγεγραμμένοι στο κανονικό σχολείο, στο οποίο ανήκει η ειδική τάξη, ή οδηγούνται κατά κύριο λόγο οι μαθητές που παραβαίνουν τους γραπτούς ή άγραφους νόμους του σχολείου. «*Στις ειδικές τάξεις ή τα τμήματα ειδικής αγωγής η εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδους διδασκαλίας κλπ. ρυθμίζεται από τις διατάξεις που ισχύουν για την ειδική αγωγή*». Τα παιδιά οδηγούνται στις ειδικές τάξεις, τμήματα πολλές φορές χωρίς την στοιχειώδη ενημέρωση των γονέων. Το γεγονός αυτό, μας οδηγεί να θέσουμε τα παρακάτω ερωτήματα - επισημάνσεις.

Η ποσοτική ανάπτυξη των ειδικών τάξεων στα αστικά κέντρα δεν συμβαδίζει με την αντίστοιχη ποιοτική κάλυψη των παρεχομένων υποστηρικτικών προγραμμάτων. «*Οι ειδικές τάξεις ή .τα ειδικής αγωγής, δεν εκδίδουν τίτλους σπουδών. Οι τίτλοι των μαθητών των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ειδικής αγωγής, τίτλοι των μαθητών των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ειδικής αγωγής, εκδίδονται από το κανονικό σχολείο, στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι*».

Στην πλειοψηφία τους, οι ειδικές τάξεις δεν μπορούν να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους, γιατί δεν έχουν ψυχοπαιδαγωγική επάρκεια στα θέματα ειδικής αγωγής, και ευαισθητοποίηση σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αποτέλεσμα αυτού, είναι οι εκπαιδευτικοί να καλούνται να

υλοποιήσουν ασαφή εξατομικευμένα προγράμματα. Αυτά παραμένουν με στείρο τρόπο καθηλωμένα μόνο στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τους. Αδιαφορούν για το αρνητικό τους «*συναίσθημα*» και την αλληλεπίδραση του μέσα στο χώρο του σχολείου.

Η ενσωμάτωση των παραβατικών παιδιών μέσα από στις κανονικές τάξεις, συναντά μεγάλα εμπόδια, τα οποία μερικές φορές είναι ανυπέρβλητα. Τις περισσότερες φορές προσκρούουν στο πλαίσιο ένταξης αυτών των υποστηρικτικών προγραμμάτων μέσα στη λειτουργία των «*κανονικών*» σχολείων. Οι διευθυντές οφείλουν να διευκολύνουν την εγγραφή ή μετεγγραφή αποκλινόντων μαθητών στο σχολείο, στο οποίο λειτουργεί ειδική τάξη ή τμήμα ειδικής αγωγής, προκειμένου να φοιτήσουν στο τμήμα αυτό, εφόσον και οι γονείς συμφωνούν.

Οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δεν έχουν επαρκή μετεκπαίδευση στα θέματα της ειδικής αγωγής, αλλά και καμία ευαισθητοποίηση σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1995). Έτσι αρνούνται άμεσα ή έμμεσα να δεχτούν τα παραβατικά *παιδιά στις κανονικές τάξεις και να τα βοηθήσουν. Οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των* εκπαιδευτικών των ειδικών τάξεων και των τμημάτων ειδικής αγωγής, ορίζονται από το *Νόμο 1143/1981 και τις λοιπές σχετικές διατάξεις που ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς της* γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά, αλλά και αυτά που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης, αποτελούν μέρος του υποστηρικτικού έργου των ειδικών τάξεων. Τα ειδικά σχολεία για συναισθηματικά διαταραγμένα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα παιδιά, δέχονται μαθητές, οι οποίοι ανεξάρτητα από αιτιολογία, παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές και δυσκολίες προσαρμογής. Η αποκατηγοριοποίηση των παραβατικών παιδιών, δεν απεμπλέκεται των ευθυνών του συλλόγου των διδασκόντων και των γονέων για κοινές στρατηγικές δράσεων, οι οποίες προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση.

1.3. Ανασκόπηση και αποδελτίωση βιβλιογραφίας

Η αποδελτίωση της βιβλιογραφίας έγινε από μια σειρά δημοσιευμένων έργων, βιβλίων και επιστημονικών άρθρων τα οποία αναζητήθηκαν από το Κέντρο Τεκμηρίωσης του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, της βιβλιοθήκης του Αιγινήτειο Νοσοκομείου, του Νοσοκομείου Παίδων Αγία Σοφία και Αγλαΐα Κυριακού, του Ινστιτούτου του Παιδιού, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Βιβλιοθήκης του Πάντειου Πανεπιστημίου. Επιλέχθηκαν οι έννοιες-λέξεις κλειδιά και σε συνδυασμούς με αυτά, αναζητήθηκαν αντίστοιχες επιστημονικές μελέτες. Οι έννοιες- λέξεις- κλειδιά αναφέρονται στο Πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1. Ορολογία για τη βιβλιογραφική έρευνα

Ελληνική	Αγγλική	Γαλλική
Παιδί	Child	Enfant
Παιδική Παραβατικότητα	Child Deviance	Deviance Enfantine
Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς	Elements Of Deviant Behavior	Elements De Deviant Comportement
Παραπτωματικότητα	Delinquency	Delinquance
Παραπτωματικός	Delinquent	Delinquant
Επιθετικότητα	Aggressiveness	Aggressivite'
Παιδική Κακοποίηση	Child Maltreatment	Malfaisance Infantile
Κακοποίηση	Maltreatment	Maltraitement
Σωματική Τιμωρία	Corporal Punishment	Chatiment Corporel
Σχολείο	School	Ecole
Οικογένεια	Family	Famille
Οικογενειακή Βία	Family Violence	Violence Familiale
Γονείς	Parents	Parents
Μετατραυματικό άγχος	Postmetatraumatic Stress Disorder	Apres Coup Metatraumatic Angoisse
Τηλεόραση	Television	Tele
Τηλεοπτική Βία	Television Violence	Violence a' la tele'.
Σχολική Βία	School Violence	Violence a' l'ecole
Αντικοινωνική Προσωπικότητα	Antisocial Personality Disorder	Personalite Antisociale
Ψυχοκοινωνική Παιδαγωγική	Psychosocial Pedagogic	Pedagogie Psychosociale
Κοινωνική Ψυχολογία	Social Psychology	Psychologie Sociale

Ενότητα 2. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του εμπειρικού υλικού

2.1. Επιλογή δείγματος

Το δείγμα για την διερεύνηση της παιδικής παραβατικότητας αποτελείται από 100 άτομα. Από αυτά, τα 40 είναι ανήλικοι μαθητές δημόσιων νηπιαγωγείων και των πρώτων τεσσάρων τάξεων του δημόσιου δημοτικού ηλικίας (4,6-10) χρόνων. Το υπόλοιπο μέρος του δείγματος, απαρτίζεται από 60 ενήλικες γονείς των παιδιών. Από αυτούς, το υποσύνολο δείγματος «*γονείς με προβλήματα στο παρελθόν*», δεν ερωτώνται τα παιδιά και χρησιμοποιείται

υλικό από τις καθημερινές καταγραφές των ειδικών τάξεων. Εννέα γονείς, «*δεν προσήλθαν*» μετά την προσυνεννόηση στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, παρά το γεγονός του ότι είχαν συμφωνήσει να εξεταστούν τα παιδιά τους, τα οποία παρουσίαζαν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Οι λόγοι που καταγράψαμε μέσω των παιδιών, τα οποία ερωτήθηκαν για την απουσία των γονιών τους, ήταν: α) άγνοια (δεν ξέρω), β) απουσία από το σπίτι (δεν είναι στο σπίτι), γ) κώλυμα εργασίας (είναι στην δουλειά και δεν τον βλέπω). Το δείγμα χωρίζεται σε πέντε μεγάλα υποσύνολα δείγματος με τη σειρά που παρουσιάζονται παρακάτω (Corroyer και Rouanet 1994).

Υποσύνολο δείγματος 1. Γενική εικόνα δείγματος «παιδιά με παραβατική συμπεριφορά». Περιγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Το υποσύνολο δείγματος (1) απαρτίζεται από είκοσι παιδιά ηλικίας 4,6-10 χρόνων, με παραβατική συμπεριφορά. Αυτά φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία ή στην Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στο Κέντρο της Αθήνας. Τα περισσότερα από αυτά, έχουν εξεταστεί από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία και έχει διαγνωστεί κάποιο επίπεδο μαθησιακών δυσκολιών, ενώ πολλά παρακολουθούν υποστηρικτικό πρόγραμμα ειδικής τάξης με σύμφωνη γνώμη των γονέων τους. Οι δάσκαλοί τους δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους και δεν μπορούν να «*δουλέψουν*» μέσα στη τάξη με αυτά. Τα παιδιά συναντούν κάποια προβλήματα με το σχολείο. Μερικά έχουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Άλλα έχουν αναπτύξει μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση τους με το πρόγραμμα είναι ανεπαρκής. Κάποια παιδιά έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, που αποδίδονται με τους χαρακτηρισμούς όπως: ανήσυχος, τεμπέλης, ταραξίας, επιθετικός, κλέφτης κλπ. Οι δάσκαλοι ζητούν να δουν τους γονείς τους και να μιλήσουν σχετικά με το πρόβλημα που παρουσιάζουν στη τάξη. Αρκετοί γονείς δεν εμφανίζονται ποτέ. Μερικά έχουν ήδη επισκεφτεί ειδικούς (ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο, λογοπεδικό, γιατρό, πρόνοια, κοινωνική λειτουργό, κ.ά.).

Κάποια παιδιά με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ξεκινούν υποστηρικτικό πρόγραμμα στην ειδική τάξη του σχολείου τους, όπου και φοιτούν. Οι εγγραφές μαθητών σε δημόσια ή ιδιωτικά ειδικά σχολεία, γίνεται με βάση την Έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας. Αν η προσκόμιση της διαγνωστικής έκθεσης δεν πραγματοποιηθεί, ο μαθητής γίνεται δεκτός για φοίτηση, όταν εμπίπτει στην υποσύνολο δείγματοςτων μαθητών της ειδικής εκπαιδευτικής μονάδας, κατά την κρίση του συλλόγου των διδασκόντων σ' αυτή.

Λίγα παιδιά βρίσκονται συχνά πυκνά στο γραφείο του Διεύθυντή του σχολείου για συμβουλές και επιπλήξεις του τύπου *«αν δεν συμμορφωθείς και να συμπεριφέρεσαι ανάλογα θα σε διώξουμε από το σχολείο»*. Σημαντικό είναι ότι τα παιδιά αυτού του υποσυνόλου του δείγματος καλούνται να *«μιλήσουν»* για το πρόβλημα τους έτσι, όπως το βιώνουν αυτή τη συγκεκριμένη στιγμή που ερωτώνται.Το παραπάνω συμβαίνει μετά την παραπομπή τους από τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος καταγράφει και αναφέρει το πρόβλημα του συγκεκριμένου μαθητή. Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για την ιατροπαιδαγωγική εξέταση του μαθητή.

Υποσύνολο δείγματος 2. Γενική εικόνα δείγματος «Παιδιά ομάδας ελέγχου». Περιγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Το υποσύνολο δείγματος (2) απαρτίζεται από είκοσι παιδιά ομάδας ελέγχου, ηλικίας 4,6-10 χρόνων, *τα οποία φοιτούν σε δημόσια σχολεία* και δεν παρουσιάζουν εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς. Τα περισσότερα από αυτά, δεν έχουν αξιολογηθεί για κάποιο μαθησιακό πρόβλημα από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Οι δάσκαλοί τους δηλώνουν ότι είναι καλοί μαθητές και δεν έχουν προβλήματα μαζί τους. Στην έρευνα, το υποσύνολο δείγματος (2) αντιμετωπίζεται σαν *«μάρτυρες»*, με το οποίο συγκρίνενται το υποσύνολο δείγματος (1). Τα παιδιά δεν συναντούν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς και δάσκαλοι δεν καταγράφουν συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτά συζητούν με τους γονείς τους τα προβλήματα που συναντούν και τα επιλύουν. Πολλά έχουν κάποια ίχνη προβλημάτων, αλλά δεν φαίνεται να επηρεάζουν την συνολική εξωτερική εικόνα που παρουσιάζουν στο σχολείο. Η σχέση τους με τους δασκάλους τους, είναι από καλή μέχρι και άριστη. Σημαντικό είναι ότι καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που η ταυτοποίηση με αυτά, είναι ανύπαρκτη σαν γεγονός επειδή δεν έχουν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς.

Υποσύνολο δείγματος 3. Γενική εικόνα δείγματος «γονείς με προβλήματα». Περιγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Το υποσύνολο δείγματος (3) απαρτίζεται από είκοσι γονείς με προβλήματα. Τα παιδιά τους, ερωτήθηκαν στο υποσύνολο δείγματος (1), είναι νηπιακής και σχολικής ηλικίας (4,6-10 χρόνων) *και εμφανίζουν προβλήματα με το σχολείο. Κάποιοι αρνούνται να έρθουν* στο ραντεβού για να ερωτηθούν. Κάποιοι δεν έχουν συνέπεια στο ραντεβού. Παρουσιάζουν

εικόνα παραμέλησης, άρνησης, καχυποψίας, μεγάλου άγχους, αλλά και αδιαφορίας. Οι γονείς συναντούν προβλήματα με τα παιδιά τους, και τα αποκρύπτουν. Κάποιοι έχουν ζητήσει συμβουλές από τη νηπιαγωγό, το δάσκαλο, για να τους βοηθήσουν να συγκεκριμενοποιήσουν το πρόβλημα. Μερικοί έχουν επισκεφτεί ειδικούς (ψυχολόγο, λογοπεδικό, γιατρό κ.ά.), με δική τους πρωτοβουλία. Κάποιοι δέχονται το παιδί τους να φοιτήσει στην ειδική τάξη του σχολείου τους, ή σε ειδικό σχολείο.

Άλλοι προσκομίζουν κάποια ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση από δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και ζητούν περισσότερη προσοχή στο πρόβλημα του παιδιού τους από το δάσκαλο και το Διευθυντή του σχολείου. Η έκθεση της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, η οποία πρέπει ανάμεσα στα άλλα να περιλαμβάνει: α) το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή, β) γνώμη για την δυνατότητα 1) παρακολούθησης, από μέρους του μαθητή, προγράμματος συγκεκριμένου ειδικού τύπου σχολείου ή τάξης, 2) προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον και την σχολική ζωή και 3) πρόβλεψη για την πιθανή εξέλιξη του, γ) το ατομικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, δ) οποιαδήποτε πληροφορία που μπορεί να βοηθήσει το έργο της ειδικής Αγωγής». Σημαντικό είναι ότι οι γονείς βιώνουν σε αυτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που ερωτώνται, το πρόβλημα του παιδιού τους.

Υποσύνολο δείγματος 4. Γενική εικόνα δείγματος «γονείς ομάδας ελέγχου». Περιγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Το υποσύνολο δείγματος (4) απαρτίζεται από είκοσι γονείς ομάδας ελέγχου, οι μάρτυρες. Τα παιδιά τους ερωτήθηκαν στο υποσύνολο δείγματος (2), και είναι ηλικίας (4,6-10) χρόνων και δεν αντιμετωπίζουν εμφανή προβλήματα με το σχολείο. Έχουν συνέπεια στη συνεννόηση για συνάντηση αν και αρκεταοί έρχονται με κάποια καχυποψία. Ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για την αγωγή των παιδιών τους. Φαίνεται να τους απασχολεί κυρίως η συμπεριφορά και όχι η επίδοση μόνο στα μαθήματα. Οι γονείς δεν συναντούν κάποια συγκεκριμένα προβλήματα με τα παιδιά τους. Δεν έχει τύχει να ζητήσουν συμβουλές από το νηπιαγωγό ή το δάσκαλο. Συζητούν μεταξύ τους, χωρίς παρουσία ειδικών και καταφέρνουν να επιλύσουν τα προβλήματα τους. Τα παιδιά τους δεν έχουν φοιτήσει στο παρελθόν σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Σημαντικό είναι ότι η υποσύνολο δείγματοςαυτή λειτουργεί σαν ομάδα ελέγχου στο συνολικό δείγμα που θα συγκεντρωθεί από όλες τις δειγματοληπτικές κατηγορίες των γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα.

Υποσύνολο δείγματος 5. Γενική εικόνα δείγματος «γονείς με προβλήματα στο παρελθόν». Περιγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Το υποσύνολο δείγματος (5) απαρτίζεται από είκοσι γονείς με προβλήματα στο παρελθόν. Τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς με το σχολείο στο παρελθόν. Αυτοί προσκόμιζαν σημείωμα ιατροπαιδαγωγικής γνωμάτευσης και συνηγορούσαν στην εσωσχολική βοήθεια. Οι γραμματικές τους γνώσεις ήταν από αναλφάβητοι μέχρι και μέση εκπαίδευση. Πολλοί από αυτούς αντιμετώπιζαν διάφορα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και προσπαθούσαν να τα επιλύσουν. Τα παιδιά τους είχαν τελειώσει το δημόσιο δημοτικό σχολείο και είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα στην ειδική τάξη. Οι γονείς επιλέγησαν με δεδομένο τις καταγραφές από τα υποστηρικτικά προγράμματα των ειδικών τάξεων. Οι γονείς δέχονται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα και συμφωνούν να το αντιμετωπίσουν. Πολλοί από αυτούς έχουν βρεθεί με το ασφαλιστικό τους βιβλιάριο σε κάποια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία και παρακολουθούνται και από άλλες ειδικότητες για καλύτερο αποτέλεσμα.

Σημαντικό είναι ότι η ομάδα αυτή των γονέων έχει δεχτεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, προσπαθώντας να «*ενσωματωθεί*» στο κοινωνικό σύνολο και στις υπηρεσίες που της παρέχει. Στην περίπτωση που η προσκόμιση της διαγνωστικής έκθεσης δεν είναι δυνατή κατά τον χρόνο της εγγραφής, ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή, υποβάλλει υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8, του νόμου 1599/1986, με την οποία αυτός αναλαμβάνει την υποχρέωση να προσκομίσει την παραπάνω διαγνωστική έκθεση, έως ότου αρχίσουν τα μαθήματα». Παρά ταύτα, κάποιοι γονείς δεν εμφανίστηκαν περισσότερο από μία φορά στο σχολείο.

2.2. Επιλογή, κατασκευή μέσων και τεχνικών συλλογής των δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια βασίστηκαν σε σχέδια που επεξεργαζόμουνα στις ειδικές τάξεις, σε μια προσπάθεια να αποτυπώσω τις διδακτικές προτεραιότητες του υποστηρικτικού προγράμματος.

Α. Ερωτηματολόγιο παιδιών

Αυτό σχεδιάστηκε με βάση τις μεταβλητές που επηρέαζαν την εικόνα της παραβατικής συμπεριφοράς. Οι μεταβλητές περιγράφηκαν μία μία ξεχωριστά μέσα στο ερωτηματολόγιο. Κάθε μεταβλητή ερωτούσε 30 διαφορετικά ή παραπλήσια πράγματα τον εξεταζόμενο. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου και αμέσως από κάτω καταγράφεται ο σχολιασμός που προκύπτει από τις αντιδράσεις του ερωτώμενου. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιούνται για να ανιχνεύσουν ίχνη και μορφοποιημένες παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών περιγράφονται παρακάτω.

1. Το παιδί και οι γονείς του. Εδώ, ανιχνεύεται η διαπροσωπική σχέση του παιδιού με τον γονέα έτσι, όπως αυτή λειτουργεί στην καθημερινή επικοινωνία και στα τρέχοντα προβλήματα που προκύπτουν. Η μεταβλητή ορίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο και εξετάζει την συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο πρόσωπα.

2. Το παιδί και η τηλεόραση. Η μεταβλητή τηλεόραση εξετάζει τη σχέση του παιδιού με την τηλεόραση έτσι, όπως αυτή ορίζεται μέσα από το τηλεθέαση με αναφορά στην ποσότητα του χρόνου και στην ποιότητα του θέματος. Εξετάζεται ακόμη ο βαθμός εξάρτησης από αυτό το Μέσο Μαζικής Επικοινωνίας, αλλά και η κοινωνικοποίησή του μέσα από τα προβαλλόμενα πρότυπα.

3. Το παιδί και το σχολείο. Η μεταβλητή σχολείο ανιχνεύει τη στάση και τη σχέση που έχει το παιδί με το σχολείο του. Αυτή καταγράφεται μέσα από τις εικόνες της συμπεριφοράς μέσα στη τάξη, έξω στην αυλή και τις διαδοχικές αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται στην κοινωνικοποίησή του. Ο ρόλος του δασκάλου αξιολογείται σαν σημαντικός και διερευνώνται αρνητικές και θετικές ταυτοποιήσεις σε σχέση με το γονεϊκό πρότυπο.

4. Το παιδί και η επιθετικότητα. Η μεταβλητή που ορίζεται από την επιθετικότητα του παιδιού πάνω σε πράγματα και πρόσωπα με τη διπλή κατεύθυνση της θετικής και της αρνητικής αξιολόγησης.

Στην πρώτη επαφή με το παιδί και τη παρουσίαση του ερωτηματολογίου, λέγονται πάντα τα παρακάτω λόγια, για να εξασφαλίζεται η συναισθηματική ασφάλεια του ερευνητή προς τον εξεταζόμενο. Έτσι, την στιγμή που ρωτούσα τα παιδιά δεν προσέγγιζα το παιδί με παιδαγωγικό τακτ που καλείται να έχει η δασκάλα μιας τάξης που ρωτά και εξετάζει κάποια προβλήματα του μαθητή της. Συνειδητοποιούσα μια λειτουργία με σαφείς αποστάσεις από το πρόσωπο, και μεγαλύτερο εντοπισμό στο ερώτημα της μεταβλητής. Αυτή η αντικειμενοτρόπος σχέση, με απελευθέρωνε, ώστε ο σχολιασμός κάτω από κάθε απάντηση να γίνεται χωρίς καμιά συναισθηματική επιβάρυνση. Καταθέτω τις συγκεκριμένες φράσεις

που λειτουργούσαν σαν πλαίσιο επικοινωνίας στο παιδί που είχα απέναντί μου, πριν αρχίσει να συμμετέχει στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

Γεια σου. Ονομάζομαι Μ.Δ. και κάνω μια έρευνα με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά. Θα ήθελες να με βοηθήσεις και εσύ. Θα σου κάνω κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αφού τις ακούσεις προσεκτικά, μπορείς να μου απαντήσεις προφορικά με ΝΑΙ και άλλα λόγια δικά σου, αν συμφωνείς. Αν δεν συμφωνείς με αυτά που σε ρωτάω κάθε φορά, μπορείς να μου απαντήσεις με ΟΧΙ και άλλα λόγια δικά σου. Όση ώρα εγώ θα σημειώνω στα χαρτιά, αυτά που θα μου λες, εσύ μπορείς να παίζεις με τα παιχνίδια που βρίσκονται πάνω στο τραπέζι. Σ' ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Β. Ερωτηματολόγιο Γονέων

Ο σχεδιασμός του, βασίστηκε στις μεταβλητές που ενοχοποιούνται για την δημιουργία και εγκατάσταση παραβατικών συμπεριφορών με αφετηρία τους γονείς. Οι μεταβλητές περιείχαν 30 ερωτήματα που ανίχνευαν παραβατικά στοιχεία στο οικογενειακό περιβάλλον. Στο ερωτηματολόγιο των γονέων καταγράφηκαν και διερευνήθηκαν έξι μεταβλητές.

1. Οι γονείς και το παιδί. Με αυτή την μεταβλητή, διερευνάται η σχέση του γονέα με το παιδί του έτσι, όπως αυτή ορίζεται από το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους κανόνες του γονεϊκού περιβάλλοντος. Η απουσία επικοινωνίας, είναι ένα από τα δεδομένα που καλείται να αποκρυπτογραφήσει η παραπάνω μεταβλητή.
2. Οι γονείς το παιδί και η τηλεόραση. Εδώ, ορίζεται η μεταβλητή της κοινωνικοποίησης της οικογένειας μέσα από την τηλεόραση, σαν Μαζικό Μέσο Επικοινωνίας, με άλλα πρόσωπα, άλλους πολιτισμούς, άλλες αξίες. Η ανίχνευση παραβατικής στάσης, και η σχέση του γονέα με τους χρόνους και την ποιότητα της τηλεθέασης, προσδιορίζουν στοιχεία παραβατικότητας πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού.
3. Οι γονείς το παιδί και το σχολείο. Η μεταβλητή σχολείο, μας απασχολεί σε σχέση με το πώς λειτουργούν οι γονείς απέναντι στους κανόνες του σχολείου και πώς τις μεταφέρουν στο παιδί τους. Εδώ, ανιχνεύονται προσδοκίες των γονέων που σχετίζονται με την επίδοση στα μαθήματα του παιδιού τους. Επίσης προσδιορίζουνε εκτιμήσεις για αρνητικές συμπεριφορές που έχουν άμεση σχέση με την προσαρμογή και κοινωνικοποίηση του παιδιού σε μη οικείο περιβάλλον, έξω από το σπίτι.
4. Οι γονείς. Η διερεύνηση της μεταβλητής του γονέα χωρίς καμία άλλη συσχέτιση, γίνεται για να καταγραφούν περισσότερο τα ατομικά στοιχεία του. Επίσης η δυνατότητα του να τα

μεταφέρει έξω από αυτόν σε τρίτα ἰτρόσωπα, χωρίς υποκειμενική και συναισθηματική φόρτιση. Έτσι, η ηλικία του, η ηλικία γάμου, αλλά και η ηλικία τεκνοποίησης του ίδιου και του/της συζύγου του, προσδιορίζουν την ετοιμότητα και την ωριμότητά του να αναλάβει καθήκοντα γονεϊκού ρόλου.

5. Το παιδί. Η διερεύνηση της μεταβλητής του παιδιού έτσι, όπως τη βιώνει ο γονέας, χωρίς καμιά άλλη συσχέτιση, αποκρυπτογραφεί την διαδρομή του γονεϊκού συναισθήματος. Αυτή καταγράφει διαταραχές στην ανάπτυξη του παιδιού, στην πρόσληψη τροφής, στις απεκκρίσεις αλλά και διαταραχές με τον ύπνο.

6. Οι γονείς και η βία. Η βία διερευνάται σε σχέση με την παιδική ηλικία των γονέων. Εδώ, η μεταβλητή ανιχνεύει στοιχεία παραβατικών συμπεριφορών που ενοχοποιούνται για την γονεϊκή κακοποίηση σε συναισθηματικό, σωματικό αλλά και σεξουαλικό επίπεδο. Η ψυχολογική κακοποίηση των γονέων ως παιδιά, μεταφέρεται σαν μετατραυματικό άγχος ή άλλη μετατραυματική διαταραχή, κατά την διάρκεια ανάληψης του γονεϊκού ρόλου.

Η πρώτη επαφή και παρουσίαση του ερωτηματολογίου στους γονείς, γίνεται κάτω από μια *«στημένη λεκτική επικοινωνία»*, η οποία στοχεύει στο να ελέγξει το προσωπικό συναίσθημα του ερευνητή και να το διατηρήσει σε ισορροπία χωρίς συναισθηματικές διακυμάνσεις κατά την διάρκεια των ερωτήσεων. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο και επεβλήθη, για να λειτουργήσει με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα η απαντητική διάθεση των ερωτηθέντων (Wiens και Tindall 1997). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω φράσεις:

Γεια σας. Ονομάζομαι Μ.Δ. και ζητώ τη βοήθεια σας σε μια έρευνα με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά. Θα ήθελα 45 λεπτά από το χρόνο σας για να μου απαντήσετε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ό,τι θα πείτε είναι απόλυτα εμπιστευτικό και αποσκοπεί στη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Οι απαντήσεις σας αν είναι θετικές, απαντάτε προφορικά με τη λέξη ΝΑΙ και άλλα λόγια δικά σας. Αν είναι αρνητικές οι απαντήσεις σας, απαντάτε προφορικά με τη λέξη ΟΧΙ και άλλα λόγια δικά σας. Θα προσπαθήσω να σημειώνω ακριβώς ό,τι μου λέτε, γράφοντας τα λόγια σας δίπλα στις ερωτήσεις που σας υποβάλλω. Αν θα θέλατε να μάθετε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να το ζητήσετε όταν τελειώσει. Σας ευχαριστώ για την συνεργασία σας

2.3. Ορισμός τόπου διεξαγωγής της έρευνας

Ο ορισμός του τόπου διεξαγωγής της έρευνας, ορίσθηκε μέσα από τα δημόσια σχολεία, νηπιαγωγεία και δημοτικά της πρωτοβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο Κέντρο της Αθήνας. Η αρμοδιότητα των σχολείων ανήκε στο πρώτου και 3ο γραφείο

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η είσοδός μας σε αυτά, επετράπη μετά από έγκριση του Τμήματος Ερευνών και Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την πράξη 11/27.9.95.

Τα σχολεία που ενεπλάκησαν στην έρευνα, παρουσιάζονται σε σχέση με το γραφείο εκπαίδευσης που ανήκουν, το δημοτικό διαμέρισμα και τις γειτονιές στο Κέντρο της Αθήνας. Παρόμοια θέματα έχουν ερευνηθεί με αναφορά στο Κέντρο Συμπαράστασης Παιδιού και Οικογένειας στο Μεταξουργείο (Διγενή 1997). Η δραστηριοποίηση του αφορά στην εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών των φαναριών και βασίζονται στον εθελοντισμό.

Τα περισσότερα σχολεία λειτουργούν σε δύο κύκλους (πρωινό -απογευματινό) και συστεγάζονται στο ίδιο κτίριο. Ως παράδειγμα αναφέρουμε ότι μέσα σ' ένα σχολικό συγκρότημα στο Κολωνό, καταγράψαμε 10 σχολικές μονάδες, 4 δημοτικά σχολεία, 4 νηπιαγωγεία, 2 ειδικές τάξεις. Αναλυτικά ορίζεται ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας στο *Πίνακα* 3.2.

Πίνακας 3.2. Πίνακας δημόσιων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

Γραφείο Εκπ/σης	Δημοτικό Διαμέρισμα Αθηνών	Δημόσια Νηπια-γωγεία	Δημόσια Δημοτικά Σχολεία	Ειδικές Τάξεις	Περιοχές
πρώτου	3ο	12	17	1	Λυκαβηττός, Εξάρχεια, Ερυθρός, Γουδί.
πρώτου	4ο	20	15	5	Κολωνός, Σεπόλια, Ακαδημία Πλάτωνος, Μεταξουργείο.
3ο	4ο	48	45	6	Κάτω. Πατήσια, Άγιος Παντελεήμονας, Κ. Πετράλωνα, Βοτανικός, Ταύρος, Πλατεία Κουμουνδούρου.
Σύνολο		80	77	12	

Ο μαθητικός πληθυσμός, συντίθεται από παιδιά που προέρχονται από οικογένειες άλλων εθνικοτήτων, οικονομικούς μετανάστες- στην πλειοψηφία τους από την Αλβανία, την Πολωνία, το Ιράκ και την Τουρκία- οι οποίοι αναζητούν ένα καλύτερο τρόπο ζωής στη χώρα μας. Οι αριθμητικές ισορροπίες σε κάποια τμήματα σχολικών τάξεων στις περιοχές Ταύρου (Ιρακινοί), Ακαδημίας Πλάτωνος (Τούρκοι), Άγιος Παντελεήμονας Αχαρνών (Αλβανοί), ανατρέπονται σε βάρος των ελληνοπαίδων. Αυτά αποτελούν μειοψηφία στην πλειονότητα των περιπτώσεων συγκριτική εικόνα (10 παιδιά με αμιγή ελληνική εθνικότητα και 20 αλλοδαποί μαθητές, των οποίων οι γονείς αγωνίζονται να επιβιώσουν στην χώρα μας). Στην παραπάνω εικόνα δεν συμπεριλαμβάνονται «*οι τάξεις υποδοχής παλιννοστούντων μαθητών*».

των οποίων οι γονείς, στην πλειοψηφία τους Έλληνες μετανάστες, επαναπατρίζονται μετά από πολυετή απουσία (Ρωσοπόντιοι, Ρουμάνοι). Επίσης, δεν αναφερόμαστε στην έρευνά μας σε μαθητικό πληθυσμό «*Τσιγγανοπαίδων*», τα οποία- όπου τα συναντήσαμε- είχαν ελλιπή σχολική φοίτηση και στάθηκε αδύνατον μέσα από το σχολείο να έχουμε σαφείς πληροφορίες για τα παραβατικά στοιχεία στην συμπεριφορά τους.

2.4. Η μελέτη των ατομικών περιπτώσεων (case study)

Η μεθοδολογική διαδικασία της μελέτης των ατομικών περιπτώσεων, προσπάθησε να ανιχνεύσει οργανώσεις παραβατικών δομών συμπεριφοράς, τόσο στο επίπεδο των παιδιών, όσο και των γονέων. Η προσωπική έκφραση της ψυχικής διάθεσης, λειτούργησε σε κάθε περίπτωση σαν δείκτης επισήμανσης του προβλήματος. Η συναισθηματική συνεξάρτηση μελετήθηκε σε σχέση με την κάθετη προσέγγιση της απόκλισης. Το γεγονός της παράβασης εξηγήθηκε με ψυχοδυναμικό προσανατολισμό.

Το μικρό δείγμα προέκυψε από την δυσκολία της περιγραφής των δεδομένων με επίσημες γνωματεύσεις ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και Κέντρων Ψυχικής Υγείας με την συναφή διάγνωση «*παραβατική συμπεριφορά*». Τα προβλήματα παιδιών με στοιχεία παραβατικότητας στο σχολείο, παρουσιάζονται από τον διευθυντή, τον υπεύθυνο δάσκαλο της τάξης, τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και τις εξωτερικές υπηρεσίες με λεκτικές αναφορές του τύπου: επιθετικότητα, πολύ έξυπνος αλλά με κακή συμπεριφορά, σπάει τζάμια, βάζει φωτιά, έχει ανεπαρκή επαφή με το περιβάλλον, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ανωριμότητα, χτυπάει, δυσκολίες στην επικοινωνία, κλέβει, λέει ψέματα, έχει νοητική υστέρηση, καθυστέρηση στο λόγο.

Χαρακτηριστική συναισθηματική αντίδραση των Άλλων Σπουδαίων Ενηλίκων που έρχονται σε επαφή με τα παραβατικά παιδιά, είναι η επιτιμητική κίνηση του κεφαλιού και ένα μουρμουρητό στο στόμα με κάποιο επιφώνημα, όπως: «*ωχ*». Η παραπάνω αντίδραση σχολιάστηκε με την προσδοκία να αποκρύψουν τα αρνητικά βιωμένα συναισθήματα. Σε αρκετές περιπτώσεις, σημειώσαμε σαν πρώτη φράση την τοποθέτηση απέναντι στο παιδί που δημιουργεί προβλήματα, όπως: «*πάλι αυτός*», «*μόνον εγώ ξέρω τι τραβάω*», «*δεν αντέχεται πλέον*».

Η βαρύτητα της σπουδής ατομικών περιπτώσεων, δόθηκε στην προσπάθεια να ερμηνευθούν τα ύποπτα ίχνη για εγκατάσταση παραβατικών δομών συμπεριφοράς. Τα ίχνη σε μεγαλύτερες ηλικίες εκδικάζονται σαν εγκληματικές πράξεις ανηλίκων και, δρομολογούν συγκεκριμένα σωφρονιστικά μέτρα από την Πολιτεία. Στην παρούσα έρευνα προτείνεται για

τον έλεγχο της παιδικής παραβατικότητας «*εν τη γενέσει*», η «*πρόληψη*» του φαινομένου και η ανάπτυξη συγκεκριμένης μεθοδολογίας, μέσα από τροποποιήσεις στην οικογένεια και το σχολείο.

Ενότητα 3. Αξιολόγηση της παιδικής παραβατικότητας

Η αξιολόγηση της παιδικής παραβατικότητας στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποίησε *αφενός ως βασικό εργαλείο για τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας* την Στατιστική (Μπεχράκης 1993) και αφετέρου την μελέτη των περιπτώσεων ξεχωριστά με καταγραφές.

Η ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση διέτρεξε τα παρακάτω τρία στάδια της Περιγραφικής Στατιστικής Μεθόδου (Παρασκευόπουλος 1985): Έτσι, στο πρώτο στάδιο, η έρευνα ασχολήθηκε με την συλλογή των δεδομένων (άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας από το Τμήμα Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (11/279-95), που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της παιδικής παραβατικότητας, σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις (Μπεχράκης 1996α). Στο δεύτερο στάδιο, η έρευνα προσπάθησε να οργανώσει και να περιγράψει τα δεδομένα (15.600 απαντήσεις) που συνελέξαμε από 100 ερωτηματολόγια (40 παιδιά 4.800 απαντήσεις και 60 γονείς 10.800 απαντήσεις). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις σε κάθε τμήμα (Παράρτημα ΙΙ). Το θέμα τους είναι σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας, αλλά περιέχει και ερωτήσεις σχετικές με το προφίλ και τη φυσιογνωμία των ατόμων που θα ερωτηθούν. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, η έρευνα διενήργησε την στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανά υποσύνολο δείγματος και την περαιτέρω διεξαγωγή των συμπερασμάτων που προκύπτουν.

Οι πίνακες στοιχείων μελέτης παραβατικής συμπεριφοράς, δημιουργήθηκαν με γραμμές που αντιστοιχούν στα δεδομένα άτομο, παιδί ή γονέα κάθε κατηγορίας ξεχωριστά και στήλες που αντιστοιχούν σε μεταβλητές (Παρασκευόπουλος 1994). Στα υποσύνολα δείγματος (1), (2) διερευνούμε τα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς σε τέσσερις κατασκευασμένες μεταβλητές. Αυτές περιγράφουν την σχέση του παιδιού με το γονέα, (Πίνακας 3.3, ποιοτική καταγραφή από την οπτική του παιδιού), την σχέση του παιδιού με τη τηλεόραση, (Πίνακας 3.4, ανίχνευση παραβατικότητας και την εξάρτηση του παιδιού από το μέσο), την σχέση του παιδιού με το σχολείο, (Πίνακας 3.5, θετική ή αρνητική σχέση με την μάθηση), την σχέση του παιδιού με την επιθετικότητα (Πίνακας 3.6, καταγραφή συμπεριφορών επιθετικότητας). Η τιμή της μεταβλητής εξαρτάται από τις απαντήσεις που δίνει το άτομο.

Στα υποσύνολα δείγματος 3, 4 και 5 διερευνούμε τα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς σε έξι κατασκευασμένες μεταβλητές σε 180 τιμές Αυτές περιγράφουν την σχέση γονέα με το παιδί, (Πίνακας 3.9, ποιοτική καταγραφή από την οπτική του γονέα), την σχέση γονέα με τη τηλεόραση (Πίνακας 3.10, καταγραφή αλληλεπίδρασης), την σχέση γονέα με το σχολείο, (Πίνακας 3.11, καταγραφή της βιωμένης σχέσης του γονέα με το σχολείο), την σχέση γονέα με τη βία, (Πίνακας 3.14, ανίχνευση στοιχείων κακοποίησης στην παιδική ηλικία του γονέα), την περιγραφή του γονέα για χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (Πίνακας 3.12, ατομικά στοιχεία), καθώς και την περιγραφή του γονέα για χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, (Πίνακας 3.13, ιστορικό του παιδιού, έτσι όπως δίδεται από το γονέα).

3 1. Στατιστική αξιολόγηση ερωτηματολογίων

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων (Μπεχράκης 1996β) έγινε με ηλεκτρονικό υπολογιστή σε λογισμικό πρόγραμμα microsoft Word για Windows 95. Τα αθροίσματα υπολογίστηκαν με λογισμικό πρόγραμμα Microsoft Excel και οι μέσοι όροι και οι αποκλίσεις με το λογισμικό πρόγραμμα Systat (Version 5.02 for windows, Evanston, Illinois, USA). Τα δεδομένα στα ερωτηματολόγια στην παρούσα έρευνα, συγκεντρώθηκαν με την τεχνική που περιγράφεται παρακάτω.

Οι μεταβλητές στα ερωτηματολόγια επιδιώκουν να περιγράψουν και να αποδείξουν την σχέση ανεξάρτητων κατασκευασμένων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή των στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς σε επίπεδο α) παιδιών, β) γονέων. Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή στο ερωτηματολόγιο, απαρτίζεται από 30 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν να περιγράψουν την σχέση της με τα παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις χρεώνονται σαν θετικές (+), όταν απαντούν με ΝΑΙ σε στοιχεία ύποπτα για παραβατικές συμπεριφορές, και αρνητικές (-), όταν απαντούν με ΟΧΙ.

Κάθε απάντηση που συμπίπτει με τον αρχικό συλλογισμό θεώρησης παραβατικών απαντήσεων (δείγμα), χρεώνεται με τον αριθμό 1 (μονάδα). Κάθε απάντηση που δεν συμπίπτει με τον αρχικό συλλογισμό θεώρησης παραβατικών απαντήσεων (δείγμα), χρεώνεται με τον αριθμό 0. Αριθμός που συμπληρώνει το 1/3, δηλαδή 10+ θετικών παραβατικών απαντήσεων, με βάση των αρχικό συλλογισμό θεώρησης παραβατικών απαντήσεων (δείγμα), δηλώνει στατιστική σημαντικότητα και επιτρέπει παραπέρα στατιστική επεξεργασία. Οι απαντήσεις των γονέων συμπληρώνουν στατιστικά παραβατική εικόνα, όταν απαντούν με το 1/3 θετικών παραβατικών απαντήσεων για κάθε μία μεταβλητή, μέχρι

τουλάχιστον 4 μεταβλητές. Οι απαντήσεις των παιδιών συμπληρώνουν στατιστικά παραβατική εικόνα, όταν απαντούν με το 1/3 θετικών παραβατικών απαντήσεων για κάθε μία παράμετρο, μέχρι 3 μεταβλητές.

3.2. Στατιστική σημαντικότητα στα ερωτηματολόγια των παιδιών

Η στατιστική σημαντικότητα διερευνήθηκε με βάση τις απαντήσεις των παιδιών για κάθε μία μεταβλητή ξεχωριστά. Παρακάτω παρατίθενται οι αθροιστικοί - συγκριτικοί πίνακες των απαντήσεων. Αυτοί χωρίζονται σε τρεις στήλες και 30 γραμμές. Στην πρώτη στήλη από δεξιά και δίπλα στην ερώτηση, παρατίθενται το άθροισμα των απαντήσεων από: α) την ομάδα παιδιών με Ελεγχόμενη συμπεριφορά (μάρτυρες) (Ε) και β) ομάδα παιδιών με *στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς* (Π).

Πολλές φορές η ερώτηση - ερέθισμα, τροποποιείται μπροστά σε συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, από την ύπαρξη ή μη αδερφών των ερωτώμενων παιδιών. Οι απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά, αξιολογούνται σαν «ύποπτες» για περιεχόμενο παραβατικών στοιχείων, ανεξάρτητα σε ποια υποσύνολο δείγματοςπαιδιών αναφερόμεθα. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να διακρίνουμε παραβατικά στοιχεία και σε παιδιά, τα οποία δεν περιγράφονται στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατηγορίας του δείγματος, όπως στην ομάδα ελέγχου.

Συμπληρωματικές πληροφορίες για τις περιγραφές, δίνονται από τα παιδιά με τις ζωγραφιές και τις φωτογραφίες που παρατίθενται στο Παράρτημα Ι. Κάποιες από τις ζωγραφικές αναπαραστάσεις, παράγονται κάτω από την ανάγκη του παιδιού να μπορέσει να εκφράσει αυτό που τον απασχολεί και να το δώσει στον Άλλον που στέκεται απέναντί του να το καταλάβει.

Η σύγκριση των μέσων όρων και της απόκλισης στους ψυχοκοινωνικούς Μεταβλητές, επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση για την ανίχνευση και τον εντοπισμό του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας, από την προνηπιακή ηλικία (4,6 χρόνων) μέχρι το τέλος της μέσης σχολικής ηλικίας στο δημοτικό (10 χρόνων).

Πίνακας 3.3. Απαντήσεις παιδιών στην μεταβλητή «γονείς». Το παιδί συζητά για την βιωμένη σχέση με τους γονείς. (Καταγραφή)

Ερώτηση.	Ε	Π
Ο μπαμπάς και η μαμά ακούνε με προσοχή τα λόγια σου.	0	1
Ο μπαμπάς και η μαμά φωνάζουν όταν παίρνεις κακό βαθμό.	13	6
Ο μπαμπάς λείπει πολλές ώρες από το σπίτι γιατί δουλεύει.	17	15
Η μαμά λείπει πολλές ώρες από το σπίτι, γιατί δουλεύει.	9	12
Ο μπαμπάς και η μαμά καυγαδίζουν μπροστά σου.	8	10
Ο μπαμπάς και η μαμά σε πηγαίνουν στις κούνιες, στη παιδική χαρά.	5	5
Ο μπαμπάς μιλάει άσχημα στη μαμά, επειδή δεν του αρέσει το φαγητό που του μαγείρεψε.	4	9
Η μαμά διαμαρτύρεται στο μπαμπά ότι δεν φτάνουν τα χρήματα για ψώνια στο σούπερ μάρκετ.	4	11
Ο μπαμπάς και η μαμά πηγαίνουν στην εκκλησία.	6	3
Ο μπαμπάς και η μαμά έρχονται στο σχολείο σου.	2	3
Ο μπαμπάς πλένει πιάτα.	11	13
Η μαμά παίρνει το αυτοκίνητο του μπαμπά.	6	5
Ο μπαμπάς ρωτάει το δάσκαλο για τη πρόοδο σου στο σχολείο.	6	6
Ο μπαμπάς ακούει τα μυστικά σου	11	8
Η μαμά σε αγκαλιάζει και σε φιλά όταν παίρνεις καλό βαθμό.	3	3
Ο μπαμπάς σου τάζει ένα δώρο παιχνίδι που θέλεις πολύ, αν καταφέρεις και ανεβάσεις τους βαθμούς σου.	11	17
Το καλοκαίρι πας διακοπές με το μπαμπά και τη μαμά.	3	1
Το καλοκαίρι πας στη κατασκήνωση μόνος σου.	14	13
Το καλοκαίρι πας στο χωριό του παππού και της γιαγιάς, διακοπές.	16	18
Ο μπαμπάς βλέπει μπάσκετ μαζί σου.	10	9
Η μαμά βλέπει μαζί σου Καρτούνς.	9	14
Ο μπαμπάς και η μαμά βλέπουν τηλεόραση ξαπλωμένοι στο κρεβάτι τους, μαζί με σένα.	14	15
Η μαμά σου φωνάζει αν δεν αδειάσεις το πιάτο με το φαγητό σου.	8	11
Η μαμά σου αγοράζει πράγματα που βλέπετε στις διαφημίσεις στη τηλεόραση.	10	11
Ο μπαμπάς και η μαμά σε πηγαίνουν στο γιατρό.	0	3
Ο μπαμπάς και η μαμά προσκαλούν φίλους τους στο σπίτι.	3	5
Ο μπαμπάς σου στις «βρέχει» αν δεν κάθεσαι φρόνιμα.	11	13
Ο μπαμπάς και η μαμά όταν έχουν επισκέπτες στο σπίτι σου ζητάνε να πας στο δωμάτιο σου.	11	7
Ο μπαμπάς και η μαμά διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά.	1	7
Ο μπαμπάς και η μαμά σου δίνουν χρήματα για χαρτζιλίκι.	8	13
Μέσος όρος παραβατικών Απαντήσεων.	7,8	8,9

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας.

Πίνακας 3.4. Απαντήσεις παιδιών στην μεταβλητή «τηλεόραση». Το παιδί συζητά για την σχέση του με την τηλεόραση. (Καταγραφή).

Ερώτηση	Ε	Π
Βλέπεις τηλεόραση πριν πας στο σχολείο το πρωί, ακούς για το καιρό ενώ πίνεις το γάλα σου.	7	8
Βλέπεις τηλεόραση όταν γυρίζεις το μεσημέρι από το σχολείο και λες τι έκανες στο σχολείο.	16	16
Βλέπεις τηλεόραση όταν κάθεσαι στο τραπέζι να φας με όλη την οικογένεια σου.	7	14
Έχεις τηλεόραση στο δωμάτιο σου	5	2
Ανοίγεις μόνος σου τη τηλεόραση χωρίς να ρωτήσεις τους γονείς σου.	14	16
Κλείνεις τη τηλεόραση μόνος σου όταν τελειώσει το έργο που βλέπεις.	3	5
Η μαμά κάνει έλεγχο στη τσάντα σου στα κρυφά όταν βλέπεις τηλεόραση.	6	14
Η μαμά σε απειλεί ότι θα πει στο πατέρα σου ότι βλέπεις τηλεόραση και δεν κάνεις τα μαθήματα σου.	6	10
Ο μπαμπάς φωνάζει στη μαμά γιατί σε αφήνει να βλέπεις πολύ τηλεόραση.	14	12
Ο μπαμπάς φωνάζει να κάνεις ησυχία όταν βλέπει τις ειδήσεις.	7	5
Ο μπαμπάς λέει να πάς στο κρεβάτι σου γιατί είναι ακατάλληλο το έργο για τα παιδιά.	3	9
Ο μπαμπάς λέει να πας για ύπνο γιατί είναι αργά, ενώ η τηλεόραση παίζει.	2	6
Ο μπαμπάς σε ρωτάει αν έκανες τα μαθήματα σου ενώ βλέπει τηλεόραση.	4	4
Ο μπαμπάς σχολιάζει αυτά που ακούει στη τηλεόραση μπροστά σου και συ τα ακούς.	12	9
Ο μπαμπάς μιμείται τύπους από τη τηλεόραση μπροστά σου.	5	8
Η μαμά τραγουδάει ένα διαφημιστικό σλόγκαν που άκουσε στη τηλεόραση ενώ κάνετε τα πιάτα.	7	11
Η μαμά σε στέλνει να αγοράσεις γάλα από τη διαφήμιση που είδατε στη τηλεόραση.	6	6
Συζητάς στο σχολείο αυτά που είδες στη τηλεόραση.	10	4
Παίζεις με τους συμμαθητές σου παιχνίδια που είδατε στη τηλεόραση.	10	14
Υπάρχει κάποιος ήρωας που θέλεις να είσαι σαν αυτόν στα παιχνίδια σου.	14	15
Υπάρχει κάποιος ήρωας που θέλεις να του μοιάσεις όταν θα μεγαλώσεις.	13	17
Έχεις σκεφτεί ένα επάγγελμα που θέλεις να κάνεις και έχεις δει σχετικά με αυτό στη τηλεόραση.	13	16
Θέλεις να γίνεις πλούσιος και να φοράς γραβάτα όταν γίνεις μεγάλος.	13	15
Παίζεις «κλέφτες και αστυνόμοι» όπως στη τηλεόραση.	12	16
Σου αρέσει η στολή του αστυνομικού.	7	3
Παίζεις με τα αδέρφια σου με όπλα στο σπίτι.	7	11
Μπορείς να μην δεις τηλεόραση μια μέρα, μια βδομάδα.	5	8
«Παίζεις ξύλο» με τα αδέρφια σου για το ποιο έργο θα δείτε στη τηλεόραση.	4	10
Φοβάσαι όταν βλέπεις ληστείες τραπεζών στις ειδήσεις.	11	9
Βλέπεις όνειρα σχετικά με αυτά που παρακολουθείς στη τηλεόραση.	15	18
Μέσος όρος παραβατικών Απαντήσεων .	8,6	10,4

Πίνακας 3.5. Απαντήσεις παιδιών στην μεταβλητή «σχολείο». Το παιδί συζητά για την σχέση του με το σχολείο. (Καταγραφή).

Ερώτηση	Ε	Π
Σου αρέσει το σχολείο σου.	1	1
Σε ποια τάξη πας.	0	1
Έχεις δάσκαλο ή δασκάλα.	0	1
Έχεις φίλους στο σχολείο.	0	1
Παίζεις μαζί τους στα διαλείμματα.	1	4
Σου αρέσει να είσαι ο αρχηγός.	2	4
Σηκώνεις το χέρι σου στο μάθημα.	2	6
Σε σηκώνει ο δάσκαλος στο μάθημα.	1	1
Ποιο είναι το καλύτερο σου μάθημα.	2	2
Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι.	8	13
Σε χτυπάνε τα μεγαλύτερα παιδιά.	3	10
Παίζεις με μεγαλύτερα παιδιά.	9	8
Παίζεις με μικρότερα παιδιά.	5	4
Χτυπάς όταν σε ενοχλούν τα άλλα παιδιά.	6	12
Λες στο δάσκαλο όταν σε χτυπάνε.	16	12
Βοηθάς τα άλλα παιδιά όταν σου το ζητούν.	4	1
Αγοράζεις συχνά καινούρια πράγματα για το σχολείο.	12	15
Πηγαίνεις μόνος σου στο σχολείο και επιστρέφεις.	14	14
Βγαίνεις στη γειτονιά να παίξεις.	15	6
Πηγαίνεις μόνος/η στην παιδική χαρά.	4	6
Παίζεις με τη μπάλα στο πεζόδρόμο, έξω από το σχολείο.	1	5
Φοβάσαι όταν λες ψέματα ότι ο δάσκαλος θα το καταλάβει.	9	10
Φοβάσαι όταν κάνεις μεγάλες αταξίες ότι μπορεί να τις μάθουν οι γονείς σου.	4	7
Φοβάσαι όταν κλέβεις ότι σε βλέπει ο θεός.	8	11
Μιλάς άσχημα σε κάποιο που σε προσβάλλει.	8	13
Νυστάζεις όταν έρχεσαι στο σχολείο.	8	11
Προτιμάς να κάθεσαι σπίτι και να βλέπει τηλεόραση από το να παρακολουθείς μάθημα στη τάξη.	5	11
Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς.	0	0
Μερικές φορές ανοίγεις το βιβλίο της γλώσσας για να αντιγράψεις το «Γράφω και Μαθαίνω», γιατί ξέχασες να το διαβάσεις.	11	12
Όταν παίρνεις κακούς βαθμούς λες ότι σε αδίκησε ο δάσκαλος.	4	5
Μέσος όρος παραβατικών Απαντήσεων .	5,4	6,9

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας.

Αξιοπρόσεχτη παρατήρηση στην καταγραφή και αποτύπωση της παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση του παιδιού με τις μεταβλητές α) γονείς (Πίνακας 3.3), β) τηλεόραση (Πίνακας 3.4), γ) σχολείο (Πίνακας 3.5) και δ) επιθετικότητα (Πίνακας 3.6). Η διαφορά στα υποσύνολα δείγματος (1) και (2) υπολογίζεται από 1- 3 μονάδες, γεγονός που μας επιτρέπει να επαληθεύσουμε την αρχική μας υπόθεση, σχετικά με την εμφάνιση ιχνών και την συγκέντρωση παραβατικών στοιχείων στις πολύ μικρές ηλικίες.

Πίνακας 5. Απαντήσεις παιδιών στην μεταβλητή «επιθετικότητα». Το παιδί συζητά για την επιθετικότητα. (Καταγραφή).

Ερωτήσεις	Ε	Π
Κλωτσάς τον αδερφό σου όταν σε κοροϊδεύει.	7	9
Κλέβεις τον αδερφό σου στα παιχνίδια που παίζονται με κάρτες.	3	8
Κλέβεις στο μοίρασμα των χαρτιών στα επιτραπέζια παιχνίδια.	4	4
Κλέβεις στη πρόσθεση των πόντων στα καλάθια με τη μπάλα.	3	5
Παίρνεις τη γόμα του διπλανού σου χωρίς να του τη ζητήσεις.	1	6
Κρατάς το μολύβι που σου δάνεισε ο συμμαθητής σου και δεν του το επιστρέφεις όταν τελειώσεις το γράψιμο.	2	9
Παίρνεις κάποιους μαρκαδόρους για να ζωγραφίσεις, που είναι αφημένοι πάνω στο τραπέζι και δεν είναι δικοί σου.	4	6
Κόβεις ένα κομμάτι πλαστελίνη από την πλαστελίνη του φίλου σου χωρίς να σε δει.	1	8
Ανοίγεις τη κασετίνα κάποιου συμμαθητή σου, όταν αυτός παίζει στην αυλή για να πάρεις το ψαλίδι του.	0	4
Μουτζουρώνεις το τετράδιο του συμμαθητή σου επειδή σε κορόιδεψε	0	3
Σχίζεις τη ζωγραφιά του διπλανού σου γιατί η δασκάλα σου είπε ότι «η ζωγραφιά σου είναι πρόχειρη και βιαστική».	0	3
Μουτζώνεις το συμμαθητή σου γιατί γελάει με τη παρατήρηση που σου έκανε η δασκάλα σου.	1	6
Βάζεις σκουπίδια δικά σου κάτω από το θρανίο του διπλανού σου	1	6
Παίρνεις το κοκαλάκι που πέφτει από τα μαλλιά της συμμαθήτριας σου γιατί εσύ δεν έχεις, ενώ το θέλεις πάρα πολύ.	0	5
Ξεχνάς να χτενίσεις τα μαλλιά σου όταν πας στο σχολείο	4	7
Δίνεις μπουνιές στο φίλο σου γιατί σου κατηγόρησε την ομάδα σου.	2	4
Φωνάζεις δυνατά μέχρι να βραχνιάσεις όταν παίζεις ποδόσφαιρο γιατί οι συμπαίχτες σου είναι άσχετοι.	6	5
Οι συμμαθητές σου δεν σε παίζουν στο κυνηγητό, εσύ τους βάζεις τρικλοποδιά και πέφτουν κάτω.	0	6
Ζητάς ένα κομμάτι σοκολάτα από το διπλανό σου, αυτός σε αποφεύγει εσύ τον φτύνεις.	0	7
Δυο παιδιά συζητάνε για σένα, σε κουτσομπολεύουνε γιατί τα παπούτσια σου είναι βρώμικα, αποφασίζεις να μην τους ξαναμιλήσεις.	4	8
Τραβάς τα μαλλιά του συμμαθητή σου γιατί σου λέει ότι έχεις ψείρες.	1	6
Τρως τα νύχια σου όταν δεν ξέρεις τι να κάνεις	8	6
Κατηγορείς το διπλανό σου ότι σε χτύπησε στο πόδι, ενώ δεν σε άγγιξε καν.	2	3
Λες στο δάσκαλο σου ότι σε πονάει η κοιλιά σου για να μην πεις μάθημα	4	7
Λες στο δάσκαλο ότι θέλεις να πας στη τουαλέτα, για να βρεθείς στο κυλικείο του σχολείου και να πιεις κόκα κόλα.	4	4
Κοιμάσαι στο θρανίο γιατί ξαγρύπνησες για να δεις τηλεόραση	0	3
Βρίσκεις ένα κατοστάρικο στο δάπεδο, σκύβεις το παίρνεις και πάς στο κυλικείο και αγοράζεις μια γκοφρέτα.	0	6
Η μαμά σου δίνει ένα σάντουιτς μαζί σου, εσύ το πετάς στα σκουπίδια. Το μεσημέρι λες στη μαμά ότι το έφαγες όλο και σου άρεσε.	0	4
Στο σούπερ μάρκετ βουτάς μια τσίχλα και την μασάς ενώ η μαμά δεν σε προσέχει. Στο ταμείο δεν πληρώνετε την τσίχλα.	1	7
Κλαις κάθε φορά που δεν σου κάνουν τα χατίρια	3	4
Μέσος όρος παραβατικών Απαντήσεων .	2,2	5,6

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας.

3.3. Μέσοι όροι και αποκλίσεις στα ερωτηματολόγια των παιδιών

Η στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων που προκύπτουν (1) "παιδιά με *παραβατική συμπεριφορά*" και στο *υποσύνολο δείγματος* (2) "*παιδιά ομάδας ελέγχου*", φαίνεται στους Πίνακες 3.7 και 3.8, γεγονός που μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε τα μεγέθη του μέσου όρου και της απόκλισης.

Πίνακας. 3.7. Στοιχεία συμπεριφοράς παιδιών

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	Μέσος όρος	Απόκλιση
Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφοράς		
Το παιδί και οι γονείς	7,8	4,7
Το παιδί και η τηλεόραση	8,6	4,1
Το παιδί και το σχολείο	5,4	4,7
Το παιδί και η επιθετικότητα	2,2	2,2
Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς		
Το παιδί και οι γονείς	8,9	4,8
Το παιδί και η τηλεόραση	10,4	4,7
Το παιδί και το σχολείο	6,9	4,8
Το παιδί και η επιθετικότητα	5,6	1,8

Πίνακας 3.8. Σύγκριση μέσων όρων και απόκλισης στα στοιχεία συμπεριφοράς παιδιών

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	M	SD	t
Το παιδί και οι γονείς	-1.100	3.241	-1.859
Το παιδί και η τηλεόραση	-1.767	3.401	-2.845**
Το παιδί και το σχολείο	-1.467	3.246	-2.475*
Το παιδί και η επιθετικότητα	-3.433	2.402	-7.828**

Για κάθε παράγοντα συγκρίθηκε το άθροισμα των θετικών απαντήσεων για παραβατική συμπεριφορά, *p <0,5, **p<0.001.

Ένα σημαντικό σημείο για την μελέτη μας, φαίνεται να προκύπτει με την παρατήρηση ότι «ύποπτα» στοιχεία για οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς συναντώνται σε μικρότερα ποσοστά και στο υποσύνολο δείγματος (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου", η οποία αποτελείται από παιδιά (μάρτυρες). Η σύγκριση των δύο υποσυνόλων δείγματος (1) και (2), μας θέτει μπροστά στη κοινωνιολογική επισήμανση που ακολουθεί. Η θεσμοθετημένη κοινωνία «έχει την δυνατότητα να γεννά» το πρόβλημα της παραβατικότητας. Η ίδια είναι σε θέση να εκπαιδεύει τα μέλη της από τις μικρές ηλικίες στην μαθησιακή διαδικασία και οδηγεί στην επικράτηση παραβατικών στοιχείων στη *συμπεριφορά*.

3.4. Στατιστική σημαντικότητα στα ερωτηματολόγια των γονέων

Πίνακας 3.9. Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή «οι γονείς και το παιδί». Ο γονέας συζητά για την σχέση του με το παιδί. (Καταγραφή).

Ερώτηση	Ε	Π	ΠΠ
Το παιδί σας μιλάει για τα μαθήματα.	2	5	8
Το παιδί σας μιλάει για τις δυσκολίες που συναντά στα μαθήματα.	6	12	10
Το παιδί σας ζητάει χρήματα για το σχολείο, για χαρτζιλίκι, φαγητό για παιχνίδια, τετράδια κλπ.	4	8	16
Το παιδί σας δίνει χρήματα που του προσφέρουν σαν δώρο οι συγγενείς π.χ. παππούδες, θείοι.	4	4	7
Το παιδί σας γνωρίζει τη δουλειά κάνει ο πατέρας/η μητέρα.	0	1	1
Το παιδί σας γνωρίζει τυχόν προβλήματα με την εργασία σας, π.χ. απόλυση, ανεργία.	12	10	13
Το παιδί σας γνωρίζει αν το σπίτι που κατοικείτε είναι δικό σας ή με ενοίκιο.	1	0	1
Το παιδί σας γνωρίζει αν και όταν έχετε οικονομικά προβλήματα.	12	15	14
Το παιδί σας σπάζει αντικείμενα που έχει στο σπίτι, στο σχολείο, αλλού.	3	5	3
Το παιδί σας κάνει ζημιές, αταξίες που σας ενοχλούν και σας εκνευρίζουν.	10	13	13
Το παιδί σας κοιμάται εύκολα.	1	5	6
Το παιδί σας τρώει ότι φτιάχνετε στη κουζίνα.	8	6	7
Το παιδί σας το χτυπούν τα μεγαλύτερα αδέρφια του.	2	9	9
Συζητάτε με το παιδί σας.	0	0	1
Οι συζητήσεις σας είναι πάνω σε τι φαγητό, χρήματα, ψέματα, τηλεόραση, μαθήματα καθαριότητα, ύπνο, ζημιές	1	1	4
Οι συζητήσεις γίνονται καθημερινά.	7	9	6
Οι συζητήσεις γίνονται το σαββατοκύριακο.	6	3	6
Οι συζητήσεις καταλήγουν σε καυγά.	10	6	11
Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία και των δύο γονιών και του ίδιου του παιδιού.	12	12	11
Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία των αδερφών και του ίδιου του παιδιού.	16	13	17
Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία και άλλων προσώπων π.χ. φίλων, παππούδων, θείων κλπ.	3	5	4
Η γνώμη σας γίνεται εύκολα δεκτή από το παιδί σας.	5	19	6
Το παιδί σας μαλώνει με τα αδέρφια του.	10	15	15
Το παιδί σας ακούει τους συζυγικούς καυγάδες.	5	9	11
Το παιδί σας βλέπει καθημερινά.	0	1	1
Το παιδί σας ζητάει να του αγοράσετε παιχνίδια που έχετε δει σε διαφήμιση στη τηλεόραση.	13	17	12
Το παιδί σας μιλάει άσχημα, σας φωνάζει δυνατά.	9	11	11
Το παιδί σας χτυπάει τα αδέρφια του.	6	16	13
Το παιδί σας λέει ψέματα.	6	13	10
Το παιδί σας βλέπει να κουβεντιάζετε μαζί με το πατέρα/μητέρα του σχετικά για αυτό και τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε.	11	16	10
Μέσος Όρος παραβατικών Απαντήσεων.	6,2	8,6	8,6

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας, ΠΠ = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας στο Παρελθόν

Πίνακας. 3.10. Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή «η τηλεόραση, ο γονέας και το παιδί». Ο γονέας συζητά μιλά για την σχέση του με την τηλεόραση και την παρέμβαση του στο παιδί. (καταγραφή)

Ερώτηση	Ε	Π	ΠΠ
Η τηλεόραση σας βοηθάει στην αγωγή των παιδιών σας.	1	5	5
Το παιδί σας βλέπει μαζί σας τηλεόραση.	16	19	18
Το παιδί σας βλέπει μαζί σας ειδήσεις.	16	13	12
Το παιδί σας βλέπει μαζί σας την αγαπημένη σας σειρά, σήριαλ κλπ.	12	16	11
Το παιδί σας βλέπει μαζί σας διαφημίσεις.	16	18	12
Το παιδί σας βλέπει μαζί σας το πρωί τηλεόραση, πριν πάει σχολείο.	5	7	8
Το παιδί σας βλέπει το μεσημέρι τηλεόραση, όταν επιστρέφει από το σχολείο, ενώ τρώει, μαζί σας.	13	15	15
Το παιδί σας βλέπει το βράδυ τηλεόραση πριν κοιμηθεί, μαζί σας.	13	18	17
Το παιδί σας ανοίγει την τηλεόραση χωρίς την δική σας προτροπή.	17	16	19
Το παιδί σας κλείνει τη τηλεόραση όταν του το ζητήσετε.	5	3	4
Το παιδί σας αποκοιμιέται με ανοιχτή την τηλεόραση.	2	8	7
Το παιδί σας αποκοιμιέται δίπλα σας με ανοιχτή τη τηλεόραση.	4	12	11
Το παιδί σας παραπονιέται ότι τον ενοχλούν τα μάτια του με τη τηλεόραση.	4	2	6
Το παιδί σας παραπονιέται ότι δεν το αφήνετε να δει τις τηλεοπτικές εκπομπές που θέλει.	12	16	13
Το παιδί σας συνηθίζει να τρώει κάτι μπροστά στη τηλεόραση, όπως πατατάκια, γαριδάκια κ.α.	15	15	17
Το παιδί σας θέλει να βλέπει σειρές με πάλη και καράτε.	10	13	11
Το παιδί σας θέλει να βλέπει σειρές κατασκοπίας και μυστηρίου.	8	10	7
Το παιδί σας θέλει να βλέπει ταινίες αστυνομικές.	6	8	11
Το παιδί σας θέλει να βλέπει τηλεόραση χωρίς να έχει κάνει τα μαθήματα του.	9	13	13
Το παιδί σας θέλει να βλέπει τηλεόραση μέχρι αργά το βράδυ.	9	12	14
Το παιδί σας θέλει να βλέπει περισσότερο τηλεόραση στις διακοπές του σχολείου ,π.χ. Πάσχα	12	14	9
Το παιδί σας θέλει να βλέπει κινούμενα σχέδια και ταινίες με εξωγήινους.	2	2	7
Το παιδί σας θέλει να βλέπει ντοκιμαντέρ με ζώα, φυτά, πολιτισμό, οικολογία, κ.ά.	6	5	7
Το παιδί σας θέλει να βλέπει συγκεκριμένες ελληνικές ταινίες.	5	3	2
Το παιδί σας μιμείται ήρωες που είδε στην τηλεόραση με κινήσεις των χεριών π.χ. καράτε.	14	15	13
Το παιδί σας μιμείται με όλο του το σώμα αγαπημένους του πρωταγωνιστές στη τηλεόραση.	12	19	12
Το παιδί σας μιμείται με τα λόγια που λέει συγκεκριμένους διάλογους από ρόλους που βλέπει στη τηλεόραση.	16	17	9
Το παιδί σας λέει «Ότι όταν θα μεγαλώσει θα γίνει δυνατός σαν τον. Ταρζάν, Μαγκάιβερ»'.	10	15	10
Το παιδί σας μπορεί να μην δει τηλεόραση για μια μέρα ή για μια βδομάδα.	3	5	7
Το παιδί σας έχει τηλεόραση στο δωμάτιο του	3	2	5
Μέσος Όρος παραβατικών Απαντήσεων.	9,2	11,1	10,4

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας, ΠΠ = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας στο Παρελθόν

Πίνακας. 3.11. Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή το σχολείο, «ο γονέας και το σχολείο». Ο γονέας συζητά για την σχέση του με το σχολείο. (καταγραφή).

Την τελευταία φορά που πήγατε σχολείο ο δάσκαλος σας	Ε	Π	ΠΠ
Ο Δάσκαλος χαρακτηρίζει το παιδί σας σαν τεμπέλη, αμελή, απρόσεχτο, αδιάφορο.	2	9	4
Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει το παιδί σας σαν προκλητικό, νευρικό, ανήσυχο.	3	11	7
Ο δάσκαλος σας λέει ότι *«βγάζει γλώσσα»* αυθαδιάζει.	1	5	3
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας βάζει τρικλοποδιές /κλωτσάει τα άλλα παιδιά.	1	7	1
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας παίρνει χρήματα από άλλα παιδιά.	0	1	0
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας παίρνει αντικείμενα (γόμες, μολύβια κ.α.) από άλλα παιδιά.	2	4	1
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας έχει μαθησιακές Δυσκολίες/δυσλεξία.	1	10	10
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας διαβάζει ελάχιστα στο σπίτι και έρχεται απροετοίμαστος στο σχολείο.	0	9	9
Ο δάσκαλος σας λέει ότι κάνει αδικαιολόγητες απουσίες.	1	2	5
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας είναι αφηρημένο σαν κάτι να τον απασχολεί.	3	6	9
Ο δάσκαλος σας λέει ότι δεν τα πάει καλά στα μαθήματα, χρειάζεται βοήθεια.	4	11	9
Ο δάσκαλος σας λέει ότι ενοχλεί τους συμμαθητές του στη ώρα του μαθήματος.	2	9	3
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το χτένισμα/το ντύσιμο του είναι περίεργο, εκκεντρικό.	1	4	3
Ο δάσκαλος σας λέει ότι συχνά το παιδί σας λέει ψέματα.	0	2	3
Ο δάσκαλος σας λέει ότι δαγκώνει/σπάζει τα μολύβια, τις γόμες του κ.α.	1	7	1
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας χτυπάει/τραυματίζει τα άλλα παιδιά.	0	10	2
Ο δάσκαλος σας λέει ότι δεν παίζει στα διαλείμματα με τα άλλα παιδιά.	1	7	5
Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας θέλει να είναι πάντα ο αρχηγός στα παιχνίδια.	6	2	6
Το παιδί σας αγαπάει το δάσκαλο.	1	4	2
Το παιδί σας ετοιμάζεται ευχάριστα για να πάει στο σχολείο.	0	4	4
Το παιδί, σας ζητάει να το βοηθήσετε όταν δυσκολεύεται στα μαθήματα.	4	3	3
Το παιδί, σας ζητά την γνώμη σας αν εγκρίνετε κάποια παιδιά για φίλους του.	11	9	11
Το παιδί, σας ζητάει να του διηγηθείτε πως ήταν το σχολείο όταν είσασταν εσείς μαθητής/τρια.	4	8	12
Το παιδί, σας λέει όταν παίρνει κακό βαθμό.	5	7	6
Το παιδί, σας λέει πως πέρασε στο σχολείο.	3	1	10
Το παιδί σας λέει αν τον χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.	4	3	9
Το παιδί, σας διαμαρτύρεται ότι δεν το σηκώνει ο δάσκαλος στο μάθημα.	3	9	6
Το παιδί σας διαμαρτύρεται ότι δεν ερχόσαστε συχνά στο δάσκαλο να ρωτήσετε σχετικά με την πρόοδο του.	2	5	9
Το παιδί σας λέει για άλλα παιδιά ότι καπνίζουν κρυφά, πίνουν αλκοόλ, βρίζουν και παραφέρονται.	13	13	14
Το παιδί σας μιλάει για τις ασχολίες των φίλων του.	9	4	9
Μέσος όρος παραβατικών απαντήσεων .	3,0	6,2	5,9

Πίνακας 3.12. Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή « Ατομικά στοιχεία Γονέων». Ο γονέας συζητά τα ατομικά του στοιχεία. (καταγραφή).

	Ε	Π	ΠΠ
Μαλώνατε με τα αδέρφια σας	9	13	8
Τι δουλειά κάνετε	0	0	2
Που γεννηθήκατε	0	0	0
Ποιο ήταν το επάγγελμα πατέρα σας	1	0	0
Ποιο ήταν το επάγγελμα μητέρας σας	0	0	0
Ποια είναι η σειρά γέννησης σας στην οικογένεια	0	1	0
Τι ηλικία είχατε όταν παντρευτήκατε	1	2	0
Τι ηλικία είχατε στη γέννηση του παιδιού σας	1	0	1
Είναι ο πρώτος γάμος σας	20	19	18
Οι γονείς σας είχαν χωρίσει	1	1	2
Οι γονείς σας καυγάδιζαν μεταξύ τους	5	13	7
Οι γονείς, σας έδερναν όταν κάνατε ζημιές.	11	12	18
Οι γονείς, *σας άφηναν να δείτε τηλεόραση, να πάτε* κινηματογράφο.	9	11	16
Οι γονείς σας υπέφεραν από κάποια αρρώστια, έπαιρναν φάρμακα.	4	5	6
Παντρευτήκατε από έρωτα.	1	7	6
Ποια είναι η ηλικία του/της συζύγου.	1	0	0
Τι ηλικία είχε ο/η σύζυγος όταν παντρευτήκατε.	1	1	0
Τι ηλικία είχε όταν γεννήθηκε το παιδί σας	1	1	0
Είναι πρώτος γάμος για το/την σύζυγο	0	1	1
Τι δουλειά κάνει ο/η σύζυγος.	0	0	2
Είναι καλή η υγεία του/της συζύγου.	0	2	3
Ήταν επιθυμητή η εγκυμοσύνη του παιδιού, την είχατε *προγραμματίσει.*	3	3	6
Υποφέρετε από πονοκεφάλους.	5	12	5
Καπνίζετε.	7	8	9
Πίνετε.	2	3	8
Ο σύζυγος καπνίζει/ πίνει περισσότερο από όσο πρέπει.	9	17	13
Οδηγείτε αυτοκίνητο.	14	11	11
Είχατε ποτέ κανένα σοβαρό ατύχημα.	4	7	4
Πηγαίνετε στην εκκλησία, κοινωνάτε, εξομολογείστε.	8	6	4
θα κλέβατε για να ζήσετε το παιδί σας.	6	2	5
Μέσος όρος Παραβατικών Απαντήσεων.	4,1	5,3	5,2

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας, ΠΠ = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας στο Παρελθόν

Η στατιστική σημαντικότητα στα υποσύνολα του δείγματος (3) "γονείς με προβλήματα", (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", εξετάζονται στους Πίνακες 3.9 - 3.14). Κάθε Πίνακας αποτελείται από 30 σειρές και 4 στήλες. Στην πρώτη στήλη από αριστερά, τίθεται η ερώτηση που έχει σαν στόχο να ενεργοποιήσει τον γονέα για να απαντήσει με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία καταγράφεται, σχολιάζεται και αξιολογείται, σε σχέση με τα «ύποπτα» στοιχεία που εμπλέκονται στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς στα υποσύνολα του δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά", και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου".

Πίνακας 3.13. «Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή «Ατομικά Στοιχεία Μαθητή». Ο γονέας συζητά τα ατομικά στοιχεία του παιδιού (καταγραφή)

Ερώτηση	Ε	Π	ΠΠ
Το παιδί σας γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό	2	5	3
Το παιδί σας γεννήθηκε με καισαρική.	2	5	3
Το παιδί σας πήρε φάρμακα τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του.	10	8	7
Το παιδί σας πέρασε τις παιδικές ασθένειες εύκολα/δύσκολα, πήρε φάρμακα.	18	13	11
Το παιδί σας είχε επιπλοκές με τις παιδικές ασθένειες.	2	3	2
Το παιδί σας περπάτησε κανονικά.	0	3	3
Το παιδί σας μίλησε κανονικά.	1	8	3
Το παιδί σας είναι πρωτότοκο.	15	9	8
Το παιδί σας τρώει σωστά.	1	8	4
Το παιδί σας έχει ικανοποιητικό βάρος για την ηλικία του.	1	3	4
Το παιδί σας έχει ικανοποιητικό ύψος για την ηλικία του.	1	3	0
Το παιδί σας πήγε σε βρεφονηπιακό σταθμό.	9	8	9
Το παιδί σας είναι μοναχοπαίδι.	3	5	1
Το παιδί σας πήγε στο νηπιαγωγείο.	1	1	5
Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στο βρεφονηπιακό σταθμός.	6	5	5
Το παιδί σας είναι υστερότοκο	2	13	10
Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο.	4	5	5
Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στην Πρώτη Δημοτικού.	2	10	6
Το παιδί σας κοιμάται εύκολα όταν πηγαίνει στο κρεβάτι του.	3	6	5
Το παιδί σας θέλει να του κρατάτε το χέρι για να κοιμηθεί.	6	3	7
Το παιδί σας θέλει να ξαπλώνετε μαζί του στο κρεβάτι για να αποκοιμηθεί.	8	7	12
Το παιδί σας ξυπνάει τη νύχτα και έρχεται στο κρεβάτι σας.	4	6	9
Το παιδί σας παίρνει φάρμακα για να έχει ήσυχο ύπνο.	0	1	1
Το παιδί σας βρέχει το κρεβάτι του το βράδυ.	1	3	5
Το παιδί σας πιπιλίζει το δάκτυλο για να αποκοιμηθεί.	2	4	3
Το παιδί σας φοράει πάμπερς όταν κοιμάται.	0	1	1
Το παιδί σας ζητάει να το βοηθήσετε να σκουπιστεί στην τουαλέτα.	9	8	4
Το παιδί σας κοιμάται με τους παππούδες του.	7	6	4
Το παιδί σας ρωτάει αν το αγαπάτε.	16	16	12
Το παιδί σας ρωτάει αν το αγαπάτε περισσότερο από τα άλλα του τα αδέρφια.	10	6	6
Μέσος Όρος Παραβατικών Απαντήσεων.	4,9	6,1	5,3

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας, ΠΠ = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας στο Παρελθόν

Πίνακας 13. Απαντήσεις γονέων στην μεταβλητή «Βία». Ο γονέας συζητά για στοιχεία κακοποίησης που έχει υποστεί στην παιδική του ηλικία. (καταγραφή).

	Ε	Π	ΠΠ
Η μητέρα, σας φώναζε αν δεν πλένατε τα πιάτα.	7	12	10
Η μητέρα σας επέμενε να μάθετε να πλένετε τα ρούχα στο χέρι.	6	15	14
Η μητέρα, σας έδερνε αν σπάζατε κάποιο φλιτζάνι.	5	6	8
Η μητέρα, σας πρόσβαλε μπροστά σε ξένους ότι δεν τα καταφέρνετε με τις δουλειές στο σπίτι.	4	6	6
Η μητέρα, σας υποχρέωνε να τη βοηθάτε στη καθαριότητα του σπιτιού.	10	17	15
Ο πατέρας, σας έχει δείρει ποτέ με λουρίδα δάσκαλος σας έχει δείρει ποτέ με χάρακα.	2	5	9
Ο δάσκαλος σας έχει δείρει με χάρακα.	14	15	14
Η μητέρα, σας έχει τραβήξει τα μαλλιά(τσουλούφι).	8	9	11
Η μητέρα σας έχει δώσει κάποιο χαστούκι γιατί κάνατε φασαρία.	11	11	12
Ο πατέρας σας έχει δείρει μετά από παρότρυνση της μητέρας σας.	4	4	9
Ο πατέρας σας έχει δώσει κάποιο χαστούκι.	7	12	9
Ο πατέρας φώναζε πολύ δυνατά και νευριασμένα στο σπίτι.	10	9	7
Η μητέρα σας έβαζε τις φωνές με το παραμικρό.	8	12	13
Η μητέρα σας ούρλιαζε όταν λερώνατε με σάλτσα το τραπεζομάντιλο.	4	4	10
Η φωνή του πατέρα σας ήταν πιο επιβλητική.	12	13	12
Η φωνή της μητέρας σας ήταν πιο επιβλητική.	7	9	11
Φοβόσασταν το πατέρα σας όταν νευρίαζε.	10	13	11
Φοβόσασταν την μητέρα σας όταν νευρίαζε.	8	5	11
Η μητέρα, σας έκανε να νιώθετε περισσότερο ένοχα.	8	7	11
Ο πατέρας, σας έκανε να νιώθετε περισσότερο ένοχα.	6	11	8
Η μητέρα, σας φώναζε όταν τρώγατε περισσότερο ότι θα γίνετε «χοντρή»και «άσχημη».	7	4	5
Η μητέρα, σας απαγόρευε να καπνίζετε.	8	6	8
Ο πατέρας, σας έδερνε αν σας έβλεπε να καπνίζετε.	5	12	12
Ο πατέρας, σας έδερνε, αν σας έβλεπε να έχετε βγει ραντεβού με ένα άγνωστο αγόρι/κορίτσι.	7	10	10
Ο πατέρας, σας ζητούσε χρήματα από το πορτοφόλι της μητέρας για να αγοράσετε μια εφημερίδα.	3	4	1
Ο πατέρας σας έκλεινε τη μουσική επιλογή σας με το λόγο ότι δεν του αρέσει και τον ενοχλεί όταν είναι κουρασμένος.	3	2	4
Η μητέρα, σας έσπαγε στο ξύλο όταν ο δάσκαλος της έκανε παράπονα και έβλεπε κοκκινισμένα τετράδια με υπογραμμισμένες παρατηρήσεις.	3	3	10
Ο πατέρας, σας έβριζε όταν φοράγατε μια κοντή φούστα ότι «έτσι ντύνονται οι αλήτισσες».	8	10	12
Ο πατέρας, σας έδερνε όταν μαλώνατε με τα αδέρφια σας χωρίς να εξετάζει ποιος έφταιγε και πόσο	3	7	6
Η μητέρα, σας έβαζε να της ορκιστείτε μπροστά στις εικόνες, ότι δεν θα πείτε κάποια πράγματα που κάνατε στο πατέρα σας, γιατί είναι δικά σας μυστικά.	0	3	2
Μέσος Όρος Παραβατικών Απαντήσεων.	6,6	8,5	9,4

Ε = Απαντήσεις Ομάδας Ελέγχου, Π = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας, ΠΠ = Απαντήσεις Ομάδας Παραβατικότητας στο Παρελθόν

3.5. Μέσοι όροι και Αποκλίσεις στα ερωτηματολόγια των γονέων

Η σύγκριση των υποσυνόλων του δείγματος (3) "γονείς με προβλήματα", (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν" με τους μέσους όρους και τις αποκλίσεις (Πίνακες 3.15 - 3.18), μας επιτρέπει να επαληθεύσουμε την αρχική μας υπόθεση, σχετικά με την οποία οι γονείς λειτουργούν σαν πρότυπα για παραβατική συμπεριφορά. Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία μέσα από την καθημερινή συναισθηματική τροφοδότηση, εγκαθιστά και αναπαραγάγει συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία ενοχοποιούνται για την οργάνωση της παραβατικής συμπεριφοράς στα υποσύνολα του δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά", και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου".

Πίνακας 3.15. Στοιχεία Συμπεριφοράς γονέων

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	Μέσος όρος	Απόκλιση
Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφοράς γονέων		
Οι γονείς και το παιδί	6,2	4,5
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	9,2	5,1
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	3,0	3,2
Οι γονείς	4,1	4,9
Το παιδί	4,9	5,0
Οι γονείς και η βία	6,6	3,2
Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς γονέων		
Οι γονείς και το παιδί	8,6	5,6
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	11,1	5,6
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	6,2	3,3
Οι γονείς	5,3	5,7
Το παιδί	6,1	3,6
Οι γονείς και η βία	8,5	4,1
Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς γονέων στο Παρελθόν		
Οι γονείς και το παιδί	8,6	4,7
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	10,4	4,3
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	5,9	3,8
Οι γονείς	5,2	5,5
Το παιδί	5,3	3,3
Οι γονείς και η βία	9,4	3,4

Πίνακας 3.16. Σύγκριση στοιχείων στην συμπεριφοράς των γονέων. (Σύγκριση στοιχείων συμπεριφοράς σε γονείς με παιδιά που ανιχνεύονται οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και σε γονείς με παιδιά που ελέγχεται η συμπεριφορά τους - μάρτυρες)

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	M	SD	t
Οι γονείς και το παιδί	-2.467	3.937	-3.432*
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	-1.933	2.728	-3.881**
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	-3.233	3.892	-4.550*
Οι γονείς	-1.133	2.921	-2.125**
Το παιδί	-1.200	3.708	-1.772
Οι γονείς και η βία	-1.933	2.947	-3.593**

Για κάθε παράγοντα συγκρίθηκε το άθροισμα των θετικών απαντήσεων για παραβατική Συμπεριφορά. *p <0,5, **p<0.001.

Πίνακας 3.17. Σύγκριση στοιχείων συμπεριφοράς γονέων. (Σύγκριση στοιχείων συμπεριφοράς σε γονείς με παιδιά που καταγράφονται οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς στο παρελθόν και σε γονείς με παιδιά που ελέγχεται η συμπεριφορά τους - μάρτυρες)

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	M	SD	t
Οι γονείς και το παιδί	-2.400	3.058	-4.299*
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	-1.200	3.263	-2.014
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	-2.900	2.952	-5.381*
Οι γονείς	-1.033	2.748	-2.060
Το παιδί	-0.400	3.568	-0.614
Οι γονείς και η βία	-2.767	2.775	-5.460*

Για κάθε παράγοντα συγκρίθηκε το άθροισμα των θετικών απαντήσεων για παραβατική Συμπεριφορά. *p <0,5.

Πίνακας 3.18. Σύγκριση στοιχείων συμπεριφοράς γονέων. (Σύγκριση στοιχείων συμπεριφοράς σε γονείς με παιδιά που ανιχνεύονται οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και σε γονείς με παιδιά που καταγράφονται οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς στο παρελθόν)

Ψυχοκοινωνικοί Μεταβλητές	M	SD	t
Οι γονείς και το παιδί	0.067	3.832	0.095
Η τηλεόραση οι γονείς και το παιδί	0.800	3.336	1.313
Το σχολείο οι γονείς και το παιδί	0.333	3.986	0.458
Οι γονείς	0.100	3.021	0.181
Το παιδί	0.800	2.605	1.682
Οι γονείς και η βία	-0.833	2.829	-1.613

Για κάθε παράγοντα συγκρίθηκε το άθροισμα των θετικών απαντήσεων για παραβατική Συμπεριφορά. *p <0.5, **p<0.001.

Ενότητα 4. Ποσοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίων των παιδιών κατά υποσύνολα δείγματος .

4.1. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών

Τα υποσύνολα του δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά" και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου" συγκρινόμενα σε επιμέρους περιοχές, παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις μονάδες υποστήριξης παιδιών με προβλήματα στην συμπεριφορά (Πίνακας 3.19), το φύλο και τις ηλικίες (Πίνακας 3.20). Αξιοσημείωτο φαίνεται να είναι το γεγονός ότι 33 παιδιά, από τα οποία τα 20 ανήκουν στον υποσύνολο δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά" που αντιμετωπίζει προβλήματα παραβατικότητας στην παρούσα περίοδο που διενεργείται η έρευνα και τα 13 εξετάζονται σε σχέση με το υποσύνολο δείγματος (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν" και την μελέτη του αρχείου καταγραφών στο παρελθόν, στα πλαίσια των υποστηρικτικών προγραμμάτων των ειδικών τάξεων.

Πίνακας 3.19. Μονάδες Υποστήριξης Παιδιών με στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς

Μονάδες Υποστήριξης	Αριθμός Μαθητών	Μέσος όρος (%)
Ειδικό Σχολείο	2	10
Ειδική Τάξη	10	50
Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή Υπηρεσία ΙΚΑ	8	40
Νοσοκομείο Παίδων	9	45
Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	4	20

Τα παιδιά της ομάδας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, συμμετείχαν σε κάποιο υποστηρικτικό πρόγραμμα με ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση. Τα μισά παιδιά 50% παρακολουθούσαν ειδική τάξη. Από αυτά, τα περισσότερα έβλεπαν σε τακτά χρονικά διαστήματα ειδικούς επιστήμονες, έξω από το χώρο του σχολείου. Τα περισσότερα (45%), παρακολουθούνται από τα Νοσοκομεία Παίδων Αγία Σοφία και Αγλαΐα Κυριακού. Ένας μεγάλος αριθμός 40%, πηγαίνει σε Ιατροπαιδαγωγικές Τοπικές Υπηρεσίες και μόνο το 20% πηγαίνει στα Κέντρα Ψυχικής Υγείας του Ι.Κ.Α., κάνοντας αποκλειστικά χρήση του

ασφαλιστικού βιβλιαρίου. Σημαντικό είναι ότι μόνο το 10% των παιδιών βρέθηκαν να παρακολουθούν Ειδικό σχολείο.

Πίνακας 3.20. Πίνακας με τις ηλικίες, και το φύλο

Φύλο	Αριθμός παιδιών	Ηλικίες παιδιών Μ.Ο.
Παιδιά με στοιχεία Παραβατικής συμπεριφοράς		
Αγόρια	12	6,8
Κορίτσια	8	8,6
Παιδιά Ομάδας Ελέγχου		
Αγόρια	9	7,3
Κορίτσια	11	7,5

Στην έρευνα συμμετέχουν 21 αγόρια και 19 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας 7 και 8 χρόνων αντίστοιχα (Πίνακας 3.20). Το υποσύνολο δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά", εμφανίζει ημερομηνία γεννήσεως στο χρονικό διάστημα από 6. 9.1991 εώς 8. 1. 1986. Από αυτά, τα περισσότερα παιδιά, σε ποσοστό 60%, ήταν αγόρια. Τα υπόλοιπα, σε ποσοστό 40%, ήταν κορίτσια. Το υποσύνολο δείγματος (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου", εμφανίζει ημερομηνία γεννήσεως στο χρονικό διάστημα από 10. 4. 1986 εώς 7. 4. 1991. Οι ηλικίες κυμαίνονται από 10 μέχρι 4,5 χρόνων. Από αυτά, τα 9 είναι κορίτσια και τα 11 αγόρια.

4.2. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*τηλεόραση*»

Ο μεταβλητή «*τηλεόραση*» σχετίζεται με την εξάρτηση του παιδιού από το μέσο. Αυτές εγκαθίστανται μέσα από το πρότυπο του γονέα- παραβάτη θεμιτών συμπεριφορών και την ανοχή του περιβάλλοντος. Οι τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών (Πίνακας 3.21) μέσα στο σπίτι, στα υποσύνολα δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά" και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου" αναδεικνύουν σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές στην ανίχνευση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτές αναφέρονται στο τρόπο που μεταβιβάζονται οι κανόνες της παράβασης του χρόνου και του τρόπου τηλεθέασης. Οι τηλεοπτικές συνήθειες της μητέρας, εκπαιδεύουν τα παιδιά στη δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία. Η μητέρα επιτρέπει την ανάπτυξη των παραβατικών στοιχείων συμπεριφοράς,

με αναφορά στο μέσον της τηλεόρασης. Η στάση απέναντι στην τηλεόραση, αναφέρεται σαν ενδοοικογενειακή λειτουργία, η οποία ρυθμίζει ισορροπίες ανάμεσα στην διπολική σχέση των δύο συζύγων και τις πιθανές προστριβές τους. Οι τηλεοπτικές συνήθειες του πατέρα, φαίνεται να μην επιτρέπουν την εξοικείωση των παιδιών στη δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη των παραβατικών στοιχείων συμπεριφοράς. Ο σχολιασμός του πατέρα, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης από το τηλεθέαμα, επιτρέπει στο παιδί την εγκατάσταση παραβατικής συμπεριφοράς, με την ενίσχυση και την επίδειξη δύναμης από το πρότυπο γονέα- παραβάτη θεμιτών συμπεριφορών. Οι τηλεοπτικές επιρροές στο παιχνίδι και στις δύο ομάδες παιδιών, φαίνεται να είναι εξοικειωμένες στην ανάπτυξη των παραβατικών στοιχείων συμπεριφοράς, μέσα από την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία του μέσου της τηλεόρασης. Η μεθοδολογία στο παιχνίδι, τα πρόσωπα που παίζουν και η αυτοέκφραση μέσα από αυτό που κάνουν, φαίνεται να διαφοροποιείται και να εντείνεται στην υποσύνολο δείγματοςτων παιδιών με προβλήματα στο σχολείο. Οι δοκιμές βίας και αρνητικής συμπεριφοράς «*στην πράξη*», αποτελούν τον κανόνα εξέλιξης των παιχνιδιών και *επιτρέπουν την εγκατάσταση παραβατικών συμπεριφορών μέσα από την ανοχή του* περιβάλλοντος, στο οποίο εξελίσσεται η παιδική παραβατικότητα. Η συμβολοποίηση του «*καλού*» και του «*κακού*» στο παιχνίδι (κλέφτες και αστυνόμοι), καταγράφεται με την δραματοποίηση χαρακτηριστικών φράσεων, όπως: «*πιάστονε, κράτα τον, πρόσεχε μην σου ξεφύγει*» και αναφέρεται σε υψηλά ποσοστά στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διάκριση των συμβόλων δεν ταυτίζεται με την συνειρμική παρουσία «*καλοί-αστυνόμοι*», «*κακοί-κλέφτες*», αντίθετα φαίνεται ότι τα παιδιά ταυτοποιούνται με την έννοια της δύναμης και συνεργάζονται για την ανάδειξή της σε οποιαδήποτε μορφή έκφρασής της, η οποία ενέχει βίαια στοιχεία και αρνητικές συμπεριφορές.

Οι τηλεοπτικές επιδράσεις στην βασική λειτουργία του ύπνου μέσα από όνειρα και εφιάλτες, αλλά και των παράγωγων φοβικών συναισθημάτων από το περιεχόμενο και την δράση του τηλεθεάματος, εξοικειώνουν τα παιδιά στην ανάπτυξη των φαντασιωσικών καταστάσεων. Επίσης τα εκπαιδεύουν στην δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία που επιτρέπει την αλλοίωση των χαρακτηριστικών εκπροσωπήσεων της πραγματικότητας και των συμβολικών αντιπροσωπεύσεων της, με τα σχήματα του «*καλού*» και του «*κακού*». Ως αποτέλεσμα αυτού οι καταπιεσμένες επιθυμίες, προβάλλονται σε μελλοντικά σχέδια για την επαγγελματική ταυτοποίηση του ατόμου, χωρίς τον απαραίτητο διαχωρισμό των πραγματικών και φανταστικών δεδομένων και την συνειδητοποίησή τους.

Πίνακας 3.21. Τηλεοπτικές συνήθειες

	*Ε (%)	**Π (%)
Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιού μέσα στο σπίτι		
Το παιδί συνηθίζει να:		
Βλέπει τηλεόραση όταν γυρίζει το μεσημέρι από το σχολείο και λέει τι έκανε στο σχολείο.	80	80
Βλέπει τηλεόραση όταν κάθεται στο τραπέζι να φάει με όλη την οικογένεια του.	35	70
Ανοίγει μόνο του τη τηλεόραση χωρίς να ρωτήσει τους γονείς του.	30	70
Τηλεοπτικές συνήθειες μητέρας		
Η μαμά συνηθίζει να:		
Κάνει έλεγχο στη τσάντα στα κρυφά όταν το παιδί βλέπει τηλεόραση.	30	70
Απειλεί ότι θα πει στο πατέρα ότι το παιδί βλέπει τηλεόραση και δεν κάνει τα μαθήματα του.	30	35
Τραγουδάει ένα διαφημιστικό σλόγκαν που άκουσε στη τηλεόραση ενώ κάνει τα πιάτα.	50	55
Τηλεοπτικές συνήθειες πατέρα		
Ο μπαμπάς συνηθίζει να:		
Φωνάζει στη μαμά γιατί αφήνει το παιδί να βλέπει πολύ τηλεόραση.	80	60
Λέει στο παιδί να πάει στο κρεβάτι του γιατί είναι ακατάλληλο το έργο.	25	60
Σχολιάζει αυτά που ακούει στη τηλεόραση μπροστά στο παιδί.	45	45
Τηλεοπτικές επιρροές στο παιχνίδι		
Το παιδί συνηθίζει να:		
Παίζει με τους συμμαθητές του παιχνίδια που είδε στη τηλεόραση.	50	70
Παίζει «κλέφτες και αστυνόμοι» όπως στη τηλεόραση.	60	80
Παίζει με τα αδέρφια του με όπλα στο σπίτι.	35	55
«Παίζει ξύλο» με τα αδέρφια σου για το ποιο έργο θα δείτε στη τηλεόραση.	20	50
Μιμείται κάποιον ήρωα που θέλει να είναι σαν αυτόν στα παιχνίδια του.	70	75
Τηλεοπτικές επιδράσεις		
Το παιδί συνηθίζει να:		
Βλέπει όνειρα σχετικά με αυτά που παρακολουθεί στην τηλεόραση.	75	90
Λέει ότι θέλει να μοιάσει σε κάποιον ήρωα που θέλει όταν θα μεγαλώσει.	65	85
Λέει ότι θέλει να κάνει ένα επάγγελμα που έχει δει σχετικά με αυτό στη τηλεόραση.	65	80
Θέλει να γίνει πλούσιος και να φορά γραβάτα όταν γίνει μεγάλος, όπως στα σήριαλ.	65	75
Φοβάται όταν βλέπει ληστείες τραπεζών στις ειδήσεις.	55	45

* Ε = Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφοράς, ** Π = Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς

4.3. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*σχολείο*»

Πίνακας 3.22. Δημόσια σχολεία και τάξεις φοίτησης παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα

Τάξη	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός μαθητών	Μέσος όρος Μαθητών (%)
Παιδιά με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς			
Νηπιαγωγείο	4	6	30
Πρώτη τάξη	4	4	20
Δεύτερη τάξη	3	3	15
Τρίτη τάξη	4	4	20
Τετάρτη τάξη	3	3	15
Παιδιά ομάδας Ελέγχου			
Νηπιαγωγείο	3	3	15
Πρώτη τάξη	4	5	25
Δεύτερη τάξη	4	4	20
Τρίτη τάξη	5	5	25
Τετάρτη τάξη	2	3	15

Η εμπλοκή του ψυχοκοινωνικού παράγοντα «σχολείο» στα υποσύνολα του δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά" και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου", παρείχε τις πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο φοίτησης των παιδιών και τον αντίστοιχο αριθμό σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Αξιοσημείωτο στοιχείο που προκύπτει, είναι ότι- παρά την άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου- δεν στάθηκε δυνατόν να γίνει δειγματοληψία σε 6 σχολεία, με το πρόσχημα των διευθυντών ότι στο σχολείο τους «δεν υπάρχουν προβληματικά παιδιά, αλλά μόνο παιδιά που έχουν δυσλεξία». Το σχολείο, τις περισσότερες φορές, αρκείται στο να περιγράψει ένα παιδί με οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς απλά ως «επιθετικό» και να το βάλει στην γωνία, μακριά από τους άλλους, για να μην δημιουργεί προβλήματα και «καταστρέφει» τον ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό το γεγονός, επιτρέπει την ανάπτυξη δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας από το σχολείο, το οποίο παραμελεί, δεν φροντίζει για το πρόβλημα της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών και τους εκπαιδεύει σε περιθωριακούς μηχανισμούς κοινωνικών ανισοτήτων και μειοψηφιών που δρουν εξωθεσμικά. Από την ομάδα με παιδιά που είχαν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, τα περισσότερα ανιχνεύτηκαν στις μικρές ηλικίες. Από αυτά, φοιτούσε σε δημόσια νηπιαγωγεία το 30%.

(Πίνακας 3.22). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε 13 σχολικές μονάδες. Από την ομάδα ελέγχου, φοιτούσε σε δημόσια νηπιαγωγεία ποσοστό 15%. Το υπόλοιπο 85%, φοιτούσε σε μία από τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα παιδιά επιλέγησαν από 11 δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στο κέντρο της Αθήνας. Από τα 11 σχολεία, μόνο 3 λειτουργούσαν ως πρωινά (1 δημοτικό και 2 νηπιαγωγεία). Τα υπόλοιπα, είχαν εναλλασσόμενο εβδομαδιαίο ωράριο με πρωί-απόγευμα.

4.4. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια παιδιών στην μεταβλητή «*γονείς*»

Η εμπλοκή της ψυχοκοινωνικής μεταβλητής «γονείς» στα υποσύνολα του δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά", και (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου", παρέχει πληροφορίες για το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας, σε σχέση με την ηλικιακή σειρά στην οικογένεια και την διαφορετική αποτύπωση της (Πίνακας 22). Η ενοχοποίηση της μεταβλητής «σειρά γέννησης», σε σχέση με την ανάπτυξη παραβατικών δομών στην ψυχική οργάνωση, αξιολογείται κατά κύριο λόγο στην υποσύνολο δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά". Χαρακτηριστικό στοιχείο φαίνεται να αποτυπώνει μεγαλύτερα ποσοστά γονεϊκής εγρήγορσης σχετικά με τα πρωτότοκα και μικρότερης- μέχρι και παραμέλησης- της βασικής μαθησιακής διαδικασίας για τα υστερότοκα.

Στο Πίνακα με τη σειρά γέννησης των παιδιών στο υποσύνολο δείγματος (1) "παιδιά με παραβατική συμπεριφορά", παρατηρούμε ότι συναντούμε παιδιά σε όλες τις σειρές. Από αυτά, τα περισσότερα (σε ποσοστό 60%) είναι υστερότοκα. Αλλά και ένας μεγάλος αριθμός, είναι δευτερότοκα (σε ποσοστό 50%). Τα πρωτότοκα είναι μόλις το 10% και τα μοναχοπαίδια βρίσκονται στο ποσοστό του 15%.

Στο υποσύνολο δείγματος (2) "παιδιά ομάδας ελέγχου", παρατηρούμε ότι 15 παιδιά (75%) είναι πρωτότοκα και μόνο το 10% από αυτά, είναι μοναχοπαίδια. Τα δευτερότοκα ανέρχονται σε ποσοστό 25% και μόνο το 10%, είναι υστερότοκα. Δεν συναντούμε παιδιά στη 3η και 4η σειρά γέννησης. Είναι φανερό το μικρός μέγεθος της οικογένειας. Αποκλείστηκε η μεταβλητή πολυμελούς οικογένειας.

Πίνακας 3.23. Σειρά γέννησης παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σειρά γέννησης	Αριθμός Παιδιών	Μέσος όρος(%)
Παιδιά με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς		
Πρωτότοκος	2	10
Δευτερότοκος	10	50
Τριτότοκος	3	15
Τετρατότοκος	1	5
Μοναχοπαίδι	3	15
Τελευταίο	12	60
Δίδυμο	1	5
Παιδιά ομάδας ελέγχου		
Πρωτότοκος	15	75
Δευτερότοκος	5	25
Τριτότοκος	0	0
Τετρατότοκος	0	0
Μοναχοπαίδι	2	10
Τελευταίο	2	10
Δίδυμο	0	0

4.5. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων

Πίνακας 3.24. Αναλυτικός πίνακας ηλικίας τεκνοποίησης

Ηλικία Τεκνοποίησης Πατέρα (Ε)	Ηλικία Τεκνοποίησης μητέρας (Ε)	Ηλικία Τεκνοποίησης Πατέρα (Π)	Ηλικία Τεκνοποίησης μητέρας (Π)	Ηλικία Τεκνοποίησης Πατέρα (ΠΠ)	Ηλικία Τεκνοποίησης μητέρας (ΠΠ)
32	23	44	42	31	28
30	32	26	21	25	25
32	26	26	23	32	26
33	25	42	27	33	29
29	25	30	30	34	29
35	29	30	30	47	47
34	21	32	27	30	34
45*	36	29	28	31	30
30	27	30	22	23	23
31	34	30	28	31	24
26	27	34	27	29	23
34	25	21	20	34	21
28	26	27	22	29	21
31	29	24	21	28	28
30	25	26	24	29	21
36	36	30	34	28	25
27	25	26	21	23	21
27	29	41	21	28	24
28	28	39	29	24	23
44	30	41	35	30	29

Τα υποσύνολα του δείγματος (3) "γονείς με προβλήματα", (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", και (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", παρέχουν σημαντικά στοιχεία για την επαλήθευση των υποθέσεων σχετικά με το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας. Το στοιχείο «της ηλικίας τεκνοποίησης του γονέα» έτσι, όπως αυτή αποτυπώνεται στην έρευνα, παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ψυχοκοινωνική στάση και ευθύνη του γονέα απέναντι στην οργάνωση της παραβατικής συμπεριφοράς. (Πίνακας 3.24). Η ετοιμότητα και η ωριμότητα αποτελούν δύο ξεχωριστές μεταβλητές, οι οποίες γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας μεμονωμένα, μέσα από την μελέτη περιπτώσεων.

Οι ηλικίες τεκνοποίησης των γονέων στο υποσύνολο δείγματος (3) "γονείς με παραβατική συμπεριφορά", κινούνται στην πλειοψηφία τους με τον μέσο όρο ηλικίας για τους πατέρες ηλικία 31,4 χρόνια και για τις μητέρες ηλικία 27,9 χρόνια. Σε αυτό το υποσύνολο δείγματος (3) δέχτηκαν να απαντήσουν μητέρες- ποσοστό της τάξεως του 100%. Η αιτιολογία ήταν ότι οι σύζυγοι είναι περισσότερο απασχολημένοι με την εργασία τους και δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τα θέματα των παιδιών, τα οποία σχεδόν εξ'ολοκλήρου αγγίζουν τη μητέρα. Η πλειοψηφία στα παιδιά που δεν εμφανίζουν. Οι ηλικίες τεκνοποίησης των γονέων στο υποσύνολο δείγματος (4) "γονείς ομάδα ελέγχου", κινούνται στην πλειοψηφία τους με τον μέσο όρο ηλικίας για τους πατέρες τα 32,1 χρόνια και για τις μητέρες τα 27,9 χρόνια. Παρατηρείται μια διαφορά ανάμεσα στην ηλικία του πατέρα και της μητέρας 4,2, με μεγαλύτερη την ηλικία του πατέρα. Σε μία μόνο περίπτωση, έχουμε διαφορά 14 χρόνια. Σε 2 περιπτώσεις με πατέρες (ποσοστό 10%), διαπιστώνεται μεγάλη ηλικία τεκνοποίησης, με αναφορά σε ηλικίες 40 και 45 αντίστοιχα. Σε δύο περιπτώσεις με μητέρες (ποσοστό 10%), σημειώνονται στην μεν πρώτη μικρή ηλικία τεκνοποίησης 21 χρόνων, στην δε άλλη μεγάλη διαφορά ηλικία με το σύζυγο- περισσότερο από 10 χρόνια. παραβατικά στοιχεία ανήκει στα κορίτσια με ποσοστό 55% και το ποσοστό του 45% στα αγόρια.

Στην υποσύνολο δείγματος (5) "γονείς με προβλήματα με τα παιδιά στο παρελθόν", διακρίνουμε στις ηλικίες των γονιών μια σχέση με μέσο όρο τα 29,9 χρόνια για το πατέρα και τα 26,5 χρόνια για τη μητέρα, με διαφορά μόλις 3,4 χρόνια ανάμεσα τους. Στην στήλη με την ηλικία του πατέρα, παρατηρούμε 3 ακραίες ηλικίες σε ποσοστό 15%. Δύο από αυτές, έχουν απόκλιση προς τα κάτω 8,9 χρόνια από το μέσο όρο. Η τρίτη παρουσιάζεται με απόκλιση 17,1 χρόνια προς τα πάνω. Στη στήλη με την ηλικία της μητέρας, παρατηρούμε 5 ακραίες τιμές, με ποσοστό 25%. Οι τέσσερις από αυτές, εμφανίζουν μια απόκλιση από το μέσο όρο προς τα κάτω, με 5,5 χρόνια. Μια μητέρα αποκλίνει προς τα πάνω, με 20,5 χρόνια. Στη στήλη με τη μητέρα σαν πρόσωπο γονέα που συνεργάστηκε στο ερωτηματολόγιο, παρατηρούμε ότι το 70% είναι οι μητέρες αυτές που δέχονται να 'έρθουν στην προσυμφωνημένη συνάντηση και να απαντήσουν. Μόνο το ποσοστό του 30% με γονέα το

πατέρα, δέχεται να συμμετέχει και να απαντήσει στις ερωτήσεις. Στη στήλη των παιδιών που είχαν προβλήματα, παρατηρούμε ότι το 60% που είχαν πάρει μέρος στο Εκπαιδευτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα, ήταν αγόρια. Το Υπόλοιπο 40%, αποτελείται από κορίτσια.

Πίνακας 3.25. Ηλικία Τεκνοποίησης Γονέων

Γονέας	Μέσος όρος ηλικίας	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό απαντήσεων %
(α)			
πατέρας	32,1	2	10
μητέρα	27,9	18	90
(β)			
πατέρας	31,4	0	0
μητέρα	26,6	20	100
(γ)			
πατέρας	29,9	6	30
μητέρα	26,5	14	70

(α) Ελέγχου Συμπεριφοράς, 2 πατέρες αποκλίνουν ηλικιακά, ποσοστό 10%, 2 μητέρες αποκλίνουν ηλικιακά, ποσοστό 10%
(β) Με παραβατικά στοιχεία στη συμπεριφορά των παιδιών τους, 4 πατέρες αποκλίνουν ηλικιακά, ποσοστό 20%, *μητέρες αποκλίνουν ηλικιακά , ποσοστό 45%.*
(γ) Με παραβατικά στοιχεία στη συμπεριφοράς των παιδιών τους στο παρελθόν, 3 πατέρες αποκλίνουν ηλικιακά, ποσοστό 15%, 5 μητέρες αποκλίνουν ηλικιακά, ποσοστό 25%.

4.6. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*τηλεόραση*»

Ο ψυχοκοινωνικός μεταβλητή «τηλεόραση» αξιολογείται στα υποσύνολα του δείγματος (3) "γονείς με προβλήματα", (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", και (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", σε σχέση με τις τηλεοπτικές συνήθεις των γονέων (Πίνακας 3.26). Αξιοσημείωτες είναι οι επιμέρους συσχετίσεις που αποτυπώνονται στο τηλεοπτικό περιεχόμενο, στον τηλεοπτικό χρόνο, στις τηλεοπτικές επιδράσεις και στην διαμόρφωση των τηλεοπτικών συνηθειών στα παιδιά. Χαρακτηριστική εμφανίζεται η επιρροή του ψυχοκοινωνικού παράγοντα «τηλεόραση» στην οργάνωση παραβατικών δομών στην συμπεριφορά στην υποσύνολο δείγματος"παιδιά με παραβατική συμπεριφορά".

Το τηλεοπτικό περιεχόμενο για το παιδί, είναι αποτέλεσμα της καθημερινής δευτερογενούς εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία μαθαίνει να *«βλέπει μαζί με το γονέα»* και καθορίζεται σε ποσοστό πάνω από το 55%. Στα υποσύνόλα δείγματος (3), (4), (5) οι βιωματικές τηλεοπτικές συνήθειες καταγράφονται στην αλληλεπίδραση με το μέσο και την ικανοποίηση που έχουν μάθει να αντλούν από αυτό, σε υποκατάστατες σχέσεις με την

πραγματικότητα. Η επιβολή αυτών των «*φαντασιωσικών*» ικανοποιήσεων στα παιδιά τους, επιτρέπει την ανάπτυξη παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά, τα οποία δεν εκπροσωπούν στον σύνολο την προσωπικότητα του παιδιού.

Πίνακας 3.26. Τηλεοπτικές συνήθειες γονέων

Τηλεοπτικό περιεχόμενο	Ε (%)	Π (%)	ΠΠ (%)
Το παιδί βλέπει μαζί με το γονέα:			
τηλεόραση	80	95	90
ειδήσεις	80	65	60
αγαπημένη σειρά, σήριαλ κ.α.	60	80	55
διαφημίσεις	80	90	60
Τηλεοπτικός χρόνος			
Το παιδί συνηθίζει να βλέπει τηλεόραση			
Το μεσημέρι όταν επιστρέφει από το σχολείο, ενώ τρώμε.	65	75	75
Το βράδυ πριν κοιμηθούμε	65	90	85
Μέχρι αργά το βράδυ.	45	60	70
Περισσότερο το Σαββατοκύριακο και στις διακοπές του σχολείου.	60	70	45
Τηλεοπτικές συνήθειες			
Ο γονέας περιγράφει ότι το παιδί του			
ανοίγει την τηλεόραση χωρίς την δική του προτροπή.	85	80	95
αποκοιμιέται δίπλα του με ανοιχτή τη τηλεόραση.	20	60	55
συνηθίζει να τρώει κάτι μπροστά στη τηλεόραση, όπως πατατάκια, γαριδάκια κ.α.	75	75	85
παραπονιέται ότι δεν το αφήνει να δει τις τηλεοπτικές εκπομπές που θέλει.	60	80	65
θέλει να βλέπει σειρές με πάλη και καράτε.	50	65	55
θέλει να βλέπει τηλεόραση χωρίς να έχει κάνει τα μαθήματα του.	45	65	65
Τηλεοπτικές επιδράσεις			
Μιμείται ήρωες με κινήσεις των χεριών π.χ. καράτε	70	75	65
Μιμείται με όλο του το σώμα αγαπημένους του πρωταγωνιστές	60	95	60
Μιμείται με τα λόγια συγκεκριμένους διάλογους από ρόλους	80	85	45
Λέει «Ότι όταν θα μεγαλώσει θα γίνει δυνατός σαν τον...Ηρακλή, Τάραζαν, Μαγκάιβερ»	50	75	50

* Ε = Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφορά, ** Π= Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς, *** ΠΠ = Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς στο Παρελθόν

Ο υψηλός χρόνος τηλεθέασης των παιδιών, σχετίζεται με την τηλεοπτική διαθεσιμότητα των γονέων, τον τρόπο που διαχειρίζονται τον προσωπικό χρόνο απέναντι

στο τηλεοπτικό μέσο και την αυτοέκφραση του συναισθήματός τους μέσα από αυτό. Οι τηλεοπτικές συνήθειες των γονέων, εγκαθιστούν τους μηχανισμούς της οργάνωσης των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά. Τα παιδιά μαθαίνουν να μην υπακούν στο χρόνο έναρξης και λήξης του τηλεθεάματος, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου, χάνουν την αντίληψη για αυτόν και δεν έχουν την ευκαμψία να ρυθμίσουν χρονικές ανάγκες και άλλων υποχρεώσεων, με βάση το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Η παραμέληση των συνθηκών υγιεινής διαβίωσης, με αναφορά στο χώρο που τρώνε και κοιμούνται τα άτομα, αποτελεί κοινή διαπίστωση και για τις τρεις κατηγορίες των γονέων, με μια μικρή διαφοροποίηση στην ομάδα ελέγχου που περιγράφει σε ποσοστό 20% την εικόνα του παιδιού που αποκοιμιέται με ανοιχτή την τηλεόραση, δίπλα στο γονέα.

Στον Πίνακα 3.26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων του γονέα, βάση των οποίων ο ίδιος επιλέγει να περιγράψει το τρόπο που το παιδί επηρεάζεται από το τηλεθέαμα. Η τηλεοπτική επιρροή πάνω στο παιδί του, μας δίνει τις πληροφορίες για μια σειρά διαδοχικών ταυτοποιήσεων με πρόσωπα, λόγια, κινήσεις. Η μίμηση αποτελεί την δίοδο, μέσα από την οποία αντιγράφονται και προάγονται φαντασιωσικά στοιχεία για ταύτιση στο βιωμένο συναίσθημα του παιδιού. Χαρακτηριστικό εύρημα αποτελεί το στοιχείο της μεγάλης επιρροής των τηλεοπτικών «ηρώων» και της ταυτοποιητικής έλξης που επιβάλλουν για όλα τα παιδιά. Η αδυναμία αντίστασης της παιδικής ηλικίας μπροστά στα αλλοιωμένα χαρακτηριστικά των τηλεοπτικών μοντέλων τύπου «Ηρακλή», απομακρύνει από την έγκριτη επιρροή. Αντίθετα προωθεί ταυτίσεις βασισμένες σε επικολλήσεις και δανεισμένες φαντασιωσικές διεργασίες.

4.7. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*σχολείο*»

Τα υποσύνολα του δείγματος (3) "γονείς με προβλήματα", (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", παρείχαν σημαντικά ευρήματα στον ψυχοκοινωνικό παράγοντα «σχολείο» και στην αποτύπωση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας, η οποία περιγράφεται σαν Μαθησιακές δυσκολίες Ακαδημαϊκού τύπου (Πίνακας 3.27).

Η στάση του γονέα απέναντι στην ψυχοκοινωνική μεταβλητή στα υποσύνολα του δείγματος (4) "γονείς ομάδας ελέγχου", και (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", ενοχοποιείται για την ανάπτυξη δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας που «μαθαίνει» στο

παιδί να «παρεκτρέπεται» από τους θεσπισμένους κοινωνικά κανόνες του σχολικού συστήματος και να αθετεί απέναντι στο σχολικό θεσμό.

Πίνακας. 3.27. Στοιχεία σχολικής συμπεριφοράς.

Ο Δάσκαλος λέει στον γονέα ότι το παιδί του:	Ε* (%)	Π (%)	ΠΠ (%)
Η εικόνα του μαθητή προς τα έξω			
Είναι τεμπέλης, αμελής, απρόσεχτος, αδιάφορος.	10	45	20
Είναι προκλητικός, νευρικός, ανήσυχος	15	55	35
Έχει μαθησιακές Δυσκολίες, δυσλεξία.	5	50	50
Διαβάζει ελάχιστα στο σπίτι και έρχεται απροετοίμαστος στο σχολείο.	0	45	45
Είναι αφηρημένο σαν κάτι να τον απασχολεί.	15	30	45
Πηγαίνει άσχημα στα μαθήματα, και χρειάζεται βοήθεια.	20	55	45
Ενοχλεί τους συμμαθητές του στη ώρα του μαθήματος.	10	45	15
Χτυπάει, τραυματίζει τα άλλα παιδιά.	0	50	10
Η εικόνα του μαθητή προς τα μέσα			
Το παιδί απευθύνεται στον γονέα και Ζητά την γνώμη του για τους φίλους του.	55	45	55
Ζητά να του διηγηθεί πως ήταν το σχολείο όταν ήταν ο ίδιος μαθητής/τρια.	20	40	60
Λέει πως πέρασε στο σχολείο.	15	5	50
Λέει αν τον χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.	20	15	40
Διαμαρτύρεται ότι δεν το σηκώνει ο δάσκαλος στο μάθημα.	15	45	30
Διαμαρτύρεται ότι δεν έρχεται συχνά στο δάσκαλο να ρωτήσει σχετικά με την πρόοδο του.	10	25	45
Λέει για άλλα παιδιά ότι καπνίζουν κρυφά, πίνουν αλκοόλ, βρίζουν και παραφέρονται.	65	65	70
Μιλάει για τις ασχολίες των φίλων του.	45	20	45

*Ε = Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφοράς, Π= Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς, ΠΠ = Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς στο Παρελθόν.

Η σχολική συμπεριφορά αναζητάται μέσα από ένα επίθετο που έχει συντακτική σχέση κατηγορουμένου, όταν κινητοποιεί τον γονέα να αναγνωρίσει στάσεις και να προσδιορίσει τον ρόλο του, σε σχέση με την αποδοχή ή όχι του σχολείου.

Η διάκριση των στοιχείων συμπεριφοράς που το παιδί παρουσιάζει προς τα έξω, στο σχολείο μεταφέρεται στους γονείς με τις λεκτικές περιγραφές. Επίσης την εν γένει στάση που δηλώνει και έχει ο δάσκαλος απέναντι στην εργασιακή του σχέση. Υψηλά ποσοστά, που κυμαίνονται από 30% μέχρι 55%, καταγράφονται στην ομάδα των παιδιών που βρίσκεται σε εξέλιξη προβλημάτων με το σχολείο στην παρούσα φάση. Μικρότερες ποσοστώσεις της τάξεως των 10-50%, παρατηρούνται για την ομάδα των παιδιών που αντιμετώπισαν προβλήματα παραβατικών συμπεριφορών με το σχολείο και ενεπλάκησαν σε εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής στο παρελθόν. Χαρακτηριστικό στοιχείο διαφοροποίησης, αποτελεί η υποσύνολο δείγματοςτων καλών μαθητών, παιδιών χωρίς προβλήματα στο σχολείο, οι οποίοι λειτουργούν ως μάρτυρες στην παρούσα έρευνα και παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά από 0-20%. Το γεγονός αυτό που ενισχύει την εγκυρότητα των συγκρίσεων στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς με τις άλλες ομάδες παιδιών.

Το παιδί μεταφέρει στοιχεία συμπεριφοράς από το σχολείο προς το σπίτι και καταγράφεται έμμεσα, όταν απευθύνεται στους γονείς του για να τους ανακοινώσει κάτι που τον προβληματίζει, για να σχολιάσει την συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών του. Επίσης να περιγράψει κάτι που συμβαίνει στο σχολείο και να το χρησιμοποιήσει για να αποκρύψει άλλα παραβατικά στοιχεία στην συμπεριφορά του. Αυτά δεν εγκρίνονται από την οικογενειακή δομή και απορρίπτονται σαν μη συμβατά με αυτήν και τις ψυχοκοινωνικές πεποιθήσεις της. Χαρακτηριστικό σημείο που στηρίζει την δεύτερη υπόθεση- με βάση την οποία γονείς που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης στην παιδική τους ηλικία ή στην εφηβεία. Οι ίδιοι βιώνουν το μετατραυματικό άγχος μέσα από την γονεϊκή τους σχέση, ή μέσα από τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους.

4.8. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*παιδί*»

Τα περισσότερα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα ποσοστό 80% στο υποσύνολο δείγματος (3), έχουν επισκεφτεί τουλάχιστον μια φορά κάποιο ειδικό επιστήμονα έξω από το σχολείο, για να συζητήσουν τα προβλήματα που συναντούν στο σχολείο. Κάνουν χρήση του Ασφαλιστικού βιβλιαρίου. Μόνο ένας γονέας έκανε χρήση ιδιωτικού ψυχολόγου, επειδή υπήρχε στο οικογενειακό περιβάλλον πρόβλημα με τοξικές ουσίες.

Πίνακας. 3.28. Παραπομπή παιδιών για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Υ.Ε.Π.). Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες και Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής

Παραπομπή παιδιών για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Υ.Ε.Π.) στο παρελθόν	Παραπομπή παιδιών για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Υ.Ε.Π.)
1. Παιδοψυχιατρικό Παίδων	ΙΚΑ, οδός Αραχώβης, Εξάρχεια
2. Παιδοψυχιατρικό Παίδων	Ψυχιατρικό, Αγία Σοφία
3. ΙΚΑ, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	ΙΚΑ, Εργοθεραπεία, Λογοθεραπεία
4. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	Νοσοκομείο Παίδων, Λογοθεραπεία με διάγνωση καθυστέρηση λόγου.
5. ΙΚΑ, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	ΙΚΑ
6. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	ΙΚΑ - Διευθυντής Σχολείου
7. ΙΚΑ, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	Διευθυντής Σχολείου σε κοινή απόφαση με το σύλλογο διδασκόντων και τον ενδιαφερόμενο γονέα για φοίτηση σε Ειδική Τάξη
8. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	Διευθυντής Σχολείου σε κοινή απόφαση με το σύλλογο διδασκόντων χωρίς την γνώμη από τον ενδιαφερόμενο γονέα προτάθηκε για φοίτηση στην Ειδική Τάξη
9. ΙΚΑ, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	ΕΛΕΠΑΠ, Φυσιοθεραπεία, διάγνωση σοβαρή εγκεφαλοπάθεια, φοίτηση σε Ειδική Τάξη
10. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Αιγινήτειο	Νταού Πεντέλη, λογοθεραπεία με διάγνωση Νοητική Υστέρηση, Επιθετικότητα και Καθυστέρηση Λόγου
11. Παιδοψυχιατρικό Παίδων	Ψυχιατρικό Νοσοκομείου Αεροπορίας με σύμφωνη παραπομπή για φοίτηση σε ειδική τάξη
12. Νοσοκομείο Παίδων	Νοσοκομείο Παίδων, Ψυχιατρικό, οικογενειακή ψυχοθεραπεία
13. ΙΚΑ, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	Νοσοκομείο Παίδων παραπομπή για Ειδική Τάξη
14. Παιδοψυχιατρικό, Νταού Πεντέλης	Ιδιώτη Ψυχολόγο
15. Νοσοκομείο Παίδων	Από προηγούμενη φοίτηση στο ίδρυμα Θεοτόκο, με παραπομπή του Νταού Πεντέλη για φοίτηση σε Ειδική Τάξη
16. Παιδονευρολογικό Νταού Πεντέλης	ΙΚΑ, για φοίτηση σε Ειδική Τάξη
17. ΙΚΑ	Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής για φοίτηση σε Ειδική Τάξη
18. Παιδοψυχιατρικό Παίδων	Διευθυντής σε κοινή απόφαση με το σύλλογο διδασκόντων και τον ενδιαφερόμενο γονέα για φοίτηση σε Ειδική Τάξη
19. Νοσοκομείο Παίδων	Νοσοκομείο Πάιδων, Ψυχιατρικό για φοίτηση σε Ειδική Τάξη.
20. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	Διευθυντής σε κοινή απόφαση με το σύλλογο διδασκόντων χωρίς την γνώμη του ενδιαφερόμενου γονέα για φοίτηση σε Ειδική Τάξη.

Στα παιδιά με προβλήματα που παραπέμθηκαν για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο παρελθόν, καταγράφεται ο φορέας που παρέπεμψε το παιδί σε κάποιο

υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Εδώ παρατηρούμε ότι όλοι οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία υποστήριξης μετά από προτροπή άλλων ειδικών, έξω από το σχολείο, οι οποίοι αναλάμβαναν να τους εξηγήσουν ότι θα βοηθήσει στην καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών τους η συμμετοχή και παρακολούθηση σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μέσα στο σχολείο. Σημαντικό είναι ότι σε τέσσερις περιπτώσεις παιδιών με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς (ποσοστό 20%), ο Διευθυντής του σχολείου συναποφάσιζε μαζί με το Σύλλογο διδασκόντων για να παρακολουθήσει ο μαθητής υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε Ειδική Τάξη. Σε δύο από αυτές τις περιπτώσεις (ποσοστό 10%), η γνώμη και η παρουσία του γονέα κρίθηκε σαν μη επαρκής και απουσίαζε.

4.9. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*γονείς*»

Τα στοιχεία που αναφέρονται στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.29. Αξίζουν να σημειωθούν τα ακόλουθα στοιχεία, όσον αφορά τα στοιχεία αυτά. Πρώτον, στο υποσύνολο δείγματος (4) "γονείς ομάδας ελέγχου" η πλειοψηφία των επαγγελμάτων (ποσοστό της τάξεως του 90%), αναφέρεται στα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα έτσι, όπως ορίζονται με βάση την μισθωτή εργασία. Καταγράφεται μία μικρή τάση προς τα πάνω για 2 (ποσοστό 10%) από τα επαγγέλματα των γονέων που απαντούν σε μη μισθωτή εργασία και καταθέτουν «*βιοτέχνης*», «*ιδιοκτήτης*». Σημαντικό είναι επίσης ότι δεν αναφέρεται κανείς άνεργος από τους πατέρες. Όλοι καταφέρνουν να έχουν μια απασχόληση στο μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, ακόμη και σαν ιδιωτικός ταχυδρόμος (courier).

Τέλος, στα επαγγέλματα που καταθέτουν οι μητέρες, το 65%- η πλειοψηφία- απασχολείται έξω από το σπίτι. Το υπόλοιπο 35%, απαντά οικιακά, με την αιτιολογία ότι είναι απασχολημένη με την φροντίδα των παιδιών τους. Μόνο σε μία περίπτωση (ποσοστό 5%), δηλώνεται «άνεργη εργάτρια». Στο υποσύνολο δείγματος (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν" παρατηρούμε ότι τα επαγγέλματα των γονέων καλύπτουν ευρύτατα τα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα έτσι, όπως αυτά προσδιορίζονται με βάση την μισθωτή εργασία. Οι πατέρες, έχουν εργασία στο μεγαλύτερο μέρος του χρόνου. Για κανένα δεν δηλώνεται επίσημη ανεργία. Στην στήλη με τις μητέρες, παρατηρούμε ότι το 45% εμφανίζει μη εξωτερική απασχόληση. Από αυτές, το 35% απαντά στην ερώτηση 4.4 «*οικιακά*». Στη συζήτηση, οι περισσότερες λένε ότι θα ήθελαν μια δουλειά, αλλά δεν βρίσκουν, ή δεν μπορούν να έχουν λόγω των προβλημάτων των παιδιών. Μόνο 2 μητέρες (ποσοστό 10%) δηλώνουν επίσημα στο επάγγελμα «*άνεργη*».

Πίνακας 3.29. Επαγγελματική κατάσταση γονέων

Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας
Ελέγχου στοιχείων συμπεριφοράς*	
Ηλεκτρολόγος θεάτρου	Ενδύτρια θεάτρου
Πλασιέ βιβλίων	Οικιακά
Βιοτέχνης υποδημάτων	Υπάλληλος ΙΚΑ
Βαφέας αυτοκινήτων	Οικιακά
Ιδιωτικός υπάλληλος	Οικιακά
Ξενοδοχοϋπάλληλος	Οικιακά
Ιδιωτικός ταχυδρόμος	Οικιακά
Επιπλοποιός	Τραπεζοϋπάλληλος συνταξιούχος
Τυπογράφος	Δασκάλα
Δημόσιος υπάλληλος στην αεροπορία	Δημόσιος υπάλληλος
Δάσκαλος	Δασκάλα
Δημοτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος
Αστυνομικός	Δασκάλα
Ιδιωτικός υπάλληλος	Οικιακά
Δημόσιος υπάλληλος	Αποκλειστική νοσοκόμα
Ταπετσιέρης αυτοκινήτων	Άνεργη εργάτρια
Έμπορος	Ιδιωτικός υπάλληλος
Ιδιοκτήτης ψησταριάς	Ιδιοκτήτρια ψησταριάς
Μαθηματικός σε φροντιστήριο	Χημικός σε φροντιστήριο
Δημόσιος υπάλληλος	Επισκέπτης υγείας
Με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς**	
Εργάτης σε είδη υγιεινής	Εργάτρια σε χαρτικά
Αστυνομικός	Νοσηλεύτρια
Εργάτης ΣΟΦΤΕΧ	Οικιακά
Ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων	Οικιακά
Ιδιωτικός υπάλληλος	Οικιακά
Ψήστης	Καθαρίστρια
Δημοτικός υπάλληλος	Οικιακά
Σιδεράς	Άνεργη
Λογιστής	Δασκάλα
Εργάτης	Οικιακά
Δημόσιος υπάλληλος	Καθαρίστρια και θυρωρός
και Περιπτεράς	σε Δικηγορικό μέγαρο
Τορναδόρος	Καθηγήτρια αγγλικών
Δημοτικός υπάλληλος	Άνεργη
Γραφίστας	Γραφίστας
Αστυνόμος	Νηπιαγωγός
Εργάτης ΣΟΦΤΕΧ	Οικιακά
Πολιτικός μηχανικός	Δημόσιος υπάλληλος στρατού
Ιδιωτικός υπάλληλος	Οικιακά
Κομμωτής	Κομμώτρια
Γυψαδόρος	Εργάτρια φασόν ρούχα

Στη στήλη με τα επάγγελμα του πατέρα, παρατηρούμε ότι μόνο ένας δηλώνει επίσημα άνεργος. Οι υπόλοιποι, σε ποσοστό 95%, εμφανίζονται κάτω από μια εργασία. Η αποτύπωση των επαγγελμάτων, μας επιτρέπει να αναφερόμαστε σε όλη την κοινωνική διαστρωμάτωση αυτών που χαρακτηρίζονται σαν μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Στη στήλη με το επάγγελμα της μητέρας, παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό, 40%, να δηλώνει

επάγγελμα μέσα στο σπίτι. Από αυτές, μόνο μία δηλώνει άνεργη επίσημα και μία πόρνη. Οι υπόλοιπες δηλώνουν «οικιακά».

Πίνακας 3.29. Επαγγελματική κατάσταση γονέων (συνέχεια)

Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας
Με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στο Παρελθόν	
Ηλεκτρολόγος	μοδίστρα
Τορναδόρος	οικιακά*
Υπάλληλος ΟΣΕ	εργάτρια
Διοικητικός υπάλληλος στο Δήμο	φιλόλογος σε γυμνάσιο
Πωλητής	οικιακά*
Δημόσιος υπάλληλος	οικιακά*
Δημοτικός υπάλληλος	οικιακά*
μαγαζί με τέντες	οικιακά*
Άνεργος *	καθαρίστρια
Απόστρατος αεροπορίας	δασκάλα
Οδηγός λεωφορείου	άνεργη*
Μπακάλης	πόρνη*
Υπάλληλος 0ΣΕ	διοικητικός υπάλληλος
Ελαιοχρωματιστής	οικιακά*
Υπάλληλος ΟΣΕ	Δημόσιος υπάλληλος
Εργάτης σε βιοτεχνία ρούχων	εργάτρια φασόν ρούχων
Εργάτης σε λατομείο μαρμάρων	εργάτρια σε εσώρουχα
Αστυνομικός	νοσηλεύτρια
Φούρνιαρης, ψυχτικός	βιοτεχνία παιδικών ρούχων
Βιοτέχνης στρωμάτων	ιδιοκτήτρια καταστήματος λευκών ειδών

Πίνακας. 28. Στοιχεία Μορφωτικού Επιπέδου γονέων

Μορφωτικό επίπεδο γονέων	Αριθμός πατέρων	Πατέρες %	Αριθμός μητέρων	Μητέρες %
Ελέγχου συμπεριφοράς				
Πρωτοβάθμια	9	45	4	20
Δευτεροβάθμια	10	50	10	50
Τριτοβάθμια	2	10	5	25
Με παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς				
Πρωτοβάθμια	12	60	10	50
Δευτεροβάθμια	7	35	8	40
Τριτοβάθμια	1	5	2	10
Με παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς στο παρελθόν				
Πρωτοβάθμια	13	65	8	40
Δευτεροβάθμια	12	60	5	25
Τριτοβάθμια	1	5	1	5

Ο Πίνακας 3.30 εξετάζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στα υποσύνολα του δείγματος (3), (4), (5) και καταγράφει την πλειοψηφία των γονέων με ,πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αποτελείται από 65% ποσοστό για το πατέρα και 40% ποσοστό

για τη μητέρα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε ποσοστό 60% για το πατέρα και 25% για τη μητέρα αυτής της κατηγορίας και μόνο ένα 5% για το πατέρα και 5% για τη μητέρα, κατατάσσεται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σημαντική παρατήρηση είναι αυτή με την ιδιοκτησία στο υποσύνολο του δείγματος (5). Στη στήλη ιδιοκτησία του πατέρα, εμφανίζεται ποσοστό 80% να κατέχει ένα ακίνητο και μόνο το 20% από τις μητέρες έχουν ακίνητη περιουσία. Σχετικά με τη χρήση ενοικίου, το 45% από τους πατέρες επιλέγουν το ενοίκιο για σπίτι και μόνο 5% από τις μητέρες, κάνουν χρήση σπιτιού με ενοίκιο (Πίνακας 3.31).

Στο Πίνακα καταγραφής των δεδομένων της οικογενειακής κατάστασης (Πίνακας 3.32) και της υγείας (Πίνακας 3.33) στο υποσύνολο δείγματος (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", παρατηρούμε ότι 25% από τους πατέρες και 15% από τις μητέρες αντίστοιχα έχουν διαζύγιο. Η σχέση του ζευγαριού εμφανίζει προβλήματα. Έτσι, από τη μεριά του πατέρα, υπάρχει το ποσοστό 55% και το ίδιο ποσοστό αναφέρεται στη διπλανή στήλη για τη μητέρα, η οποία έχει άμεσα ή έμμεσα προβλήματα με το πατέρα και τη συμπεριφορά του. Η σχέση επικοινωνίας μετά το διαζύγιο, είναι διαταραγμένη και δεν επιτρέπει την φυσιολογική ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στους δύο γονείς. Σχετικά με το πρώτο γάμο, οι μητέρες αποκλειστικά έχουν κάνει ένα γάμο (ποσοστό 100%). Αντίθετα, οι πατέρες έχουν έρθει σε επικοινωνία πρώτου γάμου σε ποσοστό 80%. Σημαντικό είναι ότι καμία μητέρα δεν έχει έρθει σε επικοινωνία δεύτερου γάμου. Αντίθετα, οι πατέρες σε ποσοστό 25% έχουν κάνει δεύτερο γάμο.

Η υγεία των γονέων στα υποσύνολα δείγματος (4) και (5) καταγράφει ψυχοσωματικά προβλήματα, με κυρίαρχα τα προβλήματα του πεπτικού συστήματος, του άγχους και της κατάθλιψης για τις γυναίκες αλλά και της αλωπεκίασης σε άντρα. Συγκεκριμένα, δηλώνουν έμμεσα ή άμεσα ότι υπάρχει πρόβλημα υγείας στο ποσοστό του 40% για τους πατέρες και λαμβάνουν φάρμακα γι' αυτό. Σημειώνεται ότι δεν το χρεώνουν σαν κάτι σοβαρό στη προσωπικότητά τους οι μητέρες με κάποια προβλήματα υγείας, όχι σημαντικά (ποσοστό 45%). Από αυτές, μόνο το 35% κάνει χρήση φαρμάκων, κυρίως παυσίπονα, για πονοκεφάλους, αντιαγχολυτικά και αντικαταθλιπτικά.

Πίνακας 3.31. Στοιχεία Ιδιοκτησίας Κατοικίας γονέων

Κατοικία γονέων	Πατέρες ιδιοκτήτες	Πατέρες %	Μητέρες ιδιοκτήτες	Μητέρες %
ελέγχου στοιχείων συμπεριφοράς				
Ιδιόκτητη	10	50	12	60
Ενοικιαζόμενη	5	25	2	10
με παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς				
Ιδιόκτητη	7	35	10	50
Ενοικιαζόμενη	10	50	4	
με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στο παρελθόν				
Ιδιόκτητη	16	80	4	20
Ενοικιαζόμενη	9	45	1	5

Πίνακας 3.32. Στοιχεία οικογενειακής κατάστασης γονέων

Οικογενειακή κατάσταση γονέων	Πατέρας	Πατέρας %	Μητέρα	Μητέρα %
Ελέγχου συμπεριφοράς				
Πρώτος γάμος	20	100	20	100
Δεύτερος γάμος	0	0	0	0
Διαζύγιο	0	0	0	0
Προβλήματα στη σχέση	2	10	4	20
Με παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς				
Πρώτος γάμος	16	80	18	90
Δεύτερος γάμος	4	20	2	20
Διαζύγιο	5	25	3	15
Προβλήματα στη σχέση	12	60	14	70
Με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στο παρελθόν				
Πρώτος γάμος	16	80	20	100
Δεύτερος γάμος	5	25	0	0
Διαζύγιο	5	25	3	15
Προβλήματα στη σχέση	11	55	11	55

Πίνακας 3.33. Στοιχεία υγείας γονέων

Στοιχεία υγείας, γονέων	Πατέρας	Πατέρας %	Μητέρα	Μητέρα %
ελέγχου συμπεριφοράς				
Προβλήματα υγείας	0	0	5	25
Λήψη φαρμάκων	0	0	5	25
Με παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς				
Προβλήματα υγείας	7	35	13	65
Λήψη φαρμάκων	7	35	13	65
Με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στο παρελθόν				
Προβλήματα υγείας	8	40	9	45
Λήψη φαρμάκων	8	40	7	35

4.10. Ευρήματα στα ερωτηματολόγια γονέων στην μεταβλητή «*βία*»

Τα στοιχεία της γονεϊκής βίας και κακοποίησης δομούνται με βάση τις τραυματικές μνήμες που ανακαλεί ο γονέας σχετικά με την μητέρα του. Η φωνή, ο τόνος, το ύφος που κάθε φορά χρησιμοποιούσε η μητέρα για να απευθυνθεί στο παιδί - γονέα, έχουν σηματοδοτήσει μέσα του πληροφορίες που εξυπηρετούν την χρήση του αρνητικού ή θετικού συναισθήματος. Χαρακτηριστικό σημείο, αποτελεί η εικόνα των υψηλών ποσοστών επίδρασης της μητρικής παρουσίας της τάξεως του 25-80% σε όλες τις ομάδες των γονέων που ερωτήθηκαν. Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στα υποσύνολα του δείγματος (4) "γονείς ομάδας ελέγχου" και (3) "γονείς με παραβατική συμπεριφορά" ανάμεσα τους αρκετοί έχουν υποστεί υψηλότερη μητρική κακοποίηση και άσκηση βίας. Στο υποσύνολο δείγματος (5) "γονείς με προβλήματα στο παρελθόν", φαίνεται να έχει ασκηθεί μεγαλύτερη πίεση από το πρόσωπο της μητέρας. Αυτό το γεγονός μας επιτρέπει να αναφερθούμε στην μεταφορά στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στο παιδί με φορέα τον βιασμένο ή κακοποιημένο γονέα στο παρελθόν.

Η τραυματική εμπειρία επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στην πατρική βία που έχει ασκηθεί μέσα από την μεθοδολογία και το μέσο που χρησιμοποίησε για να την επιβάλει, όπως το χαστούκι ή την λωρίδα. Η παρουσία του πατέρα μέσα στο σπίτι, σηματοδοτείται με την ένταση της φωνής και τις παγιώσεις των επιθυμιών που προβάλλει κάθε φορά που νευριάζει, γεγονός που οριοθετεί και τον πατρικό ρόλο στα θέματα επιβολής ποινών και ελέγχου των ενδοοικογενειακών παραβάσεων.

Η μνημονική περιγραφή του γονέα με αναφορά την τραυματική βιωματική σχέση με τον δάσκαλο, καταγράφει υψηλά ποσοστά κακοποίησης στο χώρο του σχολείου σε «*ξύλο με χάρακα*» της τάξεως του 70-75% για όλες τις ομάδες. Το στοιχείο της εμπλοκής του γονέα στην σχολική κακοποίηση, διατηρεί χαμηλά ποσοστά στις ομάδες που συγκρίνονται στο παρόν σε σχέση με την ομάδα στο παρελθόν, γεγονός που μας επιτρέπει να δούμε την απομάκρυνση της ποινής με «*ξύλο*» από το γονέα για σχολικά προβλήματα. Η μεταφορά του αρνητικού γονεϊκού συναισθήματος προς το παιδί ή το σχολείο, επιτυγχάνεται μέσα από άλλες διαδικασίες που τους επιτρέπουν την επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους.

Πίνακας 3.34. Στοιχεία γονεϊκής βίας και κακοποίησης (τραυματικές μνήμες)

Προέλευση, περιγραφή	Ε *(%)	Π (%)	ΠΠ (%)
Η βίαιη συμπεριφορά της μητέρας			
Ο γονέας θυμάται την συμπεριφορά της μητέρας όταν ήταν ο ίδιος παιδί και περιγράφει ότι (του/τον)			
Φώναζε αν δεν έπλενε τα πιάτα.	35	60	50
Επέμενε να μάθει να πλένει τα ρούχα στο χέρι.	30	75	80
Υποχρέωνε να τη βοηθά στη καθαριότητα του σπιτιού.	50	85	75
Έχει τραβήξει τα μαλλιά (τσουλούφι).	40	45	55
Έχει δώσει κάποιο χαστούκι γιατί κάνατε φασαρία.	55	55	60
Έβαζε τις φωνές με το παραμικρό.	40	60	65
Η φωνή της ήταν επιβλητική.	60	65	60
Έκανε να νιώθει περισσότερο ένοχα.	40	35	55
Φοβόταν την μητέρα όταν νευρίαζε.	40	25	55
Απαγόρευε να καπνίζει.	40	30	40
Η βίαιη συμπεριφορά του πατέρα			
Ο γονέας θυμάται την συμπεριφορά του πατέρα όταν ήταν ο ίδιος παιδί και περιγράφει ότι (του/τον)			
Έχει δείρει με λουρίδα.	10	25	45
Έχει δείρει μετά από παρότρυνση της μητέρας.	20	20	45
Έχει δώσει χαστούκι.	35	60	45
Φώναζε πολύ δυνατά και νευριασμένα στο σπίτι.	50	45	35
Η φωνή του ήταν πιο επιβλητική.	60	65	60
Φοβόταν το πατέρα, όταν νευρίαζε.	50	65	55
Έκανε να νιώθει ένοχα.	30	55	40
Έδερνε αν τον έβλεπε να καπνίζει.	25	60	60
Έδερνε, αν τον έβλεπε να έχετε βγει ραντεβού με ένα άγνωστο αγόρι/κορίτσι.	35	50	50
Έβριζε όταν φοράγατε κάτι εκκεντρικό ότι «έτσι ντύνονται οι αλήτες/ισσες».	40	50	60
Η βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο			
Ο γονέας θυμάται την συμπεριφορά του δασκάλου όταν ήταν ο ίδιος και περιγράφει ότι (του/τον)			
Ο δάσκαλος τον έχει δείρει με χάρακα.	70	75	70
Η μητέρα τον/την «έσπαγε στο ξύλο» όταν ο δάσκαλος της έκανε παράπονα και έβλεπε κοκκινισμένα τετράδια με υπογραμμισμένες παρατηρήσεις.	15	15	50

* Ε = Στοιχεία Ελέγχου Συμπεριφοράς, Π= Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς
ΠΠ = Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς στο Παρελθόν

4.11. Συσχέτιση ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια των παιδιών και των γονέων

Πίνακας. 3.35 Σύγκριση Στοιχείων Συμπεριφοράς Παιδιών και Γονέων

	M	SD	t
Ελέγχου Συμπεριφοράς Παιδιών και Γονέων Μεταβλητές			
Σχέση γονέα-παιδιού	1.633	6.083	1.471
Σχέση με τηλεόραση	-0.600	6.140	-0.535
Σχέση με το σχολείο	3.167	5.931	2.924
Παραβατικής Συμπεριφοράς Παιδιών και Γονέων			
Σχέση γονέα-παιδιού	0.267	6.368	0.229
Σχέση με τηλεόραση	-2.000	2.779	-3.942**
Σχέση με το σχολείο	0.700	5.943	0.645

Για κάθε παράγοντα συγκρίθηκε το άθροισμα των θετικών απαντήσεων για παραβατική Συμπεριφορά, *p <0,5, **p<0.001.

Πίνακας. 3.36. Συσχέτιση των απαντήσεων στο παράγοντα που εξετάζει τη σχέση «γονέας-παιδί»

Απαντήσεις	Ε-γονέας	Π-γονέας	Ε-παιδί
Π-γονέας	0.713		
ΠΠ-γονέας	0.778	0.733	
Π-παιδί			0.768

Π-γονέας: παραβατικές απαντήσεις γονέων.
ΠΠ-γονέας: παραβατικές απαντήσεις γονέων στο παρελθόν.
Ε-γονέας: παραβατικές απαντήσεις γονέων μαρτύρων .
Π-παιδί: παραβατικές απαντήσεις παιδιών.
Ε-παιδί: παραβατικές απαντήσεις παιδιών μαρτύρων.

Πίνακας. 3.37. Συσχέτιση των απαντήσεων στο παράγοντα που εξετάζει τη σχέση με την τηλεόραση

Απαντήσεις	Ε-γονέας	Π-γονέας	Ε-παιδί
Π-γονέας	0.874		
ΠΠ-γονέας	0.768	0.803	
Π-παιδί			0.710

Για κλείδα βλέπε Πίνακα 3.36.

Πίνακας. 3.38. Συσχέτιση των απαντήσεων στο παράγοντα που εξετάζει τη σχέση παιδιού, γονέα και σχολείου

Απαντήσεις	Ε-γονέας	Ε-παιδί
ΠΠ-γονέας	0.652	
Π-παιδί		0.766

Για κλείδα βλέπε Πίνακα 3.36.

Πίνακας 3.39. Συσχέτιση ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια των γονέων στο . για τα ατομικά στοιχεία παιδιών

Απαντήσεις	Ε-γονέας	Π-γονέας
Π-γονέας	0.671	
ΠΠ-γονέας	0.700	0.721

Για κλείδα βλέπε Πίνακα 3.36.

Πίνακας. 3.40. Συσχέτιση των απαντήσεων στο παράγοντα που εξετάζει Κακοποίηση γονέων

Απαντήσεις	Ε-γονέας	Π-γονέας
Π-γονέας	0.704	
ΠΠ-γονέας	0.647	0.735

Για κλείδα βλέπε Πίνακα 3.36.

4.12. Διάκριση αριθμητικής και ψυχοδυναμικής εκτίμησης στοιχείων παιδικής παραβατικότητας

Η συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση, κινείται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αξιολογεί τις συνθήκες και τις καταστάσεις που συνθέτουν τις παραβατικές δομές οργάνωσης στο χώρο και στο χρόνο. Το δεύτερο επιχειρεί να προσεγγίσει το *είναι* της παιδικής παραβατικότητας μέσα από τα ίχνη και τα στοιχεία που καταγράφονται στην διαπροσωπική επικοινωνία με το παιδί που αναπτύσσει την παραβατική συμπεριφορά.

Η εικόνα των συνθηκών, συνοψίζεται σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό πεδίο δραστηριοποίησης του πραγματικού δυναμικού των μελών της. Η φτώχια δηλώνεται επίσημα μέσα από την ανεργία ή κεκαλυμμένα, κάτω από την απάντηση *οικιακά*. Η περιγραφή απαντά στο χώρο και στο αντικείμενο εργασίας στις μητέρες. Οι περισσότερες δεν γνωρίζουν τι έχουν επιλέξει να κάνουν μέσα από αυτή την διαδικασία, αλλά το αναφέρουν για να εκφράσουν το αρνητικό συναίσθημα με την ανενεργό στάση, για την οποία νιώθουν αμηχανία (με την Ομηρική απόδοση της έννοιας στο Ι 295 της Οδύσσειας, με

βάση την οποία αμήχανος είναι ο στερημένος μέσου δράσης). Η κατοικία είναι ιδιόκτητη σε πολλούς γονείς, με διαμέρισμα σε πυκνοκατοικημένη, υποβαθμισμένη περιοχή στο κέντρο της Αθήνας, ή ημιτελής ιδιόκτητη μονοκατοικία στις δυτικές συνοικίες κάτω από τις γραμμές των σιδηροδρομικών σταθμών.

Το σχολείο, δημόσιο με ελάχιστο πράσινο, συμπληρώνει την ανάγκη του γονέα για εκπλήρωση των κρυφών και απωθημένων κοινωνικών στόχων προσωπικής καταξίωσης μέσα από το παιδί, κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις που δεν το έχει παραμελήσει ή εγκαταλείψει. Η εμπλοκή των υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας, πραγματοποιείται μετά από παρότρυνση και υπόδειξη των εκπαιδευτικών λειτουργών στους γονείς, οι οποίοι αρνούνται να συζητήσουν τα προβλήματα τους σε χώρους και πρόσωπα έξω από το σχολείο. Οι σοβαρές και χρονοβόρες οικονομικές δυσκολίες, αλλοιώνουν την ψυχική δομή του γονέα και συχνά τον καθιστούν ανενεργό καθηλώνοντας μπροστά σε μια τηλεοπτική συσκευή, την οποία συναντήσαμε σε όλα τα νοικοκυριά. Η εξουσία του τηλεοπτικού μέσου στην διαμόρφωση νοοτροπίας και σύγχρονων κοινωνικών αντιλήψεων, επιτυγχάνεται με την πρόσληψη μηνυμάτων που απευθύνονται σε χαμηλές πνευματικές ανάγκες των γονέων καταναλωτών. Η πληροφορία για τον έξω κόσμο στοιχειοθετείται πέρα από την βιωματική ανάγκη του ατόμου για καθημερινή επικοινωνία μέσα από ανταλλαγή μηνυμάτων στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία επεκτείνει και προάγει το ανθρώπινο δυναμικό.

Σε αυτό το σημείο παραθέτουμε ένα απόσπασμα από το άρθρο της Κελεσίδου, Διευθύντριας του Κέντρου Έρευνας της Ελληνικής Φιλοσοφίας της Ακαδημίας Αθηνών, με αναφορά «*στην ελληνική προστακτική του Λόγου και η Θεραπευτική της Ψυχής*» στο περιοδικό «*Η Σφίγγα*», για να δείξουμε την διαφορετική θεώρηση του μέσου προσέγγισης των προβλημάτων στους Νόμους. Ο Πλάτων παρουσιάζει τον Λόγο- Νου για να στηρίξει ένα σύστημα φιλοσοφικό και προτείνει με αυτό τον τρόπο στον ανθρωπισμό το μέσο διαφυγής και θεραπείας από τα βάσανα (*«ανάφυξις κακών»*). Ο Λόγος αποτελεί ένα είδος «*μηχανής*» που προσφέρει στον άνθρωπο διέξοδο από τις περιστάσεις αμηχανίας. Σε ελεύθερη απόδοση παραθέτουμε: «*Οφείλουμε να μιμηθούμε με κάθε μέσον την ζωή της εποχής του Κρόνου και να υπακούουμε σε ό,τι υπάρχει μέσα μας από τις αθάνατες αξίες, για να συμμορφώνουμε με αυτό το δημόσιο και ιδιωτικό βίο μας «επονομάζοντες την του νου διανομήν νόμον»*.

Το δεύτερο επίπεδο της παρούσας συζήτησης, μας παραπέμπει στο «*είναι*» της παιδικής παραβατικής συμπεριφοράς μέσα από την διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς τους, αλλά και τους Σπουδαίους Άλλους Ενήλικες που προσεγγίζουν το παιδί μέσα από συγκεκριμένες βιωματικές καταστάσεις. Η παιδική

συμπεριφορά αξιολογείται από τις καθημερινές συνήθειες· που χαρακτηρίζονται από πολλαπλές εκδηλώσεις αμηχανίας. Η ανικανότητα ενός αποτελεσματικού μέσου, για την αντιμετώπιση προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς με επιμέρους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους μικρούς στόχους, αποτυπώνεται στο σύνολο των ψυχικών διαθέσεων. Η συναισθηματική αστάθεια είναι ένας δείκτης, ο οποίος συνεκτιμάται στην απόπειρα για αξιολόγηση του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε την διπλή σήμανση του συναισθήματος μέσα από την αρνητική ή θετική νοηματοδότηση του παιδιού για τον κόσμο.

Η αξιολόγηση της ποιότητας των σχέσεων των παιδιών με τους γονείς είναι εξαιρετικά επίπονη και η ψυχαναλυτική προσέγγισή της νοηματοδοτείται μέσα από δύσκολες ψυχικές καταστάσεις. Η αποκρυπτογράφηση των συναισθημάτων και της σημασίας τους, απαιτεί κατάλληλο χρόνο, ο οποίος θα επιτρέψει την αποστασιοποίηση από το πρόσωπο και ανάλογο χώρο ή τόπο, για να ανακληθεί το διεγερθέν συναίσθημα που διαταράσσει την σχέση του παιδιού με το γονέα. Τα ονόματα του πατέρα, μέσα από τον Λακάν και την Ντολτό, αναφέρονται στις συναισθηματικές συμβάσεις του παιδιού με την γονεϊκή εξουσία και την οργάνωση του Υπερεγώ, με βάση τους κανόνες που απαγορεύουν και ενοχοποιούν το άτομο που παραβαίνει την προκαθορισμένη «*δεοντολογία*». Η «*Μνήμη μιας διαταραχής πάνω στην Ακρόπολη*» (Hassoun 1996) που ανακαλύπτει ο Φρόυντ σε ηλικία 47 ετών, καταγράφει την «*ουσία της επιτυχίας σαν να ήταν το να πάει κανείς πιο πέρα από τον πατέρα του και ταυτόχρονα σαν να ήταν αθέμιτο να θέλουμε να τον ξεπεράσουμε*», έννοια, την οποία καταφέρνει να την θεωρητικοποιήσει, μόλις σε ηλικία 80 χρόνων. Η εξήγηση των δεσμών του με τον πατέρα του και η αποδέσμευσή της από τον φόβο που προκαλεί στα παιδικά χρόνια ο τρομερός πατέρας, σύμβολο της πρωτόγονης ορδής, επιτρέπει την συνειδητοποίηση της αγάπης που αισθανόταν για το ίδιο πρόσωπο. Ο πληθυντικός για την πολλαπλότητα του πατέρα αποδεικνύεται με το γράμμα του Φρόυντ στον Romain Rolland και υποδηλώνει ότι η πατρική λειτουργία ξεπερνά τον πραγματικό ή τον φαντασιακό πατέρα και ότι μπορεί να συνυπάρχουν σαν αντιπρόσωποι της αναπαράστασης του πατέρα.

Κεφάλαιο Δ΄

Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Δ΄
Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής παραβατικότητας

Η εξοικείωση των παιδιών με το αντικείμενο της παράβασης, προκύπτει σαν μια «*φυσική*» ενασχόληση μέσα στα πλαίσια της διερεύνησης και ανακάλυψης των μυστικών που διέπουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Η παρέκκλιση από τους κανόνες είναι αποδεκτή χωρίς την παρέμβαση των ενοχοποιητικών σχημάτων. Σε αυτό βοηθούνται από τις διαδικασίες συναισθηματικής εξοικείωσης προς τα πρόσωπα της παράβασης.

Η ανάλυση μιας παραβατικής πράξης από το ίδιο το άτομο, συμβαίνει όταν επεξεργάζεται στοιχεία από τις προσλαμβάνουσες κυρίαρχες αντιλήψεις στο βιωματικό περιβάλλον. Τα στοιχεία από τις συναισθηματικές επενδύσεις σε πρόσωπα και καταστάσεις αποκωδικοποιούνται στην προοπτική προσωπικής επανάληψης με πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ενότητα 1. Μηχανισμοί μάθησης της παιδικής παραβατικότητας

Η κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών μάθησης που εμπλέκονται με την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας, επιχειρείται με βάση τα δεδομένα της ψυχολογίας και της ψυχοπαθολογίας. Η βιοσωματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και της ηθικότητάς του κατανοείται με στοιχεία από το χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας.

Η λειτουργία του συναισθήματος, παρεμβάλλεται κάθε φορά μέσα από την ψυχαναλυτική και την γνωσιοσυμπεριφοριστική κατεύθυνση. Το άγχος για τις κοινωνικές συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς, προσδιορίζει και το χρόνο- χώρο της τιμωρίας και την ποιότητα της συναισθηματικής πλευράς της ηθικότητας. Οι δεξιότητες και η επανάληψη στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς, σχηματοποιούν τις δομές του εξωτερικού κόσμου και εκπαιδεύουν το άτομο στην ανάπτυξη των μηχανισμών παραγωγής της παιδικής παραβατικότητας.

1.1. Η γνωστική ψυχολογία

Η αδυναμία συνεργασίας των δασκάλων, των νηπιαγωγών, και των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, με τις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις, έχει περιγραφεί από την σχολή της ψυχανάλυσης και τους ερευνητές της από τις αρχές του αιώνα μας (Φρόυντ Α. 1978, 1991, σελ. 9-27, 119-127). Το δεδομένο αυτό στις περιπτώσεις που διαφοροποιήθηκε ή αναστράφηκε η παραπάνω κατάσταση για τα στοιχεία σε σχέση με την ψυχική υγεία του παιδιού και της εναρμόνισής του με τις απαιτήσεις του εξωτερικού κόσμου, έδωσε θεαματικές ανατροπές. Οι μέχρι τότε στεγνές αντιλήψεις για τα γνωστικά ενδιαφέροντα και η παράλληλη σύνδεσή τους με την κοινωνικοποίηση και την σχολική απόδοση δεν είχαν δώσει μια επαρκή απάντηση στα προβλήματα της παιδικής ηλικίας.

Το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα τα σχολεία κρατούν καλά κλειστές τις πόρτες τους στην διαφορετική προσέγγιση των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας, αιτιολογείται από τα ερευνητικά αποτελέσματα της γνωστικής ψυχολογίας. Το επιχείρημα ότι οι πολλαπλές, πολυποίκιλες και σύνθετες πληροφορίες του σύγχρονου κόσμου μας, δεν εντάσσονται εύκολα ή καθόλου στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελεί ένα μείζον πρόβλημα για την παραπέρα αντιμετώπιση των γνωστικών προβλημάτων. Η καθυστέρηση ένταξης των νέων γνωστικών δομών στο σχολείο, αντικατοπτρίζει και τη δυσκολία ανάπτυξης παράλληλων αντισταθμιστικών δομών, οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί από τις πολύ μικρές ηλικίες να αναπτύξει πολύπλευρα τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα.

Η επιβολή της μηχανιστικής σκέψης στην μεθοδολογία και στις τεχνικές εκμάθησης στην πρώτη παιδική ηλικία, αντιγράφει λειτουργίες από την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Αυτή υποχρεώνει στην βιωματική παρακολούθηση εξοντωτικών ρυθμών την οποία τα «*αδύνατα*» παιδιά χρεώνονται με μικρές αλλά συχνές απορρίψεις από τις κοινωνικοποιητικές γνωστικές δομές. Δηλαδή συσσωρεύουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, γεγονός που συνοδεύεται με το κοινωνικό στίγμα της μειοψηφίας «*προβληματικό άτομο*».

Τα αδύνατα παιδιά όμως δεν είναι και κατά ανάγκη παιδιά με νοητικές ανεπάρκειες και προβλήματα νοητικής στέρησης. Η γενίκευση αυτής της πρότασης, καταγράφεται με την έμμεση απόρριψη από τους κοινωνικούς θεσμούς των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να τα βγάζει «*έξω*» από την βασική κοινωνικογνωστική Μαθησιακή διαδικασία των συγκεκριμένων γνωστικών δομών (Kendall-Tackett και Eckenrode 1996, Παρασκευόπουλος 1992, σελ. 32-86 (τ. Β'), 101-130 (τ. Γ'), Atkinson και Butler 1996, Στασινός 1992, σελ. 275-296, Barker 1993, 91-105, Povey 1993).

1.2. Η λειτουργία του συναισθήματος

Η λειτουργία του συναισθήματος έχει περιγραφεί με την συμβολή της ψυχανάλυσης στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού και τα όριά της (Μπόλμπυ 1995, σελ. 21-50, Ντολτό 1989). Επιγραμματικά μπορούμε να δούμε την συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας με το πρώτο καθαρά ψυχαναλυτικό βιβλίο του Φρόυντ (1899-1990, *l'interpretation des reves, Η Ερμηνεία των Ονείρων*). Η ελπίδα που φάνηκε μετά τον Φρόυντ για καλύτερη διαπαιδαγώγηση, βασίστηκε στη θεραπεία της παιδικής νεύρωσης, η οποία επιχειρεί κατ' αρχήν να ερμηνεύσει την σύγκρουση του ατόμου με τον εξωτερικό κόσμο και την εκπολιτισμένη ηθική και στην συνέχεια την εσωτερική σύγκρουση του ατόμου (Μανωλόπουλος 1990). Η αναλυτική αλήθεια φαίνεται να έχει δύο προελεύσεις. Η μία αντλεί το δυναμικό της από ένα ανθρώπινο καθολικό συμβολισμό και η άλλη υπάρχει μέσα στο ίδιο το πρόσωπο (Ζερβής 1996β).

Η παρεξήγηση ότι οι ψυχαναλυτές ενθαρρύνουν μια αναρχική διαπαιδαγώγηση στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν την λειτουργία του συναισθήματος (ο Νηλ και το Σχολείο του Σάμερχιλ, και ο φίλος του Reich καταγγέλλουν την κοινωνική καταπίεση της σεξουαλικότητας), πρέπει να αποκατασταθεί. Η ψυχανάλυση δεν διδάσκει την παραίτηση από τον γονεϊκό ρόλο (Σιλάντ 1994, σελ. 41-47). Το παιδί βρίσκει απέναντί του γονείς, με τους οποίους θα συγκρουστεί, θα έρθει σε μεγάλες αντιπαραθέσεις, αλλά μέσα από αυτή την πάλη θα δομήσει την προσωπικότητά του (Richman 1987). Στο Υπερεγώ καταγράφεται η στάση των γονιών, αυτό που λένε, αυτό που νιώθουν, αυτό που κάνουν. Η ποιότητα του συναισθήματος και η σπουδαιότητα των παιδικών εμπειριών, εμπλέκονται άμεσα με την συγκρότηση της φυσιολογικής και της παθολογικής προσωπικότητας και την οργάνωση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς. Η ψυχαναλυτική γνώση πως η ικανότητα των γονιών να παίξουν σωστά το ρόλο τους συνδέεται με το συναισθηματικό βίωμα της παιδικής ηλικίας, μελετήθηκε στις περιπτώσεις κακοποιημένων παιδιών. Οι γονείς που κακοποιούν τα παιδιά τους και τα κάνουν να υποφέρουν, ενεργούν με αυτό το τρόπο και διαπαιδαγωγούν έτσι τα παιδιά τους, γιατί και οι ίδιοι υπήρξαν κακοποιημένα παιδιά (Σκλείδη 1990, Castellan 1996, Lopez 1997). Η αυτοαποκατάσταση του συναισθηματικά κακοποιημένου γονέα με την απόκτηση δικών του παιδιών, είναι ένα φαύλος κύκλος, με πρωταρχική προσδοκία ο γονέας να λάβει την γονεϊκή αγάπη που στερήθηκε ο ίδιος σαν παιδί , από το παιδί που έφερε στον κόσμο. Οι γονείς που δεν δίνουν σημασία στις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού τους και παραβιάζουν τα εύθραυστα όρια ανάμεσα στον εξωτερικό και εσωτερικό κόσμο- φαινόμενο που έχει περιγραφεί από τον Βίννικοτ με τον όρο impingement και δηλώνει αυτήν την παραβίαση στο εύθραυστο «Εγώ»- δημιουργούν μεγάλες

ανεπάρκειες στην διάκριση του «*μέσα*» από το «*έξω*», με συνέπεια την ελλιπή δόμηση του ψυχικού οργάνου (Pankow 1989). Αυτό αποτυπώνεται στη μνημονική μαρτυρία τριαντατριάχρονης μητέρας οκτάχρονης κόρης με οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά στο Σκίτσο 25. «Καταγραφή θετικού συναισθήματος». «Στην δευτέρα δημοτικού όταν λέω το ποίημα, λάμπει το πρόσωπο μου, φωτίζομαι, χαίρομαι ολόκληρη». (Μελέτη στοιχείων που απεικονίζονται στην έκφραση της φωτογραφίας).

Οι κακές συνήθειες του παιδιού σε σχέση με την παιδική σεξουαλικότητα και τον αυνανισμό, αναφέρονται σε ένα άλλο κομμάτι της λειτουργίας του συναισθήματος και της εμπλοκής του με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς (Βίννικοτ 1976, σελ. 169-186, 250-255). Η σύνδεση με την ενοχή, στοιχειοθετεί μια σειρά παρεκκλίσεων και απομακρύνει από την αυτόματη ρύθμιση σημαντικών λειτουργιών, όπως είναι το φαγητό, ο ύπνος, η τουαλέτα και η υγιεινή καθαριότητα. Το παραπάνω, αποτυπώνεται στο Σκίτσο: 26 μέσα από τη μνημονική μαρτυρία τριαντατριάχρονης μητέρας. Αυτή έχει μια οκτάχρονη κόρη με οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά. Από την «Καταγραφή αρνητικού συναισθήματος» το απόσπασμα «Στην πέμπτη δημοτικού ντρέπομαι, θέλω να χαθώ να μην υπάρχω, την ώρα που λέω το ποίημα». (Μελέτη στοιχείων που απεικονίζονται στην έκφραση της φωτογραφίας).

1.3. Οι δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες εκμάθησης του μηχανισμού παραβατικής συμπεριφοράς, δεν διακρίνονται από την αρχή από τις δραστηριότητες της βασικής μαθησιακής διαδικασίας. Οι γονείς και το σχολείο με την τελευταία οδηγούν το παιδί στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και οι οποίες τείνουν στο να το καταστήσουν ικανό σε επιτυχή επιβίωση.

Ο χρόνος με αναφορά στο μέλλοντα, περιγράφεται στα σχεδιαγράμματα των διδακτικών στόχων και των επιμέρους διδακτικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για την επίτευξή τους. Ο χρόνος με αναφορά στο παρελθόν, δεν σηματοδοτείται σε κανένα σχολικό πρόγραμμα, παρά μόνο εάν το παιδί αρχίσει να έχει προβλήματα με το σχολείο. Ολίγον οξύμωρο πώς είναι δυνατόν να ερμηνεύονται οι δραστηριότητες του παιδιού με δεδομένο τις «*γραμμές*» που μπορεί να «*τραβά*» όταν ζωγραφίζει, ή «*τις μουτζούρες*» που καταθέτει στο φάκελό του, όταν τελειώνει ο χρόνος της διδακτικής ώρας (Συνοδινού 1994, σελ. 63-119, Curtis 1993, σελ. 151-166, Daniels και Corrie 1993, σελ. 201-217, Herrenkohl et al. 1995). Οι πληροφορίες που δίνονται μέσα από την διαδικασία και το μηχανισμό ανάπτυξης και εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, παραμένουν ανερμήνευτες και

χωρίς συστηματική αξιοποίηση από τους γονείς και τους δασκάλους. Οι τελευταίοι συνηθίζουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους επιλεκτικά σε μεθόδους και στοιχεία, όπως τον τρόπο που το παιδί πιάνει και κρατά το μολύβι, την θέση που έχει το βιβλίο πάνω στο θρανίο και «*μαθαίνουν να μην βλέπουν*» αυτό που διαδραματίζεται εκείνη την στιγμή, κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων και έχει άμεση σύνδεση με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή (Μπόλμπυ 1995, σελ. 106-123). Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 27. «Η οικογένεια μου». Ζωγραφική δραστηριότητα με μαρκαδόρους (πορτοκαλί, μπλε, πράσινο, κόκκινο) εξάχρονης που κακοποιείται από το οικογενειακό περιβάλλον και παρουσιάσει μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού, με έντονα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς (χτυπά, βρίζει, τραυματίζει τα άλλα παιδιά).

1.4. Επανάληψη

Η επανάληψη έχει χαρακτηριστεί «*μήτηρ μαθήσεως*» από την αρχαιότητα, γεγονός που ερμηνεύτηκε διαφορετικά πολλές φορές στις εκάστοτε επιβαλλόμενες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους. Η διαφορά ως προς τα παραπάνω, έγκειται στην κατεύθυνση που έχει η επανάληψη για το ίδιο το άτομο την σήμανση της κινητοποίησης για την διεκπεραίωση των ενδιαφερόντων και των αναγκών του.

Αναλυτικότερα, μπορούμε να παρατηρήσουμε δύο σημεία στην επανάληψη, τα οποία εμπλέκονται στον μηχανισμό της παιδικής παραβατικότητας: Το πρώτο στοιχείο αφορά την κατεύθυνση της επανάληψης, με την βοήθεια της οποίας το παιδί μαθαίνει να δραστηριοποιείται θετικά ή αρνητικά και να παράγει αντίστοιχες συμπεριφορές. Παράδειγμα αποτελεί ο μαθητής στην δευτέρα δημοτικού που υποχρεούται να επαναλαμβάνει δέκα φορές «*απέξω*» και χωρίς να κοιτάζει μέσα στο βιβλίο την ορθογραφία του, μπροστά στις επιταγές της μητέρας, η οποία «*του κρατά*» το βιβλίο για να την «*πει*» από μνήμης. Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή καταπιέζεται και ο ίδιος εκνευρίζεται, θυμώνει. Συνδέεται με τον εξωτερικό κόσμο και ζητά από την μητέρα να του φέρει ένα ποτήρι νερό. Στην συνέχεια, ανοίγει το βιβλίο ανενόχλητος (*«κλέβει»*) και κοιτάζει στα «*κρυφά*» την ορθογραφία του. Μια τέτοια μορφή επανάληψης, μαθαίνει στο παιδί να διαφεύγει την εσωτερική πίεση, που νιώθει. Η τελευταία συντίθεται από αυτό που δεν επιθυμεί να κάνει το παιδί και φοβάται ότι θα τον φέρει σε σύγκρουση με τη μητέρα. (Στασινός 1992, 145-161, Παπαδοπούλου 1987, Τσιάντης et al. 1986).

Το δεύτερο στοιχείο της επανάληψης αφορά την σήμανση της κινητοποίησης για την διεκπεραίωση των ενδιαφερόντων και των αναγκών του. Το παιδί που δεν κινητοποιείται

θετικά για να μάθει επαναλαμβάνοντας συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα, χρεώνεται με μαθησιακές ανεπάρκειες, οι οποίες εκτιμώνται λανθασμένα στο πρόσωπό του. Έτσι, παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη, αρνητικές συμπεριφορές με αντιδραστικά στοιχεία, δημόσιες επιπλήξεις, στοιχεία τα οποία περιγράφουν την εικόνα του «*κακού μαθητή και του κακού παιδιού*» γενικότερα (Σιλάντ 1994, σελ. 150-170, Bower και Knutson 1996).

Η επανάληψη μιας αρνητικής συμπεριφοράς, συνεκτιμάται ποσοτικά και χρησιμοποιείται, για να επιβαρύνεται η θέση του μαθητή μέσα στην κοινωνική δομή που είναι ενταγμένος. Η δυσκολία ερμηνείας των επαναλαμβανόμενων στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς από τους Άλλους, επιτρέπει την ανάπτυξη του μηχανισμού της παιδικής παραβατικότητας. Η τελευταία, θα μπορούσε να έχει ελεγχθεί και τραπεί σε δυναμική αύξησης του θετικού αυτοσυναισθήματος. Αυτό το γεγονός, μαζί με τις γνωσιοσυμπεριφοριστικές εκτιμήσεις της βασικής μαθησιακής διαδικασίας θα βοηθούσαν το παιδί να διεκπεραιώνει τις υποχρεώσεις προς τους 'Αλλους.

Ενότητα 2. Οι προέννοιες της παιδικής παραβατικότητας

Οι γονείς, από τη περίοδο της σύλληψης, θέτουν συγκεκριμένες συναισθηματικές αποχρώσεις, ως προς το προσδιορισμό των εννοιών που διέπουν τη λειτουργία της σχέσης τους με το έμβρυο, στο περιεχόμενο των οποίων ανιχνεύονται «ίχνη» παραβατικής συμπεριφοράς. Το γεγονός της επιθυμητής ή μη εγκυμοσύνης φέρνει στο κόσμο ένα μωρό με αμφισβητούμενο συναίσθημα (Dolto 1982, Ντολτό 1995, 1989, 1992, σελ. 106-116, 139-159). Οι νέες μορφές κακοποίησης, όπως η μη τυχαία δηλητηρίαση, το σύνδρομο Munchausen δι' αντιπροσώπου, το σύνδρομο του Αμέτοχου Θεατή, η κακοποίηση εμβρύου, περιγράφουν ένα μέρος μόνο του εκσυγχρονισμού και της πολυπλοκότητας του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης από την μητέρα (Βαλάσση-Αδάμ 1991). Ο προσανατολισμός του μικρού παιδιού, στο γονέα - πόλο έκλυσης αρνητικού ή θετικού συναισθήματος, καθορίζει και την χωροχρονική εξοικείωση με το αντικείμενο και τα πρόσωπα της παράβασης (Συμεωνίδου 1994). Με αυτήν την έννοια, η εξοικείωση με το χώρο και το χρόνο της παράβασης δεν περιορίζεται αυστηρά σε αυτό που οργανώνεται έξω από το άτομο, στα πλαίσια των κοινωνικών δομών της οικογένειας, του σχολείου (Καλαντζή-Ασίζι 1985, Russell 1997), των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Αφορά κυρίως, στην κατανόηση μιας διεύρυνσης της έννοιας του χώρου-χρόνου, στην διαδικασία οργάνωση του ψυχικού οργάνου (Steele, Steele και Fonagy 1996). Από μελέτη που έγινε από το τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής του Νοσοκομείου Παίδων «Η Αγία Σοφία», με θέμα: Καταθλιπτικότητα και στρες σε μητέρες

παιδιών 0-2 ετών". Η επίδραση μιας παρέμβασης, μέσα από υπηρεσίες πρωτοβάθμιας περίθαλψης, με έμφαση στην περίοδο της εγκυμοσύνης και στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, είχε σαν στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών στο γενικό πληθυσμό, (Παπαδοπούλου et al. 1998). Η έκφραση της καταθλιπτικής διάθεσης της ανύπαντρης μητέρας για την εγκυμοσύνη και το μωρό της, αποτυπώνεται στο σκίτσο 28, που φτιάχνει μπροστά στο φέρετρο του πεθαμένου θείου της. Η ίδια μεγάλωσε με πατρικό υποκατάστατο το θείο που πέθανε (ο πατέρας της έπαιζε χαρτιά κι έτσι την οικογένεια την ζούσε ο θείος). (Σκίτσο 28. «Ζωγράφισα μπροστά στο φέρετρο του θείου μου»).

Η εξοικείωση με το αντικείμενο της παράβασης, προκύπτει σαν μια «*φυσική*» ενασχόληση στα πλαίσια της διερεύνησης και ανακάλυψης των μυστικών που διέπουν τους κανόνες του παιχνιδιού (Βίννικοτ 1976). Η παρέκλιση από τους κανόνες είναι αποδεκτή και χωρίς την παρέμβαση των ενοχοποιητικών σχημάτων με τις διαδικασίες συναισθηματικής εξοικείωσης προς τα πρόσωπα της παράβασης (Νικολαΐδης 1986).

2.1. Η εξοικείωση με το χώρο της παράβασης

Το πλαίσιο, μέσα στον οποίο καλούνται να αναπτυχθούν οι πρωτογενείς μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας, ορίζεται από τους χώρους που διαδραματίζονται οι καθημερινές φυσικές λειτουργίες του παιδιού. Έτσι, το υπνοδωμάτιο, η κουζίνα και η τουαλέτα, αποτελούν χώρους εξοικείωσής του με την παράβαση. Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς αποτελούν η ανυπακοή, ο αρνητισμός, οι απαντήσεις με συναισθηματική απόχρωση. Τους πρακτικούς κανόνες των γονέων, υπαγορεύουν δοκιμές-πράξεις φορτισμένες με αρνητικό συναίσθημα και αρκετά «*ίχνη*» παραβατικών στοιχείων (Milgram 1979, σελ. 218-237, Ball 1978). Η «*οικεία*» πρακτική μεθοδολογία της εκμάθησης των μηχανισμών της παράβασης, βασίζεται στη λογικοποίηση του συναισθήματος και προκύπτει από την εξυπηρέτηση αναγκών. Η εύρυθμη συγκατοίκηση, η συνύπαρξη και η επικοινωνία μέσα από το συναισθηματικό κώδικα ατόμων, με διαφορετικές ηλικίες, φύλο, ρόλους και ανάγκες είναι στοιχεία μιας οικείας πρακτικής μεθοδολογίας (Κελεσίδου 1996).

Η προσπάθεια ανάδειξης των μηχανισμών που αναπτύσσουν ίχνη, στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, περιγράφονται στην μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού ηλικίας 4,6 χρόνων. Το περιστατικό μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα, στην προσπάθεια μας να ανιχνεύσουμε και να κατανοήσουμε τους τρόπους, με βάση τους οποίους παρατηρείται η εκτροπή στην οργάνωση της θεμιτής συμπεριφοράς από τις μικρές ηλικίες.

Πίνακας στοιχείων εκμάθησης μηχανισμών Παραβατικότητας με χρήση «οικείας» πρακτικής μεθοδολογίας στο χώρο.

Στοιχεία εκμάθησης μηχανισμών παραβατικότητας.	*Χρήση «οικείας» πρακτικής μεθοδολογίας στο χώρο*
Επικοινωνεί με φωνήματα χωρίς κωδικοποιημένη λεκτική επικοινωνία.	*Οι γονείς του δεν του μιλάνε, γιατί απαντά βράδυστα ερεθίσματα μετά την τρίτη φορά.*
Όταν είναι χαρούμενος χρησιμοποιεί τις λέξεις «μπαμπά και μαμά».	*Πιστεύουν ότι μεγαλώνοντας όλα αυτά θα εκλείψουν, έτσι δεν ανησυχούν*
Αρνείται να μάθει να αυτοεξυπηρετείται με την τουαλέτα.	*Πηγαίνει στη τουαλέτα με τους γονείς του. Σε όσες σχεδιασμένες απόπειρες να βγάλει τις πάνες απαντά με ενούρηση και εγκόπριση.*
Φορά πάνες στο νηπιαγωγείο και το βράδυ στο κρεβάτι.	*Η μητέρα φοβάται να τον αφήσει να κοιμηθεί στο κρεβάτι του χωρίς πάνες, το*
Αρνείται να καθίσει πάνω στη τουαλέτα και σηκώνεται πριν καν ολοκληρώσει.	*Πολλές φορές ο πατέρας εκνευρίζεται και τον κακοποιεί σωματικά, χτυπώντας τον «αλύπητα» για να καταλάβει ότι δεν επιτρέπεται να κάνει «τσίσια» μέσα στο σαλόνι, και πάνω στο χαλί.*
Όταν απαντά στο κάλεσμα των γονέων, τους πλησιάζει και τους δαγκώνει μέχρι να τους πονέσει και να αντιδράσουν με βία, απαντώντας με ξυλοδαρμό.	*Ο πατέρας έχει ουλές στα χέρια και στο θώρακα από το παιχνίδι με τα δόντια.*
Κάθε φορά που του γίνεται μια επίπληξη φορά, βάζει τα κλάματα και επιτίθεται δαγκώνοντας.	*Σκαρφαλώνει πάνω στα ντουλάπια της κουζίνας σαν «πίθηκος» πιάνει τις συσκευασίες με τα μπισκότα και τα τρώει.*
Μια από αυτές τις φορές πάτησε πάνω στα μάτια της ηλεκτρικής κουζίνας που το ένα ήταν αναμμένο και έπαθε εγκαύματα στα πέλματα.	*Η μητέρα του φωνάζει να κατέβει από τα ντουλάπια αλλά δεν της δίνει σημασία.*
Πηδά πάνω στα μαξιλάρια του καναπέ και χοροπηδά παίζοντας με τον αδερφό του στα κρεβάτια.	*Ο πατέρας φωτογράφησε σκηνές από το σκαρφάλωμα στο νεροχύτη που προσπαθεί να ανοίξει τη βρύση για να βάλει νερό για να πιει.*
Κάθε φορά που δεν του επιτρέπεται να κάνει κάτι που θέλει πάρα πολύ αντιδρά, τραβώντας, ρίχνοντας κάτω και σπάζοντας τα αντικείμενα της επιθυμίας του.	*Δικαιολογεί τις δαγκωματιές, σαν φυσική λειτουργία που συμβαίνει όταν παίζουν όλοι μαζί πάνω στο κρεβάτι.*
Μία από αυτές τις φορές έσπασε την τηλεόραση και το μαγνητόφωνο γιατί δεν τον άφηναν να παίξει πατώντας τα κουμπιά.	*Η αντίδραση του πατέρα δεν έχει κανένα στοιχείο λογικής προφορικής επικοινωνίας, απλά τον χτυπά για να μάθει γιατί έτσι του έκανε ο πατέρας του όταν ήταν μικρός, για να γίνει άνθρωπος*
	Βάζει ράφια και τοποθετεί τις καινούριες συσκευές ψηλά, ώστε να μην μπορεί να τις φτάσει.
	Οι γονείς το θεωρούν φυσιολογικό, γιατί έτσι έκαναν και αυτοί στο χωριό. Άλλωστε το κάνουν ακόμη οι παππούδες.
	Τον ξεφορτώνονται με μία γωνία ψωμί, χωρίς να συζητάνε τίποτα μαζί του.

Αρνείται να χρησιμοποιήσει το πιρούνι και το κουτάλι στο φαγητό.

Θέλει να τρώει με τα χέρια.

Απαιτεί να πάρει ψωμί για να σταματήσει να γκρινιάζει.

Στο παιδικό σταθμό χτυπά, δαγκώνει τα άλλα παιδιά που τον πλησιάζουν για να παίξουν.

Στο παιδικό σταθμό ανοίγει την πόρτα για να βγει έξω.

Χρειάζεται μια δασκάλα να τον εποπτεύει γιατί με το παραμικρό κάνει πολλές και σοβαρές ζημιές.

Αρνείται να συνεργαστεί στο φαγητό. Αντιδρά με κλωτσιές στο να καθίσει στο τραπέζι με τα άλλα παιδιά.

Στην γιορτή της αποκριάς, με φόβο ότι θα «τους χαλάσει» την γιορτή, η διευθύντρια του παιδικού σταθμού ζητά από τους γονείς να τον κρατήσουν σπίτι.

Οι γονείς τον έβαλαν στο παιδικό σταθμό του Νοσοκομείου γιατί εξυπηρετεί την μητέρα που εργάζεται σαν νοσηλεύτρια στον ίδιο χώρο.

Οι γονείς δικαιολογούν την συμπεριφορά του, ότι ήρθανε από επαρχία και εκεί δεν είχε μάθει ήταν συνέχεια έξω και έπαιζε στις πορτοκαλιές.

Οι γονείς μαλώνουν μεταξύ τους και ο ένας ρίχνει ευθύνες στον άλλον για κακοδιαχείριση του χώρου και των αναγκών που προκύπτουν με τις δουλειές του σπιτιού, όπως το πλυντήριο, άπλωμα και σιδέρωμα των ρούχων.

Παραπονιούνται ότι δεν τον φροντίζουν στο σταθμό και δεν έχουν ενημερωθεί για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την προσαρμογή τους από την επαρχία στην πρωτεύουσα.

Οι γονείς στεναχωριούνται, εκφράζονται αρνητικά για το σταθμό και αποφασίζουν να μεταφέρουν το παιδί σε δημόσιο νηπιαγωγείο της γειτονιάς τους, γεγονός που θα δημιουργεί προβλήματα με το ωράριο εργασίας τους.

Ο Απόστολος- το υστερότοκο μιας τετραμελούς οικογένειας- παρακολουθείται από το Νοσοκομείο Παίδων, γιατί παρουσιάζει προβλήματα. Φοιτά σε δημόσιο νηπιαγωγείο με ευθύνη της νηπιαγωγού.

Παρατηρούμε ότι, παρά το γεγονός ότι ανιχνεύονται πολλά ανησυχητικά «*ίχνη*» παραβατικής συμπεριφοράς στο παιδί, οι γονείς τα εκλαμβάνουν σαν μια φυσιολογική κατάσταση στο μεγαλύτερο μέρος τους. Συνέπεια αυτού είναι να καταφεύγουν σε μια πρακτική «*οικεία*» μεθοδολογία που αντλεί την πληροφόρησή της από τις μνήμες της παιδικής ηλικίας των γονέων (Nuttall και Jackson 1994, Κοκκέβη και Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1991, Καλαντζή-Ασίζι και Παρίτσης 1990). Η έλλειψη ανησυχίας για την εξέλιξη της εικόνας του παιδιού στους χώρους δραστηριοποίησής του, παρέχει μια πρωταρχική συγκάλυψη των παραβατικών στοιχείων, τα οποία ερμηνεύονται με «*παραδοσιακό*» και ψευδή επικοινωνιακό κώδικα (Kashani et al. 1995). Το «*παραδοσιακό*» μοντέλο δημιουργεί σύγχυση στις αντιλήψεις των γονέων, σχετικά με τις ανάγκες που προκύπτουν στους διαφορετικούς βιωματικούς χώρους. Το προηγούμενο περιβάλλον της επαρχίας που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν οι γονείς και του τωρινού της πόλης, που ζουν, εργάζονται και μεγαλώνουν τα παιδιά τους δεν συνδέονται και δημιουργούν ψευδή επικοινωνία (Γεώργας

1990). Αυτή η στάση των γονέων μπλοκάρει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο παιδί που ποτέ δεν το άκουσαν να τους εκφράζει κάποιο λεκτικό μήνυμα. Ωστόσο οι ίδιοι, νομίζουν ότι μιλάνε με το παιδί επειδή εκφράζουν το συναίσθημά τους και ταυτίζονται με όσα μπορεί να κάνει ή να κατανοεί.

2.2. Η εξοικείωση με το χρόνο της παράβασης

Ο χρόνος της παράβασης αφορά την συχνότητα που εμφανίζονται τα παραβατικά στοιχεία της συμπεριφοράς, και στην καταλληλότητα του χρόνου, η οποία επιτρέπει την εξοικείωση. Η κατάσταση ετοιμότητας και η δυνατότητα πρόσληψης της «*οικείας*» πρακτικής μεθοδολογίας των παραβατικών μηχανισμών, καθορίζει ουσιαστικά αυτό που θα αποτυπωθεί στο χρόνο που θα αφορά σε μελλοντικές αρνητικές συμπεριφορές *παραβάσεων κανόνων και λειτουργιών ενός οργανωμένου συστήματος.* Με τον όρο <<οικεία>> πρακτική μεθοδολογία εννοούμε κάθε πράξη που διαδραματίζεται επαναληπτικά *στο οικογενειακό σύστημα.*

Η ωρίμανση, σαν ένα από τα στοιχεία που επιτρέπει την εξοικείωση, καθορίζει την εξέλιξη ή όχι των παραβατικών μηχανισμών και παρεμβάλλει σταθεροποιητικούς παράγοντες που ρυθμίζουν την ισορροπία της λειτουργίας του ψυχικού οργάνου (Βίννικοτ 1979).

Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε στοιχεία που σχετίζονται με το χρόνο της παράβασης και εμπλέκονται στην «*οικεία*» πρακτική μεθοδολογία.

Παρατηρούμε ότι η εξοικείωση με το χρόνο της παράβασης, σηματοδοτεί συγκεκριμένες επαναλήψεις παραβάσεων. Αυτές προκύπτουν από προκαθορισμένες καταστάσεις της «*οικείας*» πρακτικής μεθοδολογίας. Ο βιωματικός χρόνος διαφοροποιείται ανάμεσα στους γονείς, με εμφανείς συνέπειες πάνω στην οργάνωση του χρόνου των παιδιών (Cheung 1996, Petermann et al. 1990, σελ. 58-61). Τα χρονικά όρια των δραστηριοτήτων που εξελίσσονται μέσα στο σπίτι, δεν είναι αποσαφηνισμένα, γεγονός που κάνει κάποιους να θέλουν να ξεκουραστούν το μεσημέρι και κάποιους να θέλουν να βγουν έξω για βόλτα. Ο ρόλος του πατέρα στην περίπτωση του Απόστολου εμπεριέχει πολλά στοιχεία βίας και οικογενειακής κακοποίησης. Αυτά με την σειρά τους επιβάλλουν την «*οικεία*» πρακτική μεθοδολογία ανάπτυξης βίας. Η τελευταία δεν επιτρέπει να κατανοηθεί η διαδοχή και η διακοπή των αρνητικών συναισθημάτων του κακοποιημένου πατέρα προς το παιδί και τα άλλα μέλη της οικογένειας.

Πίνακας στοιχείων εκμάθησης μηχανισμών Παραβατικότητας με

Στοιχεία εκμάθησης μηχανισμών Παραβατικότητας.	*Χρήση «οικείας» πρακτικής μεθοδολογίας στο χρόνο*
Ξυπνά το βράδυ και ζητά κάτι για φαγητό, όταν όλοι κοιμούνται.	*Η μητέρα αρνείται να πλησιάσει με τρυφερότητα τον πατέρα.*
Γκρινιάζει το βράδυ και ησυχάζει μόνο όταν έρχεται για να συνεχίσει τον ύπνο του στο κρεβάτι των γονιών.	*Η ερωτική της επιθυμία είναι καθηλωμένη και δεν την διεκδικεί μέσα από τη σχέση της ακόμη και όταν τα παιδιά κοιμούνται.*
Το βράδυ, πιάνει από το χέρι την μητέρα και την οδηγεί στο ψυγείο για να του ετοιμάσει γάλα.	*Αποφεύγει τον πατέρα, χωρίς να το συζητά, του γυρίζει την πλάτη και προφασίζεται εξάντληση από την κούραση της ημέρας.*
Το απόγευμα, με γκρίνια σπρώχνει και ανοίγει το πόμολο της μπαλκονόπορτας για να πάρει ένα πορτοκάλι από τη σακούλα που βρίσκεται στο μπαλκόνι.	*Η μητέρα χρεώνει στον πατέρα το χρόνο της ευθύνης για όσα προβλήματα έχουν με την ζωή τους, τα οικονομικά τους, με τις σχέσεις τους με τους συγγενείς τους.*
Το μεσημέρι, ανοίγει την πόρτα για να βγει έξω, υποχρεώνοντας τους γονείς του να τον πάνε στις κούνιες, ενώ μόλις επέστρεψαν από τις δουλειές τους.	*Η μητέρα κατηγορεί τον εαυτό της ότι δεν ήθελε να κρατήσει την εγκυμοσύνη της, γιατί δεν ήξερε αν θα παρέμενε με το πατέρα.*
Αντιδρά, πέφτοντας στο πάτωμα, χτυπάει το κεφάλι στο τοίχο, κλαίει απαιτώντας με οποιοδήποτε τρόπο να βγει έξω.	*Ο πατέρας λέει χαρακτηριστικά ότι το κλάμα του είναι «σαν το τρυπάνι και μου τρυπά το μυαλό».Δηλώνει ότι δεν τον αντέχει και δεν ξέρει τι να κάνει.*
Το μεσημέρι πριν επιστρέψει η μητέρα από την εργασία της, όταν δεν του δίνουν σημασία γίνεται επιθετικός, έτσι που οι φωνές και το κλάμα να ακούγονται σε όλο το τετράγωνο.	*Παρατηρεί ότι πήγε στην υπηρεσία του και κατέθεσε το όπλο για να μην κάνει καμιά τρέλα και πάρει το όπλο σταθεί σε μια στάση και θα αρχίσει να <<κλαδεύει» όποιον περνά από κει, για να ηρεμήσει.*
Αρνείται να καθίσει στο τραπέζι και να φάει με όλα τα μέλη της οικογένειας.	*Μόλις ο πατέρας κάθεται να παίξει με παιδαγωγικά παιχνίδια, σηκώνεται και φεύγει.*
Με τη μητέρα κάθεται περισσότερο χρόνο και παίζει ή ακούει παιδικά τραγούδια με τη κασέτα.	*Παραπονιέται ότι δεν τον καταλαβαίνει η γυναίκα του όταν έρχεται κουρασμένος από την αστυνομία και αυτή αδιαφορεί.*
Το πρωί, πριν την ώρα του σχολείου αρνείται να πιει το γάλα με ποτήρι και απαιτεί το μπιμπερό.	*Ο πατέρας μόλις τον παίρνει σπίτι τον αλλάζει, του δίνει κάτι να πιει, ενώ η μητέρα στρώνει και σερβίρει το φαγητό για τους άλλους.*

(χρήση οικείας μεθοδολογίας συνέχεια δεύτερης στήλης)	*Παρατηρεί ότι ο δάσκαλος στο χωριό τον είχε ξυλοκοπήσει αμέτρητες φορές για να μάθει.*
Η μητέρα συγκρίνει τη συμπεριφορά του παιδιού της με αυτή του τριαντάχρονου αδερφού της που ζει στην επαρχία, παραμελημένος από τους γονείς της, ανίκανος να κάνει οικογένεια και αισθάνεται ικανοποίηση για αυτά που προσφέρει στην οικογένειά της.	*Μοιράζεται με την μητέρα την ευθύνη για το σχολικό πρόγραμμα των παιδιών. Έτσι, αποφασίζει το μεγάλο να διαβάζει μαζί του και το μικρό να απασχολείται με τη μητέρα.*
Ο πατέρας δηλώνει ότι δεν μπορεί να καθίσει να κάνει κάτι μαζί του, γιατί όσες φορές προσπάθησε, του σπάσανε τα νεύρα, γιατί δεν έχει υπομονή.	*Η μητέρα αντιδρά αρνητικά στην βία που ασκεί ο πατέρας στο μεγάλο γιο για την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης.*
	Αποφασίζει να μην επιτρέψει την παρέμβαση του πατέρα στον ελεύθερο χρόνο με βία.
	Του καρφώνουν το μπιμπερό στο στόμα, για να προλάβουν τις πόρτες του σχολείου ανοιχτές.

Η μητέρα συγκρίνει τα κοινά στοιχεία του γιου και του αδερφού της με την «οικεία» πρακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η ίδια στην ανατροφή του και εκείνη των γονιών της. Καταγράφει ότι τον παραμέλησαν, δεν φρόντισαν όσο έπρεπε για τις μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι έμεινε αναλφάβητος, γεγονός που την μεταφέρει στην παιδική της ηλικία και την κάνει να σκέφτεται αρνητικά και να θυμώνει μαζί τους από τη μια και από την άλλη σαν ενήλικας να αισθάνεται ικανοποίηση για την δική της πρακτική.

2.3. Η εξοικείωση με το αντικείμενο της παράβασης

Η αξιολόγηση με το αντικείμενο της παράβασης, σαν μια διαδικασία που συμβαίνει έξω από το άτομο με τη διαπλοκή των ενδοοικογενειακών σχέσεων, αναζητάται από τους γονείς στις εξωτερικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Καταφεύγουν σε αυτές, με σκοπό την αποποίηση των προσωπικών ευθυνών για τις «*κακές συμπεριφορές*» και την εναπόθεσή τους σε άλλους παράγοντες. Για μερικούς από αυτούς, κάποιοι γονείς, με απλοϊκότητα προβαίνουν σε διαγνώσεις και εκφράζουν άποψη, ενώ για άλλους τους αναγάγουν σε δυσδιάκριτα επιστημονικά προβλήματα που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς και δεν υπάρχουν απαντήσεις. Η «*πιστή αντιγραφή*» των γονεϊκών συμπεριφορών από τα παιδιά, σαν γενετικό δεδομένο, παραποιεί και υποβαθμίζει την σημασία της ποιότητας της γονεϊκής προσέγγισης στη συμπεριφορά. Η δυσπιστία, χαρακτηρίζει τη σχέση των γονέων και το έργο που προσφέρουν οι υπηρεσίες, γι' αυτό σκόπιμα αποκρύπτουν πολλά βιωματικά στοιχεία από την δυσλειτουργία του ενδοοικογενειακού συστήματος.

Εάν γίνει αντιληπτό από τους γονείς με την βοήθεια των υπηρεσιών το πρόβλημα των παραβατικών συμπεριφορών του παιδιού τους, παρατηρείται ένας ανακυκλούμενος κύκλος ενοχών. Οι γονείς τιμωρούν με άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας το παιδί που τους εκθέτει και τους μειώνει το κύρος προς τα έξω, στην κοινωνία και αντίστροφα του παιδιού που βασανίζει, εκμεταλλεύεται την αγάπη τους και τους καταδικάζει σε κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση (Attwood 1998, σελ. 28-66). Στην μελέτη της περίπτωσης του Απόστολου, ηλικίας 4,6 χρονών αγοριού με μεγάλη επιθετικότητα και άσκηση βίας, καταγράφονται τα παρακάτω στοιχεία από το Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία» (Τσιάντης 1990, 1991α, β, 1993, Τσιάντης και Μανωλόπουλος 1987, σελ. 405-443 (τ. Α-3)). Η διάγνωση αναφέρεται σε ψυχοκινητική καθυστέρηση ομιλίας και σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς. Για την αντιμετώπιση, τους έχει προταθεί εργοθεραπεία και ειδική αγωγή, με 20 συνεδρίες το μήνα. Η γνωμάτευση δίνεται μετά από αίτηση των γονέων. Η συνεργασία με το κέντρο δεν κρίνεται ικανοποιητική. Η νευρολόγος χορηγεί φαρμακευτική αγωγή με Degretol μετά την κλινική εικόνα απώλειας ούρων και αισθήσεων στο σπίτι από τη μητέρα. Το ΗΕΓ (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα) ερμήνευε παρόμοιες εικόνες για μικρό Ε (επιληπτική κρίση) (Kazdin 1984, Γιουρούκος 1987). Η παιδοψυχίατρος χορηγεί Melleril, το οποίο αρνούνται οι γονείς να το δώσουν στο παιδί, εκφράζοντας εχθρικές απόψεις για τη γιατρό και το τρόπο που τους αντιμετωπίζει. Το τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής διενεργεί ειδική ψυχολογική εξέταση και ψυχομετρικό έλεγχο με τεστ νοημοσύνης, στο οποίο δεν ανταποκρίθηκε με επάρκεια. Προτείνει να φοιτήσει σε χώρο που θα παρευρίσκονται παιδιά «*φυσιολογικά*», για να μην «*αντιγράφει*» αρνητικές παραστάσεις. Η κληρονομική διερεύνηση για την ανίχνευση των παραβατικών συμπεριφορών στο Τμήμα Γενετικής του Χωρέμειου Ερευνητικού Εργαστηρίου, αναφέρει τα εξής στην Κυτταρογενετική Έκθεση (Υ504) του Απόστολου «*Μελετήσαμε 20 μιτώσεις από καλλιέργειες λεμφοκυττάρων του περιφερικού αίματος. Η λεπτομερής ανάλυση έδειξε ότι περιέχουν 46 χρωμοσώματα. Η σύνθεση των χρωμοσωμάτων του φύλου είναι XY. Δεν βρέθηκε μορφολογική ανωμαλία των σωματικών ή των χρωμοσωμάτων φύλου με τις ταινίες G. Συμπέρασμα= Καρυότυπος Άρρενος 46, XY.*»

Η διαγνωστική εικόνα της ψυχιάτρου εστιάζει στα θέματα

Αναφορά στη πιθανότητα αυτιστικών στοιχείων στη συμπεριφορά, φόβος για επέκταση και μονιμοποίηση των στοιχείων
Υπερκινητικότητα και χρήση Atarax).
Πιθανή χρήση άλλων φαρμάκων
Λογοπεδικός έλεγχος
Ψυχιατρική υποστήριξη των γονιών
Συνεργασία με την νευρολόγο και τον ειδικό παιδαγωγό και την νηπιαγωγό

Η γνωματευτική εικόνα της νευρολόγου εστιάζει ότα σημεία

Θα είναι κυρίως ψυχιατρικό περιστατικό
Κάθε έξι μήνες θα γίνεται νευρολογικός έλεγχος
Να εξεταστεί το μεταβολικό σύστημα
Το ΗΕΓ (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα) περισσότερο συμβατό με σπασμούς και επιληπτική κρίση όμως δεν συμβαίνει αυτό με το παιδί τώρα
Πιθανόν στο μέλλον θα γίνει φαρμακευτική αγωγή για να είναι περισσότερο ήρεμος στο σπίτι κυρίως.
Βελτίωση του παιδιού
Πολύ καλή η αντιμετώπιση των γονιών σε μη συμβατές αντιδράσεις με παραβατικές συμπεριφορές από το περιβάλλον του, κυρίως της μητέρας.
Δηλώνει προφορικά ότι της έκανε εντύπωση ο τρόπος και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών

Πίνακας καταγραφής διδακτικών στόχων. Σκοπός: Η αναστροφή της εξοικείωσης με το αντικείμενο της παράβασης και τις συμπεριφορές επιθετικότητας

Περιγραφή διδακτικών στόχων	Οδηγίες και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν
Να αποδέχονται το πρόβλημα του, διατηρώντας την ψυχραιμία τους.	***Δίνονται οι οδηγίες*** *ότι κάθε φορά θα καθόμαστε και θα δουλεύουμε 15-20 λεπτά μέσα στο πρόγραμμα και με βάση τους στόχους.*
Να χρησιμοποιούν το παρακαλώ με ένα ρήμα, όταν του απευθύνουν απλή εντολή κάθε φορά που πιάνει ένα αντικείμενο να το ρίξει κάτω ή σκαρφαλώνει στα ντουλάπια. Παράδειγμα: σε παρακαλώ κατέβα κάτω από τα ντουλάπια, σε παρακαλώ μπορείς να μην πηδάς πάνω στο κρεβάτι.	*Στο πρόγραμμα συμμετέχουν εναλλάξ κάθε γονέας, αλλά και οι δύο μαζί, όταν αισθάνονται ότι μπορούν να λειτουργήσουν με θετικό συναίσθημα.*
Να διατηρούν τον αυτοέλεγχό τους και να μην ασκούν βία κάνοντας χρήση λεκτικής και φυσική επιθετικότητας, όταν είναι εκνευρισμένος και κλαίει.	***Τα υλικά*** *που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι μπάλα, μεταλόφωνο, κούκλα, κάρτες με γεωμετρικά σχήματα περιγράμματα χρώματα, κασέτα με ήχους, φωτογραφίες από τη καθημερινές του δραστηριότητες στο σπίτι, τρίγωνο.*
Να δουλεύουν μαζί του στο σπίτι το ψυχοπαιδαγωγικό υλικό-κάρτες και να τον απασχολούν στον ελεύθερο χρόνο.	***Κριτήριο επιτυχίας*** *θεωρείται η καθημερινή ενασχόληση με τα υλικά και τους στόχους του προγράμματος για 15 λεπτά με το ρολόι.*
Να καταγράφουν συνήθεις και μη φυσιολογικές, ύποπτες συμπεριφορές του στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο.	*Οι γονείς εμπλέκονται στην δημιουργία του υλικού, με τις φωτογραφίες από την καθημερινή τους ζωής στους χώρους μέσα και έξω από το σπίτι.*
Να ενθαρρύνουν τη πιο μικρή προσπάθεια που κάνει λέγοντας, τη λέξη «μπράβο», μπροστά στα άλλα παιδιά και χτυπώντας παλαμάκια για επιβράβευση.	*Οι γονείς κατασκευάζουν ηχητικό υλικό ηχογραφώντας τις φωνούλες, διαφημίσεις, ήχους από ηλεκτρικές συσκευές, ήχους από το φυσικό και βιωματικό περιβάλλον τους.*

Η υπερκινητικότητα σαν βασικό στοιχείο του προβλήματος, αντιμετωπίστηκε με την παρέμβαση της ειδικής τάξης. (Neuhaus 1998, σελ. 231-243. Αυτή έγινε μετά από επιθυμία της νηπιαγωγού και του διευθυντή του σχολείου. Η συζήτηση με τους γονείς, οδήγησε σε μια σειρά καταγραφών συμπεριφορών με στοιχεία παιδικής παραβατικότητας. Στη μελέτη των στοιχείων, κατανοήθηκε ο μηχανισμός οργάνωσης αυτών και η παρουσία των αρνητικών συναισθημάτων. Σε κοινή συνεργασία με το παιδί, τους γονείς και την νηπιαγωγό, σχεδιάστηκε μια σειρά συγκεκριμένων διδακτικών στόχων για τον έλεγχο των παραβατικών συμπεριφορών μέσα από τις εκδηλώσεις επιθετικότητας.

2.4. Η εξοικείωση με τα πρόσωπα της παράβασης

Τα πρόσωπα - οδηγός της παράβασης, ορίζουν το πλαίσιο ανάπτυξης και οργάνωσης των μηχανισμών. Στη μελέτη αυτής της περίπτωσης, εξετάζουμε τα στοιχεία εξοικείωσης με τα γονεϊκά πρόσωπα (μητέρα - πατέρας) και τους σημαντικούς κανόνες που παραβαίνουν στην προσφερόμενη αγωγή. Η γνώση για το πρόσωπο του πατέρα μεταφέρεται στο παιδί μέσα από την μητέρα και την συναισθηματική σήμανση που έχει γι' αυτήν. Πολλά στοιχεία παραβατικότητας στο πρόσωπο του πατέρα, πηγάζουν από την κακοποίησηπου έχει υποστεί στην παιδική του ηλικία (Μουζακίτης 1987, Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1987, σελ. 347-379). Το γεγονός αυτό καταδεικνύεται, με αναφορές στην επιθετικότητα και τον βίαιο και αψυχολόγητο ξυλοδαρμό του πατέρα του στην μητέρα (Lesnik-Oberstein, Koers και Cohen 1995). Αναπαραγάγει στο πρόσωπο του παιδιού και της συζύγου τα τραυματικά βιώματα της παιδικής του ηλικίας με «*φυσικότητα*», χωρίς σαφή εικόνα των πραγματικών δεδομένων, τα οποία αδυνατεί να αξιολογήσει (Webster-Stratton 1990). Χαρακτηριστική περιγραφή είναι αυτή του «*καλικάντζαρου*» που αποδίδει στην ανεξέλεγχτη παραβατική συμπεριφορά του παιδιού.

Μέσα από την καταγραφή (Goin 1998).των στοιχείων παρατηρείται η έκφραση της ψυχολογικής κακοποίησης με το αρνητικό συναίσθημα του πατέρα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στις σχέσεις του με την σύζυγο, και το παιδί. Το μετατραυματικό άγχος μπλοκάρει την εξέλιξη της φυσικής λειτουργίας του συναισθήματος ανάμεσα στα πρόσωπα, μαθαίνοντας την εξοικείωση, με βάση την διοχέτευση αρνητικών συναισθημάτων που συνοδεύουν τα πρόσωπα της παράβασης.

Πίνακας Καταγραφής στοιχείων εξοικείωσης με το πρόσωπο της παράβασης τον πατέρα.

Ημερομηνία, Θέματα συζήτησης	Παρατηρήσεις Σχολιασμός.
16/9 *Εγώ θα αναλάβω το μεγάλο στη πρώτη τάξη* *θα τον παίρνω στο γραφείο σχολής οδηγών.* *και εκεί θα διαβάζουμε 2 ώρες*	*Η γυναίκα μου και* *το παιδί το μικρό* *είναι το πρόβλημα.*
22/9 *Ο πατέρας διαμαρτύρεται ότι δεν μπορεί άλλο* *μαζί του γιατί δεν τον αφήνει στην ησυχία,* *ούτε ένα πιάτο φαγητό δεν μπορεί να φάει.* *Αναφέρει ότι τον βάζει να κοιμηθεί και τον τσιμπάει.* *Ο πατέρας εκνευρίζεται και τον χτυπάει, οι δακτυλιές* *φαίνονται στο πρόσωπο. Το κλάμα του ακουγόταν σε* *όλο το τετράγωνο. Όταν έρχεται η μητέρα, και* *ο πατέρας σηκώνεται φεύγει και επιστρέφει* *στις 9 η ώρα το βράδυ, μετά το φαγητό τους.*	*Το κλάμα του μου* *τρυπά τα αυτιά* *σαν τροχός.* *Η ψυχολογία μου* *φταίει. Τα βάζω από τη γωνία για* *το Θεό, είναι αδικία.*
14/10 *Δεν μπόρεσα να κοιμηθώ όλη νύχτα επειδή έκλαιγε.*	*Έκλαιγε.*
28/10 *Περάσαμε μια ήρεμη εβδομάδα. Στο μπαλκόνι έπινα.* *μπύρα. Έπιανε το μπουκάλι, έβαζε μπύρα στο ποτήρι* *και μου το έβαζε στο στόμα.*	*Του χάϊδευα στο* *κεφάλι και του* *έλεγα»καλό, καλό».*
4/11 *Αυτή η βδομάδα ήταν ήρεμη. Έπιανε το κουτί με τα* *τσιγάρα μου. Έβγαζε ένα τσιγάρο και μου το έβαζε* *στο στόμα.*	*Στο σπίτι είχαμε* *ηρεμία.*
11/11 *Δεν συμπληρώνει καταγραφές ελέγχου της παραβατικής* *συμπεριφοράς του.*	*«Πάμε καλά αυτό* *το μήνα».*
25/11 *Κάθε φορά που ερχόμαστε στο σχολείο και συζητάμε είναι* *σαν μια καινούρια αρχή για μας και το παιδί.*	
9/12 *Πονάει η μέση μου. Δουλεύω μέχρι αργά το βράδυ* *σε δεύτερη δουλειά.*	*Δεν βλέπω πια τη* *γυναίκα μου.*
18/12 *Το παιδί έκλεισε απέξω στο μπαλκόνι τη μάνα του.* *δύο ώρες* *Έχω πόνο στη μέση.*	*Της άνοιξα με* *ηρεμία και* *χαμόγελ*30/12 *Γιορτάσαμε μόνοι μας με ηρεμία* *στο σπίτι τις γιορτές.* *Δεν πηγαίνουμε πια σε συγγενείς* *γιατί το παιδί κάνει φασαρία* *και δεν θέλουμε να ανησυχούμε* *τους άλλους.*
13/1 *Μου τη δίνει στα νεύρα όταν στριγκλίζει η γυναίκα μου.* *Προσπαθώ να κάνω τις δουλειές του σπιτιού, ώστε* *όταν έρθει η γυναίκα μου από την δουλειά να μην βρίσκει* *τα πιάτα στο νεροχύτη άπλυτα τα ρούχα στο πλυντήριο κ.ά.* *Της είπα ότι έτρεμα και παραλίγο να τρακάρω από το άγχος* *μου. Μόνο που δεν σφουγγαρίζω και δεν* *σιδερώνω στο σπίτι, όλα τα άλλα τα κάνω.*	*Της λέω ότι δεν θέλω* *να φωνάζει.*

27/1
Η γυναίκα μου είπε «εσύ φταις και η μάνα σου που είναι το παιδί έτσι». Η γυναίκα μου νομίζει ότι είναι χαζή. Με ανακρίνει λέγοντας μου «τι έκανες όλη μέρα γιατί δεν πήρες την ζακέτα μου από το καθαριστήριο».

Την χτύπησα μετά από αυτό και δεν μιλιόμαστε. Με κρίνει αρνητικά και αυστηρά «Τι έκανες όλη μέρα».

10/2
Δύο φορές νευρίασα αυτή τη βδομάδα.

Όταν ερχόταν η γυναίκα μου από τη δουλειά το παιδί προσπαθούσε να με δαγκώσει.

23/3
Θέλω να σας ρωτήσω είναι σωστό που η νηπιαγωγός μας λέει να του ρίχνουμε παγωμένο νερό στο πρόσωπο, όταν κάνει κάτι άσχημο στο σπίτι.

11/5
Σκέφτομαι, έτσι μου έρχεται να πάρω ένα όπλο και να σταθώ σε μια στάση και να αρχίσω να σκοτώνω.

18/5
Το παιδί σκαρφαλώνει στα κάγκελα της αυλής και περιστρέφεται επικίνδυνα.

Παρατήρηση «Είδατε τι κάνει ο καλικάντζαρος».

25/5
Δεν το πηγαίνω στις κούνιες. Τον χτύπησα γιατί πήγε στο μπάνιο, ενώ εμείς τρώγαμε με τον αδερφό του, άδειασε το σαμπουάν και έγινε φασαρία. Τον έδειρα στη πλάτη, στο κορμί, του τράβηξα τα μαλλιά, τον ξέντυσα και τον έκανα μπάνιο με κρύο νερό.

Θέλω να φεύγω από το σπίτι όσο περισσότερο χρόνο μπορώ για να μην τον βλέπω.

Πίνακας Καταγραφής στοιχείων εξοικείωσης με το πρόσωπο της παράβασης «*την μητέρα*».

Ημερομηνία *θέματα συζήτησης*	*Παρατηρήσεις* *Σχολιασμός*
23/9 *Το μεσημέρι όταν επιστρέφω από τη δουλειά, το κλάμα του ακούγεται από το τετράγωνο.*	*Άγχος όταν ανοίγω την πόρτα για το τι θα αντικρίσω.*
21/10 *Στο νηπιαγωγείο ήταν ανήσυχος.*	*Δεν καθότανε.*
4/11 *Τα πήγε καλά στο νηπιαγωγείο αυτή την βδομάδα.*	*Κάθισε.*
18/11 *Στο σπίτι δεν θέλει να ακούσει τη κασέτα που ηχογραφήσαμε. Φώναζε και ήθελε το μαγνητόφωνο.*	*Κλαίει.*
2/12 *Στο νηπιαγωγείο τον βάζουν να κάθεται στη τουαλέτα με τις ώρες, για να μάθει να αυτοεξυπηρετείται*	*Ερώτηση. Το ίδιο πρέπει να κάνουμε και μεις στο σπίτι.*
16/12 *Έχω πρόβλημα με το μεγάλο γιο μου. Με ρωτά με επιμονή να του πω «αν τον αγαπώ».* *σχολείο και χτυπά παιδιά στα*	*Η δασκάλα κάλεσε τον άντρα μου και του είπε ότι κάνει φασαρία στο* *διαλείμματα.*
6/1 *Εξήγηση διδακτικών στόχων στο πρόγραμμα.*	*Αναφέρεται η συνεργασία και η επιβράβευση του μεγάλου.*

20/1 *Δεν μπορώ να βλέπω τον αδερφό μου να κλαίει, έχει νοητική υστέρηση, ζει στην επαρχία. Στεναχωριέμαι, έχω ζήσει από μικρή με προβλήματα.*	*Εγώ μεγάλωσα με την μεγάλη αδερφή του πατέρα μου. Πολλά άσχημα είδα που κάνανε στον αδερφό μου. Δεν γνώρισα το χάδι της μάνας μου. ούτε τα χρώματα.*
Ο αδερφός μου δεν γνωρίζει *4/2* *Από αρραβωνιασμένοι που ήμασταν με χτύπαγε.*	*Δεν τον ήθελαν οι γονείς μου.*
24/2 *Θέλω να χωρίσω.*	*Αλλά σκέφτομαι τα παιδιά μου.*
2/3 *Δύο μήνες έχω να αισθανθώ οργασμό. αρνητικά όταν με*	*Ο άντρας μου με παρατηρεί* *βλέπει να βάφομαι*
6/4 *Δεν ξέρω τι να κάνω με τα δυο παιδιά.*	*Δεν με βοηθά ο άντρας μου*
27/4 *Στο χωριό το Πάσχα, περάσαμε όμορφα.*	*Δεν στεναχωρηθήκαμε. Καταγράψαμε ήχους με το μαγνητόφωνο.*
18/5 *Είδαμε την παιδοψυχίατρο στην Αγία Σοφία συζητήσαμε μιάμιση ώρα και για την εγκόπριση μετά το σχολείο* *Συγκεκριμένα την κατάσταση που δημιουργήθηκε όταν έβγαλε τη βρύση και τη πάνα και πασάλειψε το δωμάτιο του με ακαθαρσίες*	*Το παιδί δεν καθότανε ήσυχα στη γιατρό, άνοιγε, ανέβαινε πάνω στις πολυθρόνες. Ο πατέρας του νευρίασε και τον έδειρε μέσα στο γραφείο.*
25/5 *Κάηκε στη πατούσα του. Ανέβηκε και σκαρφάλωσε πάνω στα αναμμένα μάτια της κουζίνας.*	*Διπλασίασα τη δόση atarax 4cc του έδωσα και ένα depon για να ηρεμήσει. Μετά ήταν στον κόσμο του.*
1/6 *Ο πατέρας του συνεργάστηκε στο πρόγραμμα για τρεις μέρες συνέχεια.*	*Μετά τις 2 το μεσημέρι τον αναλαμβάνω εγώ.*
8/6 *Δεν φορά πάμπερς στο νηπιαγωγείο*	*Δείχνει το πουλί του για να κάνει τσίσια.*

Παρατηρείται μια ήπια στάση από το πρόσωπο της παράβασης από την μητέρα, η οποία αφήνει ακάλυπτη τη σχέση με το παιδί (Acland 1978a, b), (Ντολτό 1992, σελ. 139-159, Fuentes, Cantu και Stechuk 1995). Η μεταφορά στα παιδιά των αρνητικών βιωμένων συναισθημάτων της για την σωματική κακοποίηση και βία που δέχεται από το πατέρα, τα εξοικειώνει και τα προτρέπει στην ανάπτυξη των παραβατικών μηχανισμών(Cicchetti και Toth 1995 , Συνοδινού 1994, σελ. 129-135). Η παραμέληση που έχει υποστεί στην παιδική της ηλικία, δεν της επιτρέπει να δει καθαρά τα στοιχεία μιας παραβατικής συμπεριφοράς.

Αισθάνεται ασφαλής ότι «αυτή πράττει το σωστό», σε σύγκριση με την πράξη των γονέων της. Η ταύτιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ως γονέας, με το βιωμένο αρνητικό συναίσθημα για τα προβλήματα του μικρού της αδερφού, αποδυναμώνουν τα υγιή στοιχεία της προσωπικότητας της (Λεφόρ και Λεφόρ 1996, σελ. 43-60, Ποταμιάνος 1997β, Συνοδινού 1996β, 1997). Οι ταυτοποιητικές εικόνες, στο πρόσωπο της μητέρας επαναβιώνουν το μετατραυματικό άγχος, με συνέπεια να υποβαθμίζεται η διάθεση του συναισθήματος της (Ντολτό 1995, σελ. 70-80, Hadfield 1979.

Ενότητα 3. Η «ανάγνωση» της παιδικής παραβατικότητας

Ο αναγνωστικός μηχανισμός μεταφορικά σαν λειτουργία στη οργάνωση της Παιδικής παραβατικότητας, πλαισιώνεται από τις αντιληπτικές σχέσεις της σύνθεσης και της ανάλυσης. Η μία από τις δύο κατευθύνσεις στην ανάγνωση της παιδικής παραβατικότητας είναι η δυνατότητα να συνδυάσει το παιδί σε μικρή ηλικία δύο δανεικά αρνητικά συναισθήματα έξω από αυτό και το σώμα του στην παραγωγή ενός τρίτου, αυτόνομου προσωπικού συναισθήματος. Η άλλη, αφορά στην ανάλυση μιας παραβατικής πράξης, την οποία αντιληπτικά προσλαμβάνει από το περιβάλλον του, την επενδύει με θετικό συναίσθημα, αναλύοντας τα μέρη και τα πρόσωπα σε μια προοπτική προσωπικής επανάληψης με πρωταγωνιστικό ρόλο.

3.1.Τα παραβατικά φωνήματα της συμπεριφοράς

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα λειτουργούν σαν τα «*παραβατικά*» φωνήματα της συμπεριφοράς που χρησιμεύουν σαν πρωταρχικά δομικά υλικά για να αναπτυχθεί η παιδική παραβατικότητα. Το γεγονός αυτό, υποχρεώνει πανέξυπνα παιδιά να τα βγάλουν πέρα με δύσκολες συνθήκες μάθησης. Η προσπάθειά τους είναι διπλή, να επιβιώσουν μέσα από τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και να προσανατολίσουν την προσωπικότητά τους στο να αντιμετωπίσει τις επικίνδυνες καταστάσεις με επάρκεια.

Στην ανάγκη της προσαρμογής στις δύσκολες συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντός τους, οργανώνουν κάποιους άλλους μηχανισμούς μάθησης. Με αυτούς συντίθενται ταυτόχρονα άμυνες και παραβατικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να επέρχονται άμεσες δευτερογενείς επιπτώσεις στη σχολική πρόοδο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη της περίπτωσης μιας μαθήτριας της πρώτης Δημοτικού, της Όλγας,

ηλικίας έξι χρόνων. Το κορίτσι εκφέρει συναισθηματικά φωνήματα, με έξυπνο τρόπο. Στην συνέχεια τα οργανώνει, αναγνωρίζει, συνθέτει, παράγει και παραθέτει σε «παραβατικά» στοιχεία συμπεριφοράς. Η Κλάϊν μίλησε σχετικά με αυτό το θέμα στην <<Ψυχανάλυση των Παιδιών>>. Στην ενότητα, «*Μια ιδεοψυχαναγκαστική νεύρωση σ' ένα κοριτσάκι 6 ετών*», (Κλάιν 1979. σελ. 69-97, Kiernan, Jordan και Saunders 1980, σελ. 264-291, Kazdin 1995).

Πίνακας «*πρόσληψης*» αρνητικών συναισθημάτων. Πομπός: Το πρόσωπο της μητέρας

Πρόσληψη Παραβατικών «φωνημάτων» στην επικοινωνία με τη μητέρα	*Τα συναισθηματικά «φωνήματα» στο επίπεδο της μητέρας.*
Η Όλγα μαθαίνει να οργανώνει τον προσωπικό της χώρο μέσα από απρόσωπες μετατροπές δικηγορικών γραφείων, με την σύμφωνη γνώμη της μητέρας της.	*Η μητέρα οργανώνει το χώρο του σπιτικού μέσα σε δύο τροποποιημένα δικηγορικά γραφεία ενός μεγάρου στον 5ο όροφο στην καρδιά της Αθήνας.*
Σταδιακά μέσα της, αποτυπώνει την πραγματικότητα για το χώρο του σπιτιού με την σύνθετη αντίληψη σπίτι-γραφεία. Η λογική και συναισθηματική αντινομία, αναπτύσσεται μέσα από την ταύτιση του «ένα « που είναι το «δικό» της σπίτι και τα πολλά τα γραφεία που είναι το «σπίτι της».	*Το ένα μετατρέπεται σε κουζίνα και υπνοδωμάτιο γονέων. Η κρεβατοκάμαρα έχει αντικατασταθεί από ένα καναπέ- κρεβάτι μπροστά σε μια τεράστια τηλεόραση. Το άλλο γραφείο, γίνεται το δωμάτιο των παιδιών.*
Στο σπίτι-γραφεία, απουσιάζει η μητέρα πολλές ώρες, λόγω δουλειάς της	*Τις βραδινές ώρες εργάζεται με αμοιβή και καθήκοντα θυρωρού στην είσοδο του μεγάρου.*
Κάποια μεσημέρια την υποχρεώνει να την βοηθά στην καθαριότητα των άλλων γραφείων, στο μέγαρο	*Το μεσημέρι έχει καθήκοντα καθαρίστριας στα γραφεία.*
Η προσπάθεια για μόρφωση δεν αποτελεί θετικό στοιχείο και η μητέρα της έγινε απλά θυρωρός-καθαρίστρια σε μέγαρο	*Η μητέρα είναι απόφοιτος επαρχιακού λυκείου, με σχέση τραυματική ως προς το σχολείο.*

Με τα στοιχεία τοι Πίνακα καταγράφεται η πρώτη διαστρεβλωμένη αντίληψη της πραγματικότητας του οικείου-χώρου (Έρικσον 1976, σελ. 271-273). Την Όλγα, μπερδεύει το γεγονός ότι όλα τα παιδιά έχουν ένα σπίτι, ενώ αυτή πρέπει να έχει πολλά γραφεία για σπίτι. Το φανταστικό στοιχείο καλείται να συμπληρώσει τις ατέλειες του «*οικείου*» χώρου (Ράσσελ 1977, σελ. 84-93). Οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας θα στηριχτούν σε μεγάλο βαθμό στο φανταστικό στοιχείο, για να ερμηνεύσουν τα αρνητικά συναισθήματα και τα κενά που δημιουργούνται στις ενδοεπικοινωνιακές σχέσεις της οικογένειας (Belkin et al. 1994), Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 29. Τα κενά στις ενδοεπικοινωνιακές σχέσεις της οικογένειας αναπαρίστανται με την απουσία των προσώπων στην ζωγραφιά με θέμα «το σπίτι μου», ενός εξάχρονου κοριτσιού.

Πίνακας «πρόσληψης» αρνητικών συναισθημάτων. Πομπός. Το οικογενειακό περιβάλλον

της μητέρας

Πρόσληψη «παραβατικών» φωνημάτων στην επικοινωνία με το θείο και τη θεία.	*Τα συναισθηματικά «φωνήματα» της παιδικής ηλικίας της μητέρας μέσα από τις σχέσεις της με τα αδέρφια της*
Η εξάχρονη μαθαίνει να αναπτύσσει αλληλέγγυες σχέσεις με τους συγγενείς της μαμάς. Κατανοεί ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη δύναμη για τον παππού και τη γιαγιά στο χωριό. Μαθαίνει ότι αν δεν παίζει "ήσυχα τα παιχνίδια με τους άλλους", θα έχει αρνητικές επιπτώσεις. Δέχεται να τρώει ξύλο, γιατί αυτή είναι η τιμωρία που της επιβάλλεται, όταν ο θείος νευριάζει και φταίει η ίδια. Η μητέρα σαν θεατής αυτής της κατάστασης, επιβεβαιώνει το δίκιο του θείου της.	*Ο μικρότερος αδερφός της μητέρας ζει μεγάλα χρονικά διαστήματα στο χώρο της οικογένειας. Έχει νοσηλευτεί σε ψυχιατρείο και είναι κάτω από φαρμακευτική αγωγή και ψυχιατρική παρακολούθηση*
	Είναι ο μοναχογιός της επαρχιακής Οικογένειας, αλλά δεν αντέχει να ζήσει στο χωριό, παρά την μεγάλη περιουσία, έτσι καταφεύγει στο σπίτι-γραφεία της μεγάλης αδερφής. Ο θείος όταν νευριάζει με την ανιψιά επειδή δεν παίζει ήσυχα μαζί του την «χτυπά» αλύπητα παρουσία της μητέρας.
Η Όλγα μαθαίνει να υπακούει σε δύο μαμάδες. Η μία κοιμάται με το μπαμπά της και η άλλη συζητά με τη μαμά της. Κατανοεί ότι το να λες ψέματα δεν είναι και πολύ καλό, γιατί αν το ανακαλύψουν έχει αρνητικές επιπτώσεις μόνο από τη θεία. Η τιμωρία του να «τρως ξύλο» επειδή είπες ψέματα, είναι νόμιμη και αποδεκτή, μιας. και γίνεται παρουσία της μητέρας.	*Η κατά ένα χρόνο μικρότερη αδερφή της μητέρας- ανύπαντρη- εποπτεύει το ρόλο της Αδερφής, μειώνοντας το κύρος της σαν μητέρα.*
Κάνει στο παιδί πανάκριβα επώνυμα δώρα όταν η ίδια το επιθυμεί. χτυπά Χωρίς συγκεκριμένο λόγο	*Όταν ανακαλύπτει ότι η ανηψιά της, της λέει ψέματα εξοργίζεται και την παρουσία της μητέρας*

Παρατηρείται η αδυναμία της μητέρας να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του γονεϊκού ρόλου της. Η κηδεμονία της μητέρας από την μικρότερη αδερφή, επενδύεται με στοιχεία παιδαγωγικού χαρακτήρας, γεγονός που καθιστά μια τέτοια παρέμβαση νόμιμη (Ρότσικα, Σκουμπουρδή και Τσιμπούκα 1994, Webster-Stratton και Spitzer 1991, Έρικσον 1976, σελ. 302-321, Νασιάκου 1991, Νασιάκου et al. 1993). Το φώνημα δεν εκφράζει μια συνειδητοποιημένη κατάσταση, αλλά μια συναισθηματική φόρτιση, πιθανόν στιγμιαία, χωρίς συγκεκριμένη λογικοποίηση του μηνύματος (Αρτζύλ 1981, σελ. 249-274, Βίννικοτ 1976, σελ. 187-193).

3.2. Η σύνθεση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς

Η αναγνωστική λειτουργία των παραβατικών στοιχείων, αναπτύσσεται με την σύνθεση των αρνητικών συναισθημάτων. Προϋπόθεση για την εξέλιξη του παραβατικού μηχανισμού, αποτελεί η νομιμοποίηση και η παραδοχή των παραβάσεων από το ισχυρό γονεϊκό πρόσωπο (Blanchet 1988, Νικολαΐδου 1998β). Στη περίπτωση της εξάχρονης Όλγας, η σύνθεση πραγματώνεται από το υλικό με τα παραβατικά στοιχεία στο επίπεδο της ψυχικής οργάνωσης του πατέρα (Φρόυντ, Α. 1991, σελ. 119-127)., Μπόλμπυ 1995,, σελ. 180-225, Κρασανάκης. 1992).

Πίνακας «σύνθεσης» παραβατικών στοιχείων . Προσανατολισμός στην εικόνα του πατέρα

Άρθρωση Παραβατικών «φωνημάτων»	*Παραβατικά στοιχεία στο επίπεδο της ψυχικής οργάνωσης του πατέρα.*
Συναισθηματική κατάσταση υπεροχής που βασίζεται κυρίως στο αδιευκρίνιστο μήνυμα της φράσης «τεράστια περιουσία».	*Ο πατέρας- δημόσιος υπάλληλος- κάνει και δεύτερη δουλειά, αν και έχει τεράστια περιουσία στην Κρήτη, αλλά και πολύ μεγάλη «προίκα» στην Πελοπόννησο από το γάμο του με προξενιό*
Η ανάγκη να βλέπει περισσότερο χρόνο το πατέρα, καταπιέζεται στο όνομα της δεύτερης δουλειάς.	*Διεκδίκηση αγορών σε ρούχα και παπούτσια*
για να πηγαίνει «καθαρή» και να «λάμπει» στην εκκλησία.	*Δηλώνει ότι η οικογένεια του έχει πολύ καλές σχέσεις με την εκκλησία. Υποχρεώνει την κόρη του να πηγαίνει στην εκκλησία και να κοινωνά κάθε Κυριακή. Περιγράφει λιποθυμικές κρίσεις μέσα στην εκκλησία από την εξαντλητική νηστεία.*
Δυσφορεί στις υποχρεώσεις της νηστείας, γι' αυτό- στην πρώτη ευκαιρία- ανοίγει ντουλάπια στα κρυφά και τρώει ό,τι απαγορεύεται.	
Νοιώθει υπερήφανη για τις επιτυχίες του «αυτοδημιούργητου» πατέρα της.	*Ο ίδιος είναι απόφοιτος νυχτερινού Γυμνασίου. Έχει εγκαταλείψει το χωριό και ήρθε στην Αθήνα αφού προηγουμένως είχε και τους γονείς του από το δημοτικό.*
Ταυτίζεται με τα «κατορθώματα» και τον αγώνα ζωής του, ώστε να έχει επιχειρήσει δύο φορές να φύγει από το σπίτι-γραφεία.	*Ήρθε στην Αθήνα και έκανε διάφορες δουλειές για να επιβιώσει.*

Πίνακας «σύνθεσης» παραβατικών στοιχείων. Προσανατολισμός στην εικόνα του πατέρα (συνέχεια)

Επιτίθεται σε οποιοδήποτε και οτιδήποτε λειτουργεί εναντίον του πατέρα της, με λεκτική και φυσική επιθετικότητα.	*Τραυματική μνήμη του πατέρα από την εικόνα της μητέρας του να αλέθει με τα γόνατα το σιτάρι στο μύλο, κάτω από το ξύλο του πατέρα*
Φοβάται ότι μπορεί να χωρίσουν οι γονείς της.	*Οι σχέσεις με τη σύζυγο δεν είναι καλές. Έχει εχθρικές σχέσεις με τους πεθερούς του. Δηλώνει ότι κάνει υπομονή να μεγαλώσουν τα παιδιά, για να τραβήξει το δρόμο του.*
Αντιδρά, κρύβοντας αντικείμενα που παίρνει από τους άλλους σε απίθανα σημεία π.χ. στη κατάψυξη τα σκουλαρίκια της θείας.	

Μαθαίνει να υλοποιεί την πιο παράξενη φαντασίωσή της, χρησιμοποιώντας τις ανάγκες του πατέρα της.	*Εκφράζει μια αδυναμία στο να μην μπορεί να χαλάσει χατίρι στην κόρη του.*
Μισεί την μητέρα της, γιατί την διαβάλλει στον πατέρα της.	*Αλλά την κακοποιεί σωματικά ανελέητα, όταν η μητέρα μεταφέρει τα παράπονα που της έκαναν στο σχολείο για την παραβατική συμπεριφορά και τις «κακές» επιδόσεις στα μαθήματα.*
Όταν μένουν μόνες τους, της φωνάζει, της τραβά τα μαλλιά, τη φτύνει και την χτυπά.	*Εμπιστεύεται και στέλνει στις διακοπές την κόρη του στους πεθερούς τους, με τους οποίους δεν αλλάζει στοιχειώδη επικοινωνία.*
Εκμεταλλεύεται αυτό που της προσφέρεται χωρίς ίχνος κριτικής σκέψης.	*Απαιτεί, μέσα από την μητέρα, να φροντίζουν το παιδί σαν να το φρόντιζε ο ίδιος.*
Μπερδεύει αυτό που ζει στο σπίτι των παππούδων στο χωριό, με αυτό που συμβαίνει στο σπίτι-γραφεία στην Αθήνα..	

Από τα στοιχεία του Πίνακα παρατηρείται η διαστρέβλωση της πραγματικότητας, με την πρόσληψη των παραβατικών φωνημάτων συμπεριφοράς μέσα από την ψυχοπαθολογική επικοινωνία με την μητέρα και τα αδέρφια της μητέρας. Στη προσπάθειά της να ανεξαρτητοποιηθεί και να μάθει να διαβάζει το παραβατικό κώδικα της οικογένειας, συλλαβίζει τα παραβατικά στοιχεία. Η οιδιπόδεια σχέση με το πατέρα στηρίζει τον όλο εγχείρημα. Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 30. «*Φοβάμαι την νύχτα*». Ζωγραφική αναπαράσταση αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει η εξάχρονη, με το φόβο και το άγχος ότι μπορεί να χωρίσουν οι γονείς της. Κοιμάται στο ίδιο δωμάτιο με τον κατά δέκα χρόνια μεγαλύτερο αδερφό της.

3.3. Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων

Η παραβατική συμπεριφορά παράγει παραβατικά στοιχεία. Αυτή προσανατολίζεται σε διαφορετικές εικόνες προσώπων τα οποία παράγουν αυτόνομες παραβατικές μονάδες. Έτσι, η παραβατική εικόνα της μητέρας λειτουργεί μέσα από τη σχέση απόκρυψης του προβλήματος της υγείας της (Ethier, Lacharite και Couture 1995, Παρίτσης 1991, Harnish, Dodge και Valente1995). Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία μαθαίνει στην Όλγα ότι για "κάποιους" λόγους επιβάλλεται να «*κρύβουμε*» από τους άλλους τι συμβαίνει (Cottle 1995, σελ. 267- 313).

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς προσανατολισμένων προς τη μητέρα.

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς με προσανατολισμό τη μητέρα	*Στοιχεία Παραβατικής συμπεριφοράς στην εικόνα της μητέρας*
Η συναισθηματική επικοινωνία	*Η μητέρα έχει κρίσεις χρόνιας κατάθλιψης.*

με την μητέρα είναι διακεκομμένη.	*κάνει χρήση αγχολυτικών*
Τα συναισθηματικά κενά χρεώνονται	*ψυχοφαρμάκων και παρακολουθείται από*
σαν μειονεξίες στην προσωπικότητα	*ψυχίατρο.*
του άλλου που δεν «είναι καλός».	*Επιτίθεται χωρίς λόγο.Ο σύζυγος αρνείται να*
συναντήσει	*Απόκρυψη του προβλήματος της υγείας της,*
και να μιλήσει με τον γιατρό, γεγονός	*από τα παιδιά και το σχολείο .*
που κάνει την μητέρα επιθετική.	*Η μη συνέπεια στις υποχρεώσεις,*
Η Όλγα χτυπά και φωνάζει όπως η μητέρα,	*η μεγάλη υπνηλία, αλλά και τα χάπια, δεν*
κάθε φορά που «ξυπνά από το πολύωρο	*διευκρινίζονται στα παιδιά όταν ερωτάται*
ύπνο» της γιατί δεν πλύθηκαν τα πιάτα.	*σχετικά.*
Όταν ερωτάται για τα μαθήματα, παραπέμπει	*Περιγράφει ότι δεν της αρέσει να κοιτάζει το*
στη διπλανή της, όπως η μαμά παραπέμπει	*πρόσωπο της στο καθρέφτη όταν χτενίζεται,*
στην αδερφή της, για να εξηγήσει για τα χάπια.	*γιατί το βλέπει να σπάζει σε πολλά κομμάτια.*
Η παραμέληση της εξωτερικής εμφάνισης,	
ερμηνεύεται από την φράση «και η μάνα μου	
είναι άσχημη».	
Το κυρίαρχο συναίσθημα (αρνητικό)	
είναι «δεν αγαπώ κανένα».	
Λέει ψέματα σαν αποδοχή της ανειλικρίνειας	*Δηλώνει ότι αγαπά τα παιδιά της.*
των συναισθημάτων που βιώνει από την μητέρα.	*Αρνείται να κάνει έρωτα με το σύζυγο*
Προσποιείται ότι πέρασε θαυμάσια στο σχολείο,	*και προσποιείται ότι κοιμάται*
ενώ τα τετράδιά της είναι γεμάτα παρατηρήσεις.	

Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς προσανατολισμένων προς τη μητέρα έχει μελετηθεί βιβλιογραφικά (Mian, Marton και LeBaron 1996, James και Vereker 1996, Λαζαράτου 1996, Cottle 1995, σελ. 89-118, Ράσσελ 1977, σελ. 69-83). Με βάση τα στοιχεία από το παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η σκόπιμη απόκρυψη πραγματικών δεδομένων για το πρόβλημα της υγείας από την ίδια την μητέρα, εμποδίζει την συναισθηματική ροή της επικοινωνίας με την κόρη. Ως αποτέλεσμα αυτής της δυσλειτουργικής επικοινωνίας παράγονται αυτόνομες παραβατικές μονάδες επεξεργασίας και ερμηνείας του συναισθήματος. Αυτό αποτυπώνεται στο σκίτσο 31. «*Εγώ θέλω να ζήσω στο χωριό μου*». Η ζωγραφική αναπαράσταση της επιθυμίας, της εξάχρονης μαθήτριας, αναδεικνύει την αυτόνομη παραβατική μονάδα στην επικοινωνία. Ο Λόγος της αυτονομίας αφορά τα συναισθήματα που θέλει πραγματικά να βιώνει στο χωριό με τους παππούδες, χωρίς υποχρεώσεις και περιορισμούς.

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς προσανατολισμένων προς την εικόνα του αδερφού.

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς με προσανατολισμό τον αδερφό	*Στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στην εικόνα του αδερφού*
Εξαναγκάζεται σε κάτι που δεν θέλει, χωρίς να έχει μάθει να το συζητά. *.Το κρύβει, όπως τα αντικείμενα που εξαφανίζει από το σπίτι-γραφεία, και τα πηγαίνει* *Κάνει χρήση λεκτικής και φυσικής επιθετικότητας, αντιδρώντας στην επιβαλλόμενη συμβίωση (Σκίτσα 24, 25).* *Κλέβει κατ' εξακολούθηση πράγματα του αδερφού της και τα κρύβει στα πιο απίθανα σημεία.* *Κακοποιείται σωματικά από τον αδερφό της με την έγκριση των γονέων της, μιας και μόνον έτσι μπορεί να σωφρονιστεί* *Μπλέκεται σε καβγάδες και χτυπά βίαια μεγαλύτερα αγόρια, κυρίως στο σχολείο.* *Φοβάται το όπλο που χρησιμοποιεί ο αδερφός της* *Νοιώθει να κινδυνεύει από τον αδερφό της.* *Κακοποιείται έμμεσα σεξουαλικά από που δεν καταλαβαίνει και δεν μπορεί να μιλήσει γιαυτά που είδε.* *Εκπαιδεύεται στη βία μέσα από τις τηλεοπτικές εκπομπές.* *Συνηθίζει και της αρέσει να χρησιμοποιεί τη βία στην επικοινωνία της με τους άλλους.*	*Μοιράζεται το ίδιο δωμάτιο με τον έφηβο, κατά δέκα χρόνια μεγαλύτερο αδερφό, ο οποίος έχει προβλήματα επικοινωνίας στο σχολείο και τα δείχνει στα παιδιά.* *Παραπονιέται ότι είναι ανήσυχη, κάνει φασαρία και δεν τον αφήνει να μελετήσει τα μαθήματα του σχολείου.* *Φωνάζει ότι χάνει σχολικά αντικείμενα που τα χρειάζεται, ενοχοποιώντας την αδερφή του.* *Όταν νευριάζει «μαυρίζει» στο ξύλο την αδερφή του με την έγκριση της οικογένειας.* *Δηλώνει ότι δεν την αντέχει άλλο, και περιμένει να έρθει το καλοκαίρι για να φύγει στο χωριό η αδερφή του.* *Οπλοφορεί με άδεια και έγκριση του πατέρα του.* *Αγοράζει πορνό περιοδικάτις γυμνές φωτογραφίες) και αυνανίζεται, αναφέρει ότι μερικές φορές ξεχνά, δεν τα κρύβει και βρίσκονται στα χέρια της αδερφής του.* *Μαθαίνει την αδερφή του να βλέπει θρίλερ, αστυνομικά, καράτε με τις ώρες στη τηλεόραση. Απαιτεί απόλυτη ησυχία.*

Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς προσανατολισμένων προς την εικόνα του αδερφού βιβλιογραφικά έχει μελετηθεί (Μαγγανάς 1998, Τσιγκρή 1998. Από τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι η υποχρεωτική συγκατοίκηση μέσα στο δωμάτιο-γραφείο δύο ετερόφυλων αδερφών μεγάλης ηλικιακής διαφοράς, παράγει αυτόνομες παραβατικές μονάδες συμπεριφοράς. Αυτές αντικατοπτρίζονται στα παραβατικά στοιχεία της αρνητικής συναισθηματικής εικόνας του έφηβου αδερφού. Η αποτύπωση καταγράφεται στο Σκίτσο 32. «*Με μπουγελώνουν*». Ζωγραφική αναπαράσταση εμπλοκής σε παιχνίδι με νερό που καταλήγει σε καβγά «μπουγέλο» από μαθήτρια Β' τάξης. Λεκτική και φυσική επιθετικότητα, σαν αντίδραση σε επιβαλλόμενους κανόνες παιχνιδιού.

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς προσανατολισμένων προς την εικόνα του πατέρα

Παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς με προσανατολισμό το πατέρα	*Στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς στην εικόνα του πατέρα*
Φωνάζει αδικαιολόγητα στην μητέρα της, αν δεν της αρέσει το μεσημεριανό φαγητό.	*Φωνάζει και βρίζει δυνατά στη μαμά, όταν δεν του αρέσει το φαγητό, ή δεν του έχει φρεσκοσιδερωμένο πουκάμισο.*
Χτυπά όποιον της πει ότι δεν έχει κάνει κάτι σωστά.	*Χτυπά όποιον του πάει αντίθετα και επιβάλλει αυτό που θέλει.*
Πίνει μπύρα κρυφά μαζί με τον αδερφό της, όταν η μητέρα της είναι στο θυρωρείο και βλέπουν τηλεόραση.	*Πίνει μεγάλες ποσότητες, αν και έχει νοσηλευτεί στο νοσοκομείο με πρόβλημα στομάχου.*
Λέει ψέματα ότι διάβασε τα μαθήματα της, ενώ βλέπει συνέχεια τηλεόραση και δεν άνοιξε βιβλίο	*Όταν είναι στο σπίτι βλέπει με τις ώρες τηλεόραση και απαιτεί «νεκρική»σιγή από όλους. Προφασίζεται ότι είναι κουρασμένος*
Προσποιείται την κουρασμένη στις εκκλήσεις της μητέρας της για βοήθεια στις δουλειές, ή αδιαφορεί και δεν απαντά.	*και δεν συμμετέχει σε καμία δουλειά μέσα στο σπίτι- γραφεία.*
Βρίζει όποιον της πειράξει τα πράγματα της στο γραφείο.	*Ασκεί κριτική στη μητέρα αν δεν είναι τα πράγματα «τέλεια» τακτοποιημένα και στη θέση τους.*

Η ταυτοποίηση με τα παραβατικά στοιχεία της προσωπικότητας του πατέρα της, έχει σαν συνέπεια την έκλυση μεγάλης παραγωγής αυτόνομων παραβατικών μονάδων συμπεριφοράς. (Φρόυντ Α. 1978, 1991, σελ. 9-27, 1992, σελ. 129-133,) Σπινέλλη 1989. Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών στοιχείων αποτυπώνεται στο Σκίτσο 33. «*Τσάντες με νερό*». Μπλέκεται σε καβγάδες με αγόρια μεγαλύτερα και χτυπά βίαια. Ζωγραφική αναπαράσταση μαθήτριας Β' τάξη.

3.4. Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης

Η διαδικασία της παράβασης ολοκληρώνεται, όταν οι εσωτερικοί μηχανισμοί οργάνωσης και παραγωγής μπορούν να αναγνωριστούν από το ίδιο παιδί που παραβαίνει τους κανόνες, αλλά και μέσα από τους Άλλους που είναι έξω από αυτό που διαδραματίζεται στο ψυχικό όργανο του παιδιού. Η εξωτερίκευση της διαδικασίας της παράβασης, απαιτεί την συγκεκριμενοποίηση των μηχανισμών που παράγουν την παιδική παραβατικότητα. Ο χώρος της συγκεκριμενοποίησης βρίσκεται έξω από τον «*οικείο*» λειτουργικό περιβάλλον της οικογένειας. Ορίζεται από την αντικειμενοτρόπο χωρο-οργάνωση των Άλλων. Στη μελέτη αυτής της περίπτωσης, θα παρατηρήσουμε την συγκεκριμενρποίηση των παραβατικών στοιχείων του αναγνωστικού μηχανισμού στο σχολείο.

Στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς μέσα και έξω από την σχολική τάξη	*Αυτοαντίληψη μέσα από τις παραβάσεις στους κανόνες του σχολείου*
Στο πρώτο τρίμηνο της πρώτης τάξης η δασκάλα, με αφορμή ένα ιχνογράφημα που ξεχώριζε για την ασυνταξία των χρωμάτων και των γραμμών του σχεδίου, ζήτησε την μητέρα για να πληροφορηθεί το πως συμπεριφέρεται το παιδί στο σπίτι. Η μητέρα παρουσίασε το οικογενειακό περιβάλλον «τέλειο», χωρίς κανένα πρόβλημα. Περίμενε μόνο το υδραυλικό για να τελειώσει τα καινούρια ντουλάπια της κουζίνας της.	*Το γεγονός μεταφέρθηκε στη μητέρα: η δασκάλα σε ζήτησε για να σου δείξει μια ωραία ζωγραφιά που έκανα και την κράτησε. Η περιγραφή πλησιάζει το «τέλειο», χαρακτηρισμός που δεν επιτρέπει αμφισβήτηση, μιας και ο μπαμπάς τα θέλει όλα τέλεια. Αποκρύπτει την ένδειξη μιας αρνητικής εικόνας από τον εαυτό της και το περιβάλλον της έτσι, όπως έχει μάθει από την μητέρα της.*
Η εξωτερική εμφάνιση του παιδιού και η εν γένει ψυχοκινητική εικόνα της, είναι αρκετά ικανοποιητική. Είναι ατίθαση, χτυπάει άλλα παιδιά, φωνάζει δυνατά και άσχημα. Στο πέμπτο μήνα της σχολικής φοίτησης, παρουσίασε παραβατικές συμπεριφορές, κλέβοντας χρήματα, αντικείμενα, από συμμαθητές της τάξης. Το γεγονός έγινε αντικείμενο συζήτησης του συλλόγου διδασκόντων και αποφασίστηκε η εμπλοκή της ειδικής τάξης, χωρίς λόγο Η διακριτική παρακολούθηση από το πρόγραμμα της Ειδικής τάξης σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης. Ζητείται από την μητέρα να γίνει έλεγχος σε εξωτερική ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, γεγονός που αρνείται κατηγορηματικά	*Στο σπίτι-γραφεία, ζητά να τρώει πικάντικες τροφές, για να μεγαλώσει και να γίνει δυνατή. Πρέπει να τα βγάλει πέρα γιατί έχει πολλά διαβάσματα. Στο σπίτι-γραφεία, παραπονιέται στην μητέρα της ότι της κλέβουν τα μολύβια και τις γόμες. Υποχρεώνει την μητέρα της να της αγοράζει μολύβια και γόμες κατά δωδεκάδες. Γκρινιάζει ότι την χτυπάνε κάποια παιδιά στα διαλείμματα Δικαιολογεί τα λάθη στην ορθογραφία με την δικαιολογία ότι ήταν αφηρημένη. Μαλώνει με την μαμά της, γιατί παίρνει το μέρος της δασκάλας που της γράφει ότι είναι αδιάβαστη. Φωνάζει ότι δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί η δασκάλα την αδικεί.*
Στο τέλος της πρώτης τάξης προτείνεται στη μητέρα ότι η υποστήριξη της Ειδικής τάξης θα βοηθήσει στα πολλά ορθογραφικά λάθη. Συγκατατίθεται στην παρακολούθηση της Ειδικής Τάξης, με την προϋπόθεση να μην πάει σε ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. τα ορθογραφικά λάθη της. Έχει μεγάλο άγχος στην προοπτική να χωρίσουν οι γονείς εξαιτίας της. Κλαίει όταν η δασκάλα της προτείνει να διηγηθεί πως τα περνάει στο σπίτι της.	*Σε κοινή συμφωνία με την μητέρα, αποκρύπτουν από το πατέρα την πρόταση για φοίτηση στη ειδική τάξη και την παραπομπή στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Ανακοινώνει ότι θα πάει σε φροντιστήριο μέσα στο σχολείο, για να διορθώσει Βαριαναστενάζει, είναι ευερέθιστη και κλαίει με το παραμικρό. Μοιάζει να ταξιδεύει στο κόσμο της. Παίζει παιχνίδια με κούκλες «μαμά-μπαμπάς» που χτυπιούνται και μπαίνει στη μέση να τους χωρίσει.*

Το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας στο σχολείο δεν αναγνωρίζεται αρχικά. Αντίθετα, παρατηρείται μια εμμονή στα ορθογραφικά λάθη και το γεγονός της συμπεριφοράς

επαφίεται στους ειδικούς των εξωτερικών υπηρεσιών. Η μητέρα επιδιώκει να έχει μια πρόσβαση προς αυτές επειδή την φοβίζουν και την αποτρέπουν στο να κρατά καλά κρυμμένα τα μυστικά της Η ανάγνωση της παιδικής παραβατικότητας, συμβαδίζει με αυτήν της πρώτης ανάγνωσης στη γλώσσα (Βίννικοτ 1976, σελ. 238-244, Muller, Hunter και Stollak 1995, , Ντολτό 1992, σελ. 106-118, Coulborn-Faller και Corwin 1995). Η διαφοροποίηση γίνεται στο μέσο προσέγγισης. Η γλώσσα των λέξεων προσεγγίζεται με την λογικοποίηση των συναισθημάτων, αντίθετα η γλώσσα των παραβατικών στοιχείων προσεγγίζεται με την συναισθηματική κινητοποίηση. Οι αρνητικές ενδοεπικοινωνιακές σχέσεις προσδιορίζουν την ποιότητα των παραβατικών στοιχείων. Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 34. «Τα μούτρα». Μουτρώνει και κλαίει, όταν η δασκάλα της προτείνει να διηγηθεί πώς τα περνάει σπίτι της. Μαθήτρια Β' τάξης (Μελέτη στοιχείων που απεικονίζονται στην έκφραση της φωτογραφίας).

3.5. Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης στο χώρο της οικογένειας

Η συγκεκριμενοποίηση στο χώρο της οικογένειας, συμβαίνει συνήθως με αφορμή την επίδοση και την συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί στο σχολείο. Η έκφραση των προσωπικών προβλημάτων των γονέων η συχνότητα και ένταση, με την οποία τα προβάλλουν σαν δικές τους ανάγκες πάνω στο παιδί προσδιορίζουν την συχνότητα συγκέντρωσης παραβατικών στοιχείων (Meirieu 1995, , Church, Lewis και Batshaw 1997, , σελ. 471-498, Eisenberg et al. 1997). Η ανάγνωση των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά ενός υιοθετημένου εννιάχρονου αγοριού, περιγράφει την οργάνωση και παραγωγή των παραβατικών μηχανισμών. Ο Ανάργυρος, μαθητής στην Τρίτη τάξη, υιοθετήθηκε σε ηλικία πέντε μηνών. Στην ειδική τάξη έφτασε μετά την επιμονή της μητέρας, η οποία δήλωνε «*ότι έχει πρόβλημα μαζί του και δεν ξέρει τι να κάνει με το παιδί της και αν το γεγονός να του κάνει όλα τα χατήρια για να μην φωνάζει, βρίζει, χτυπά σπάζει αντικείμενα,* ***είναι το σωστό***».

Η δασκάλα παρατηρούσε ότι είναι αφηρημένος μέσα στη τάξη, χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα, παρά το γεγονός ότι έρχεται «*άγραφος και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη*» και αρνείται να υπακούσει στις εντολές του μαθήματος). Καταγράφεται η εμπλοκή του με δυναμιτάκια μέσα στην αυλή του σχολείου με δύο μικροεμπρησμούς στο υπόστεγο την ώρα της γυμναστικής με μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου. Έχει κάνει «*κοπάνα τέσσερις πέντε φορές*» από το σχολείο, πηδώντας τα «*γαμψά*» κάγκελα την ώρα του διαλείμματος και διαφεύγοντας της επίβλεψης των δασκάλων που είχαν «*βάρδια εφημερίας*» στην αυλή. Όταν

το ανακαλεί στην μνήμη του και το συζητά παρουσία του πατέρα, σκάει στα γέλια, πανευτυχής. Ο πατέρας κατηγορείται από την μητέρα ότι πηγαίνει συνέχεια για κυνήγι και δεν ασχολείται με το παιδί τους. Μόνο όταν εκνευριστεί, του βάζει τις φωνές και τον «*ξυλοκοπά*» αλύπητα. Σημειώνουμε ότι στην Πρώτη δημοτικού τον έβλεπε ψυχολόγος για δυσκολίες που είχε με την ανάγνωση. Η διάγνωση μετά από οκτώ μήνες παρακολούθησης, περιγράφεται από το πατέρα προφορικά: «*Ο Ανάργυρος δεν έχει τίποτα, απλά είναι τεμπέλης και σας δουλεύει όλους*». Αναφέρουμε ότι η Francoise Dolto σε διάλεξη της, στο Γαλλικό Ινστιτούτο στην Αθήνα τον Απρίλιο του 1986 περιέγραψε τον «τεμπέλη» *μαθητή που κάθεται στο τελευταίο θρανίο και κοιμάται πάνω σε αυτό.* Η Francoise Dolto πιστεύει ότι « *είναι ένα πανέξυπνο παιδί που βαριέται να ακούει τα ίδια και τα ίδια και κυρίως πράγματα που δεν τον αγγίζουν και δεν τον ενδιαφέρουν*» (Ντολτό 1989). Επιστρέφουμε στην περίπτωση του Ανάργυρου και στους γονείς του, που πίστεψαν ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα για το υιοθετημένο παιδί τους και αιτιολογούσαν ό,τι κακό συνέβαινε στην συμπεριφορά του με το ότι «*φταίει το κακό και ξένο αίμα που κουβαλάει στις φλέβες του*». Σημειώνουμε ότι η παρουσία του στην ειδική τάξη ήταν «*προβληματική*» και παρά τις μεγάλες πιέσεις που ασκήθηκαν στους γονείς για να επισκεφτούν κάποια εξωτερική υπηρεσία για δική τους στήριξη, αρνήθηκαν κατηγορηματικά. Αρνιόταν να προσέλθει στο χώρο και να συνεργαστεί, κοίταζε το ρολόι, έβριζε, έσπαζε τα μολύβια του, χτυπούσε όποιον του έφερνε αντίρρηση σε ό,τι έλεγε και έκανε. Διαπραγματευότανε την «*εκεί παρουσία του*» για να πετύχει μεγαλύτερα ανταλλάγματα παροχών από την μητέρα, η οποία έκλαιγε, από φόβο μήπως χάσει το παιδί της. Στο πρόγραμμα, μια φορά την εβδομάδα, συμμετείχε εναλλακτικά για τριάντα λεπτά ο γονέας παρουσία του Ανάργυρου και συζητούσαμε τα προβλήματα στο σπίτι. Τα προβλήματα μπορούσαν να τα καταγράφουν και να τα διαβάζει ο Ανάργυρος. Από αυτές τις συναντήσεις, προκύπτουν οι παρακάτω καταγραφές αντιπαράθεσης του παιδιού με τους γονείς του, οι οποίες δηλώνουν την ανάγνωση της παραβατικής συμπεριφοράς.

Καταγραφές αντιπαραθέσεων με τον πατέρα

Ημερομηνία παραβατικής συμπεριφοράς	***Θέμα αντιπαράθεσης- Ανάγνωση Σχολιασμός- Τι έκανα- Τι αισθάνθηκα***
6/1 *Στη ταράτσα μάλωσα με το παππού, γιατί ο μπαμπάς τη σκύλα να μην είχε φάει τα ψάρια μου. Εγώ φώναζα.* *Ο παππούς μου έβαλε τις φωνές.*	*Κατέβηκα κάτω και έκανα πει να προσέχω παράπονα στη μαμά. Την έφερα σε δύσκολη θέση, γιατί της μιλούσα άσχημα για τον πατέρα της.* *<u>Παρατήρηση:</u> Η οικογένεια ζει στο πατρικό σπίτι της*

	μητέρας. Ο πατέρας της βρίζει, μιλά άσχημα, είναι αυταρχικός και έχει κακοποιήσει την μητέρα στην παιδική ηλικία της. Ο Ανάργυρος δεν έχει καλές σχέσεις με το παππού, γεγονός που στεναχωρεί την μητέρα του.
13/1 *Η τσάντα της μαμάς και τα αντικείμενα που έπεσαν έξω από αυτήν. Η μαμά είπε ότι εγώ τα έριξα.*	*Αυτό με στεναχώρησε, γιατί εγώ δεν είχα αγγίξει καθόλου τη τσάντα. Παλιά το είχα κάνει. Έψαχνα στις τσάντες και έπαιρνα χρήματα «κρυφά», τώρα όμως τό 'κοψα και η μαμά δεν με εμπιστεύεται.*
17/1 *Επειδή κρατούσα ανάποδα το πιάτο μέσα στο αυτοκίνητο, ο μπαμπάς με είπε χαζό.*	*Εγώ αισθάνθηκα καλά, καλά, καλά. ΤΙΠΟΤΑ* *<u>Παρατήρηση</u>: Καταγράφεται απόκρυψη των πραγματικών συναισθημάτων από το φόβο της παραπέρα επίπληξης από το πατέρα.*
21/1 *Ήθελε να δει τηλεόραση στις 11.30 το βράδυ. Ο πατέρας του είπε ότι είναι αργά και έβαλε τις φωνές.*	*Είπε «α παράτα με» και πήγε στο δωμάτιο του, χωρίς να συζητήσει. <u>Παρατήρηση</u>: Ο έλεγχος του τηλεοπτικού χρόνου που ζητείται από το πρόγραμμα της ειδικής τάξης, δημιουργεί εκνευρισμό και αποτελεί σημείο τριβής στην σχέση με τον πατέρα που βλέπει με τις ώρες τηλεόραση.*
23/1 *Ο πατέρας μέσα στο πρόγραμμα κόβει με ψαλίδι σε δραστηριότητα κολλάζ. Ο Ανάργυρος εκδηλώνει αντιδραστική συμπεριφορά. Χτυπάει τη γροθιά πάνω στη τσάντα. Λέει «θα με πάνε στο τρελάδικο στο Πίκπα μετά από δω». Αρνείται να συζητήσει τα προβλήματα του.*	*Λέει «έχω μυστικά με το μπαμπά και τη μαμά». Μετά επαναλαμβάνει «γαμώ το κέρατό μου» πολλές φορές. <u>Παρατήρηση</u>: Δυσκολεύεται να καταλάβει το πρόβλημά του. Δεν μπορεί να κατανοήσει τις υποχρεώσεις του. Επιμένει να έχει μόνο δικαιώματα και προνόμια, τα οποία, όταν «δια της βίας» μόνος του, χωρίς να ρωτήσει κανέναν.*
δεν του χορηγούνται, τα παίρνει	
30/1 *Με το μπαμπά το μεσημέρι όταν κοιμόταν, εγώ πήρα μια μπάλα και έπαιζα στο δωμάτιό μου. Μετά πήρα το τουμπερλέκι και μια μεγάλη κιθάρα και έβαλα στο κασετόφωνο κάτι τραγούδια με τον Ρουβά, με την Βίσση, με την Γαρμπή, με τον Κόκοτα και με άλλους και άνοιξα το παράθυρο και το 'χα βάλει*	*Εγώ αισθάνθηκα καλά και έκλεισα την μουσική και μετά τα έβαλα όλα στη θέση τους. Συνέχισα να ξαναπαίζω με , την μπάλα, αλλά είχα κλείσει την πόρτα για να μην ακούει.*

τέρμα και έπαιζα και φώναζα και ο μπαμπάς μου με μάλωσε μετά. Μου είπε ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ. το συζήτησα, γιατί δεν ήθελε. Είχε	*Κατάλαβα πως δεν έπρεπε το μεσημέρι να είχα ανοίξει την μουσική. Δεν νευριάσει μαζί μου. Παρατήρηση: Κατάφορη ανάγνωση παραβατικής συμπεριφοράς στην οικογένεια.*
2/2 *Ο πατέρας φέρνει μια σακούλα με τα τετράδια και τα διαγωνίσματα του Ανάργυρου από το σχολείο και το βάζει σαν θέμα συζήτησης, γιατί έχουν παρατηρήσεις με κόκκινο στυλό. Ο ίδιος αρνείται να συζητήσει και θυμώνει. Παίρνει ένα διαγώνισμα και το βάζει στην τσάντα του και λέει: αυτό δεν θα το δείτε. Στα επαναληπτικά στη γλώσσα έχει πάρει 7. Δεν συζητά με επιχειρήματα και μου λέει:ι «Δεν ήθελα να δείτε τα χάλια μου. Αφού δεν γράφω καλά».*	*Στο τετράδιο των διαγωνισμάτων δεν βάζει ημερομηνίες. Οι τελευταίες επιδόσεις του είναι 8, μέτρια διαβασμένος. Κάνει μουτζούρες, ενώ γράφει με το μολύβι. Στην αντιγραφή έχει παρατηρήσεις όπως: α) «Μπράβο. Όμως ξέχασες το κομμάτι της αντιγραφής που είχαμε πει να γίνει. Β) Ανάργυρε γιατί δεν έκανες την αντιγραφή σου ούτε την γραμματική*
σου: Να μην	*ξαναγίνει αυτό. Να γίνουν και τα δύο.*
γ) Ο Ανάργυρος ούτε σήμερα δεν	*έκανε τηνγραμματική του. (Με υπογραμμίσεις στο ούτε και στο δεν*
και θαυμαστικά. Τα γράφει	*με: πράσινο στυλό). Παρατήρηση: Χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού. Αισθάνεται να «δικάζεται» για τα ορθογραφικά του λάθη και παραβαίνει διαφεύγοντας.*
10/2 *Με το μπαμπά σήμερα στο αμάξι όταν ερχόμουνα στο πρόγραμμα. Εγώ άνοιξα την πόρτα, χωρίς να δω (προσέξω) που πέρναγε ένα αμάξι από δίπλα. Ο μπαμπάς μου φώναξε: «χιλιάδες φορές σου τό 'χω πει να μην ανοίγεις την πόρτα όταν περνάει αμάξι».*	*Εγώ δεν στεναχωρήθηκα και του απάντησα «καλά εντάξει». Κατάλαβα πως μπορεί να είχα χτυπήσει εγώ και η πόρτα να είχε χαλάσει. Παρατήρηση: Για πρώτη φορά διακρίνεται συμφωνία στο γεγονός της αντιπαράθεσης και της ανάγνωσης της παραβατικής συμπεριφοράς.*

Από το παραπάνω Πίνακα παρατηρούμε ότι ο αναγνωστικός μηχανισμός στην οικογένεια αναγνωρίζεται από το αντικείμενο φόβου, που του φωνάζει, τον μειώνει, τον επιπλήττει, τον τραυματίζει ψυχολογικά. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το υιοθετημένο παιδί, αποκρύπτει τα αρνητικά συναισθήματα, συστηματικά και μεθοδευμένα, που «*τρέφει για αυτόν*» τον πατέρα. Αυτό το γεγονός τον κάνει να διαφεύγει από μια επικοινωνία που στηρίζεται στους οικογενειακούς κανόνες. Η παράβαση εντοπίζεται στην διαταραχή της οικογενειακής δομής και λειτουργίας (Aldridge και Wood 1997). Οι απαιτήσεις που θέτει το γονεϊκό σύστημα είναι του τύπου να είναι καλός μαθητής, να κάνει ησυχία το μεσημέρι και να μην ενοχλεί την γειτονιά στις ώρες «*κοινής ησυχίας*», να σέβεται την ξεκούραση του πατέρα, όταν επιστρέφει από την εργασία του. Αντι αυτών ο Ανάργυρος επιδιώκει να εκθέτει σε

τρίτους, τους θετούς γονείς τους- και κατά κύριο λόγο τον πατέρα. Ο ίδιος εκτιμά πως αν μειώσει την εξουσία του και την δύναμη του πατέρα, θα τον φοβάται λιγότερο. Αυτό το γεγονός, τον κάνει να *«σκάει στα γέλια»* στην παρουσία του πατέρα. Ο γονέας αντιδρά γελώντας από αμηχανία, όταν θυμάται τις παραβατικές συμπεριφορές του θετού γυιού. Κάποιες από αυτές δεν έγιναν αντιληπτές από τον πατέρα παρά το γεγονός ότι συνέβησαν στο σχολικό ή το οικογενειακό περιβάλλον. Η παραβατική συμπεριφορά αποτυπώνεται στο Σκίτσο 35. «Ρίχτου, για να μάθει, άλλη φορά». Η συζήτηση γίνεται πάνω στο σκίτσο με αφορμή την λεκτική φράση «**Ρίχτου για να μάθει»** με μαθητή Γ' δημοτικού. Μέρος του σκίτσου έχει αναπαρασταθεί και τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ.90, Cartoon 3. Boys-caring).

Η κλοπή έχει μελετηθεί βιβλιογραφικά σαν στοιχείο παραβατικής δομής και οργάνωσης (Ντολτό 1992. σελ. 139-159, Butler, Demmin και Strupp 1997, σελ. 295- 315). Όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία καταγραφής στον παραπάνω Πίνακα η ανάγνωση των παραβατικών δομών στην συμπεριφορά του παιδιού, εκτιμάται μέσα από την κλοπή χρημάτων, την παρακολούθηση τηλεοπτικής βίας και πορνοταινιών κρυφά από την μητέρα. Η κλοπή σαν παραβατική συμπεριφορά αποτυπώνεται στο Σκίτσο 36. «Εκβιαστική απόσπαση χρημάτων». Η συζήτηση γίνεται πάνω στο σκίτσο με τίτλο «**Του πήρα τα λεφτά για να φάω. Αυτός δεν τρώει»**. Χαρακτηριστικό επιχείρημα που αναφέρεται στην φράση «**Δώστα μου. Εσύ δεν τά 'χεις ανάγκη»**, με μαθητή στην Γ' δημοτικού. Μέρος του σκίτσου έχει αναπαρασταθεί και τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ. 106, Cartoon 65. Boys-delinquency)..

Χαρακτηριστικό της υιοθεσίας, είναι η διακεκομμένη συναισθηματική γλώσσα που έχει εγκατασταθεί ανάμεσα τους και βασίζεται σε ενοχοποιητικά υπονοούμενα που αποκρύπτονται συγκεκριμένα και μεθοδευμένα. Η μεν μητέρα κατηγορεί τον κληρονομικό παράγοντα, του οποίου φορέας είναι το παιδί που αποφάσισε να αναθρέψει. Ο Ανάργυρος, από την άλλη, χρησιμοποιεί κώδικες, για να εκφράσει τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο άγχος που βιώνει από την στάση της μητέρας. Η έμμεση ενοχοποίηση της φυσικής του μητέρας τον θυμώνει αν και γνωρίζει ότι είναι υιοθετημένος. . Η χαρακτηριστική φράση «ΝΟ ΚΑΠΙΤΟ», δραματοποιεί την μη αναγνώριση συναισθηματικού δεσμού στο πρόσωπο της μητέρας. Το γεγονός της συγκατοίκησης, τον κάνει να λέει *«αλλά δεν ξέρω. Τα ξαναβρήκαμε. Δεν κουβεντιάσαμε».*

Ημερομηνία. Θέμα αντιπαράθεσης-Ανάγνωση Παραβατικής συμπεριφοράς.

Πέμπτη 5/2
Την Τετάρτη είχα βρει σ' ένα συρτάρι στην κουζίνα ένα χιλιάρικο. Μερικές φορές ανοίγω μήπως βρω τίποτα. Και σκέφτηκα την άλλη μέρα να πάρω να στολίσουμε την τάξη. Και την Πέμπτη το πήρα. Εν τω μεταξύ, την Τετάρτη είχα φτιάξει μερικές ζωγραφιές με αποκριάτικα (πασχαλινά). Την Πέμπτη αγόρασα το πρωί από το διπλανό ψιλικατζίδικο στο σχολείο μια κόλλα γλασσέ μπλε και ένα χαρτόνι κίτρινο και πήρα ακόμη ένα σπρέυ και 2 σερπαντίνες. Όταν γύρισε η μαμά μου, ήμουνα στο δωμάτιο μου και έπαιζα. Μερικές φορές φορές βλέπω τηλεόραση. Μου είπε να δει κάτι στην τσάντα μου. Τι. (ΔΕΝ ΘΥΜΑΜΑΙ). Και είδε μαζί το σπρέυ και δεν το πίστεψε και νόμιζε ότι είχα πάρει δυναμιτάκια και χαρτάκια και άρχιζε και μου φώναζε. Α! πες μου που τα βρήκες αυτά, μην λες ψέματα». *Όταν ήρθε ο μπαμπάς, εγώ ήμουνα στο δωμάτιο μου. Η μαμά είπε στο μπαμπά τι συνέβη. Ο μπαμπάς δεν μου είπε τίποτα. Η φασαρία έγινε το μεσημέρι.*

Εγώ θύμωσα και πήγα στο δωμάτιο μου και έκλεισα τα πάντα, τις πόρτες. Της είπα «α παράτα μας μωρέ» και αυτή έχει πρόβλημα στο αυτί και μου είπε πως την είπα μωρή, άντε». *Πήγα και μάζεψα τα δικά μου πράγματα που μού 'χουν φέρει δώρα από τα γενέθλια μου από άλλα πράγματα και αυτά που έχω αγοράσει μόνος μου και της είπα «*Αυτά δεν θέλω να μου τα ξαναπειράξεις». *Τώρα την αφήνω να μου τα ξαναπειράξει*

Σχολιασμός. Τι έκανα. Πως αισθάνθηκα.

Και έτσι και μετά την άλλη μέρα τα ξαναβρήκαμε. ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΞΕΡΩ. ΤΑ ΞΑΝΑΒΡΗΚΑΜΕ. ΔΕΝ ΚΟΥΒΕΝΤΙΑΣΑΜΕ. Έπρεπε να της πω την αλήθεια. Κατανοεί την συζήτηση χωρίς να αντιδρά αρνητικά και σημειώνει ότι για να πάρει χρήματα που υπάρχουν στο σπίτι, συζητά με τους γονείς του α) αν μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτά τα χρήματα για το σκοπό που θέλει, π.χ. (υλικά για την τάξη). Γιατί τα χρήματα δεν ήτανε δικά μου. β) <u>Συζητά με τους γονείς του π.χ.(μητέρα του) με επιχειρήματα</u> για το τι θέλει να κάνει με τα χρήματα και τα υλικά που σκέφτεται να αγοράσει: "Το βράδυ, στις 8 που ήρθε και με πήρε από τα αγγλικά της είπα συγνώμη και πως δεν έπρεπε να το κάνω. Της είπα ότι έπρεπε να της το πω και άμα με άφηνε να το έπαιρνα".

<u>Παρατήρηση</u>: Καταγράφεται η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης. Η ανάγνωση της παραβατικής συμπεριφοράς αναγνωρίζει την παρέκλιση να παίρνει χρήματα από τις τσάντες και τα πορτοφόλια των άλλων, χωρίς να ρωτά (στα κρυφά), για να καλύψει τις δικές του ενδόμυχες ανάγκες, δηλαδή «κλέβει». Η συνειδητοποίηση των κινδύνων που διατρέχει η προσωπικότητα του παιδιού και η ανάπτυξη του Λόγου του μέσα από επιχειρήματα και συναισθήματα που λογικοποιούνται, αναστρέφει την παραπέρα ανάπτυξη των παραβατικών μηχανισμών και την επανάληψη ανάλογων πράξεων, που σχετίζονται με την κλοπή χρημάτων.

25/4

Σήμερα κάναμε την γιορτή του άντρα μου. Όλη την ημέρα ο Ανάργυρος ήτανε εντάξει. Το βράδυ όμως που ήρθαν τα παιδιά έγινε χαμός. Μεγάλη φασαρία. (ΕΤΣΙ ΤΗΝ ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΜΕ. ΕΙΝΑΙ ΕΘΙΜΟ). Ο Ανάργυρος να παίζει με το μπαλάκι ποδόσφαιρο. Να του μιλάω και να μην ακούει. Δύο τρεις φορές μπήκα στο δωμάτιο του που κόντευαν να το γκρεμίσουν και έβαλα τις φωνές σε όλους. Μετά τους βρίσκω στο δωμάτιο μου να βλέπουν τηλεόραση. Μόλις μπήκα, έκαναν πως έβλεπαν ένα ελληνικό (ΕΜΕΙΣ ΒΛΕΠΑΜΕ ΞΕΝΟ ΕΡΓΟ ΜΕ ΞΥΛΟ ΑΓΡΙΟ. Έξι παιδιά και τσόντα με πορνό. Ήτανε ένα αμάξι πολύ μεγάλο με οκτώ, δέκα παράθυρα με κρεβατοκάμαρα, μπάνιο και μπαρ και αυτή η γυναίκα ήταν γυμνή μέσα στο μπάνιο με αφρούς και τέτοια και φιλιόντουσαν. Ήρθε πρώτα η Σοφία να δει που είμασταν και μετά ήρθε η μαμά. Τα κορίτσια τά 'χαμε διώξει). Περασμένα μεσάνυχτα. Τους την έκλεισα και κλείδωσα το δωμάτιο. *Φώναξα σε όλους να έρθουν στο σαλόνι. Δεν ερχόταν κανείς. Πήρα το Ανάργυρο με το ζόρι. Η μόνη διαφορά από τις προηγούμενες, ήταν ότι όταν τον έβαλα να κάτσει στο σαλόνι και κάθισε χωρίς πολλές διαμαρτυρίες..*

ΕΡΩΤΗΣΗ: Εσύ τι έκανες τότε; Απάντηση Ανάργυρου: «ΝΟ ΚΑΠΙΤΟ». Εσείς δεν ξέρετε τι σημαίνει; (απευθύνεται σε μένα). Στα γαλλικά σημαίνει «όχι φίλε μου. Έτσι μού 'χει πει η Ντίνα. Είναι πολύ μεγάλη πηγαίνει Γ΄ γυμνασίου». *Διακόπτει χωρίς να ακούει αυτό που του εξηγώ ότι στα Ιταλικά σημαίνει «όχι δεν καταλαβαίνω» και συνεχίζει* «Χόρεψα πεντοζάλη», χασάπικο, ξεμπέκικο στην γιορτή του μπαμπά. Μόνο εγώ από όλα τα αγόρια και δύο κορίτσια ήξερα να χορεύω. (ΜΟΥ 'ΡΘΕ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΜΕΤΟ ΤΩΡΑ). *Παρατήρηση 1η : Καταγράφεται η δυσκολία επικοινωνίας με την μητέρα και οι μεγάλες συναισθηματικές αντιθέσεις στην έκφραση. Αμέσως μετά, άρχισε να κλαίει. Αλλά σε λίγο ηρέμησε, κάνοντας το σχόλιο:* «ΠΑΠΑΛΑ: Πάει να πει τελείωσα ή τίποτα». *Παρατήρηση 2η: Η μητέρα σχολιάζει μπροστά στον Ανάργυρο :* «Απελπίζομαι όταν τον βλέπω σε τέτοια κατάσταση». *Αμέσως μετά, ο Ανάργυρος διακόπτει και λέει : ό,τι κάνω, αυτή (η μαμά) το γράφει. Αλήθειες, ψέματα, αυτή τα γράφει όλα. Παρατήρηση 3η : Η Ανάγνωση της παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με το τηλεοπτικό περιεχόμενο: καταγράφει μεταμεσονύχτια βία, πορνό, στα κρυφά από τους Σπουδαίους Άλλους Ενήλικες, οι οποίοι έχουν έθιμο να διασκεδάζουν με αυτό το τρόπο).*

Ενότητα 4. Η γραφή της παιδικής παραβατικότητας

Με την «*γραφή*» της παιδικής παραβατικότητας, ορίζεται το πρόβλημα σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού που παραβαίνει (Warden και Christie 1997, Φρόυντ Α. 1992, σελ. 166-169, 175-177). Σε αυτή τη φάση, οι μηχανισμοί έχουν σχηματοποιηθεί μέσα από δυναμικές λειτουργίες και εύκολα μπορούν οι άλλοι στο περιβάλλον να γίνουν παραλήπτες των παραβάσεων που διαπράττονται παιδιά «*παραβαίνουν*» τους θεμιτούς και αθέμιτους κανόνες με ευκολία και χωρίς κανένα ενδοιασμό (Malson 1974, Lemay 1975, Ajzem 1990, σελ. 45-61). Η «*γραφή*» αποτελεί μια δεδομένη και κατασταλαγμένη έκφραση παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία παράγεται κάθε φορά που της ζητείται άμεσα ή έμμεσα από το σχολείο ή το σπίτι. Σε αυτό το σημείο, παραθέτουμε τη μελέτη μιας περίπτωσης παιδιού με παραβατική συμπεριφορά, του Τάσου. Αυτή βασίζεται

στις καθημερινές καταγραφές- ημερολόγια στα πλαίσια της επαφής μαζί του με την ιδιότητα της δασκάλας, σε ένα από τα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών τάξεων στο Κέντρο της Αθήνας. Στην έρευνα απαντά ο γονέας που εντάσσεται στο υποσύνολο του δείγματος (5) *«γονείς που αντιμετώπισαν προβλήματα στο παρελθόν με το παιδί τους»*.

4.1. «Μη φυσιολογική συμπεριφορά»

Η διερεύνηση για το δεδομένο *«μη φυσιολογική συμπεριφορά»* δεν ήταν κάτι απλό και μάλιστα εύκολα διαγνώσιμο, (Βίννικοτ 1976, σελ. 142-151, 201-206). Ειδικά, όταν πρόκειται για ένα μαθητή της Τετάρτης Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν του επιτρέπουν να γράψει από μόνος του μία πρόταση τριών τεσσάρων λέξεων σωστά και χωρίς λάθη.

Η δασκάλα της κανονικής τάξης μίλησε στη μητέρα για τα *«ύποπτα»* στοιχεία που παρατηρεί πάνω στο Τάσο από τη Δευτέρα Τάξη. Η μητέρα έβαλε τα κλάματα και της ζήτησε να τον προσέξει λίγο περισσότερο, γιατί είναι ευαίσθητος, όπως και αυτή. Αλλά τα προβλήματα στη συμπεριφορά του, δεν αντιμετωπίζονταν και- έτσι- το σχολείο ζήτησε τη βοήθεια από το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας και αυτός με τη σειρά του, τους παρέπεμψε στην ειδική τάξη, μιας και στο σχολείο τους δεν είχαν τέτοιο πρόγραμμα. Έτσι, ένα απόγευμα, η δασκάλα με τη μητέρα και το παιδί, έκαναν την πρώτη επίσκεψη στην ειδική τάξη. Παραθέτω τις καταγραφές των τριών προσώπων που ενεπλάκησαν στην μελέτη της περίπτωσης: της δασκάλας που ανησυχεί, του παιδιού που αδιαφορεί και της μητέρας που *«φαίνεται»* να θέλει να βοηθήσει το παιδί της. Στις σημειώσεις παρατηρούνται στοιχεία που χρεώνονται σαν *«μη φυσιολογικά»*. Τα ίχνη της παραβατικότητας *«γράφουν»* πάνω στη συμπεριφορά του Τάσου *«κάτι»* που δεν είναι πολύ συγκεκριμένο και το οποίο δεν επιτρέπει στη σύνθεση μιας θετικής εικόνας του παιδιού. Αυτό το γεγονός κάνει τους Σπουδαίους Άλλους να αναρωτιούνται και να χρησιμοποιούν έννοιες, όπως: *«μη φυσιολογικό»*.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από μια *«μη τυπική»* εκπαιδευτική διαδικασία, δηλώνουν την ανησυχία της μητέρας για το *«μη φυσιολογικό»*. Η ίδια εικόνα εμφανίζεται με διαφορετική συναισθηματική απόχρωση στη δασκάλα για το *«μη φυσιολογικό»*. Η μητέρα έχει σαν αίτημα το γεγονός ότι *«κάτι»* δεν πηγαίνει καλά πάνω στο παιδί. Το κοινό σημείο και των δύο (δασκάλας - μητέρας) είναι ότι δεν καταλαβαίνουν τι είναι αυτό που δεν λειτουργεί σωστά πάνω στην συνολική εικόνα που παρουσιάζει προς τα έξω ο Τάσος. Φανερό είναι ότι με *«το φυσιολογικό»*, η γλώσσα του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η γλώσσα του γονιού στο σπίτι, ερμηνεύουν διαφορετικές καταστάσεις. Η έλλειψη κοινού κώδικα επικοινωνίας, είναι το «τετράδιο», πάνω στο οποίο το παιδί γράφει και αφήνει ίχνη παραβατικών συμπεριφορών (Blum και Mercugliano 1997, σελ. 449-470).

Δασκάλα., Συνάντηση (15 λεπτά)

Παρουσιάζεται ότι έχει ακούσει τα καλύτερα λόγια για το υποστηρικτικό πρόγραμμα της ειδικής τάξης σας.

Ζητά να βοηθηθεί ο Τάσος γιατί κάτι δεν πάει καλά πάνω του, μέσα και έξω από την τάξη.

Αναφέρει ότι έχει πολλά προβλήματα και ότι δεν είναι ειδική να του προσφέρει πια οποιαδήποτε βοήθεια.

Εντοπίζει την δυσκολία της προσπάθειάς της στο ότι δεν μπορεί να καταλάβει όσα του ζητά να κάνει.

Παρακινεί, πείθει και οδηγεί τη μητέρα στην ειδική τάξη

Περιγράφει την μητέρα σαν συνεργάσιμη που θα βοηθήσει, παρά τα προβλήματα που υπάρχουν στο σπίτι.

Σημειώνει ότι ο Τάσος αρνείται να πειθαρχήσει, διαρκώς μαλώνει με άλλα παιδιά μέσα στο σχολείο, μπλέκει σε καβγάδες και τραυματίζεται.

Υπογραμμίζει με έμφαση ότι κάτι δεν είναι «φυσιολογικό» επάνω του. Κάτι που δεν μπορεί να εξηγήσει.

Περιγράφει ότι κάθεται στη θέση του, αλλά είναι στη «πρίζα» για να βγει έξω με το παραμικρό.

Τα ρούχα του είναι διαρκώς βγαλμένα έξω. Τραβά τα μανίκια του για να μακρύνουν τα χέρια του και να είναι δυνατός.

Τάσος (εννέαχρόνων) Δ'τάξη Κουβέντα γνωριμίας (τριάντα λεπτά)

Κάθεται σαν «πελεκάνος», με το ένα πόδι λυγισμένο στο κάθισμα και το άλλο έτοιμο να βηματίσει.

Ζωγραφίζει τα πρόσωπα της οικογένειάς του με μολύβι.

Εγώ, η μαμά, ο πατέρας (πιο κοντός από τη μαμά), η αδερφή μεγαλύτερη (πιο ψηλή και από τους δύο γονείς), ο παππούς, η γιαγιά, η θεία, ο θείος.

Βιάζεται να τελειώσει και κάνει γρήγορα και δεν χρωματίζει τη ζωγραφιά του

Αναρωτιέται αν είναι «προβληματικός» και τον φέρανε εδώ.

Διακρίνεται πολύ μεγάλο άγχος. Κουνάει τα άκρα με ένταση και πάλλεται νευρικά, ενώ του ζητώ να μου μιλήσει για αυτό που ζωγράφισε.

Ενδιαφέρεται και μιλά με πάθος για τα σκυλιά και τις αδικίες που κάνει ο διαιτητής στην ομάδα του.

Δηλώνει ότι του αρέσει να παίζει με τις ώρες ηλεκτρονικά.

Βλέπει καθημερινά τηλεόραση, από το πρωί μέχρι το βράδυ που κοιμάται, με διακοπή μόνο το σχολείο.

Εκτελεί την εντολή να καθίσει απέναντί μου στη καρέκλα, με θάρρος, χωρίς ενδοιασμό και αδιαφορία

Μητέρα, Πρώτη επαφή (δεκαπέντε λεπτά)

Μιλά γρήγορα και βιαστικά, λες και κάτι θέλει να κρύψει.

Έχει μεγάλος άγχος και ρωτά πολλές φορές αν συμβαίνει κάτι σοβαρό με το γιο της, μήπως δεν είναι φυσιολογικό, γιατί της ζήτησαν να έρθει σε ειδικό δάσκαλο.

Δικαιολογείται ότι δουλεύει πολλές ώρες και δεν φροντίζει όσο θα 'πρεπε τα παιδιά.

Αλλά ευτυχώς που με τη μεγάλη δεν έχουμε προβλήματα με το σχολείο. Είναι υπάκουο παιδί και δεν δημιουργεί καταστάσεις.

Αναφέρει ότι εμπλέκονται και άλλα πρόσωπα στην αγωγή του Τάσου, η νονά και θεία της μαμάς

Διακρίνεται χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Η εξωτερική της εμφάνιση είναι αρκετά προσεγμένη και περιποιημένη.

Κλαίει όταν της ζητώ να μου προσδιορίσει τι ακριβώς θέλει να κάνω με το παιδί της που εκείνη δεν μπορεί, ή δεν ξέρει να κάνει.

Η προσδοκία της είναι να μάθει γράμματα και να γίνει καλός άνθρωπος.

Της ζητείται να αναλάβει την ευθύνη της μεταφοράς του παιδιού στην ειδική τάξη με υπεύθυνη δήλωση.

Της εξηγούνται οι υποχρεώσεις της, μία από τις οποίες είναι να συζητά για το παιδί της στο πρόγραμμα

Συγκρατεί την εικόνα του μέσα στη τάξη, όταν όλα τα παιδιά σηκώνουν το χέρι για να πάρουν το λόγο. Ο Τάσος σηκώνεται όρθια και -με σηκωμένο το χέρι- πλησιάζει φωνάζοντας χωρίς αυτοέλεγχο: «κυρία, κυρία».	*Παρατηρεί ότι τα σαββατοκύριακο από το πρωί που ξυπνά, πριν πιει το γάλα του μέχρι αργά το βράδυ, είναι μπροστά στη τηλεόραση.*	*Λέει ότι οι γονείς της είχαν χωρίσει και δεν θέλει να περάσει ο Τάσος αυτά που πέρασε η ίδια στα παιδικά της χρόνια.*
Δεν σταματά, αν δεν πάρει το λόγο γρήγορα και πρώτος.	*Το τηλεθέαμα ξεκινά με τα παιδικά στο Τζούνιορ για να καταλήξει όλη η οικογένεια μαζί να βλέπει ειδήσεις, αστυνομικά, περιπέτειες και θρίλλερ, περασμένα μεσάνυχτα.*	*Σημειώνει ότι δουλεύει από δώδεκα χρονών και συντηρεί την οικογενειά της.*
Στα διαλείμματα πλακώνεται, κλωτσά, φτύνει, χτυπά και χτυπιέται.	*Δυσκολεύεται να μαζέψει τα πράγματα του και κάνει άσκοπες κινήσεις για να κλείσει τη κασετίνα του.*	*Αναφέρει ότι δεν θέλει να λείψει τίποτα από τα παιδιά, γι' αυτό ο Τάσος ό,τι ζητήσει, το έχει αμέσως.*
Συμπληρώνει ότι έχει μάθει κάπως να διαβάζει, αλλά τα γράμματά του- όταν γράφει- είναι πάρα πολύ άσχημα, ακανόνιστα, με πολλές μουτζούρες.	*Του εξηγείται τι ακριβώς θα κάνουμε μαζί, και ποιες υποχρεώσεις θα έχει.*	*Παίρνει μόνος του χρήματα από το πορτοφόλι και κανένας δεν τον σταματά.*
Συχνά ξεχνά τα βιβλία και τα μολύβια του και δανείζεται πράγματα από άλλους.	*Του ζητείται να σκεφτεί αν του αρέσει και θέλει να δουλέψουμε μαζί.*	*Συμπληρώνει ότι οι παππούδες του προσφέρουν χρήματα για να αγοράσει τα πιο απίθανα πράγματα- από χαρτάκια μέχρι ηλεκτρονικά.*
		Σημειώνει ότι έχει μεγάλη ακαταστασία στο δωμάτιό του και δυσκολεύεται να έχει τάξη με τα βιβλία και τα τετράδιά του.

Από το παραπάνω πίνακα, το στοιχείο του «*μη φυσιολογικού*» στο παιδί, ταυτίζεται με την αρνητική περιγραφή που καταγράφεται από την αρχή στην «μη τυπική» εκπαιδευτική διαδικασία. Η τελευταία θέτει το ερώτημα αν ο Τάσος «*είναι προβληματικός*» στους Σπουδαίους 'Αλλους. Αυτό προκύπτει περισσότερο από το γεγονός ότι ο μαθητής βρέθηκε «έξω» από το οικείο-χώρο του και όχι από την κατανόηση των παραβατικών καταστάσεων που δημιουργεί η συμπεριφορά του, τόσο στον ίδιο, όσο και στο περιβάλλον.

Η έκθεση της σωματικής ακεραιότητας του σε κίνδυνο, μέσα από τις εμπλοκές του σε καβγάδες που τον οδηγούν κατά κανόνα σε τραυματισμούς. Χαρακτηριστικό που καταγράφεται κάθε φορά που τα συναισθήματα της μητέρας είναι μειοδοτικά απέναντι στο παιδί της και όσα κάνει καθημερινά. Οι παραβατικές πράξεις αποτυπώνοντααι στο Σκίτσο 37. «Έφερε το ψαλίδι στο σαγόνι μου». Ζωγραφική αναπαράσταση εννιάχρονου αγοριού του παραλίγο «θανατηφόρου καβγά με αιχμηρό μέσο» το ψαλίδι. Αρνείται να πειθαρχήσει, διαρκώς μαλώνει με παιδιά μέσα και έξω από το σχολείο, μπλέκει σε καβγάδες και τραυματίζεται).

4.2. Τα προβλήματα συμπεριφοράς

Τα προβλήματα της συμπεριφοράς περιγράφονται μέσα από τις κατ' ιδίαν επαφές με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα (Ζαφειροπούλου 1995, Hokoda και Fincham 1995, Caplan 1986). Η δασκάλα σημειώνει σαν προβλήματα, μια σειρά καταστάσεων διαφορετικών από εκείνες της μητέρας. Ακόμη και εκεί που παρατηρούνται τα ίδια προβλήματα, τα αξιολογούν με διαφορετικά σειρά προτεραιότητας. Στην εικόνα του μαθητή, κυριαρχούν θετικά και αρνητικά στοιχεία, τα οποία συνθέτουν λειτουργίες προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς. Έτσι, παρατηρούμε να αγαπά τα αδέσποτα σκυλιά, αλλά να λογομαχεί και να καβγαδίζει για την ομάδα του χωρίς «*όρια*» του «*μέσα*» και του «*έξω*». Τα προβλήματα συμπεριφοράς αναγνωρίζονται με τον ίδιο τρόπο στο παιδί που μπερδεύει τον προσανατολισμό στο χώρο της σελίδας που «*γράφει*», και αγνοεί το σημείο έναρξης και λήξης μιας δεδομένης κατάστασης, στην οποία συμμετέχει. Η «γραφή» παραβατικών στοιχείων συμπεριφοράς αποτυπώνεται στο Σκίτσο: 71 «Γράφω και εγώ δύο βιβλία με δολοφονίες». Το τετράδιο γίνεται μέσο έκφρασης για την παραβατική επικοινωνία. Από το τετράδιο μιας δεκάχρονης μαθήτριας, που καπνίζει, βρίζει και συμπεριφέρεται σαν τρόφιμος φυλακών. Αδυναμία της τα θρίλερ με δολοφονίες.

Ο χρόνος είναι ένα ακόμη δύσκολο θέμα που εμπλέκεται στα παραβατικά ίχνη της συμπεριφοράς του μικρού μαθητή. Επειδή δεν έχει εκπαιδευτεί στο χρόνο - βίωμα και δεν γνωρίζει τα όρια, με αποτέλεσμα να μην κατανοεί την διάρκεια, την σημαντικότητα και την καταλληλότητα των χρόνων στη ζωή μας. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ώρα του μαθήματος και στην ώρα της τηλεόρασης είναι δυσδιάκριτη: ο δεύτερος χρόνος επικαλύπτει τη σημαντικότητα του πρώτου. Η παράβαση παρατίθεται σαν μια <<κουκίδα>> στη συνέχεια της προασαρμοστικής προσπάθειας του παιδιού. Το ίδιο βιώνει και ερμηνεύει λανθασμένα. αυτή την διαδοχικότητα των παραβατικών ιχνών και στοιχείων στη συμπεριφορά.

Μια σειρά από προβλήματα συμπεριφοράς, περιγράφουν την μη ικανοποιητική αντίληψη των ορίων από την μεριά του παιδιού, με αποτέλεσμα να μην είναι πολύ σαφές α) αυτό που σκέφτεται, β) αυτό που κάνει και γ) αυτό που πραγματικά επιθυμεί να κάνει. Η σύμπτωση και των τριών παραγόντων, χρησιμοποιείται για να «περιγράψει» την παραβατική συμπεριφορά με τη λέξη «*δυσκολίες*». Η αξιολόγηση αυτών των δυσκολιών, θα βοηθήσει στο να κατανοήσουμε τι ακριβώς συμβαίνει και τι θα ωφελήσει το παιδί.

Τα στοιχεία καταγραφής μιας «τυπικής» διαδικασίας εκπαιδευτικού προγράμματος διαφέρει από τα στοιχεία αρχικής καταγραφής μιας «μη τυπικής» διαδικασίας. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα της «τυπικής» διαδικασίας παρατηρούμε ότι δασκάλα της ειδικής τάξης παραπέμπει το Τάσο στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία.

Στοιχεία καταγραφή μιας «τυπικής» διαδικασίας εκπαιδευτικού προγράμματος

Δασκάλα
Απαντά σε σχολικό ερωτηματολόγιο (είκοσι λεπτά)

Δυσκολία στο να καταλάβει τις υποχρεώσεις του απέναντι στο σχολείο.

Αρνείται να πειθαρχήσει στους κανόνες της διαδικασίας της μάθησης.

Μαλώνει με άλλα παιδιά μέσα στο σχολείο.

Μπλέκει σε καβγάδες και τραυματίζεται.

Είναι στη «πρίζα» για να βγει έξω με το παραμικρό.

Τα ρούχα του είναι διαρκώς βγαλμένα έξω.

Τραβά τα μανίκια του για να μακρύνουν τα χέρια του και να είναι δυνατός.

Ζητά με επιμονή να του δοθεί ο λόγος για να μιλήσει.

Στα διαλείμματα πλακώνεται, κλωτσά, φτύνει, χτυπά και χτυπιέται.

Δεν έχει αυτοέλεγχο.

Δεν έχει συνείδηση των κινδύνων που διατρέχει.

Γράφει πάρα πολύ άσχημα, ακανόνιστα, με πολλές μουτζούρες.

Συχνά ξεχνά τα βιβλία και τα μολύβια του και δανείζεται πράγματα από άλλους.

Τάσος
(εννέα χρόνων) Δ'τάξη
Απαντά σε ερωτηματολόγιο, ενώ παίζει (τριάντα λεπτά)

Είναι αδιάφορος.

Κάθεται σαν «πελεκάνος», με το ένα πόδι λυγισμένο στο κάθισμα και το άλλο έτοιμο να βηματίσει.

Βιάζεται να τελειώσει και κάνει γρήγορα

Έχει μεγάλο άγχος.

Κουνάει τα άκρα με ένταση και πάλλεται νευρικά όταν μιλά.

Αγαπά τα αδέσποτα σκυλιά και τα φροντίζει.

Επιμένει και αντιδικεί για τις αδικίες που έκανε ο διαιτητής στην ομάδα του.

Παίζει πολλές ώρες ηλεκτρονικά.

Βλέπει καθημερινά τηλεόραση πολλές ώρες.

Το σαββατοκύριακο το περνά μπροστά στη τηλεόραση.

Το τηλεθέαμα είναι ακατάλληλο, μέχρι και εξαντλητικό.

Βλέπει όλη η οικογένεια μαζί ειδήσεις, αστυνομικά, περιπέτειες, δολοφονίες και θρίλλερ.

Δυσκολεύεται να μαζέψει τα πράγματά του.

Δυσκολεύεται στο να κλείσει την κασετίνα του.

Μητέρα.
Απαντά σε οικογενειακό ερωτηματολόγιο (τριάντα λεπτά)

Κάνει άσχημα γράμματα.

Μαλώνει με την αδερφή του.

Αρνείται να υπακούσει σε κάποιο πρόγραμμα μέσα στο σπίτι.

Δεν μπορείς να καταλάβεις τι θέλει να πει και τι θέλει να κάνει.

Δεν μπορεί να οργανώσει το διάβασμά του.

Χάνει τα πράγματά του.

Αφήνει τα παιχνίδια του στη μέση.

Δεν έχει τάξη στο δωμάτιό του.

Λέει ψέματα.

Ό,τι δει στη τηλεόραση, πηγαίνει και το αγοράζει.

Παίρνει μόνος του χρήματα από το πορτοφόλι.

Δεν λέει πόσα χρήματα, από πού και ποιον τα πήρε.

Αγοράζει τα πιο απίθανα πράγματα- από χαρτάκια μέχρι ηλεκτρονικά

Θέλει να ξαπλώνω και γω δίπλα του στο κρεβάτι για να τον πάρει ο ύπνος.

Δεν συζητά με τον πατέρα του.

Αυτό το γεγονός θα δώσει την δυνατότητα στους γονείς να κατανοήσουν βασικές συμπεριφορές απέναντι στο παιδί τους. Δηλαδή να εντοπίσουν πιθανά λάθη τους και να τους εξηγηθεί η σημασία μιας γόνιμης και θετικής επικοινωνίας με το ίδιο το παιδί τους. Μαζί από την βοήθεια των εξωτερικών υπηρεσιών, το πρόγραμμα της ειδικής τάξης στο δημόσιο σχολείο, μπορεί να υποστηρίξει το μαθητή και τους γονείς του. Η αξιοποίηση των ψυχολογικών υπηρεσιών από την εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεργασία των γονέων καθιστά αποτελεσματική την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η πολυπαραγοντική αξιοποίηση των δεδομένων της εικόνας μιας παραβατικής συμπεριφοράς μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε μια «τυπική» διαδικασία εκπαιδευτικού προγράμματος σε όφελος του παιδιού.

4.3. Συναισθηματική διαταραχή

Η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία γνωματεύει ότι ο Τάσος εμφανίζει μεγάλη συναισθηματική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα για την ηλικία του. Συστήνεται φοίτηση σε υποστηρικτικό πρόγραμμα, για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σχολείο. Καλείται να επανεξεταστεί μετά από έξι μήνες. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά πώς καταγράφεται αυτή η διαταραχή από τους τρεις παράγοντες, θα διαπιστώσουμε σύμπτωση στην περιγραφή «*καβγάδες, μουτζούρες, εφιάλτες, άσχημος ύπνος*» (Brighouse 1993, Docking 1993, σελ. 166-186).

Στοιχεία καταγραφής μιας συναισθηματικής διαταραχής «*από μη ειδικούς*».

Δασκάλα. Περιγραφή συναισθηματικής διαταραχής που κατατίθεται από την δασκάλα της τάξης	*Τάσος (εννέα χρόνων) Δ΄ τάξη Περιγραφή συναισθηματικής διαταραχής που κατατίθεται στην επικοινωνία με τη δασκάλα της ειδικής τάξης.*	***Μητέρα Περιγραφή συναισθηματικής διαταραχής που κατατίθεται από την λειτουργία της σχέσης της μητέρας στο σπίτι.***
Μαλώνει με άλλα παιδιά μέσα στο σχολείο.	*Κάθεται σαν «πελεκάνος», με το ένα πόδι λυγισμένο στο κάθισμα και το άλλο έτοιμο να βηματίσει.*	*Μαλώνει με την αδερφή του.*
Μπλέκει σε καβγάδες και τραυματίζεται.	*Βιάζεται να τελειώσει και κάνει γρήγορα*	*Ό,τι δει στη τηλεόραση πηγαίνει και το αγοράζει.*
Είναι στη «πρίζα» για να βγει έξω με το παραμικρό..	*Έχει μεγάλο άγχος.*	*Θέλει να ξαπλώνω και γω δίπλα του στο κρεβάτι για να τον πάρει ο ύπνος.*
Τα ρούχα του είναι διαρκώς βγαλμένα έξω.	*Κουνάει τα άκρα με ένταση και πάλλεται νευρικά όταν μιλά..Παίζει πολλές ώρες ηλεκτρονικά. Βλέπει καθημερινά τηλεόραση πολλές ώρες .*	*Δεν συζητά με τον πατέρα του.*
Στα διαλείμματα πλακώνεται, κλωτσά, φτύνει, χτυπά και χτυπιέται.		*Βλέπει άσχημα όνειρα και εφιάλτες.*
Γράφει πάρα πολύ άσχημα, ακανόνιστα με πολλές μουτζούρες.		*Έρχεται πολλά βράδια στο κρεβάτι μας.*
		Παραμιλά στον ύπνο του.

Ο παραπάνω Πίνακας με στοιχεία καταγραφής μιας συναισθηματικής διαταραχής «από μη ειδικούς» σημειώνει συγκρούσεις που διαδραματίζονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Η περιγραφή μιας σύγκρουσης, από τα εμπλεκόμενα άτομα. δεν συνιστά αντικειμενική παρουσίαση Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 39. «Με αυτή την πέτρα στο κεφάλι, θα βάλεις μυαλό». Αναπαράσταση μιας αρνητικής συμπεριφοράς σωματικής κακοποίησης, με την βοήθεια σκίτσου εννιάχρονου μαθητή. Μέρος του έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ. 102, Cartoon 50. Boys-physical abuse)..

Πράγματι, ο καβγάς περιγράφεται με λεπτομέρειες που μεγεθύνονται, ανάλογα με την συναισθηματική ένταση που βίωσε το συγκρουόμενο άτομο. Το πρόσωπο της διαμάχης δεν είναι πάντα σαφές. Αυτό λειτουργεί σαν θύμα, πάνω στο οποίο επικεντρώνονται όλα τα μπερδεμένα και αρνητικά συναισθήματα από την δυσλειτουργία της ομάδας. Το παραπάνω αποτυπώνεται στο Σκίτσο 40. «Αυτός φταίει για όλα». Η επίλυση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αποτελεί χαρακτηριστικό σημείο τριβής. Αυτό το γεγονός καταλήγει σε αναζήτηση «εξιλαστήριου θύματος»- αν κάτι δεν πάει καλά το οποίο καλείται να πληρώσει «τα σπασμένα» της παρέας. Αναπαράσταση μιας αρνητικής συμπεριφοράς σωματικής κακοποίησης με την βοήθεια σκίτσου εννιάχρονου μαθητή. Μέρος του έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ. 102, Cartoon 52. Boys-physical abuse).

Η συναισθηματική διαταραχή γίνεται εμφανής από την ταχύτητα των φραστικών δεδομένων, το αντικείμενο του καβγά, την επανάληψη των στημένων σκηνών και την παράλειψη σοβαρών περιγραφών για όσα έχουν συμβεί κατά την διάρκεια της δημιουργήθηκε, όταν ζήτησα από το εννιάχρονο αγόρι να ζωγραφίσει όλα όσα μου λέει, με λόγια: ό,τι «του έκανε» ο συμμαθητής του στην διαμάχη τους. Στο σκίτσο 38 αποτυπώνεται μια αμυντική σκηνή από καβγά σε ζωγραφιά. «Κράταγα το πριόνι σαν ασπίδα». Ζωγραφική αναπαράσταση για τα διαδραματισθέντα, που δραματοποιεί τον καβγά με το φίλο του με αιχμηρά αντικείμενα: α) πριόνι, β) ψαλίδι και το αμυντικό ρόλο που προσδίδει στο πριόνι για να προστατευτεί, χρησιμοποιώντας το σαν «ασπίδα».

4.4. Οι ποινές

Η καταγραφή των ποινών σημειώνεται σε τρία επίπεδα: α) στις ποινές που επιβάλλονται από το σχολικό σύστημα και την «*εξουσία*» των εκπαιδευτικών, β) από το οικογενειακό σύστημα και γ) στις ποινές που επιβάλλονται κατά κύριο λόγο την μητέρα

(Corral-Verdugo et al. 1995, Bullock, Fitzsimons και Gable 1996, Flynn 1996, Σιλάντ 1994). Το αντιληπτικό επίπεδο των ποινών από το Τάσο, περιγράφει αρνητικά συναισθήματα (φόβο, ενοχές), νοητικά κενά και αδυναμίες που προέρχονται από το σχολικό σύστημα. Η αδυναμία του συστήματος να προσεγγίσει με παιδαγωγική δεοντολογία τις ευαισθησίες του και η δυσκολία του γονεϊκού συστήματος να επενδύσει θετικό συναίσθημα στο κώδικα επικοινωνίας αναδεικνύει τον παράγοντα "επιβολή" με ποινές (Κλάιν 1979, σελ. 89-112, Parrish 1997, σελ. 657-688).

Έτσι, ο διευθυντής στέκεται απέναντι από το πατέρα. Και οι δυο διεκδικούν με κύρος την ύψιστη επιβολή τιμωρίας στο «*παραβάτη*» μαθητή και γιο της οικογένειας, «*γιατί έτσι πρέπει*». Η δασκάλα καθρεφτίζεται στο πρόσωπο της Μητέρας σαν άμεση διεκδίκηση της ποινής «*εδώ και τώρα*». Η δασκάλα είναι απομακρυσμένη από την συλλογιστική διαδικασία που εξηγεί το λόγο της ύπαρξης της ποινής Ο Τάσος καλείται να μάθει μέσα από τις ποινές να πειθαρχεί, χωρίς να αναρωτάται για την διαδικασία, και τη στρατηγική λειτουργίας των συστημάτων. Η σύνδεση ανάμεσα στα δύο συστήματα, θεωρείται αυτονόητη και επιτυγχάνεται με την καθήλωση του συναισθήματος σε μικρές ηλικίες. Οι ποινές αποτυπώνονται στο Σκίτσο 43. «Τα καρφιά πρέπει να τιμωρούνται». Ο Τάσος τιμωρεί τον διπλανό του, γεμίζοντας με νερό τη τσάντα του για να τον εκδικηθεί, επειδή «**τον κάρφωσε**» στη δασκάλα. Η συζήτηση έγινε με εννιάχρονο αγόρι, με αναφορά στην αναπαράσταση μιας παραβατικής συμπεριφοράς με την βοήθεια σκίτσου. Μέρος του έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ. 106, Cartoon 67. Boys-delinquency,).

Το ποινικό σύστημα διακρίνεται από μια διαβάθμιση ποινών. Σ' αυτή την διαβάθμιση αντικατοπτρίζονται έντονα τα υποκειμενικά στοιχεία αδιαβάθμιτης βίας των προσώπων που επιβάλλουν την τιμωρία. Με βάση τα στοιχεία καταγραφής «μια τυπικής» ποινικής διαδικασίας, στονπαραπάνω πίνακα, κατανούμε ότι ο Τάσος αντιμετωπίζει τις τιμωρίες σαν μια δεδομένη κατάσταση που «*θα συμβεί*» έτσι και αλλιώς. Τα ενδιάμεσα πρόσωπα που λειτουργούν σαν «*ακροατήριο*» της διαδραμάτισης της τιμωρίας, είναι αυτά που ελέγχουν την εκτέλεσή της. Τον ενδιαφέρει η γνώμη της ομάδας, στην οποία ανήκει, γιατί η αλληλεπίδρασή της τον κοινωνικοποιεί, έστω και αν τον προσανατολίζει σε αρνητικά μοντέλα. Στα αποσπάσματα των συζητήσεων με τη μητέρα στο τέλος του μήνα, την ώρα της συνεργασίας με τους γονείς στο υποστηρικτικό πρόγραμμα της ειδικής τάξης, διαφαίνονται υποκειμενικά στοιχεία αδιαβάθμιστης βίας που περιγράφουν την τιμωρία. Κάθε φορά που έρχεται, καταθέτει την αγωνία της για τα προβλήματα του παιδιού της και «*απλώνει*» τις ενοχές της για τις τιμωρίες που επιβάλλει στο μικρό «*τύραννο*»- όπως συνηθίζει να λέει.

Δασκάλα Περιγραφή ποινών που επιβάλλονται, για να καταστείλουν τις παραβατικές συμπεριφορές από την δασκάλα της τάξης.

Επιπλήττει δημόσια μέσα στη τάξη για τις παραβάσεις του.

Οδηγεί στον Διευθυντή, γιατί χτυπά τα άλλα παιδιά.

Καλείται η μητέρα και τις γίνονται παράπονα για την παραβατική συμπεριφορά του παιδιού της.

Γράφεται στο ποινολόγιο, γιατί έβριζε την ώρα της γυμναστικής με ακατονόμαστες φράσεις.

Προσβάλλεται μπροστά στους συμμαθητές του, διότι είναι πάντα με τα ρούχα του βγαλμένα έξω.

Επικρίνει την απόδοσή του στο γραπτό διαγώνισμα της ιστορίας, λέγοντας: «κανένας δεν μπορεί να καταλάβει αυτά που γράφεις».

Χαρακτηρίζει τα γράμματα του «ορνιθοσκαλίσματα».

Τράβα μολυβιές κόκκινες, ακυρώνοντας την προσπάθειά του στην γραπτή έκφραση.

Ζητά από τους συμμαθητές του να μην τον παίζουνε στα διαλείμματα.

Ζητείται να γράψει γραπτή τιμωρία με ωραία γράμματα σελίδες: «Δεν μιλάω την ώρα του μαθήματος με τον διπλανό μου»

Απειλείται ότι την επομένη φορά που θα ξεχάσει τα βιβλία του θα τον πάει στον διευθυντή και θα ζητήσει την αποβολή του από το σχολείο.

Τάσος (εννέα χρόνων) Δ΄ τάξη Καταγραφή αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν στο παιδί, κατά την διάρκεια και μετά την επιβολή των ποινών.

Δεν κατανοεί γιατί του φέρονται με αυτό το τρόπο.

Φοβάται την δασκάλα του.

Αισθάνεται άσχημα μπροστά στους συμμαθητές του.

Φοβάται το Διευθυντή.

Φοβάται ότι θα τον διώξουν από το σχολείο.

Φοβάται ότι ο πατέρας του θα τον χτυπήσει, μόλις τον ενημερώσει η μητέρα του γι΄αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο.

Αισθάνεται άσχημα όταν τον βρίζει η μητέρα του.

Αισθάνεται άσχημα όταν τον χτυπά η μητέρα του. Ζωγραφίζει ένα καράβι για να φύγει μακριά από «αυτό που τον πονάει»

Αισθάνεται ενοχές όταν βλέπει την μητέρα του να κλαίει.

Φοβάται να ζητήσει από τη δασκάλα του να του εξηγήσει γιατί πρέπει να γράψει την τιμωρία.

Φοβάται να εκφράσει στη δασκάλα του με λόγια την άρνησή του να υπακούσει σε αυτά που του επιβάλλει.

Αναπτύσσει επιθετικότητα, μουτζουρώνοντας τα χαρτιά που γράφει, για να εκδικηθεί το τρόπο που τον προσβάλλει η δασκάλα του

Χτυπά τις πόρτες με δύναμη, για να δείξει στο διευθυντή του ότι δεν τον σέβεται.

Μητέρα.
Περιγραφή ποινών που επιβάλλονται, για να καταστείλουν τις παραβατικές συμπεριφορές από τη μητέρα στο σπίτι.

Ανεβάζει την ένταση και το τόνο της φωνής.

Επιπλήττει με κατηγορίες, όπως: "τεμπέλης", "αδιάβαστος", "απρόσεχτος".

Τον ενοχοποιεί ότι αυτός δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του.

Άσκηση σωματικής βίας, με χαστούκια, κλωτσιές και την λουρίδα, όπως ο πατέρας της. Εκβιάζει ότι θα μεταφέρει στον πατέρα του τις κακές πράξεις και «αλοίμονό του». *Εκφράζει λεκτική επιθετικότητα, όταν «ελέγχει» αν έχει διαβάσει για το σχολείο.*

Τον διώχνει από το σπίτι για να ξενοκοιμηθεί στην άτεκνη νονά.

Κλαίει μπροστά του, χρεώνοντας τον ότι "την αρρωσταίνει" *με αυτά που κάνει.*

Τον κλειδώνει στην τουαλέτα, για να βάλει μυαλό.

Δεν του δίνει φαγητό το μεσημέρι για να πεινάσει και να καταλάβει πόσο δύσκολα βγαίνει το «ψωμί».

Του ζητά να μην της μιλά μέχρι να της περάσουν τα νεύρα.

Τον αποφεύγει σαν να μην υπάρχει, γιατί είναι θυμωμένη μαζί του.

Αδειάζει το καλάθι των αχρήστων με τα σκουπίδια μέσα στην τάξη, για να είναι βρώμικος ο χώρος με τους συμμαθητές του που τον κοροϊδεύουν και τον αποφεύγουν.	*Τιμωρεί τον διπλανό του, γεμίζοντας με νερό την τσάντα του για να τον εκδικηθεί, επειδή τον «κάρφωσε».* *Τον βγάζει έξω στο μπαλκόνι με το κρύο και κλείνει την μπαλκονόπορτα, για να μην μπορεί να μπει μέσα.*	*Δίνει χρήματα στην αδερφή του για να αγοράσει ό,τι θέλει, ενώ αυτός κοιτάζει με παράπονο.*

Η μητέρα μέρος της ευθύνης των ποινικών πράξεων της που επιβάλλει για να σταματήσει την *«κακή»* συμπεριφορά το αποδίσει στο ίδιο το παιδί της. Η αποτύπωση διαφαίνεται στο Σκίτσο 42. «Θα πάρω την αδερφή μου και θα φύγω μακριά». Ένας εννιάχρονος μαθητής που αισθάνεται άσχημα, όταν τον χτυπά η μητέρα του ζωγραφίζει ένα καράβι για να φύγει μακριά από αυτό που τον πονάει. Η ζωγραφιά δίνεται μετά από την επίπληξη της δασκάλας ότι «**κάνει ορνιθοσκαλίσματα**» και να πει στην μητέρα του να έρθει στο σχολείο. Η αναφορά στην μεγαλύτερη αδερφή γίνεται, γιατί είναι το μοναδικό πρόσωπο που δεν τον μαλώνει στο σπίτι, και τον καταλαβαίνει.

Η τιμωρία δημιουργεί προηγούμενο δομικό υλικό, πάνω στο οποίο επεκτείνεται η δυναμική της επανάληψης παρόμοιων παραβατικών συμπεριφορών και χαρακτηρίζεται αντιπαιδαγωγική για τους λόγους: α) όταν η ποινή αναγγέλεται αλλά δεν αποδίδεται από την μητέρα στο παιδί που παραβαίνει β) όταν τιμωρεί χωρίς συγκεκριμένο λόγο, όπως η κρίση για την παραβατική πράξη που έκανε πρέπει να τιμωρηθεί. Στην περίπτωση που ο λόγος της μη τιμωρίας αποκαλύπτει την επιείκεια, λόγω της αδυναμίας του παιδιού- όπως η μικρή ηλικία του- μαθαίνει στο παιδί ότι μόνον οι *«μεγάλοι»* τιμωρούνται και πληρώνουν για τα λάθη τους. Αυτό το γεγονός παραποιεί την πραγματικότητα, και την προσεγγίζει από μια συγκεκριμένη οπτική που δεν αφορά την πλήρη και σαφή εκτίμηση των στοιχείων. Η αποτύπωση στο σκέφτομαι και γράφω εξάχρονης μαθήτριας στην Α΄ τάξη και στην ζωγραφιά που περιγράφεται στο Σκίτσο 41. «Η μαμά μου δεν με μάλωσε γιατί ήμουν μικρή». Η αντίληψη για την τιμωρία παραποιείται και φτάνει με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά. Η ζημιά, (έσπασε το καπάκι ενός μικρού σταμνιού) δεν κρίνεται άξια επιβολής ποινής από την μαμά που δεν την μάλωσε, γιατί όπως γράφει: «ήμουνα μικρή». Σε αυτή την περίπτωση παρατηρούμε ότι η διαστρέβλωση των πραγματικών μεγεθών, λειτουργεί πολλές φορές μεγεθυντικά στα παιδιά. Επίσης επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από αυτά, τα οποία επιδιώκει η σωφρονιστική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί μια τυπική ποινική διαδικασία και υποχρεώνει το παιδί σε «τιμωρία».

Τις περισσότερες φορές το παιδί δεν καταλαβαίνει το λόγο της μη τιμωρίας- όπως και της τιμωρίας- γιατί οι ενήλικες που αποφασίζουν, αποφεύγουν να συζητήσουν με

επιχειρήματα τις επιπτώσεις μιας παραβατικής πράξης και τους κινδύνους που διατρέχει το ίδιο. Οι ασαφείς εξηγήσεις του τύπου «*μπορούσες να είχες κοπεί*», δεν απαντούν στην χρηστικότητα του αντικειμένου π.χ. μαχαιριού και τις εφαρμογές στην καθημερινή ζωή π.χ. «*με το μαχαίρι κόβουμε το ψωμί και δεν ξυρίζουμε το μολύβι μας*».

Καταγραφή στοιχείων από «συζητήσεις με τη μητέρα» στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς στο υποστηρικτικό Πρόγραμμα.

Καταγραφές στο υποστηρικτικό πρόγραμμα. ***Θέματα συζητήσεων της μητέρας***

Ο Τάσος πολλές φορές έρχεται στο πρόγραμμα τραυματισμένος στο πρόσωπο και στα χέριαΜπορείτε να δώσετε κάποια εξήγηση για το τι συμβαίνει στο σπίτι;
Ναι, έχετε δίκιο, αλλά είναι πολύ ανήσυχος και μας δημιουργεί πολλά προβλήματα. όταν βρισκόμαστε στο σπίτι.Δεν κάθεται να διαβάσει.Συνέχεια σηκώνεται να πάει να πιει νερό στη κουζίνα, να δει κάτι στη τηλεόρασηκαι αφήνει αυτό που κάνει στη μέση.

Τον φωνάζετε για να επιστρέψει στη δουλειά του
Αλοίμονο, τι φωνές, τι ξύλο, στεναχώρια μεγάλη. Πρέπει να κάθομαι δίπλα του για να κάνει τα μαθήματα του.Και μετά κλαίμε και οι δύο.Αλλά εγώ έχω γίνει «χάλια». Νιώθω πολύ άσχημα.

Υπακούει όταν του ζητάτε να κάνει τα μαθήματα του;
Αδιαφορεί, πηγαινοέρχεται χωρίς λόγο, λες και δεν μπορεί να καθίσει σε καρέκλα. Μοιάζει σαν να μην καταλαβαίνει καμιά από τις κουβέντες που του λέω. Και ξέρετε έχω και γώ πολλά πάνω μου.

Ζούνε και άλλοι μαζί σας στο σπίτι;
Η μητέρα μου. Αφήστε το, πονεμένη ιστορία. Δεν ξέρω αν σας έχω πει: οι γονείς μου ήταν χωρισμένοι. Εγώ φροντίζω τη μητέρα μου- είναι άρρωστη- και δεν μπορεί να πάει στη τουαλέτα. Έτσι νευριάζω και ξεσπάω πάνω στο παιδί. Τι μου φταίει κι αυτό. Τι μου φταίνε και άλλοι. Το καταλαβαίνω, αλλά είναι αργά και ξεσπάω σε κλάματα. Ξέρετε, δουλεύω από δώδεκα χρονών παιδάκι με τη βελόνα, να συντηρήσω τη μάνα μου και το μικρό μου αδερφό.

Ο Τάσος πώς συμπεριφέρεται στο σπίτι;
Την προσέχει θά 'λεγα. Αλλά στεναχωριέται που βλέπει να μιλάω άσχημα στη γιαγιά του και να της φωνάζω. Ξέρετε, μπαινοβγαίνουν γιατροί, η μητέρα μου έχει νευρασθένεια και έχει νοσηλευτεί με εισαγγελέα δύο τρεις φορές σε ψυχιατρείο, παρά την θέληση της. Φοβάμαι μήπως αρρωστήσω και 'γω. Τίποτα δεν μ' ευχαριστεί Έχω υποφέρει πολλά. Τι να πρωτοθυμηθώ, τις κλωτσιές του αδερφού μου στη κοιλιά, όταν ήμουνα έγκυος στο Τάσο και καθόμουνα στο κρεβάτι γιατί είχα άσχημη εγκυμοσύνη…

Από την καταγραφή στοιχείων στις «συζητήσεις με τη μητέρα» στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς στο υποστηρικτικό πρόγραμμα διακρίνεται το μετατραυματικό άγχος της μητέρας. Αυτό βγαίνει στην επιφάνεια μέσα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με το παιδί της στο σχολείο, αλλά και τις υποχρεώσεις της απέναντι στη μητέρα της και το περιβάλλον που ζει. Σημειώνεται η βία που έχει υποστεί κατά την διάρκεια

της εγκυμοσύνης από τον αδερφό της. Παρατηρείται επίσης το τραύμα από το χωρισμό των γονιών της, το οποίο οργανώθηκε κάτω από τον εξαναγκασμό της μητέρας της σε εγκλεισμό σε δημόσιο ψυχιατρείο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα για την ίδια και τον αδερφό της να διαβιώνουν περιφερόμενοι και συναισθηματικά κακοποιημένοι από συγγενικά αφιλόξενα σπίτια, μακριά από τα γονεϊκά πρότυπα της μητέρας και του πατέρα. Το γεγονός της μεγάλης απουσίας του συζύγου από το σπίτι για επαγγελματικές υποχρεώσεις και η αποκλειστική φροντίδα των παιδιών, σηματοδοτεί επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους. Αυτό την κάνει να νιώθει ότι κινδυνεύει, να απειλεί, να φωνάζει, να επιβάλει ποινές και να τιμωρεί τον «*υπαίτιο*» των προβλημάτων της.

4.5. Η «μη λογική» τιμωρία και το μετατραυματικό άγχος του γονέα

Η τιμωρία χαρακτηρίζεται από τα ίδια τα παιδιά σαν «*δίκαιη*» και πολλές φορές επιβεβλημένη, με το επιχείρημα ότι έτσι μαθαίνουν «*να μην ξανακάνουν λάθη*» και άλλες φορές σαν «*άδικη*», «*αδικαιολόγητη*». Στην περίπτωση της δικαιολογημένης τιμωρίας, διακρίνεται η λογική στήριξη της πράξης, η οποία είναι ενταγμένη μέσα στην βασική μαθησιακή διαδικασία και η οποία δεν παρεκκλίνει από την λογική πρόταση: «*Θα φας ξύλο αν δεν καθίσεις φρόνιμα*». Η υπόθεση πραγματώνεται κάθε φορά που το παιδί κάνει αταξίες και ενοχλεί τον άλλον. Η μάθηση μέσα από την τιμωρία, λειτουργεί αντικειμενοτρόπα και με άμεση αναγνώρισή της από τον ίδιο τον τιμωρούμενο (Κλάιν 1979, σελ. 89-112, Parrish 1997, σελ. 657-688).

Το πρόβλημα τίθεται όταν ο τιμωρούμενος δεν συμφωνεί με την τιμωρία που αποφασίζει να του επιβάλλει ο «*ισχυρός ενήλικας*» και την εκλαμβάνει σαν «*άδικη*». Αυτό το γεγονός δεν του επιτρέπει να δώσει μια λογική εξήγηση για «*το κακό που έκανε και γιατί πρέπει να τιμωρηθεί για να μάθει*». Η άγνοια της λανθασμένης συμπεριφοράς, καθιστά «*μη λογική*» την επιβολή και εκτέλεση της τιμωρίας, η οποία παραπέμπει στην δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία με πλήρη ανάπτυξη παραβατικών στοιχείων στην οργάνωση της συμπεριφοράς. Από τις καταγραφές της έρευνας, παρουσιάζουμε μια περίπτωση «*μη λογικής τιμωρίας*», η οποία επιβάλλεται από την μητέρα στα παιδιά και στον σύζυγο, αρνούμενη να «*φωτογραφηθεί στην αναμνηστική οικογενειακή φωτογραφία*» στα βαφτίσια της ανηψιάς. Η αναφορά στο μετατραυματικό άγχος, εκθέτει την «*εικόνα*» της οικογενειακής αρμονίας προς τα έξω (σε τρίτους), γεγονός που το χρησιμοποιεί η μητέρα για να τους τιμωρήσει επειδή την άφησαν μόνη ο σύζυγος και τα παιδιά και δεν ένιωθε καλά. Η «*ανοιχτή*» δήλωση του προβλήματος της ενδοοικογενειακής διαταραχής σαν τιμωρία,

εξηγείται «*λογικά*» από την ίδια σαν ανάγκη για να εκφράσει το μετατραυματικό της άγχος. Η έμμεση κοινοποίηση της απειλής που βιώνει στην προσπάθειά της να σταθεί στο «*εχθρικό*» περιβάλλον της οικογένειας του συζύγου, το οποίο έχει λειτουργήσει απειλητικά στο παρελθόν, την παραπέμπει σε «*δύσκολες*» και απορριπτικές συνθήκες της παιδικής της ηλικίας, οι οποίες την έχουν στιγματίσει ανεπανόρθωτα.

Η καταγραφή αναφέρεται σε κακοποιημένη μητέρα τριάντα δύο χρόνων, μιας οκτάχρονης μαθήτριας με σοβαρά στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Η κόρη της σπάει τζάμια, επιτίθεται και τραυματίζει άλλους με τα σπασμένα γυαλιά και όλη μέρα βλέπει τηλεόραση στην κλειδωμένη κρεβατοκάμαρα των γονιών της που απουσιάζουν. Η μητέρα περιγράφει το παρακάτω αρνητικό βίωμα: «*Όταν πλησίαζε η ημέρα για την βάφτιση, η αγωνία μου όλο και δυνάμωνε. Αυτό με έκανε σμπαράλια, την τελευταία μέρα σερνόμουνα, είχα φοβερό άγχος, τα συναισθήματα μου ήταν ανάμεικτα. Ένιωθα μόνη και- όπως διαπιστώθηκε στην πορεία- το άγχος μου και η αμηχανία μου κορυφώνεται στην εκκλησία. Κάποια στιγμή ο άντρας μου ήθελε να καπνίσει ένα τσιγάρο και απομακρύνεται με κάποιον παλιό γνωστό. Με εγκατέλειψε. Τα παιδιά μου βρίσκονταν κοντά στο μωρό. Σαν οικογένεια σταθήκαμε στις ευχές, στην μπουμπουνιέρα και στο γλυκάκι, μετά χαθήκαμε. Εμένα η οδύσσειά μου συνεχίζεται. Ψάχνω να βρω κάποιον για να καλύψω την αμηχανία μου. Κάπου στο βάθος βλέπω μια παρέα και πάω και κολλάω για να μην φαίνομαι. Προσπαθώ να καλυφθώ, ένιωθα ακάλυπτη από όλες τις μεριές, φοβερή αμηχανία. Προσπάθησα να το καλύψω να μην καταλάβει κανείς. Πιστεύω ότι αν ήταν κάπου εκεί γύρω, κάποιος που να ήξερε καλά εμένα και να με αγαπούσε πραγματικά, είμαι σίγουρη ότι θα καταλάβαινε ότι κάτι μου συμβαίνει και ότι είχα την ανάγκη του. Όμως συνέλαβα τον εαυτό μου να κοιτάω δεξιά, αριστερά πίσω και δεν είχα κανέναν. Δεν μπορούσα όμως να κάνω πίσω, έπρεπε να συνεχίσω. Μπήκα στην πρώτη παρέα που συνάντησα και άρχισα να λέω βλακείες, περί ανέμων και υδάτων. Τώρα καταλαβαίνω γιατί, όταν είμαι με μια παρέα, φωνάζω δυνατά, βρίζω, κάνω χειρονομίες: γιατί νιώθω ανασφάλεια μόνη μου, ακάλυπτη. Κάποια στιγμή δίπλα μου καταλαβαίνω την κόρη μου και- όπως πάντα- σε λίγο έρχεται και ο γιος μου και μου λέει:* «***μαμά είπε ο θείος να πάμε να βγάλουμε φωτογραφία***». *Του απάντησα* «***να πάνε αυτοί***». *Το παιδί με ρωτά:* «***εσύ δεν θα έρθεις;***». *Απάντησα πάλι όχι. Σε λίγο έρχεται και ο άντρας μου. Όταν τον είδα, είπα από μέσα μου:* «***που βρίσκεσαι, εσύ και με θυμήθηκες, δεν μπορεί κάτι θα θέλεις***» *και μου λέει για την φωτογραφία. Τον σταμάτησα, λέγοντάς του:* «***δεν έρχομαι να φωτογραφηθώ σε αναμνηστική οικογενειακή***». *Εκείνος, εκνευρισμένος γιατί δεν ανταποκρίθηκα στο κάλεσμα του, μου το ξαναλέει με επιτακτικό ύφος, χτυπώντας το πόδι του κάτω, σφίγγοντας τα φρύδια του, λες και απευθυνόταν σε κανένα παιδάκι,* «*έλα 'δω ρε παιδί μου, πάμε να βγάλουμε μια φωτογραφία, μου το ζήτησε ο αδερφός μου*». *Του απάντησα:* «***Αυτό θα το αποφασίσω εγώ για μένα όχι εσύ***» *και δεν πήγα να φωτογραφηθώ μαζί τους.*

Στην παραπάνω μαρτυρία-καταγραφή, διακρίνεται η σύνδεση του μετατραυματικού άγχους που βιώνει η μητέρα μπροστά σε δύσκολες και απειλητικές συνθήκες. Αυτές την παραπέμπουν σε αρνητικά βιωμένα συναισθήματα που την έχουν πονέσει στον παρελθόν με την τιμωρία. Η τελευταία φαίνεται να είναι αποτέλεσμα του γονεϊκού άγχους, το οποίο δεν επιχειρείται να αιτιολογηθεί στην παρούσα φάση στα τιμωρούμενα μέλη, με λογική πρόταση. Η απειλή επικεντρώνεται στο πρόσωπο του θείου, αδερφού του πατέρα, του οποίου η συμβολοποίηση παραπέμπει στα πρόσωπα που την έχουν κακοποιήσει. Η ίδια γνωρίζει το πρόσωπο και το αντικείμενο της κακοποίησής της, αδυνατεί όμως να το λογικοποιήσει και να το ελέγξει. Οι τιμωρημένοι, με την απουσία της στην οικογενειακή αναμνηστική φωτογραφία από τα βαφτίσια, αγνοούν το «*λόγο*» της επιβαλλόμενης τιμωρίας και την ερμηνεύουν σαν άδικη, γιατί δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν την εκφορά του αρνητικού συναισθήματος της μητέρας που συμπυκνώνεται στο ερώτημα: «*τι είναι αυτό που πείραξε την μητέρα τους και την αγρίεψε*». Το μετατραυματικό άγχος και η συναισθηματική διαταραχή που επικρατεί στον ψυχισμό της μητέρας, θεωρείται σαν δεδομένο στην δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία και κοινοποιείται με την μη λεκτική επικοινωνία. Η άρθρωση του «*μη λογικού*» Λόγου της τιμωρίας, οδηγεί τα παιδιά στην πρόσκτηση και οργάνωση παραβατικών δομών στην συμπεριφορά, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το «*μη λογικό*» της συμπεριφοράς, το οποίο πιθανά αποτελεί και το «*σκοτεινό σημείο*» στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία.

4.6. Η «Λογική» της τιμωρίας και ο «Λόγος» της κοινωνικής συναλλαγής

Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας, καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα ποιος είναι ο λόγος που ωθεί κάποια παιδιά να δομούν παραβατική συμπεριφορά, σε σχέση με κάποια άλλα που αντιστέκονται σε μια σειρά από πειρασμούς που οδηγούν σε παρέκλιση. Γνωρίζουμε ότι ο βαθμός αντίστασης του παιδιού στους πειρασμούς παρέκλισης δεν είναι πάντα ο ίδιος σε όλα τα χρόνια ανάπτυξής του. Η «*εντιμότητα*» που δείχνει το παιδί σε μια ηλικία, δεν προδιαγράφει πάντα την ικανότητα να αντιστέκεται σε πειρασμούς μιας άλλης ηλικίας.

Η σωματική τιμωρία, το κοινό μυστικό της κακοποίησης, επιστρατεύεται από τους Άλλους Σπουδαίους Ενήλικες. Ο στόχος είναι να καταστείλουν το φαινόμενο της παιδικής παραβατικότητας. Αντι αυτού τους εκπαιδεύουν στις «*προέννοιες της παρέκλισης*», μέσα από την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία, με εχθρικές και επιθετικές συμπεριφορές. Η επανάληψη της σωματικής κακοποίησης του παιδιού, με το περιστασιακό πρόσχημα της τιμωρίας από τον γονέα που το «*ξυλοφορτώνει*», γιατί ο δάσκαλος του έκανε παράπονα ότι

έδωσε μια μπουνιά σ' ένα συμμαθητή του, εκπαιδεύει το παιδί με φυσικό πρότυπο για μίμηση. Η πράξη, για την οποία κατηγορείται από τον γονέα, αποτελεί μοντέλο παραβατικής συμπεριφοράς, της οποίας έχει κατακτήσει τον «*αναγνωστικό μηχανισμό*» για τον κύκλο της κακοποίησης με ξυλοδαρμό. Η βία δημιουργεί προηγούμενο για την εισδοχή νέας μορφής βίας. Η ουσιαστική μορφή της βίας επηρεάζεται ποιοτικά από τους τις διαδικασίες του χώρου και του χρόνου, στις οποίες καταγράφεται.

Η ανάγκη του παιδιού για αγάπη από τους γονείς και η απειλή να χαθεί αυτή, αποτελεί την βάση διαπραγμάτευσης μια σειράς τιμωριών που χαρακτηρίζονται- κατά κύριο λόγο- από ψυχολογική κακοποίηση. Το άγχος, η ψυχολογική πίεση, οι ενοχές από την ετεροχρονισμένη τιμωρία, οδηγούν τα παιδιά σε μειωμένη αντίσταση στους πειρασμούς της απόκλισης. Το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας με υπερβολικά εχθρικούς και απορριπτικούς γονείς, δρομολογεί την διαδικασία της «*γραφής*» της παραβατικότητας με την ανάπτυξη ιδιαίτερα σκληρών και επιθετικών χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα των παιδιών τους. Η γραφή λειτουργεί σαν ένα σημείο εναπόθεσης μιας ομιλίας που κινείται και της προσδίδει μια νέα υπόσταση, η οποία έχει την δυνατότητα να παραμορφώνει τα ανεπίτρεπτα και να σταθεροποιεί τις μεταλλαγές. Η γραφή, σύμφωνα με τις απόψεις του έλληνα καθηγητή στην Ελβετική Ψυχαναλυτική Εταιρεία, Νικολαΐδη, (οι απόψεις αυτές παρουσιάστηκαν σε συζήτηση με θέμα: «*Μύθος, αναπαράσταση και γλώσσα*») περιγράφεται στη σχέση της με το μύθο σαν διαδικασία επανεπεξεργασίας, σημαίνουσα, παραμορφωτική και σταθεροποιητική, άποψη με την οποία συμφωνούμε στην παρούσα μελέτη. Προϋπόθεση λειτουργίας του μηχανισμού της γραφής, είναι η φωνηματική σύνθεση των στοιχείων της παραβατικής συμπεριφοράς που αναπαρίσταται μέσα από δομικές αυτόνομες βιωματικές μονάδες. Αυτές διαμορφώθηκαν σε μια συγκεκριμένη περιοχή και χρονική περίοδο και προσδίδουν την ταυτότητα της παράβασης. Η ψυχαναλυτική ερμηνεία της «*συγκυρίας*» της παραβατικότητας, καταγράφεται σαν το σημείο συνάντησης των «*υλικών*» περιστάσεων που συνθέτουν το οικοδόμημα της ιστορίας με μια συνέχεια γεγονότων και μια ασυνέχεια φαντασιώσεων.

Η συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες και σε συγκεκριμένες καταστάσεις, είναι αποτέλεσμα ορίων που έχουν τεθεί μετά από συζήτηση με τα παιδιά και έχουν εξηγηθεί οι κυρώσεις. Οι ποινές που συνδέονται με την παράβαση των συγκεκριμένων ορίων, καταγράφονται σε οποιοδήποτε οικογενειακό κλίμα και σηματοδοτούνται από την ποιότητα της γενικότερης σχέσης του παιδιού με τους γονείς του. Η άποψη ότι η τιμωρία μπορεί να θεωρηθεί «*νόμος*» της ανθρώπινης φύσης που οδηγεί στον αυτοέλεγχο δεν μας βρίσκει σύμφωνους. Ακόμη και στην περίπτωση που το παιδί έχει μια «*ζεστή*» και «*στενή*» σχέση με τον γονέα που επιβάλλει τις τιμωρίες, μας προβληματίζει για τον ρόλο που παίζει η

τιμωρία, στο βιωμένο συναίσθημα. Ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας στην οριοθέτηση της ψυχικής υγείας του γονέα και η δυνατότητα της εύκαμπτης διαχείρισης των αρνητικών και θετικών συναισθημάτων του, προϋποθέτει την επαρκή συνειδητοποίηση των τραυματικών βιωμάτων του.

Η αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων και των πολύπλοκων στερεότυπων επαναλαμβανόμενων μορφών συμπεριφοράς που δεν επηρεάζονται από τη μάθηση και την άσκηση, ερμηνεύεται στην φροϋδική θεώρηση με την ανάγκη του ανθρώπου να βρει μη επιβλαβείς κοινωνικά διεξόδους στα εγγενή ένστικτα, οι οποίες του επιτρέπουν να βιώνει την χαρά της ζωής και την ευτυχία. Η δυσκολία αναγνώρισης των αρνητικών συναισθημάτων, παραπέμπει σε αυτό που- χαρακτηριστικά- έλεγε ο Φρόυντ: «*Το βλέπειν είναι εις βάρος του γνωρίζειν*». Στο παράδειγμα με την υστερία, «*το μη γνωρίζειν*» σημαίνει «*να μην θέλεις να γνωρίσεις*», γεγονός που στοιχειοθετεί το μισό των μηχανισμών που παράγουν την εγγενή παραβατικότητα.

Η ψυχική ισορροπία, παράγωγο των ψυχικών συγκρούσεων, εμπεριέχει στοιχεία επιθετικότητας και εκφράζεται μέσα από την σχέση της ματαίωσης ή την μαθημένη συνήθεια. Η καταθλιπτική συμπτωματολογία, η οποία συναντάται κατά κύριο λόγο σε κακοποιημένες μητέρες, οι οποίες παραμελούν τον εαυτό τους και χτυπούν «*ανελέητα*» τα παιδιά τους, θεωρούνται συνυπεύθυνες για την οργάνωση και την ανάπτυξη των μηχανισμών που δομούν παραβατικές συμπεριφορές.

Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της απόκλισης της παιδικής συμπεριφοράς, προσδιορίζεται από γνωσιοσυμπεριφοριστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι οποίες επιτρέπουν την έγκαιρη ανακάλυψη των προεννοιών της παραβατικότητας στο βιωματικό περιβάλλον του παιδιού και του γονέα. Οι πρωτογενείς δομές παραβατικής συμπεριφοράς ευθύνονται για την ανάπτυξη του αναγνωστικού μηχανισμού. Η έκφραση της παιδικής παραβατικότητας αναδεικνύεται μέσα από συγκεκριμένες πράξεις που «*γράφουν*» πάνω στο ψυχικό όργανο. Ο ψυχοπαιδαγωγός διδάσκεται μέσα από τα λόγια του μικρού παιδιού που παραβαίνει και εκφράζουν την σημασία των ψυχικών κινητοποιήσεων που άλλοτε είναι αιχμηρά και κόβουν τον ομφάλιο λώρο, όπως περιγράφει χαρακτηριστικά ο Λουίς Καλνταγκές αναφερόμενος στο ψυχαναλυτικό έργο της Φρανσουάζ Ντολτό, ή είναι μυτερά σαν βελόνες που «*μπαλώνουν*» την προσωπικότητα και άλλες φορές τεντωμένα σαν ελατήρια που ωθούν ξανά προς την επιθυμία. Οι μη λεκτικές εκφράσεις κουβαλούν μέσα τους τα καίρια κομμάτια του σώματος που συντάσσουν αυτή τη μεγάλη «*βαθιά γλώσσα*» του ασυνειδήτου. Μεταδίδουν ένα κομμάτι από το βίωμα κάποιας εμπειρίας, αναζωογονούν την παιδική γλώσσα που κρύβεται μέσα στο καθένα μας, έστω και αν ο ρόλος φαινομενικά την υποχρεώνει σε αχρησία.

Κεφάλαιο Ε'

Ερμηνεία της Παιδικής παραβατικότητας

Κεφάλαιο Ε'
Ερμηνεία της Παιδικής παραβατικότητας

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται με την μελέτη περιπτώσεων *(case studies)*. Το πρόβλημα παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες καταγραφές που μορφοποιούν τα παραβατικά στοιχεία στην συμπεριφορά. Η εμπλοκή και η εξέλιξη των καταστάσεων, καθίσταται μη προβλέψιμη, παρά την συστηματικότητα προσώπων των περιοχών που καταγράφονται. Κοινό άξονα για την ερμηνεία των καταγραφών, αποτελεί η ανάγκη παροχής εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος, μέσα στα πλαίσια των διδακτικών παρεμβάσεων του σχολείου (Sallou 1993, Varma 1993, Furlong 1993, σελ. 7-20, Jones 1993, σελ. 21-36, Hollin 1993, σελ. 66-88). Ο χώρος μελέτης της παιδικής παραβατικότητας ορίζεται από τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, που παραβαίνουν τις «*ρουτίνες*» του σχολικού προγράμματος. Η παραβατική συμπεριφορά εξελίσσεται παράλληλα με την διδακτική παρέμβαση και χαρακτηρίζεται με τον όρους μαθησιακές δυσκολίες, σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Η αρχική υπόθεση, (Κεφάλαιο Γ', σελ. 127) με βάση την οποία το μετατραυματικό άγχος του γονέα μετά από ένα τυχαίο τραυματικό συμβάν ή μια μορφή κακοποίησης μεταφέρεται στο παιδί, εκτιμήθηκε ότι επηρεάζει καθοριστικά την οργάνωση παραβατικής συμπεριφοράς. Η παραβατικότητα σχετίζεται με το ψυχικό τραύμα και τις συνέπειες που το ακολουθούν (Marcelli 1993, Scheeringa et al. 1995). Το μετατραυματικό άγχος *(posttraumatic stress disorder)* ως κατάσταση, θέτει το ψυχικό δυναμικό αντιμέτωπο με το κίνδυνο. Εδώ, η αντίληψη της παράβασης λειτουργεί ως άμυνα που επιβάλλεται για να διατηρηθεί η ψυχική ισορροπία εκείνη τη στιγμή. Η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους του γονέα, τροφοδοτεί το κύκλο της παραβατικής συμπεριφοράς (Hammil και Bartel 1990, Rowan et al. 1994). Αυτή η αντίληψη για το παιδί έτσι, όπως έχει καταγραφεί στην μνήμη του γονέα, σηματοδοτεί στάσεις που ενθαρρύνουν ίχνη παιδικής παραβατικότητας από τις πολύ μικρές ηλικίες (Shea και Bauer 1988, Browne και Saqi 1989, σελ. 77-103).

Η ερμηνεία της παραβατικότητας στην νηπιακή ηλικία, εστιάζεται στο ψυχοκοινωνικό γεγονός και την αποκατάσταση, μέσα από την προσέγγιση του χώρου της ειδικής αγωγής, χωρίς να εμπλέκει το θεσπισμένο ποινικό δίκαιο και τις εφαρμογές του σωφρονιστικού συστήματος (Lebovici και Soule 1995, Richman 1987, Briere et al. 1995).

Ενότητα 1. Το μετατραυματικό άγχος και η παραβατικότητα

1.1. Το ψυχολογικό τραύμα

Με τον όρο ψυχικό τραύμα, περιγράφουμε το συμβάν εκείνο από τη ζωή του γονέα, το οποίο ορίζεται από την έντασή του, από την αδυναμία του ανθρώπου να το αντιμετωπίσει με τρόπο κατάλληλο. Αυτό εκτιμάται με βάση τον συγκλονισμό και τις μακροχρόνιες παθογόνες επιπτώσεις που επιφέρει στην ψυχική του οργάνωση. Η αποτύπωση του ψυχικού τραύματος επιχειρείται στο Σκίτσο 46 «Το ψυχικό τραύμα». Υπό οικονομικούς όρους, ο τραυματισμός χαρακτηρίζεται από μια εισροή διεγέρσεων που θεωρείται υπερβολική, σε σύγκριση με τον βαθμό ανοχής του ατόμου και με την ικανότητα του να τις ελέγξει και να τις επεξεργαστεί ψυχικά. Το ψυχικό τραύμα στο γονέα, ερμηνευτικά προσεγγίζεται με βάση την οικονομική θεώρηση που επεσήμανε ο ίδιος ο Φρόυντ. Δηλαδή, στην περίπτωση της παρούσας μελέτης μας, την βιωματική εμπειρία του γονέα, η οποία, σε κλάσμα χρόνου, επιφέρει μια μεγάλη αύξηση της διέγερσης στο εσωτερικό της ψυχικής ζωής, τέτοια που η εκκαθάριση ή επεξεργασία της με τα συνήθη φυσιολογικά μέσα αποτυγχάνει, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα μακροχρόνιες διαταραχές στο επίπεδο της ενεργειακής λειτουργίας. Το ψυχικό τραύμα στο γονέα, χρονικά μπορεί να έχει συμβεί στην παιδική του ηλικία ή κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής Στο Σκίτσο 46: «Το ψυχικό τραύμα» παρατηρούμε την φωτογραφία μιας κακοποιημένης μικρής, ηλικίας 4,6χρόνων. Αυτή τρώει ξύλο, κάθε φορά που κάτι δεν πάει καλά με την μαμά της, ωστόσο «στήνεται» με τα λουλούδια στο δεξί χέρι και ποζάρει χαμογελώντας μπροστά στο φακό. Το ψυχικό τραύμα δεν φαίνεται. (Laplanche και Pontalis 1986, σελ. 503). «*Ο όρος ψυχικό τραύμα χρησιμοποιήθηκε από παλιά από την ιατρική και την χειρουργική. Προέρχεται από το ελληνικό ρήμα «τιτρώσκω» και ερμηνεύεται με τα «διατρυπώ» και δηλώνει τραυματισμό που συνοδεύεται από ρήξη. Στην ψυχανάλυση, μεταφέρονται σε ψυχικό επίπεδο τρεις απεικονίσεις από την παραπάνω ιατρική ορολογία: βίαιος κλονισμός (choc), ρήξη (λύση της συνέχειας) και συνέπειες πάνω στο σύνολο της ψυχικής οργάνωσης*».

Στην έρευνα φαίνεται πως το γονεϊκό ψυχικό τραύμα επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς πάνω στο παιδί. Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών γονέων που επεξεργαστήκαμε ως υλικό στην παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το απόσπασμα γονέα εξάχρονου αγοριού που κλέβει χρήματα και αντικείμενα στο σπίτι και στο σχολείο. Αναφέρεται σε κλοπή που έκανε ο γονέας, όταν πήγαινε στην πρώτη

δημοτικού: «*Θυμάμαι πάλι άλλη φορά είχαν έρθει από την Αθήνα ταξιδιώτες για κάποιο πανηγύρι και καθώς όλο στο δρόμο ήμουν, τους κοιτούσα που κατέβαιναν από το πούλμαν μαζί με ένα άλλο κορίτσι του χωριού. Θυμάμαι, λέει, με κοιτούσε, μπορώ να πω σήμερα, με περιφρόνηση, γιατί φορούσα ένα φόρεμα πτι καρό με τρεις μαργαρίτες στη μέση και ήμουν βρώμικη. Είμαι ως να με βλέπω, όπως ήμουν τότε είναι μέσα στο μυαλό έτσι ακριβώς λες και δεν πέρασε μέρα. Θυμάμαι ότι οι χωριανοί οι άλλοι της είπαν ποια ήμουν. Έπειτα στάθηκαν στο κορίτσι δίπλα. Όλοι οι ξένοι που έρχονταν στο χωριό την έπαιζαν, το αγαπούως, το έπαιρναν στους ώμους τους, το έκαναν βόλτες και εγώ την ζήλευα πολύ που είχε τους γονείς, τους παππούδες, όλοι το αγαπούως, ένα σπίτι όλο λουλούδια. Ο πατέρας της Ασπασίας ήτανε στα λεωφορεία. Αυτό τότε ήταν σπουδαία δουλειά. Σήμερα είναι σε μια μεγάλη θέση. Ο θείος της είχε το μαγαζί του χωριού, κανείς δεν τολμούσε να την πειράξει. Μάλιστα κάποτε θυμάμαι την έκλεψα, της πήρα ένα χρυσό πέταλο του λαιμού και ξέρω σήμερα πολύ καλά ότι ξέρουν αυτοί οι άνθρωποι ότι εγώ το είχα πάρει και ας ήμασταν πολλά παιδιά. Τότε το πήρα και μετά το πέταξα στην τρύπα του καμπινέ. Ποτέ άλλοτε δε θυμάμαι να πήρα από άνθρωπο πράγμα εκτός από αυτό το κορίτσι».*

Η προσεκτική παρατήρηση και μελέτη των δεδομένων, μας οδήγησε στην ανάλυση του ψυχολογικού τραύματος του γονέα σε τρία επίπεδα (Greenstock και Pipe 1996). Το πρώτο αναφέρεται στην ζήλια που βιώνει το παιδί, όταν στέκεται δίπλα στο δημοφιλές, ξένο κορίτσι, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνολική αρνητική εικόνα για τον εαυτό της «*ήμουν βρώμικη*». Στο δεύτερο επίπεδο προβάλλεται η ανάγκη για ταύτιση με το συνομήλικο κορίτσι και τις παροχές που είχε, όπως της αγάπης από το συγγενικό περιβάλλον, αλλά και από την εξουσία του θείου στο χωριό, καταστάσεις πολύ διαφορετικές από αυτές που βίωνε η ίδια. Στο τρίτο επίπεδο διαφαίνεται η παραβατική πράξη της κλοπής, την οποία διαπράττει αυτό το μικρό κορίτσι, γιατί της λείπει η αγάπη και η φροντίδα των γονιών της. Το ερώτημα που μας γεννήθηκε είναι το αν η κλοπή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής δράσης που δρομολογείται από το μικρό κορίτσι, ή χρησιμοποιεί το «*πέταλο*», για να επιβεβαιώσει την εσωτερική δύναμη που διαθέτει. Νομίζουμε ότι η φράση «*και ξέρω σήμερα πολύ καλά ότι ξέρουν αυτοί οι άνθρωποι ότι εγώ το είχα πάρει*», δηλώνει την πλήρη επίγνωση της παραβατικής πράξης. Γνώριζε πολύ καλά τι την πονούσε και το αντιμετώπιζε μέσα από συγκεκριμένες παραβατικές πράξεις.

Το ψυχολογικό τραύμα του γονέα, επανέρχεται στην επιφάνεια και παύει να αποτελεί μέρος του απωθημένου. Στη νέα φάση της ζωής του γονέα, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσπάθειά του να επαναδιαπραγματευτεί την προβληματική σχέση της με το γιο της που προκαλεί καταστάσεις αυτοτραυματισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η φράση «*άλλοτε δεν θυμάμαι να πάρω πράγμα εκτός από αυτό το κορίτσι*», επιβεβαιώνει αυτό, για το οποίο αναφερθήκαμε στην παρούσα έρευνα ως «*ίχνη παραβατικότητας*» στις πολύ μικρές ηλικίες (Κεφάλαιο Γ', σελ. 127). Ο Έριχ Φρομ, αναφερόμενος στην ψυχολογία του

εγκληματία και στην κοινωνία που τον τιμωρεί, περιγράφει διαφορετικά στοιχεία στην προσωπικότητα δυο κοριτσιών κλεφτών, ως εξής. «*Δυο κλέφτρες εμπορευμάτων, μια πλούσια και μια φτωχιά. Και στις δύο περιπτώσεις, ίσως η ανάλυση μπορεί να μας δείξει ότι τα ελατήρια της πράξης τους βρίσκονται στο ασυνείδητο. Στη πλούσια κλέφτρα, λείπει η ορθολογικοποίηση. Η φτωχιά κλέφτρα, αντίθετα, πρέπει να ορθολογικοποιήσει το γεγονός της κλεψιάς. Δεν μπορεί να τοποθετηθεί πουθενά αλλού παρά στην υπηρεσία των συμφερόντων του Εγώ. Αλλά θα ήταν βασικό λάθος να χαρακτηρίσουμε την πλούσια κλέφτρα ως νευρωτική κλεπτομανή και την φτωχιά ως φυσιολογική, ψυχικά υγιή εγκληματία. Φυσικά είναι δυνατό μια φτωχιά κλέφτρα να μην κλέβει από συναισθηματικά κίνητρα, παρά από ανάγκη, αλλά και εδώ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ύπαρξη της ορθολογικοποίησης, η οποία από μόνη της δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα, παρά μόνο σε συνάρτηση μετην μελέτη του ασυνείδητου της εγκληματικής προσωπικότητας*» (Φρομ 1970, σελ. 130-162).

1.2. Το μετατραυματικό άγχος

Το μετατραυματικό άγχος σχετίζεται άμεσα με την αιτιολογική εμβέλεια του τραυματικού γεγονότος (*problems parent associated with the development of posttraumatic stress disorder)* (Wolfe, Sas και Wekerle 1994). Ο Φρόυντ αναφέρθηκε *«στην οπτική γωνία του τραύματος»*, η οποία, αν και δεν εγκαταλείπεται, ενσωματώνεται σε μια αντίληψη, σύμφωνα με την οποία υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, όπως αυτοί της ιδιοσυγκρασίας και της παιδικής ηλικίας. Στην έρευνα μας παρατηρούμε το μετατραυματικό άγχος στους γονείς, όταν ερωτώνται για πρόσωπα, γεγονότα, σχέσεις και καταστάσεις, για τα οποία καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από το παρελθόν. Πολλοί από αυτούς, δεν θέλουν να θυμούνται και το εκδηλώνουν λεκτικά και με χειρονομίες. Συνήθης απάντηση που καταγράψαμε ήτανε : *«δεν θυμάμαι ήμουνα πολύ μικρή»*, ενώ ταυτόχρονα περνάνε την παλάμη πάνω από τα μάτια και πίσω από τα μαλλιά. Είναι μια διαδικασία κινδύνου, η οποία ξεκινά από μέσα και ταυτόχρονα απέξω, με τις ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν. Δηλαδή να τοποθετήσουν το Εγώ τους. Το έξω και η σήμανση του κινδύνου, έχουν να κάνουν με μια σειρά προβλημάτων που καλούνται να διευθετήσουν ως ενήλικες πια. Η επιτυχία ή η αποτυχία, είναι το μέτρο για την εμφάνιση του μετατραυματικού άγχους και επιβάλλεται για να διατηρηθεί η ψυχική ισορροπία, εκείνη τη στιγμή. Η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους του γονέα, τροφοδοτεί το κύκλο της παραβατικής συμπεριφοράς του παιδιού. Από την παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το απόσπασμα γονέα νηπίου με παραβατική διατροφική συμπεριφορά στο σχολείο και νυχτερινούς εφιάλτες στο σπίτι. Αναφέρεται στην ανάκληση τραυματικών γεγονότων από τα μαθητικά χρόνια του και τα όσα

συνέβαιναν στο περιβάλλον που μεγάλωνε (Klein και Janoff-Bulman 1996). «*Γυρνώντας από το σχολείο είδα τον αστυνομικό να περιμένει να πάρουμε τα πράγματά μας, γιατί μας έδιωχναν. Είναι ως να με βλέπω τώρα με τη μπλε ποδιά και μια βίτσα στα χέρια να χαράζω δρόμο στο χώμα. Πήραμε τα πράγματα και πήγαμε σ'ένα καμπινέ που μας είχε δώσει η θεία μας στο σπίτι της σε χρώμα μπλουδάκι για να μείνουμε. Η μάνα μας ήταν πολύ άσχημα, θυμάμαι ότι μονολογούσε και δεν έκανε φαγητό, αν δεν έφερνε η θεία μου δεν τρώγαμε. Αυτό δεν γινότανε για πολύ, γιατί ήρθε η γιαγιά και μας πήρε στο σπίτι της (παύση, βαθιά αναπνοή, ως να κομπιάζει). Άλλο δράμα εκεί, όλοι τους κορόϊδευαν την μαμά μου, μα κανείς δεν της είπε καλό λόγο, πείραζαν ακόμη και εμένα και τον αδερφό μου. Μας χτυπούσε για να την (μητέρα) αναγκάζουν να τους βρίζει για να γελούν και να την λένε τρελή (μητέρα). Πέρσι το καλοκαίρι ένα από αυτά τα παιδιά, τώρα γύρω στα σαράντα δύο, μας επισκέφτηκαν στο σπίτι και είπαν στην μητέρα μου «συγνώμη θεία που σε στεναχωρήσαμε, όταν σας πειράζαμε στο χωριό, ήμασταν όμως μικρά και δεν ξέραμε τι κάναμε».*

Από την μελέτη της παραπάνω καταγραφής, παρατηρήσαμε την αντίληψη για την κακοποίηση που μεταφέρει ένα παιδί σχολικής ηλικίας από την στάση της μητέρας και τους κινδύνους που εγκυμονεί η αδυναμία της να διεκδικήσει τον ρόλο της από την ζωή (Νασιάκου 1994). Εγκαταλείπει κάθε δυνατή προσπάθεια για να αναλάβει τις ευθύνες της απέναντι στα παιδιά της και αφήνεται στα χέρια μιας κοινωνίας που «*κοροϊδεύει*», «*βρίζει*», «*περιγελά*» και δεν σέβεται το πρόβλημα. Αυτό το γεγονός μας επιτρέπει στην ερμηνεία μας να δούμε την σοβαρότητα της κοινωνικής διάστασης στα δεδομένα που ευθύνονται για την οργάνωση των μηχανισμών παραβατικής συμπεριφοράς.

Η ενδοοικογενειακή βία στις σχέσεις μητέρας- γιου, είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση, μέσα από την οποία ανιχνεύονται ίχνη παιδικής παραβατικότητας. Το μετατραυματικό άγχος αυτού του βιώματος, μεταφέρεται στην «*αγωγή*» των παιδιών και βοηθά στην εγκατάσταση παραβατικής συμπεριφοράς. Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών κακοποίησης γονέων της παρούσας έρευνας, παραθέτουμε το απόσπασμα γονέα επτάχρονου αγοριού που χτυπάει «*τους πάντες*» στο σχολείο και στο σπίτι και αναφέρεται σε μνημονικές περιγραφές μετατραυματικών γεγονότων. Η παραβατική συμπεριφορά εμπεδώνεται σε καταστάσεις βίας, ανάμεσα στο γιο και την μητέρα, με καθαρούς ρόλους. Ο μικρός αδερφός χτυπά την μητέρα μπροστά στα μάτια της μεγάλης αδερφής, και περιγράγεται ως εξής: «*Άλλη φορά θυμάμαι πως ήρθε ο κουνιάδος της γιαγιάς να μιλήσει και καλά στη μαμά μου για την γιαγιά και κάποια στιγμή η μαμά έσκυψε να δέσει του αδερφού μου το κορδόνι και εκείνος την έπιασε από τα μαλλιά και την χτυπούσε. Μετά ύστερα είχε φύγει τρέχοντας. Οι χωριανοί τον έκλειωσ στο μπακάλικο. Αφού συνήλθε και ηρέμησε, η μάνα μου τον πήρε με τις πέτρες. Αυτοί γελούως. Και η μαμά μου πάλι τα έβαλε με τη γιαγιά, την μάνα της. Όταν πέθανε η γιαγιά, αυτός ο άνθρωπος (κουνιάδος της), μου είπε εμένα ενώ έκλαιγα «**τώρα την***

πέθανες, τι κατάλαβες». Μελετώντας την παραπάνω εικόνα του μετατραυματικού άγχους του γονέα, γίνεται σαφής η ανίχνευση πολλαπλών παραβατικών στοιχείων της παιδικής του ηλικίας, ως αποτέλεσμα των δευτερογενών μαθησιακών διαδικασιών που εμπλέκονται στο πρόβλημα της κακοποίησης, όπως αυτά: «*την έπιασε από τα μαλλιά και την χτυπούσε*», «*τον πήρε με τις πέτρες*», ο εγκλεισμός σε θέση που δεν μπορούσε να έχει πρόσβαση η μητέρα στο μπακάλικο και- τέλος- η ενοχοποίηση του ίδιου του παιδιού για όσα είχαν συμβεί από ένα τρίτο πρόσωπο.

Η οικογενειακή βία αναπτύσσει και οργανώνει παραβατικές δομές στην συμπεριφορά των παιδιών (Ledoux 1995, Dolto 1988a, b, Dolto και Hamad 1995). Η μνημονική καταγραφή κακοποιημένου γονέα, ανακαλεί παραβατικές συμπεριφορές της μητέρας του, την οποία οδηγούν τα αδέρφια της, σε εγκλεισμό στο ψυχιατρείο. Το συγκεκριμένο γεγονός τραυματίζει τον γονέα και παράλληλα επιβεβαιώνει την ύπαρξη δευτερογενών μαθησιακών διαδικασιών στην εκπαίδευση για παρέκλιση από φυσιολογικές συμπεριφορές (Κεφάλαιο Δ', σελ. 188, 191). Ο κακοποιημένος γονέας περιγράφει ως εξής: «*Άλλη φορά πήγε (μητέρα) στο μπακάλικο να πληρώσει. Και όταν ρώτησε τι είναι αυτά που είναι γραμμένα Γιώτη. Αυτός της είπε ότι είναι οι υπογραφές που μαζεύουνε να σε κλείσουνε στο τρελάδικο στην Κέρκυρα. Τότε λοιπόν αγρίεψε η μαμά μου και έδειρε τη γιαγιά που με τη σειρά της ειδοποίησε τα αγόρια της να κατέβουν από την Αθήνα να μας πάρουν. Ήρθαν με ταξί και μας πήραν, την χτύπηως την μητέρα μου, εμάς μας έβαλαν στο μπροστινό κάθισμα και κείνοι οι τρεις από πίσω την είχανε στη μέση. Θυμάμαι ο θείος γδαρμένος με αίματα, εκείνη (μητέρα) έκλαιγε και παρακαλούσε και εγώ με τον αδερφό μου φοβισμένοι». Όταν φτάσαμε ήταν νύχτα, θυμάμαι μια μεγάλη πόρτα να ανοίγει και κάποιοι άνθρωποι να τρέχουν προς εμάς με τις άσπρες μπλούζες. Η μαμά μου έκλαιγε και όταν βγήκε ο θείος έξω εγώ πήγα στη μαμά μου και ο θείος για να με πάρει από κοντά της με χαστούκισε»*. Από την παραπάνω καταγραφή, παρατηρούμε δύο άξονες μετατραυματικού άγχους με έντονα στοιχεία παραβατικών συμπεριφορών Ο πρώτος άξονας περιστρέφεται στην σχέση της κόρης με τα προβλήματα στο γάμο και της μητέρας της στο χωριό. Τα παραβατικά στοιχεία Σε αυτόν, ανιχνεύονται στους ενδοοικογενειακούς ξυλοδαρμούς ανάμεσα στη κόρη και την μάνα-γιαγιά, μπροστά στα μάτια των μικρών παιδιών, που συμβαίνουν χωρίς καμιά συγκεκριμένη αιτιολογία. Ο δεύτερος κινείται στην πόλη και σε όσα αποφασίζουν ερήμην της αδερφής τους και των παιδιών της τα αδέρφια της, παρακινούμενα από την μητέρα τους. Σε αυτόν, ο ρόλος των αδερφών-αγοριών, λειτουργεί παραβατικά, καταργώντας οποιοδήποτε στοιχείο στην διεκδίκηση των δικαιώματος για την οικογένεια της κόρης-αδερφής, με προβλήματα στο γάμο. Η εμπλοκή αυτών των δύο αξόνων, οδηγεί την κόρη μητέρα δύο ανήλικων παιδιών στο ψυχιατρείο, παρά την θέλησή της. Η ύπαρξη παραβατικών στοιχείων διακρίνεται σε βίαια γεγονότα, όπως ο θείος χαστουκίζει την μικρή, την αποσπά από την

μητέρα της, χωρίς καμία λογική εξήγηση. Επίσης η καταστολή της παραβατικής πράξ'ις με τον εγκλεισμό της μητέρας στο ψυχιατρείο, δεν εξηγεί το χρόνο και τον χώρο της επιβαλλόμενης βίας. Η συναισθηματική διεκδίκηση υποβαθμίζεται κάτω από τα άλλοθι ψευδούς λογικής.

1.3. Ο κακοποιημένος γονέας από το σπίτι του

Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις επιφέρουν μια διαφορετική οργάνωση στην ψυχική δομή του γονέα που έχει υποστεί κακοποίηση κατά την διάρκεια της παιδικής του ηλικίας από τις λανθασμένες στάσεις των γονέων του. Ο τραυματισμός των γονέων, μεταφέρεται ως έκφραση ψυχοπαθολογίας στην συμπεριφορά τους στα παιδιά. Το αρνητικό συναίσθημα βιώνεται ως ποιοτικό χαρακτηριστικό, που συνοδεύει τις δυσμενείς συνθήκες που εξελίχθηκε το τραύμα ως οντότητα. Έτσι, μετά από ένα ξαφνικό γεγονός, μεθύστερα (apres coup) διακρίνονται στο μετατραυματικό άγχος σε ένα πρώτο επίπεδο η μη λειτουργία του γονέα και του παιδιού σε διαπροσωπικό επίπεδο με αποτέλεσμα να βιώνεται η σχέση τους ως μια δυσκολία. Σε ένα άλλο επίπεδο ο ίδιος ψυχολογικός τραυματισμός τους φέρνει τέτοια δυσκολία και μπλοκάρει το σύστημα ανάπτυξης των ενδοεπικοινωνιακών σχέσεων (Famularo et al. 1994, Bootzin, Acocella και Alloy 1993, σελ. 445-460, 527-538), (Bowers et al. 1995).

Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών γονέων που επεξεργαστήκαμε ως υλικό στην παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το απόσπασμα από μια μητέρα ενός εννιάχρονου αγοριού με παραβατική συμπεριφορά στο σπίτι και στο σχολείο. Αναφέρεται στις τραυματικές μνημονικές καταγραφές που βίωσε ως παιδί, όταν- μετά από ένα μεγάλο καβγά των γονιών της- απομακρύνθηκε βίαια από το πατρικό σπίτι της και βρέθηκε να ζει με τον αδερφό της μητέρας «*Εμένα με πήρε ο Θείος στο σπίτι και με περιποιόταν και με πρόσεχε. Η γυναίκα του μου είχε ράψει ένα κόκκινο παλτό και θυμάμαι ότι με έπλενε και με περιποιόταν. Εγώ της έπαιρνα τα τακούνια στα κρυφά, τα φορούσα και πόζαρα μπροστά στο καθρέφτη. Τότε μεταμορφωνόμουνα σε άλλη. Η αποτύπωση διακρίνεται στη φωτογραφία του σκίτσο 44. «Μου πάνε τα τακούνια». «Ένιωθα να ψηλώνω και να μεγαλώνω, να γίνομαι ως την θεία μου. Όμως εγώ ήμουν δυστυχισμένη. Όταν η μαμά έπαιρνε τηλέφωνο και αν εγώ έκλαιγα, συνήθως, στο τηλέφωνο, ο θείος μετά με μάλωνε και με χτυπούσε με την εφημερίδα. Και πονούσα. Έτσι ένιωθα. Πόσο μπορεί να πονάει μια εφημερίδα»*. Στην μελέτη της παραπάνω μνημονικής περιγραφής του γονέα ως παιδί, σηματοδοτείται ο πόνος που βιώνει από το μετατραυματικό άγχος της απουσίας της μητέρας με το χτύπημα της εφημερίδας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η

προτεινόμενη παραβατική μάθηση από το θείο, με βάση την οποία δεν πρέπει να εκφράζει τα ειλικρινή συναισθήματα για την απουσία της μητέρας και να κλαίει στο τηλέφωνο, γιατί είναι πράξη αξιόποινος και τιμωρείται με το χτύπημα της εφημερίδας.

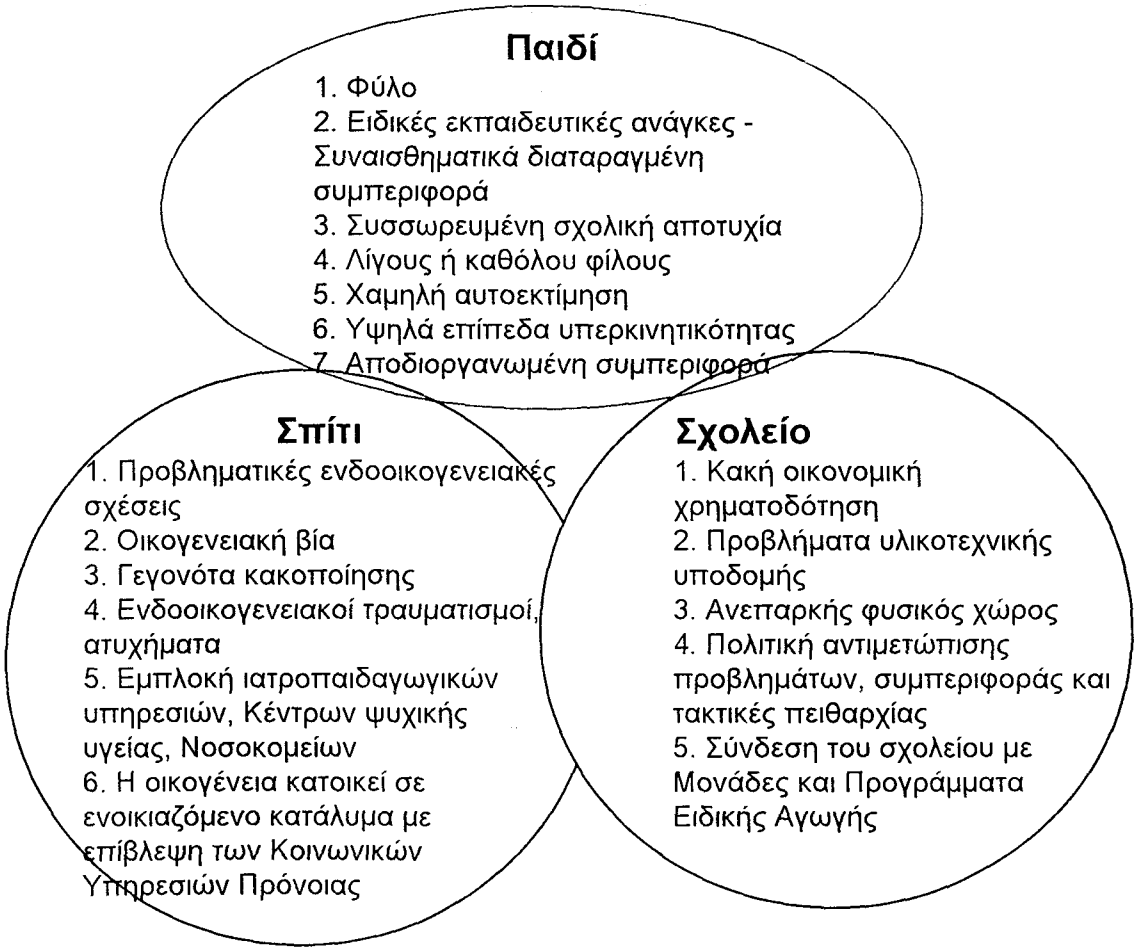
Το τραυματικό γεγονός μεγενθύνεται με την απουσία της μητέρας στην εγχείρηση των αμυγδαλών, όπως παρακολουθούμε παρακάτω, και καταγράφεται από μια μητέρα που σπάνια εμφανιζόταν στο σχολείο, ως εξής: «*Υπέφερα πολύ σ' αυτήν την εγχείρηση. Ήμουνα μόνη μου και η μαμά μου δεν εμφανίστηκε ποτέ. Ήμουνα ξύπνια και μου είχαν δέσει τα χέρια γιατί πονούσε και πήγαινα να πιάσω τα χέρια του γιατρού. Θυμάμαι τα δυο μου πόδια τα είχε βάλει ανάμεσα στα δικά του και μασούσε τσίχλα, μου είχε ένα λεκανάκι στα πόδια που το έπαιρνε η νοσοκόμα για να φτύνω, ένιωθα τόση δυσφορία που δεν έχω νιώσει άλλη φορά στη ζωή μου. Ήθελα να μπορούσα να φύγω. Ήταν απαίσια με εκείνα τα μικρά ψαλίδια να κρατούν εκεί που είχε κόψει και μετά να το δίνει με τη λαβίδα στο στόμα. Ήταν φρικτό».*

Ο αποχωρισμός και η εγκατάλειψη, δεν βιώνονται αρνητικά μόνο από το ίδιο το παιδί που εγκαταλείπεται, αλλά και από τα αδέρφια που συνυπάρχουν στις δυσμενείς ενδοοικογενειακές συνθήκες (Phelan et al. 1997). Μια μητέρα ενός κοριτσιού που ντύνεται εκκεντρικά, καταθέτει την μνημονική τραυματική μαρτυρία της ως εξής: «*Ο αδερφός μου, δεν τον πρόσεχαν καθόλου όλη μέρα στο δρόμο μέχρι που κάποιος γνωστός είπε στην αδερφή της μαμάς μου ότι παρά λίγο να τον πατήσει μια τρίκυκλη μηχανή και από τότε τον πήρε στο σπίτι της. Αυτό κράτησε έξι ολόκληρους μήνες*». Το γεγονός της έλλειψης φροντίδας του μικρού αγοριού, ο οποίος μεγάλωνε μόνος και εγκαταλειμμένος χωρίς καμία επιμέλεια, με διαρκή έκθεση σε κίνδυνο της ατομικής ασφάλειας αλλά και την ίδιας του της ζωής, διεγείρει το αρνητικό συναίσθημα της μητέρας, κάθε φορά που φροντίζει την κόρη της.

Η συναισθηματική κακοποίηση συνυπάρχει με την σωματική κακοποίηση. Ο κακοποιημένος γονέας που έχει μεγαλώσει σε γονεϊκό περιβάλλον και ζει στο σπίτι με τον ένα από τους δύο γονείς, μετά από τον χωρισμό τους και χωρίς να σηματοδοτείται κάποιο ψυχολογικό τραύμα. Αυτός μπορεί να αναπτύξει έντονα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς από την παρέμβαση τρίτων εξωοικογενειακών προσώπων, τα οποία από μόνα τους αποκτούν ρόλους «*προστάτη*» στην νέα οικογενειακή δομή. Οι ρόλοι αυτοί κάποιες φορές υποκαθιστούν τον γονέα που βλέπουν λιγότερο τα παιδιά, ή τον γονέα που έχει φύγει από το σπίτι.

Στο Διάγραμμα 5.1, που ακολουθεί, επιχειρείται η σχηματοποίηση της ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας. Η τελευταία στηρίζεται σε στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς που αντλούνται από τρείς ενότητες: α) παιδί, β) σπίτι και γ) σχολείο. Στο παιδί καταγράφονται ως σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας το φύλο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συναισθηματικά διαταραγμένη

συμπεριφορά, η συσσωρευμένη σχολική αποτυχία. Ακόμη αξιολογούνται τα στοιχεία όπως οι λίγοι ή καθόλου φίλοι, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα υψηλά επίπεδα υπερκινητικότητας, και η αποδιοργανωμένη συμπεριφορά. Στο σπίτι καταγράφονται ως σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας οι προβληματικές ενδοοικογενειακές σχέσεις, η οικογενειακή βία, γεγονότα κακοποίησης, ενδοοικογενειακοί τραυματισμοί, ατυχήματα. Ακόμη αξιολογούνται τα στοιχεία όπως η εμπλοκή ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, Κέντρων Ψυχικής Υγείας, νοσοκομεία, και το αν η οικογένεια κατοικεί σε ενοικιαζόμενο κατάλυμα με επίβλεψη των κοινωνικών υπηρεσιών της Πρόνοιας. Στο σχολείο καταγράφονται ως σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παιδικής παραβατικότητας, η κακή οικονομική χρηματοδότηση, προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, η ανεπάρκεια του φυσικού χώρου. Ακόμη αξιολογούνται τα στοιχεία όπως η πολιτική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και οι τακτικές πειθαρχίας και η σύνδεση του σχολείου με προγράμματα ειδικής αγωγής (Irwin 1996, Klein και Janoff-Bulman 1996, Fogell και Long 1997, Rutter και Smith 1995).



Διάγραμμα 5.1. Ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας

Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών γονέων που επεξεργαστήκαμε ως υλικό στην παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το αποσπάσματα από τραυματικές μνήμες σωματικά και συναισθηματικά κακοποιημένου γονέα Η ανάκληση γίνεται με αφορμή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με το παιδί του, ψάχνοντας να βρει «*τι έφταιξε*» πάνω στην κακή συμπεριφορά του και δημιουργήθηκαν αυτά τα προβλήματα επικοινωνίας στη σχέση του με το παιδί. «*Μετά το χωρισμό των γονιών μας, ο θείος μας νοίκιασε ένα σπίτι κοντά στην αδερφή της. Θυμάμαι, μείναμε από ρεύμα και ήμασταν με το κερί, σε αυτό το σπίτι ερχόταν ο πατέρας που και που. Ο αδερφός μου μ' ένα ποδήλατο που είχε, ήταν χαμένος όλη μέρα στους δρόμους. Αυτός ερχόταν μόνο για ύπνο ούτε σχολείο πήγαινε ούτε τίποτα. Τότε πήγαινε στην δευτέρα δημοτικού. Η μάνα μου, το έλεγε στο θείο, τον άντρα της αδερφής της και εκείνος παραφύλαγε για να τον πετύχει στο δρόμο για να τον σπάσει στο ξύλο. Όταν ερχόταν στο σπίτι ο θείος, ερχόταν με σβηστή μηχανή για να μην τον ακούσει ο αδερφός μου και κρυφτεί κάτω από το κρεβάτι. Μια φορά, είχε δει το πόδι του κάτω από το κρεβάτι γιατί δεν είχε προφτάσει να μπει καλά από κάτω, τότε ο θείος μου δρασκέλισε και του είχε ρίξει πολύ ξύλο. Σχεδόν τον σκότωσε».*

Η έμμεση νομιμοποίηση ξένου προσώπου για την τιμωρία, αλλά και τον σωφρονισμό του παιδιού με παραβατική συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση της ίδιας της ποινής (Holroyd και Sheppard 1997, Γκαρμπάρ και Τεοντόρ 1994, σελ. 113-137, Herbert 1998b). Στην έρευνα καταγράφεται η μνημονική μαρτυρία πατέρα ενός επτάχρονου αγοριού με λεκτική επιθετικότητα. Περιγράφει τη σχέση του ως μικρό αγόρι με την χωρισμένη μητέρα του, που εξουσιοδοτεί τον σύζυγο της αδερφής της, να παίξει το ρόλου του ισχυρού πατέρα-εξισορροπιστή στο ενδοοικογενειακό σύστημα. Η παραβατική συμπεριφορά εκφράζεται με πράξεις βίας και υπονόμευσης της ψυχολογικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού από την μητέρα. Ακόμη όταν τρίτα πρόσωπα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες «*για να βοηθήσουν*». Η εμπλοκή του πατέρα στην τακτοποίηση των ενδοοικογενειακών προβλημάτων στο επίπεδο των παιδιών, απορρίπτεται «*εξ αρχής*», χρεώνοντας τον, ως το μη κατάλληλο πρόσωπο για την φροντίδα των παιδιών. Έτσι το «*που και που*» της παρουσίας του πατέρα στο σπίτι, και ο τρόπος, με τον οποίο παρεμβαίνει στην αγωγή των παιδιών του υποβαθμίζεται δραματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απουσιάσει ουσιαστικά, μετά τον αποκλεισμό του από το ρόλο πατέρα. Ο λόγος που τον εγκαταλείπει είναι γιατί δεν τον θέλει η μητέρα και πρώην σύζυγος. Η παραίτηση έρχεται ως κατάληξη της αποτυχημένης προσπάθειας για αναβάθμιση των ενδοσυζυγικών σχέσεων.

Η σεξουαλική κακοποίηση που έχει υποστεί ο γονέας ενός νηπίου κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, εμπλέκεται στην οργάνωση παραβατικών δομών στη συμπεριφορά του γονέα και του παιδιού (Ligezinska et al. 1996, Wolfe, Sas και Wekerle 1994, Rowan et al. 1994, Lopez 1997). Από την έρευνα παραθέτουμε μνημονική καταγραφή γονέα, ως εξής

«Θυμάμαι ότι στη γειτονιά έμενε ένας ανώμαλος που είχε γυναίκα παράλυτη και γλυκοκοίταζε τη μάνα μου και πολλά βράδια μεθούσε και ερχόταν και χτυπούσε την πόρτα αρκετές φορές και εγώ φοβόμουνα. Ένα βράδυ φώναζε δυνατά που ξύπνησε η γειτονιά και ένα παιδί από δίπλα ήρθε μαζί μου και πηδήσαμε τη μάντρα να πάμε στην ΕΒΓΑ να πάρουμε το 100. Θυμάμαι ότι εγώ τους μιλούσα και εκείνοι γελούως και βέβαια κανείς δεν ήρθε και εγώ είχα γυρίσει πάλι στο σπίτι και περίμενα μαζί με την μαμά μου και τον αδερφό μου στριμωγμένοι πάνω της. Ώσπου είχε φύγει μόνος του». Στην μελέτη της παραπάνω καταγραφής, παρατηρήσαμε τα στοιχεία της σημασίας της έννοιας του χρόνου, του τόπου, της θέσης κινδύνου και του προσώπου που απειλεί την μητέρα. Η σηματοδότηση της σεξουαλικής απειλής για το «*σώμα*» της μητέρας, μεγεθύνεται από τα παιδιά, όταν ο σύζυγος και πατέρας τυχαίνει να μην είναι παρών. Το στοιχείο της συναισθηματικής έντασης των παιδιών στην καθαυτού έννοια του κινδύνου, καταγράφεται με την άμεση κινητοποίηση για να αντιμετωπιστεί η αιτία του κινδύνου, Το γεγονός αυτό εκθέτει το ψυχικό δυναμικό σε υψηλά επίπεδα έντασης και εγρήγορσης, παρέχοντας δυνατότητες λήψης αποφάσεων μεγαλύτερης ηλικίας από την δική τους, όπως η τηλεφωνική κλήση στην άμεση δράση της αστυνομίας.

Ο αλκοολισμός είναι ένα άλλο στοιχείο παραβατικής συμπεριφοράς και όταν συμβαίνει μπροστά στα μάτια μικρών παιδιών, κακοποιεί βάναυσα το θετικό συναίσθημα που διαθέτουν για το άτομο που πίνει (Δρόσου-Αγακίδου et al. 1990, Stark 1987, Σαλκιτζόγλου 1989). Ιδιαίτερα αν αυτό τυχαίνει να είναι ένα από τα γονεϊκά πρότυπα, είτε κατέχει το ρόλο του πατέρα, είτε της μητέρας, αποτελεί άμεσο πρότυπο μάθησης μιας παραβατικής συμπεριφοράς (Andrews, McLeese και Curran 1995, Teyber και Hoffman 1987). Από την παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το απόσπασμα από την μνημονική μαρτυρία ενός γονέα με πολύ καλό παιδί έτσι, όπως το βίωσε ως παιδί με τον πατέρα του να πίνει: *«Ένα βράδυ θυμάμαι είχα πέσει για ύπνο, δεν είχαμε φως και έτσι όπως ήταν και χειμώνας, είχαμε ξαπλώσει και είχε έρθει ο πατέρας μου μεθυσμένος. Του είχε ανοίξει η μαμά και είχε καθίσει στην καρέκλα περιμένοντας να φύγει γιατί ήταν μεθυσμένος και δεν τον ήθελε. Και εκείνος είχε μπει μέσα στο κρεβάτι και με φιλούσε. Θυμάμαι ότι με είχε ενοχλήσει. Όμως δεν είχε κάτσει πολύ. Τον έβριζε η μαμά μου για να φύγει. Εκείνος τρίκλιζε. Πως είχε φτάσει σπίτι του, ποιος ξέρει. Θυμάμαι ότι ήξερα τις ταβέρνες που έτρωγε με τους φίλους του και πήγαινα από έξω. Μια νύχτα πήγαινα πίσω μπρος για να με δει και να με φωνάξει στο τραπέζι. Άλλοτε με έβλεπε, άλλοτε όχι. Είχε πάντως πολλούς φίλους ο πατέρας».*

Στην μελέτη αυτής της καταγραφής, σημειώσαμε το τρόπο που ο πατέρας μάθαινε στο γιο την παραβατική συμπεριφορά του αλκοολισμού. Παραβατικά στοιχεία στη συμπεριφορά του πατέρα διαφαίνονται στην τελική εικόνα του μεθυσμένου που εμφανίζει μπροστά στο παιδί. Επίσης ένα άλλο στοιχείο είναι η αλληλεπίδραση που ασκείται από το

πατέρα στο χώρο που συχνάζει και τους φίλους που συναντά. Η υψηλή κοινωνικότητα του αλκοολικού πατέρα στεγάζει το πρόβλημα του αλκοολισμού και παραποιεί την καθαρότητα της εικόνας του «*μέθυσου*» γονέα που δεν μπορεί να διεκπεραιώσει τις υποχρεώσεις του. Αυτή η σύγκριση αδικεί την μητέρα που μένει στο σπίτι με αποκλειστική φροντίδα τα παιδιά.

Ο αλκοολισμός εμπλέκεται στις διαταραχές των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Αυτό το γεγονός μπορεί να είναι η αφορμή της διαταραχής, ή το αποτέλεσμα της ήδη υπάρχουσας δυσλειτουργίας. Συνήθως συνοδεύεται με έντονα απορριπτικά συναισθήματα από την πλευρά των παιδιών για τον αλκοολικό γονέα. Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών γονέων της παρούσας έρευνας, παραθέτουμε το απόσπασμα από την μνημονική μαρτυρία ενός γονέα. Αυτός βίωσε ως παιδί τραυματικά, το γεγονός του μεθυσμένου πατέρα που κακοποιεί την μητέρα: «*Ο καβγάς τελείωνε με το να φύγει ο πατέρας για να πάει στη ταβέρνα να μεθύσει. Και έπειτα να έρθει να κοιμηθεί. Και να τρικλίσει και να μην ξέρει που πάει. Μια φορά κατούρησε στη ντουλάπα. Εγώ τον είδα*».

Η έκθεση, η συχνότητα σε βίαιες διαμάχες, με πρωταγωνιστή την αλκοολική συμπεριφορά των γονέων, τραυματίζει τα παιδιά. Οι ακατάλληλες εικόνες σηματοδοτούν την έκφραση του μετατραυματικού άγχους κατά την ενηλικίωσή τους (Δρόσου-Αγακίδου et al. 1990, Stark 1987).

1.4. Ο κακοποιημένος γονέας από το σχολείο

Η κακοποίηση του γονέα κατά την σχολική ηλικία (*maltreated parent in school age*), καταγράφεται τραυματικά από την ανάκληση στις μνήμες της σχολικής ζωής (Parker et al. 1995, Peters και McMahon 1996, Prinz και Miller 1996). Γονέας με εξάχρονο επιθετικό κορίτσι θυμάται: «*Κάποτε όταν πήγαινα στην πρώτη τάξη στο σχολείο πήρα τον έλεγχο. Δεν ήταν καλός. Τον έδειξα στο μπαμπά. Ο μπαμπάς δεν μίλησε, έφευγε. Η μαμά τον είδε και θύμωσε. Με είχε δείρει πολύ*».

Ο ίδιος γονέας έρχεται στο πρόγραμμα της ειδικής τάξης κρυφά από την γυναίκα του, για να συζητήσει για τα προβλήματα της εξάχρονης κόρης του. Το σχολείο καταγράφει το ενδοοικογενειακό πρόβλημα στις σχέσεις του ζευγαριού. Ταυτόχρονα κινητοποιεί τον πατέρα «*να θυμηθεί*» τραυματικά βιώματα που έχει ζήσει στο παρελθόν ως παιδί, ή ζει τώρα, στην παρούσα φάση, μπροστά στην ανάγκη να μεγαλώσει τα παιδιά του. Η κόρη του χτυπά αλύπητα «*όποιον την κοροϊδεύει*», σκίζει τα τετράδια και τις ζωγραφιές της, αρνείται να υπακούσει στις εντολές της δασκάλας της. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δέχεται καθημερινά τιμωρίες και επιπλήξεις μπροστά στα παιδιά. Όταν είναι απόγευμα και η μητέρα έρχεται να την πάρει από το σχολείο την προσβάλλει μπροστά στους Άλλους. Ο διευθυντής ζήτησε τον πατέρα, για να του εξηγήσει ότι υπάρχουν προβλήματα στην συμπεριφορά της μικρής και παραπονούνται οι γονείς των συμμαθητών της, ότι τα παιδιά τούς κινδυνεύουν και να του προτείνει να συζητήσει το πρόβλημα με την δασκάλα της ειδικής τάξης.

Πατέρας: Ηλικία : 39 χρόνων.
Ηλικία γάμου: 30
Ηλικία τεκνοποίησης α' παιδιού: 33. (κορίτσι με έντονα παραβατική συμπεριφορά στην πρώτη δημοτικού) Ηλικία τεκνοποίησης β' παιδιού (αγόρι): 36 Επάγγελμα: Φανοποιός
Κατοικία: Ιδιόκτητη (της γυναίκας μου, 2 κρεβατοκάμαρες, κουζίνα- σαλόνι, ενιαίος χώρος).

***Βασικό πρόβλημα**: Υπάρχει πρόβλημα στην σχέση με τη σύζυγο*
1. Δεν μου δίνει σημασία
2. Δεν ρωτάει πως πάει η δουλειά στο μαγαζί
3. Με παραμελεί για τα παιδιά
4. Αλλά στα παιδιά υπάρχουν προβλήματα
5. Δεν ανταποκρίνεται θετικά στο σεξ (Υποκρίνεται ότι φθάνει σε οργασμό). Δικαιολογείται ότι είναι κουρασμένη, από την δουλειά και την ορθοστασία.
6. Είμαι τρελαμένος
7. Δεν είμαι αφοσιωμένος στην δουλειά. Δεν μπορώ να αποδώσω στην δουλειά όπως πριν. Με το τρόπο μου διώχνω τους πελάτες

Εντοπισμός στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στην κόρη
Ημ. γέννησης: /6/1991, Ηλικία : 6,9
Πρωτότοκη. Επιθυμητή εγκυμοσύνη
1.Τάξη Α'. (Η δασκάλα λέει : Διαβάζει παπαγαλίστικα. Δεν ξεχωρίζει τα γράμματα στην προσπάθεια της να διαβάσει. Είναι αφηρημένη μέσα στην τάξη. Διστάζει να πάει στην τουαλέτα. Της μιλάω και κοιτάει αλλού).
2. Φοβάται να πάει στο μπάνιο όταν είναι ανοιχτό το παράθυρο. Θέλει να το κλείσουμε για να πάει.
3. Νυχτερινή ενούρηση. Άλλαξαν κρεβάτι και ήρθαν στο δικό μας μέσα, γιατί το είχανε βρέξει.
4.Έχει μανία να βγάζει τα μάτια από τις κούκλες που της κάνουν δώρο και να ανοίγει τρύπες στην κοιλιά τους. Λέτε να είναι τίποτα σοβαρό.
Παίρνει το μπλάνκο και πασαλείβει τα χέρια της μέχρι επάνω.
Μητέρα : Ηλικία: 32 χρόνων
Ηλικία γάμου : 23
Ηλικία τεκνοποίησης' α' παιδιού: 25
Ηλικία τεκνοποίησης β' παιδιού: 29
Επάγγελμα : Παρασκευάστρια (Πολύ μακριά η εργασία της από το σπίτι της).

Προβληματική η κατάσταση στο σπίτι
1. Υπάρχει εκνευρισμός στο πατέρα και στην μητέρα με την φασαρία που κάνουν τα παιδιά.
2. Λέω στη κόρη μου «κάθισε φρόνιμα», μια δυο φορές ήσυχα. Προσπαθώ να μην την χτυπήσω. Σηκώνεται η γυναίκα μου και της ρίχνει μια στο κώλο. Καταλαβαίνετε. Η μικρή τραβιέται, φοβάται και κρύβεται. Η γυναίκα μου εκνευρίζεται και την δέρνει.
3. Φυσικά και γω της ρίχνω δεν βγάζω την ουρά μου απέξω. Μια φορά στις δέκα μέρες.
4. Η γυναίκα μου έρχεται όταν πάμε στην μητέρα μου. Την φιλά και την ρωτάει τι κάνει.

Εντοπισμός στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στο αγόρι
Ημ. γέννησης : /7/1993, Ηλικία : 3,8.
Δευτερότοκος. Επιθυμητή εγκυμοσύνη. Φορά πάμπερς. Βρέχει το κρεβάτι του. Δεν μπορεί να το καταλάβει και λερώνει με τα τσίσια του. (Σκίτσο 45: «Νυχτερινή ενούρηση»).
Πηγαίνει στον παιδικό σταθμό που στεγάζεται δίπλα στο σχολείο.
Πολύ ζωηρός. Χτυπά τα παιδιά και τον βάζουν τιμωρία στην απομόνωση. Κάθε βδομάδα πάμε στο νοσοκομείο για ράμματα στο πρόσωπο.
Παλεύει με τα άλλα παιδιά.
Δεν κάθεται κάτω.
Τα παιδιά κοιμούνται στο κρεβάτι μαζί μας γιατί φοβούνται το «μπαμπούλα» Έτσι τους λέει η μάνα τους για να καθίσουν φρόνιμα. Αλλά αυτά σταματούν για λίγο και μετά πάλι τα ίδια.

Δένει με την λουρίδα τον αδερφό της από τον λαιμό και τον τραβάει ως σκυλάκι. Και η γυναίκα μου γελάει. Κάνει φασαρία στο σπίτι. Φωνάζει. Αντιδρά. Χτυπά τον αδερφό της. Γίνεται ένας χαμός. (Σκίτσο 47 «Ο

τραυμάτισμός»).

Βλέπει καθημερινά πολλές ώρες τηλεόραση. Τα Σαββατοκύριακα περισσότερο

Ενδοσυζυγική διαταραχή σε επίπεδο πατέρα. Κακοποίηση:

«Έχω ρίξει μερικές» στην γυναίκα μου μπροστά στα παιδιά, γιατί μου αντιμιλούσε και έλεγε ότι «εγώ φταίω που τα παιδιά έχουν προβλήματα». Μου χτυπά ότι «εσύ είχες προβλήματα όταν ήσουνα μικρός και δεν ήθελες τα γράμματα. Και τώρα να τα ίδια η κόρη σου».
Παλιά της φώναζα, αλλά τώρα δεν μιλάω, προσπαθώ να κάνω υπομονή, μιας και το παιδί έχει προβλήματα με το παιδί στο σχολείο.
Λέτε να παίζει ρόλο που' χαν χωρίσει οι δικοί μου γονείς και να έχω γίνει προβληματικός από όσα πέρασα; Δεν ήθελα να δω τον πατέρα μου. Τον μισούσα γιατί δεν μας φρόντισε και μας παράτησε στη τύχη μας. Πώς να έχω μυαλό να μάθω γράμματα; Όλο ξύλο έτρωγα και την κοπάναγα από το σχολείο.

Της γυναίκας μου της αρέσουν τα θρίλερ.

κάθεται με τις ώρες μαζί με τα παιδιά και τα βλέπει. Όταν είμαι και γω, βλέπω μαζί, τους. Τι να κάνω

Ενδοσυζυγική διαταραχή σε επίπεδο μητέρας:

Ο πατέρας καταγράφει:
Μου λέει ότι δεν αισθάνεται τίποτα για μένα. Θέλει να χωρίσουμε για να μεγαλώσει τα παιδιά μόνη της.
Βγάζει την βέρα και την αφήνει στο μπάνιο. Δεν φορά πια βέρα. Και σχολιάζει από τη βέρα κρατιέται ένας γάμος. "Λέτε να με απατά;"
Μου ζητά χρόνο για να ηρεμήσει. «Μην με πιέζεις, άσε με να βρω τον εαυτό μου και θα αλλάξω».
Σε βλέπω ως αδερφό μου. Εγώ είμαι που σε αγάπησα. Δεν έχω αισθήματα για σένα. Άμα σε χωρίσω, θα με κατηγορήσεις ότι εγώ φταίω για όλα.
Μου κάνουν πολλά ανώνυμα τηλεφωνήματα. Την άλλη φορά έψαξα την τσάντα της στα κρυφά και βρήκα ένα εσώρουχο. Τι το ήθελε στην δουλειά. Δεν μπορώ να καταλάβω.

Από την προσεκτική παρατήρηση του παραπάνω Πίνακα διαφαίνονται οι ενδοοικογενειακές σχέσεις να επηρεάζουν αυτό που συμβαίνει στο σχολείο. Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από τον έλεγχο, υποβαθμίζεται ως ένα γεγονός που έχει να κάνει με την καλή ή κακή εικόνα επίδοσης του μαθητή μέσα στην τάξη. Αντίθετα, εντοπίζεται η διαφωνία της μητέρας προς τον πατέρα γι' αυτό που κάνει το παιδί στο σχολείο. Αυτή καταλήγει σε απαγορευτική πράξη προς το ίδιο το παιδί και δεν του επιτρέπει να μεταφέρει κανένα αυθόρμητο μήνυμα από αυτά που βιώνει στο σχολείο. Ο βιωμένος αποκλεισμός του πατέρα από το σχολείο, υπαγορεύει στην μητέρα την κακοποίηση για το παιδί. Αυτή συνήθως συνίσταται σε τιμωρία με σωφρονιστικό μέσο τον ξυλοδαρμό. Με αυτό το τρόπο η ίδια πιστεύει ότι θα το βοηθήσει να "είναι φρόνιμος στο σχολείο". Το τελευταίο πολλές φορές δρα ως το «*φυσικό*» χώρο, μέσα στον οποίο ο γονέας καλείται να επαναδιαπραγματευτεί την κακοποίηση που έχει υποστεί στην παιδική του ηλικία (Levendosky, Okun καί Parker 1995, Kazdin 1995). Ο Μπερναντίνι Έχει καταγράψει ποίηματα που αποτυπώνουν το πρόβλημα

της σχολικής κακοποίησης, ώς εξής: «*Ήταν μια φορά οι ... κακοί μαθητές*. Αποσπάσματα από ποιήματα παιδιών. *Το σχολείο για μένα. Όταν πήγαινα δευτέρα δημοτικού, μια μέρα μου είπε ο δάσκαλος, «Δε σ' αρέσει να διαβάζεις: «Εγώ του είπα: Όχι», «Τότε λοιπόν τι έρχεσαι να κάνεις; Για να ζεσταίνεις μόνο το θρανίο;» Εγώ δεν είπα λέξη από φόβο, γιατί όλο μου έδινε χαστούκια. Μόνο έσκυψα με το κεφάλι κάτω, κι έμεινα έτσι ένα λεπτό, χωρίς μιλιά, και έπειτα τον ακούω να μου λέει, «Για σύνελθε, την ιστορία την έχεις μάθει; «Σηκώθηκα και απάντησα Όχι. Μ άρπαξε από τα μαλλιά, και μ' έφερε γύρω στην τάξη με κλωτσιές. Έπειτα κάθισα κάτω στο θρανίο, και μου είπε, «Μείνε με τα χέρια ψηλά, ώσπου να μιλήσω! «Τα άλλα παιδιά με κοίταγαν περίεργα, κι εγώ τους έλεγα, «Τι είναι και γελάτε; «Κι ο δάσκαλος μου έλεγε, «Σκασμός να πάψεις!» «Μα εγώ ήμουνα θυμωμένος, που δεν τον άκουγα, και μ' έστειλε στη διεύθυνση»* (Μπερναντίνι 1998).

Η μητέρα ενός εξάχρονου κοριτσιού με παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο, θυμάται την ίδια ηλικία με την κόρη της στο σχολείο του χωριού που πήγαν μετά το χωρισμό των γονέων στην Αθήνα. «*Στο χωριό ήταν πολύ δύσκολα για μας και τη μαμά μας. Πηγαίναμε στο σχολείο, εκεί τις περισσότερες φορές ερχόμασταν χτυπημένα. Από το τρέξιμο που κάναμε ως παιδιά, η μαμά μου το θεωρούσε ότι μας κυνηγούσαν τα παιδιά επίτηδες και έτσι πολλές φορές το πρωί καθόταν μπροστά στη πόρτα του δωματίου για να μην πάμε σχολείο. Εγώ θυμάμαι έκλαιγα και της ζητούσα να πάω και εκείνη δεν σηκωνότανε με τίποτα, ο αδερφός μου μπορούσε και πηδούσε από το παράθυρο και ας ήταν ψηλό, εκείνον δεν μπορούσε να τον κρατήσει, ενώ εγώ έμενα μέσα. Μπορούσε να καθίσει (η μητέρα) εκεί μέχρι το μεσημέρι και ας πεινούσαμε και ας χτυπούσε η γιαγιά την πόρτα για να βγούμε. Θυμάμαι ότι για το σχολείο, το χειμώνα για να ζεσταθούμε, έπρεπε να φέρει ο κάθε γονιός δύο γαϊδούρια ξύλα για το κάθε παιδί. Εμείς ήμασταν δύο παιδιά και χρειαζόμασταν τέσσερα γαϊδούρια ξύλα για τη σόμπα του σχολείου. Η μάνα μας δεν μπορούσε να κάνει αυτές τις δουλειές και για μας τα πήγαινε η γιαγιά, μπορούσε δε μπορούσε η καημενούλα. Θυμάμαι ότι δύο φορές το μήνα έπρεπε να μαγειρέψει η μάνα για τα παιδιά που έτρωγαν στο σχολείο, για μας ήτανε η γιαγιά αυτή που μαγείρευε. Θυμάμαι ότι εμένα και του αδερφού μου μας έβαζε το πιο πολύ και μας έκανε νόημα πού να καθίσουμε και θυμάμαι τα παιδιά μας κορόιδευαν, γι αυτό που'κανε η γιαγιά.»*

Η σχολική κακοποίηση μέσα από την απουσία της γονεϊκής εκπροσώπησης στα κοινά προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, εγκαθιστά μειονεκτικά συναισθήματα στα παιδιά που καλούνται να διαπραγματευτούν την κοινωνική τους θέση σε δύσκολες συνθήκες επιβίωσης. Η χρέωση των ευθυνών στα παραμελημένα και αφρόντιστα παιδιά, εγείρει θυμό και δημιουργεί οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην σχολική κοινότητα.

Η σωματική επιθετικότητα χαρακτηρίζει σε ποιότητα και ποσότητα τις παραβατικές συμπεριφορές των μικρών μαθητών (Lochman & Wells 1996). Πατέρας ενός εξάχρονου κοριτσιού με βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι, περιγράφει το μετατραυματικό

άγχος από την παραβατική συμπεριφορά του αδερφού του στο σχολείο, ως εξής. «*θυμάμαι τον αδερφό μου που συνέχεια έσπαζε τα τζάμια του σπιτιού μας με πέτρες που μπορώ να πω από απόσταση ίσως είκοσι πέντε μέτρα και η γιαγιά του «ίδιος ο καταραμένος ο πατέρας σου είσαι». Μια άλλη φορά είχε πετάξει το μαχαίρι στο πόδι της μάνας μου, στο κότσι ακόμη είναι το σημάδι. Ή έβριζε- θυμάμαι πολύ- χριστοπαναγίες και η γιαγιά του έλεγε «η Αγία Παρασκευή να σου βγάλει τα μάτια». Πωπώ αυτό ήταν μαχαιριά της ψυχής μου, τον λυπόμουν, θυμάμαι που τον διώχνανε όλοι από το σχολείο, ενώ εγώ ήμουνα πιο συνεργάσιμος από αυτόν».*

Σε αυτή την γονεϊκή καταγραφή, παρατηρούμε το τρόπο, με τον οποίο εμπλέκονται οι ενήλικες ασκούν διαφορετικές επιδράσεις πάνω σε μια οικογενειακή κρίση. Η γιαγιά παίρνει το ρόλο της κόρης και μάνας αυτών των αγοριών. Αλλά σε μια δεδομένη στιγμή ταυτίζει την παραβατική συμπεριφορά του εγκατατελειμένου εγγονού της, με αυτήν του «*καταραμένου*» γαμπρού της. Η περιγραφή της διαταραγμένης συμπεριφοράς του εγγονού, μέσα και έξω από το σπίτι της γιαγιάς υπαγορεύεται με τις παραβατικές πράξεις. Η σχολική κοινότητα, τα πρόσωπα της κλειστής κοινωνίας του χωριού, το αρνητικό συναίσθημα της γιαγιάς για τον πατέρα του εκπαιδεύουν στην έμμεση μαθησιακή διαδικασία στη παραβατικότητα.

Ο γονέας καλείται να αντιμετωπίσει την αρνητική στάση του παιδιού του και τις παραβατικές συμπεριφορές που αναπτύσσει απέναντι στο σχολικό διάβασμα και τις άλλες σχολικές υποχρεώσεις. Αυτό το γεγονός τον οδηγεί να συνειδητοποιήσει, «*να δει*», προσωπικές του δυσλειτουργίες που μέχρι τότε απέφευγε να συναντήσει και να συνδιαλεχθεί μαζί τους (Muller, Hunter και Stollak 1995). Μητέρα με στοιχεία κατάθλιψης, μαθητή που υποστηρίζεται από την ειδική τάξη με παραβατική συμπεριφορά καταγράφει τραυματισμούς στον ίδιον και στους άλλους, ως εξής: «*Οκτώ Απριλίου απόγευμα, ο Τάσος μαζί μου στο μαγαζί που δουλεύω για να διαβάσει. Τελείωσε νωρίς και ενώ του είχα κάνει εξήγηση ότι θα καθίσει έως τις δώδεκα. Εκείνος μπορεί να με ρώτησε τι ώρα είναι και είκοσι φορές μέχρι που εκνευρίστηκα πάρα πολύ. Και τον έδειρα. Μετά έκανα ένα τσιγάρο και συνειδητοποίησα ότι δεν πήγαινε άλλο. Πρέπει να σκεφτώ τι πάει λάθος σε μένα για να μπορέσει και αυτό (Τάσος) να ισορροπήσει. Θα ξεκινήσω από όταν κατάλαβα τον εαυτό μου, γιατί δεν μπορώ να καταλάβω γιατί νιώθω έτσι τη θλίψη που μου έχει γίνει μόνιμη*». Στην μελέτη της παρούσας καταγραφής, διακρίναμε κατά την ανάλυση το έντονο άγχος του γονέα για την προβληματική σχέση του με το παιδί. Αυτό την οδηγεί να βρει μια λύση και καταφεύγει στο τετράδιο και το μολύβι και προσπαθεί να γράψει όλες αυτές τις μνημονικές τραυματικές ανακλήσεις της παιδικής του ηλικίας. Οι λέξεις συντάσσονται με σειρά που μεταφέρει και σηματοδοτεί συγκεκριμένα συναισθηματικά νοήματα. Τα μη ευχάριστα βιώματα απωθούνται, μέσα από την λεκτική διαδικασία «*του δεν θυμάμαι*», «*πέρασαν πολλά χρόνια, από τότε*», γεγονός που του επιτρέπει να συνεχίζει, χρησιμοποιώντας έναν ακόμη μηχανισμό άμυνας.

1.5. Τα προβλήματα του παιδιού και η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους

Η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους του γονέα *(problems' child associated with the development of posttraumatic stress disorder),* πολλές φορές σχετίζεται με τα προβλήματα στην ανάπτυξη του παιδιού του. Οι ξεχασμένες καταστάσεις και πρόσωπα που έχουν τραυματίσει το γονέα, κάνουν την εμφάνισή, τους μόλις τεθεί σε όμοιο κίνδυνο το παιδί (Sanderss και Becker-Lausen 1995). Η οριοθέτηση της γονεϊκής συμπεριφοράς, συζητήθηκε με την μελέτη προσωπικών καταγραφών στο πλαίσιο του διδακτικού εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος, στις ειδικές τάξεις (Κεφάλαιο Δ', σελ. 216, 219, 221). Παρατηρήθηκε άμεση συσχέτιση αυτών που είχαν συμβεί στο γονέα στο παρελθόν, όταν είχε την ηλικία του παιδιού του και σε αυτό που συνέβαινε ως «*παραβατική*» οργάνωση της συμπεριφοράς στην δεδομένη στιγμή. Η εναλλαγή από την βασική μαθησιακή διαδικασία στην δευτερογενή, γίνεται ταυτόχρονα και χωρίς συνειδητοποίηση από το γονέα, ο οποίος επαναβιώνει το μετατραυματικό άγχος μπροστά στο πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει. Αυτή η εναλλαγή αποτυπώνεται στο Σκίτσο 48. Η διαδικασία των πάμπερς».

Μνημονική τραυματική καταγραφή μητέρας, η οποία «ξαναζεί» το άγχος του χωρισμού των γονιών της και των προβλημάτων που ακολούθως: *«Θυμάμαι τον εαυτό μου από τα 5-6 χρόνια μου, μέναμε κοντά στη θεία μου αδερφή της μαμάς μου, σ' αυτά τα χρόνια αλλάξαμε δύο σπίτια. Πιο πέρα από εκεί, στο τρίτο που πήγαμε ο πατέρας έμενε ακόμα μαζί μας. Θυμάμαι όλο καβγάδες υπήρχαν και φωνές, η μαμά μου με το πατέρα μου. Πολλές φορές έμπαινε και η αδερφή της στη μέση με την γιαγιά. Όλο λέγανε και στο σπίτι και έξω στον δρόμο,* ***«αλήτη μας κατέστρεψες που να μην σώσεις, να αλληχτίσεις, να σου βγει η ψυχή»****. Αυτό για μένα ήταν το χειρότερο που του'λεγαν του πατέρα μου. Όταν ο καβγάς γινόταν στο σπίτι, η μαμά μας κρατούσε ως ασπίδα μπροστά της και εμείς κλαίγαμε γιατί θέλαμε και εκείνον (πατέρα) και εκείνη δεν μας άφηνε να τον αγγίξουμε. Τελείωνε ο καβγάς με το να φύγει ο πατέρας και να πάει στην ταβέρνα να μεθύσει. Και ως να μην έφταναν αυτά, ήτανε και ο έξω κόσμος που μας κορόιδευε».* Στη παραπάνω καταγραφή, η οικογενειακή βία κακοποιεί ψυχολογικά τα παιδιά μέσα από τις βίαιες γονεϊκές αντιπαραθέσεις οι οποίες «*σημαδεύουν*» το συναίσθημα και χαρακτηρίζουν την ποιότητα και την ένταση της μνήμης. Τα παιδιά εξοικειώνονται μπροστά στις καταστάσεις βίας και αντιδρούν «*φυσιολογικά*», ως να μην έχει συμβεί τίποτα το διαφορετικό (Κεφάλαιο Δ', σελ. 216). Η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας, προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά εκτίθενται ως «*θεατές*» της γονεϊκής βίας που διαδραματίζεται ανάμεσα στους γονείς τους και η οποία καταλήγει στην απομάκρυνση του ενός από τους δύο γονείς.

Οι γονεϊκοί καβγάδες μπροστά σε τρίτους, σε ακροατήριο, ανθρώπους από το εξωοικογενειακό περιβάλλον, οδηγούν σε αρνητικά χαοτικά συναισθήματα των παιδιών, όσον αφορά στην αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα που διεκδικούν έξω από αυτά που συμβαίνουν μέσα στο σπίτι (Λακάν 1990, Larson, Richards και Perry-Jenkins 1994, Καραγιάννης 1994, 1996, Φρόυντ Α. 1978), (Gillham et al. 1998, Agathonos-Georgopoulou και Browne 1997, Coohey και Braun 1997). Από την μελέτη γονεϊκής μνημονικής καταγραφής κακοποίησης με στοιχεία οικογενειακής βίας, παραθέτουμε το απόσπασμα: «*Μια φορά όπως ήταν όλα τα σπίτια χαμόσπιτα και δεν ξέρω γιατί είχε θυμώσει ο πατέρας μου με την μάνα μου. Εκείνη μας πέταγε πέτρες, εμείς είχαμε μπει στο σπίτι να κρυφτούμε γιατί φοβόμασταν. Όταν σταμάτησε, θυμάμαι βγήκαμε έξω, η αυλή ήταν με πολλές πέτρες χάμω. Μετά από λίγο καιρό ο πατέρας έφυγε. Δεν είχαμε λεφτά και μας τάϊζαν οι γείτονες*».

Η σχολική βία κακοποιεί σωματικά και ψυχολογικά τους γονείς, οι οποίοι ανακαλούν τραυματικές μνήμες, όταν καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση της έρευνας αν «*ο δάσκαλος σας έχει χτυπήσει με χάρακα*». Πολλοί γονείς απαντούσαν με έκλυση μεγάλου άγχους που συνοδευόταν από πόνο ψυχής, δείχνοντας το εσωτερικό της παλάμης. Σε αρκετές συνεντεύξεις, είχαμε την αίσθηση ότι οι γονείς ξαναζούσαν το συμβάν με το δάσκαλο απέναντι που θα τους έδινε μια ξυλιά, χωρίς να γνωρίζουν το λόγο με ακρίβεια. Έτσι, ενώ απαντούσαν θετικά ως προς το προσωπικό τους ξυλοδαρμό, προσπαθούσαν να αποκρύψουν «*κακές συμπεριφορές*» των παιδιών τους, οι οποίες πιθανόν θα τα έβαζαν σε παρόμοιο κίνδυνο με αυτό που είχαν οι ίδιοι βιώσει ως μαθητές, μέσα από την λογική της γονεϊκής προστασίας (Corral-Verdugo et al. 1995). Από την μελέτη τραυματικής γονεϊκής κακοποίησης με σχολική βία, παραθέτουμε το απόσπασμα: «*Αυτός ο δάσκαλος μου 'λεγε να του φέρνω καλογυαλισμένες και μακριές βίτσες για να με χτυπάει. Έχει σπάσει πάνω μου πολλές. Πήγαινα στο σπίτι μου κλαμμένος και κει με παρελάμβανε ο πατέρας μου και συνέχιζε το κακό. Η μάνα μου στεναχωριότανε, αλλά δεν μπορούσε να πει τίποτα γιατί την χτύπαγε ο πατέρας μου αλύπητα μπροστά μας. Στα κρυφά μου έλεγε* ***«έτσι θα γίνεις άνθρωπος σωστός στη κοινωνία»*** *γιατί δεν καθόμουνα καλά βλέπετε και ήθελα να τρέχω έξω. Τώρα όποτε συναντώ αυτό το δάσκαλο, είναι γέρος πια δεν μπορώ να του μιλήσω, πονάω όταν τον βλέπω γι' αυτό και τον αποφεύγω*». Ο ξυλοδαρμός, η βίαιη συναλλαγή για την επιβολή της βασικής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, υποβαθμίζει την σχέση μαθητή-δασκάλου. Ο δάσκαλος κακοποιεί σωματικά με ξυλοδαρμό τον μαθητή για να μάθει. Η επιβολή της σχολικής εξουσίας και αυτών που θεσπίζει ως λογικές υποχρεώσεις, νομιμοποιούν την βασική παράβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με στόχο να πετύχει το σκοπό του το σχολείο και να φέρει σε πέρας την θεμιτή αρχή περί υγιούς διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού στην αυριανή κοινωνία. Η οικογενειακή βία, διαφαίνεται από το γεγονός της κακοποίησης του παιδιού με

το πατρικό ξυλοδαρμό και επιβάλλεται σε όλα τα μέλη της οικογένειας, ακόμη και στην σύζυγο. Τα μέλη που παραβαίνουν τις εντολές ή πηγαίνουν ενάντια στις λογικές του πατέρα, εξουσιαστή και τιμωρού, υποχρεούνται να πειθαρχήσουν «*δια της βίας*», με το επιχείρημα ότι ο αρχηγός της οικογένειας αποφασίζει για όλα όσα αφορούν στα μέλη της, μέσα και έξω. Η ερμηνεία των μηχανισμών της παιδικής παραβατικότητας, βασισμένη στην Κοινωνική Ψυχολογία, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την οργάνωση της παραβατικής συμπεριφοράς.

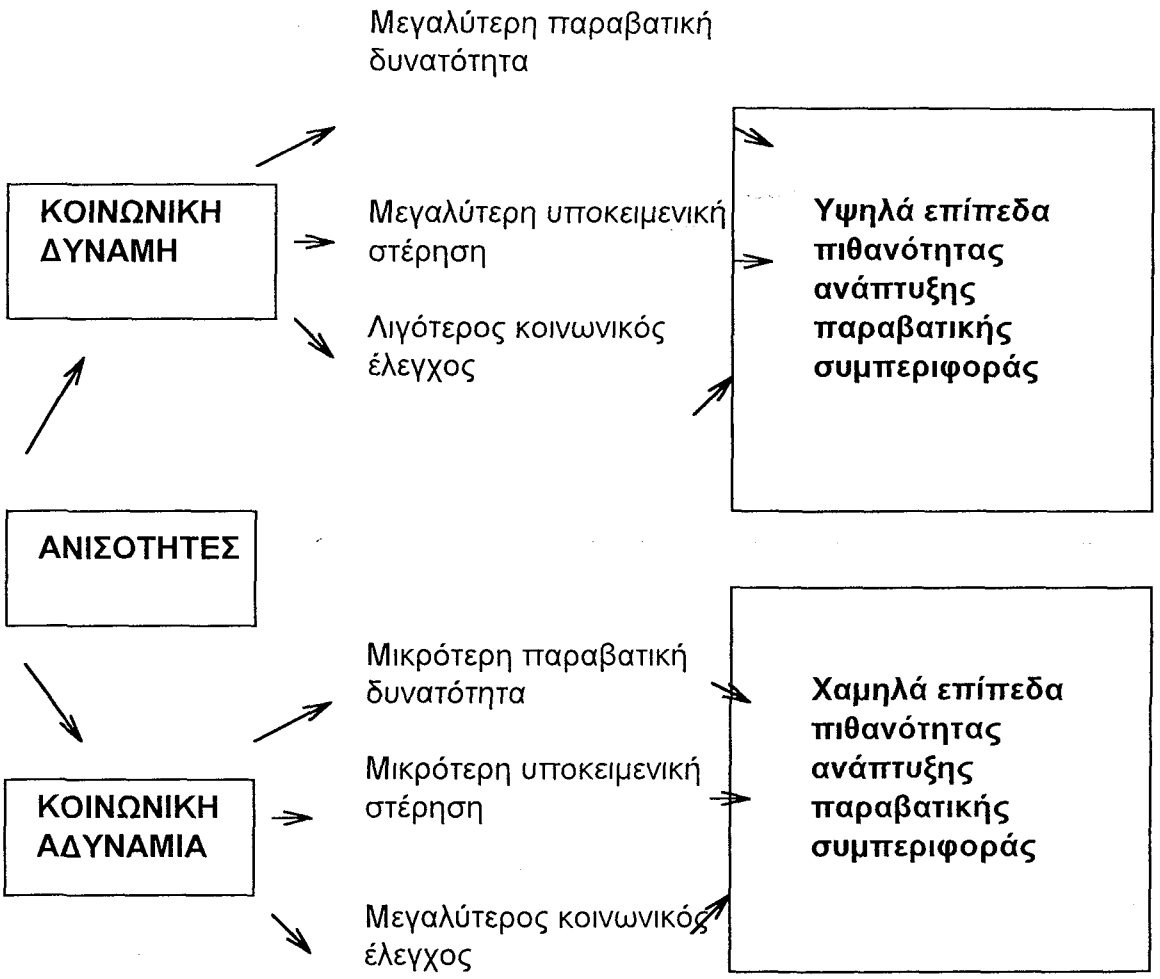
Η κακοποίηση των παιδιών εμπεριέχει και στοιχεία διατροφικής παρέκλισης κάτω από συγκεκριμένες βίαιες γονεϊκές καταστάσεις και βιώνεται τραυματικά. Στην πορεία της ζωής, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του μετατραυματικού άγχους που επαναβιώνει ο γονέας, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με τα προβλήματα διατροφής του παιδιού του. Από την μελέτη προσωπικών καταγραφών γονέων της παρούσας έρευνας, παραθέτουμε το απόσπασμα γονέα εννιάχρονου αγοριού με κακές διατροφικές συνήθειες που δημιουργούν βίαιες αντιπαραθέσεις, με κατάληξη τις φωνές και ξυλοδαρμούς. «*Ο θείος εδώ ερχόταν κάθε Σάββατο με μαναβική, τις υπόλοιπες μέρες ήταν της θείας, αφού τελείωνε με την οικογένεια της μας έφερνε ένα πιάτο φαί. Εμείς τρώγαμε συνήθως ελιές και μορταδέλα και φέτα. Δεν θυμάμαι να μαγείρευε συχνά η μαμά μου. Εκείνο που θυμάμαι είναι αν και δεν είχε λεφτά, μας έδινε. Για σουβλάκια και το καλοκαίρι για παγωτά. Όταν μεγάλωσα, «έβρισκα μια σοκολάτα στο μαξιλάρι μου»*. Το λειτουργικό βασικό σύστημα διατροφής, παρακάμπτεται από την ίδια την μητέρα. Αυτή εκπαιδεύει το παιδί σε δευτερογενείς μαθησιακούς κώδικες κακής διατροφής. Η διατροφική κακοποίηση δεν εμπεριέχει στοιχεία υγιεινής διατροφής, προγραμματισμού και σωστής οικονομικής διαχείρισης. Η μητέρα δεν αναλαμβάνει με υπευθυνότητα τις διατροφικές ανάγκες των παιδιών της. Και όταν προκύπτει διατροφική φροντίδα, είναι χωρίς πρόγραμμα ημερήσιας διατροφής και μέθοδο μαγειρικής, όσο αφορά στην προετοιμασία μέσα στην κουζίνα του σπιτιού. Η διατροφή έξω από το σπίτι, έχει ως κατευθύνσεις κατά προτίμηση τις εύκολες και τις πικάντικες τροφές, που ξεγελάνε την «*πείνα*» των παιδιών. Αυτές απομακρύνουν από την ορθότητα των διατροφικών αναγκών της αναπτυξιακής ηλικίας των παιδιών.

Η οικονομική δυσχέρεια, σοβαρός κοινωνικός λόγος, επιτρέπει την ανάπτυξη παραβατικών μηχανισμών στην συμπεριφορά. Τα έξοδα ανατρέπουν τα οικονομικά του σπιτιού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκτίθενται σε μια σειρά από κινδύνους. Το φαγητό, κακής ποιότητας, η ανθυγιεινή κατοικία και ενδυμασία, η κακή υγιεινή του σώματος, αποτελούν μερικά χαρακτηριστικά, μέσα στα οποία πλαισιώνεται η οργάνωση των παραβατικών δομών της συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση σε δευτερογενείς μαθησιακές υποβαθμισμένες διαδικασίες τρόπων επιβίωσης, υποκαθιστά τις κλασικές βασικές μαθησιακές διαδικασίες και επιβάλλει περιθωριακούς κανόνες. Το θέμα της χρηματοδότησης των εξόδων και των καθημερινών αναγκών που προκύπτουν στον γονέα, εστιάζεται στα οικονομικά της οικογένειας και κατά πόσο αυτά σχετίζονται με την εργασία ή μη του γονέα.

Ο Μπερναντίνι δίνει μια χαρακτηριστική περιγραφή από ποίημα ενός «*κακού μαθητή*», ο οποίος βιώνει το άγχος για την αναδουλειά του πατέρα του και γράφει: Ο *μπαμπάς μου, είναι χωρίς δουλειά. Πάει το πρωί να βρει, μα όμως δουλειά δεν βρίσκει. Χθες όμως κάτι βρήκε, κι ελπίζω να είναι για πάντα. Πάει στο τρελοκομείο και χτίζει σπίτια, όταν γυρίζει είναι κουρασμένος και τίποτα δεν λέει. Εγώ εύχομαι να μην τον απολύσουν, γιατί πια δε θα βρει δουλειά. Του λέω, «Μπαμπά γιατί δουλεύεις τόσο;» Κι εκείνος απαντάει. «Γιατί έτσι βγάζω πιο πολλά λεφτά»* (Μπερναντίνι 1998). Επίσης από την παρούσα έρευνα, παραθέτουμε το απόσπασμα άνεργης μητέρας με κακά οικονομικά. Αυτή αναφέρεται στο τρόπο που χρηματοδοτεί ο χωρισμένος πατέρας την οικογένεια, ως εξής: «*Ο πατέρας μου έμενε πιο κάτω από το σπίτι μας και πήγαινα συχνά για να μου δίνει λεφτά κάθε Σάββατο, για να περνάμε. Μικρή, μου έλεγαν όλοι ότι μοιάζω του πατέρα μου, ότι είμαι ψεύτρα, και αλήθεια είναι ότι έλεγα πολλά ψέματα. Κάποτε ο θείος κάλεσε και τα άλλα αδέρφια του για να μας δίνουν ένα πενηντάρικο ο καθένας μας κάθε Σάββατο, γιατί ο πατέρας μου είχε θυμώσει επειδή όπου τον έβρισκαν τον έβριζαν και τον έκαναν ρεζίλι. Θυμάμαι ότι είχαν τσακωθεί τα αδέρφια και ο ένας αδερφός είπε «θέλεις να χωρίσω από την γυναίκα μου». Όμως εγώ σήμερα απορώ πως με άφηναν μπροστά σε όλες τις συζητήσεις και δεν με έδιωχναν».* Η συναισθηματική κακοποίηση που προέρχεται από την οικονομική δυσπραγία, καταγράφεται σε δύο επίπεδα: Σε αυτό, κατά το οποίο ο πατέρας χρηματοδοτεί την οικογένεια που έχει εγκαταλείψει και αναλαμβάνει τις οικονομικές υποχρεώσεις του και διεκπεραιώνει με επάρκεια τις εβδομαδιαίες ανάγκες των παιδιών. Στο δεύτερο επίπεδο, η χρηματοδότηση του γονέα χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής με δυσκολίες διεκπεραίωσης των βασικών οικονομικών υποχρεώσεων, σίτισης και στέγασης των παιδιών (Whitbeck et al. 1997). Σε αυτή την περίπτωση, η χρηματοδότηση προκύπτει από τρίτα πρόσωπα, συγγενικά, εξωοικογενειακά, γείτονες, τα οποία αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν την επιβίωση της οικονομικά ανήμπορης οικογένειας.

Τα προβλήματα του παιδιού και η κοινωνική δυναμική της παραβατικότητας αποτυπώνεται στο παρακάτω Διάγραμμα 5.2. Σε αυτό διακρίνονται τρία επίπεδα σχετικά με την κοινωνική δύναμη ή αδυναμία, τις κοινωνικές ανισότητες και την ενεργοποίηση του μετατραυματικού άγχους στο γονέα, όπως α) η κοινωνική δύναμη, β) οι ανισότητες και γ) η κοινωνική αδυναμία. Στο πρώτο συντίθεται υψηλά επίπεδα πιθανότητας ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό στηρίζεται στην μεγαλύτερη παραβατική δυνατότητα και υποκειμενική στέρηση και τον λιγότερο κοινωνικό έλεγχο που ασκείται στους γονείς που έχουν κοινωνική δύναμη. Στο δεύτερο επίπεδο παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα πιθανότητας ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό έγκειται στην μικρότερη παραβατική δυνατότητα, και υποκειμενική στέρηση και τον μεγαλύτερο κοινωνικό έλεγχο που ασκείται στους γονείς που έχουν κοινωνική αδυναμία. Στο τρίτο επίπεδο συντίθενται στοιχεία ανισοτήτων με αναφορές στη κοινωνική δύναμη και αδυναμία των γονέων. Σε αυτήν την περίπτωση η πιθανότητα ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ενεργοποίηση του μετατραυματικού άγχους κάτω από κοινωνικούς παράγοντες ανισότητας εμφανίζεται πιο συχνά.

Διάγραμμα 5.2. Η Κοινωνική δυναμική της παραβατικότητας



Ενότητα 2. Η ερμηνεία της παραβατικότητας στις μικρές ηλικίες

2.1. Η ερμηνεία της παραβατικότητας σε πρώιμες ηλικίες: τα πρώτα ίχνη

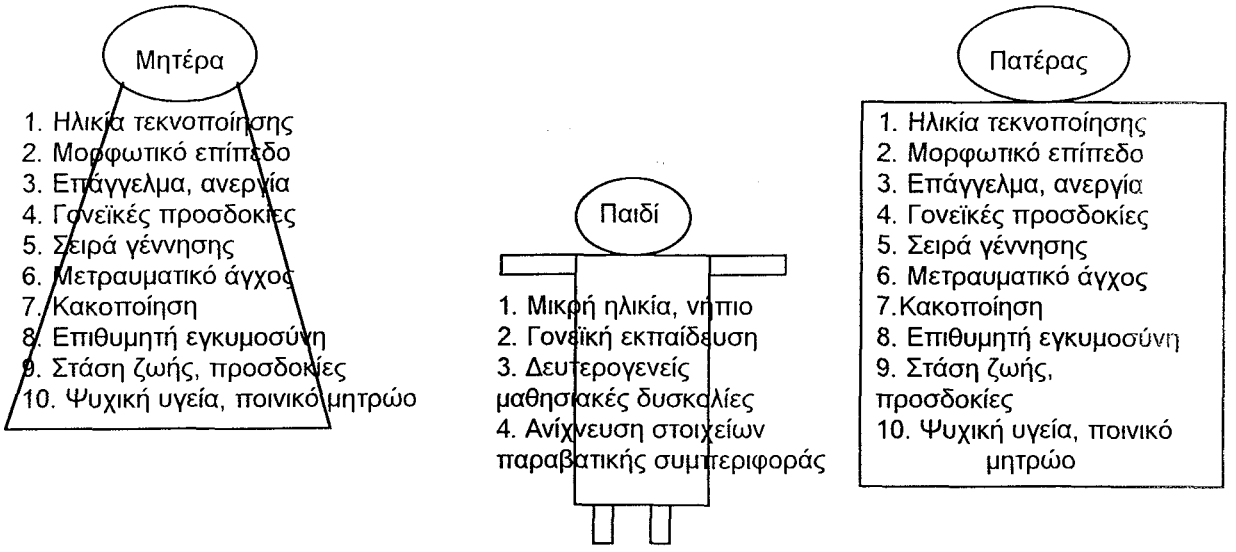
Ίχνη παραβατικότητας ανιχνεύονται σε πρώιμες ηλικίες. Κάποια από αυτά, είναι δυσδιάκριτα από το γονεϊκό βλέμμα. Επιπλέον συγκαλύπτονται στην προσπάθεια του γονέα να βρει τον ρόλο του στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στην οικογένεια, με την γέννηση του παιδιού. Η ερμηνεία της παραβατικότητας στα προνήπια, προσεγγίζεται μέσα

από την κλινική παρατήρηση και την ερμηνεία των καθημερινών καταγραφών του γονέα που συνεργάζεται με το εξατομικευμένο υποστηρικτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Bloch 1994, Mrazek και Mrazek 1987, σελ. 679-693, Τριλίβα 1992), Lidblad et al. 1995, Δροσινού 1993, Θωμαίδου et al. 1994). Η παραβατική συμπεριφορά του νηπίου εκδηλώνεται μέσα από λεκτική και μη λεκτική επιθετικότητα την βία στα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος που το κακοποιεί σωματικά και ψυχολογικά (Smith, Berthelsent και O'Connor 1997).

Η ψυχοκοινωνική ενδογονεϊκή ερμηνεία στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς σε στάδια μικρής ηλικίας αποτυπώνεται στο επόμενο Διάγραμμα 5.3, (Καραγιάννης 1994, 1996, Φρόυντ Α. 1978), (Gillham et al. 1998, Agathonos-Georgopoulou και Browne 1997, Coohey και Braun 1997). Σε αυτό επιχειρείται να ερμηνευτούν στοιχεία από τρεις διαφορετικούς πόλους ενδιαφέροντος, α) μητέρα, β) παιδί, και γ) πατέρας. Στο πρώτο και στον δεύτερο ερμηνευτικό πόλο, «μητέρα», «πατέρας» η ερμηνεία επηρεάζεται διαφορετικά από τους παράγοντες όπως ηλικία τεκνοποίησης, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, εργασία, γονεϊκές προσδοκίες, σειρά γέννησης της, μετατραυματικό άγχος, κακοποίηση, επιθυμητή εγκυμοσύνη, στάση ζωής, προσδοκίες, ψυχική υγεία, ποινικό μητρώο. Στον τρίτο ερμηνευτικό πόλο, ο οποίος βρίσκεται ανάμεσα στους δύο προηγούμενους η ερμηνεία επηρεάζεται διαφορετικά από τους παράγοντες όπως μικρή ηλικία του νηπίου ή του παιδιού, την γονεϊκή εκπαίδευση, τις δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες, την ανίχνευση παραβατικής συμπεριφοράς. Μέσα από αυτό το γενικό ερμηνευτικό πλάνο θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε ερμηνείες σχετικά με τις οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά σε μικρές ηλικίες (Greenstock και Pipe 1996, Hopkins 1996, Cohen, Stern και Balavan 1991, σελ. 87-114).

Παρακάτω παραθέτουμε αποσπάσματα από την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση σε πρωτότοκο προνήπιο, ηλικίας 4,6 χρόνων από την μελέτη περιπτώσεων στα πλαίσια της έρευνας Ο Γιώργος χτυπά χωρίς ενδοιασμούς και δημιουργεί προβλήματα στην νηπιαγωγό. Συχνά οι άλλοι γονείς διαμαρτύρονται για το ξύλο που «*τρώνε*» τα παιδιά τους από το Γιώργο. Η αντιμετώπιση του προβλήματος της επιθετικής συμπεριφοράς, οδήγησε την εκπαιδευτική στρατηγική παρέμβαση στα ίχνη της παραβατικότητας και την ψυχοκοινωνική οργάνωσή της. Η προσέγγιση έγινε με μικρά βήματα- δράσεις, τα οποία περιγράφονται στο κείμενο που ακολουθεί. Στο πρώτο βήμα ζητήθηκε από την μητέρα να καταγράψει τα θέματα διαφωνιών με το σύζυγο.

Διάγραμμα 5. Ψυχοκοινωνική ενδογονεϊκή ερμηνεία στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς σε στάδια μικρής ηλικίας



ΒΗΜΑ 1. Καταγραφή του θέματος των διαφωνιών με το σύζυγο

1. *Διαφωνούμε γιαυτά που ο καθένας μας θεωρεί αξίες στη ζωή. Ο σύζυγος θεωρεί την οικονομική ανεξαρτησία και την απόκτηση σπιτιού, ενώ εγώ θεωρώ πιο σημαντική την οικογενειακή ευτυχία, την συνεννόηση και τις σχέσεις μας.*
2. *Διαφωνούμε για το τρόπο που μεγαλώνουμε τον Γιώργο. Ο σύζυγος του καλλιεργεί ήδη τις πολιτικές του πεποιθήσεις, την νοοτροπία του (αυτό σημαίνει ότι ορισμένες πεποιθήσεις του τις βρίσκω ξεπερασμένες π.χ. μουσικές προτιμήσεις του).*
3. *Άλλη αιτία διαφωνίας είναι το τι θα μπορούσε να κάνει εκείνος όταν έχει ελεύθερο χρόνο, πάντα σε σχέση με τον Γιώργο. Για παράδειγμα, όταν έχει ελεύθερο χρόνο το πρωί και είναι μαζί με το παιδί, θα ασχοληθεί με κάτι που θα ευχαριστεί εκείνον και όχι κάτι που θα αρέσει στο παιδί. Δηλαδή να τον πάει μια βόλτα στο παιδότοπο ή στις κούνιες.*
4. *Διαφωνούμε για το πώς θα μπορούσαμε να λύσουμε τις διαφωνίες μας. Εκείνος πιστεύει πως ο καλύτερος τρόπος είναι να μην μιλάμε και να φεύγει από το σπίτι ούτως, ώστε να καταλάβω το λάθος μου (γιατί συνήθως εγώ κάνω λάθος κατά την άποψη του). Εγώ πιστεύω ότι αν*

συζητήσουμε μπορούμε να καταλήξουμε κάπου. Με εκνευρίζει γιατί ο ίδιος δεν δέχεται ότι κάπου μπορεί να είναι λάθος.

5. *Επίσης διαφωνούμε για το ρόλο που παίζουν οι γονείς μας. Εκείνος θεωρεί ότι οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να προσφέρουν τα πάντα στα παιδιά τους, ενώ εγώ πιστεύω ότι οι γονείς έχουν δικαίωμα επιλογής.*

Από τα στοιχεία στο Βήμα 1, που καταγράφονται στου παραπάνω Πίνακα επιχειρείται η ερμηνεία των ιχνών παιδικής παραβατικότητας στην συμπεριφορά του προνηπίου. Η προσπάθεια καταρχήν επικεντρώνεται στην αντιπαράθεση των γονέων και φωτίζεται με την μελέτη των διαφωνιών που καταγράφονται σε αυτές. Το γεγονός αυτό ενισχύει την απόδειξη της διπλής αρχικής υπόθεσης, με βάση την οποία οι γονείς λειτουργούν ως μαθησιακά πρότυπα και υπαγορεύουν λαθεμένες συμπεριφορές, οι οποίες ανιχνεύονται σε πρώιμες ηλικίες (Κεφάλαιο Γ', σελ. 127). Ο εντοπισμός διαφωνιών στις διαπροσωπικές σχέσεις των δύο γονέων οδηγεί στην ανεύρεση παραβατικών συμπεριφορών των γονέων. Οι συμπεριφορές αυτές χαράζουν τους δρόμους που θα κινηθεί η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού τους, με άξονες τις συγκρούσεις τους πάνω στις διαφορετικές αντιλήψεις για την αγωγή του παιδιού τους, και του τρόπου που επιθυμούν να ζήσουν ως ζευγάρι. Τα σχήματα αυτά ερμηνεύουν το πλαίσιο οργάνωσης και ανάπτυξης στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στο πρωτότοκο προνήπιο.

Το δεύτερο βήμα στρατηγικής δράσεων στην εκπαιδευτική παρέμβαση, επικεντρώνεται στο ίδιο το προνήπιο, με δορυφόρο την μητέρα, η οποία καλείται να καταγράψει τις παραβατικές συμπεριφορές που παρατηρεί, κατά κύριο λόγο στο σπίτι. Παράλληλα, της προτείνεται η αποφυγή ενίσχυσης των αρνητικών συμπεριφορών του προνηπίου και μεγαλύτερος αυτοέλεγχος σε φωνές και νεύρα για την ίδια. Η μητέρα καταγράφει το βράδυ πριν κοιμηθεί τα πιο σοβαρά γεγονότα της ημέρας που διαδραματίστηκαν, με τις παραβατικές εκδηλώσεις στην συμπεριφορά του αγοριού. Κρατά ένα ημερολόγιο με σειρά ημερών και ημερομηνιών. Η καταγραφή εξελίσσεται σε διάστημα δύο μηνών. Παρακάτω παρουσιάζουμε εικοσι τέσσερα αποσπάσματα αυτών των καταγραφών τα οποία ερμηνεύουν τον εντοπισμό ιχνών της παιδικής παραβατικότητας σε πολύ μικρές ηλικίες.

ΒΗΜΑ 2. Καταγραφή αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού,

2/11 *Το πρωί στο σταθμό τον έβαλαν τιμωρία γιατί δάγκωσε ή έδειρε ένα άλλο παιδάκι. Το απόγευμα έπαιζε, με ένα πλαστικό σπαθί, δώρο της πεθεράς μου, και καθώς έπλενα, άρχισε να με χτυπάει και να μου λέει* ***«είσαι κακό παιδί. Θα σε δείρω»****. Του είπα να σταματήσει να με χτυπάει γιατί θα του πάρω το σπαθί, πράγμα και έκανα. Ο Γιώργος άρχισε να κλαίει, ήθελε το σπαθί και μετά έβαλα την αγαπημένη του βιντεοκασέτα με τον πιγκουίνο.*

4-5/11 *Ήτανε άρρωστος και είμαστε όλο αγκαλιά, κλάμα.*

6/11 *Το πρωί ήταν ήρεμος. Το απόγευμα ήρθε μια φίλη μας με τη κόρη της για να παίξουν. Στην αρχή δεν την θέλει, αλλά μετά κάθονται και ζωγραφίζουν με νερομπογιές.*

Το βράδυ κλαίει και ζητά το μπαμπά του. Μου λέει: ***«Εμένα μ' αρέσει πιο καλά να με αγαπάει ο μπαμπάς, η μαμά, η γιαγιά και ο παππούς»****. (γονείς του πατέρα). (Σκίτσο 49 «Είσαι κακό παιδί θα σε δείρω»).*

7/11 *Κάθομαι στο καναπέ και ταΐζω την μπέμπα. Ο Γιώργος έρχεται δίπλα και τη τσιμπά δυνατά στο μάγουλο. Του λέω πολύ ήρεμα να μην το ξανακάνει. Εκείνος αρχίζει να βουρκώνει και με παίρνει αγκαλιά.*

8/11 *Για πρώτη φορά σήμερα αρχίζει να μιλάει ως μωρό. Παίζαμε και ξαφνικά αρχίζει να μου λέει* ***«Σέλω γαριδάκια»****, ή κάτι τέτοιο. Δεν το σχολίασα. Δηλαδή δεν του είπα «Τι είναι αυτά, Μην το ξανακάνεις όπως συνήθιζα».*

9/11 *Το πρωί ήταν ήσυχος. Το απόγευμα, την ώρα που έπλενα τα πιάτα, έρχεται στην κουζίνα και μου λέει* ***«Είσαι κακό παιδί. Θα σε δείρω»****, και αρχίζει να με δέρνει. Είναι ως να ακούω τον εαυτό μου ή τον πατέρα του. Εγώ του κάνω αστεία. Δεν τον μαλώνω, τον παίρνω αγκαλιά και πάμε να παίξουμε.*

10/11 *Ο πατέρας του τον παίρνει μαζί του στο χωριό. Την ώρα που φεύγουν δεν κρατιέμαι, μπροστά στο Γιώργο, με παίρνουν τα κλάματα. Ο Γιώργος έφυγε πολύ χαρούμενος γιατί θα ήταν μαζί με το μπαμπά το παππού και τη γιαγιά. Όταν γύριως, ο <u>άντρας μου είπε ότι δάγκωσε την γιαγιά (πεθερά μου) του δυνατά</u>. Το επιβεβαίωσε και ο πατέρας του*

17/11 *Από το πρωί είμαστε όλοι στο σπίτι. Κάποια στιγμή, που ο πατέρας του κρατά αγκαλιά τη μπέμπα, ο Γιώργος την πλησιάζει και της δίνει ένα χαστούκι. Το μωρό κλαίει δυνατά και ο Γιώργος τρέχει να φύγει. Ο πατέρας του τον ρωτά γιατί το έκανε. Αλλά δεν παίρνει απάντηση.*

Το μεσημέρι, ενώ πλένω τα πιάτα, ο πατέρας του ακούει ραδιόφωνο. Ο Γιώργος κατά λάθος ρίχνει μια κούπα στο πάτωμα και σπάει. Αρχίζει να παίρνει ένα τα κομμάτια και να τα πετάει στο πάτωμα. Ο πατέρας του λέει να σταματήσει, ήρεμα και ο Γιώργος συνεχίζει το σπάσιμο, λέγοντας «Ωραίο ήτανε». Τότε σταματώ την δουλειά μου και αρχίζω να μαζεύω τα κομμάτια χωρίς να πω τίποτα.

Το απόγευμα στις 6.30 ο πατέρας του φεύγει για την δουλειά του. Ο Γιώργος στεναχωριέται και κλαίει. Αργότερα μιλώ με μια φίλη μου στο τηλέφωνο για τα προβλήματα που έχουμε με τον άντρα μου. Ο Γιώργος αρχίζει να σπάζει κούπες από το ντουλάπι στο σαλόνι και να φωνάζει «Ωραία, Ωραία». Όταν τελειώνω το τηλεφώνημα, τον παίρνω αγκαλιά και του λέω «Αγοράκι μου, σ' αγαπώ πολύ». Με ρωτάει. ***«Δεν θα με δείρεις»****. Του απαντώ όχι και παίζουμε μέχρι να πάει για ύπνο.*

19/11 *Το απόγευμα ζήτησε να πιει κόκα κόλα. Του είπα και του έδειξα ότι δεν είχαμε και μετά άρχισε να με χτυπά με το χεράκι του.*

20/11 *Το πρωί φεύγοντας για τη δουλειά μου. Ο Γιώργος κοιμόταν, αλλά άκουσε την πόρτα και ξύπνησε άρχισε να κλαίει και να λέει «Μαμά, έλα. Μην πας στη δουλειά». Εγώ τον άκουσα αλλά δεν γύρισα πίσω. Ο πατέρας του δεν σηκώθηκε να τον πάρει αγκαλιά και εξακολούθησε να κοιμάται.*

Το απόγευμα, ο Γιώργος είναι ο γλυκός με την μπέμπα, αγκαλιές, φιλιά, την λέει «Μπεκουλίνια μου τι κάνεις». Μετά από λίγη ώρα, αφού την έχω βάλει για ύπνο, στην κούνια, ο Γιώργος έχει σκαρφαλώσει μέσα στην κούνια και είναι ξαπλωμένος δίπλα στη μπέμπα και τα κάγκελα είναι όλα ξηλωμένα. (Σκίτσο 51. «Η ζήλια»). Τον έβγαλα από την κούνια, έβαλα τα κάγκελα, ήμουνα πολύ θυμωμένη και του φώναξα. Ο Γιώργος τωστίζεται και ζητά το πατέρα του. Έτσι κάνει κάθε φορά που τωστίζεται, ή μόλις ξυπνάει, ή όταν έχει νυστάξει.

24/11 *Το πρωί της Κυριακής το περνά με τον πατέρα του. Πάνε λούνα παρκ και μετά στην πεθερά μου. Το απόγευμα ο άντρας μου πηγαίνει σε κάτι φίλους μας, για να παίξει ο Γιώργος με τη κόρη τους. Οι φίλοι μας θέλουν να πάω και γω για να συζητήσουμε να βρεθεί μια λύση στη σχέση μας. Ο Γιώργος χαίρεται με την έκπληξη και για πρώτη φορά εδώ και πολύ καιρό έρχεται κοντά μου και με φιλά στο μάγουλο και με χαϊδεύει. Ο πατέρας του ουρλιάζει μπροστά στους φίλους μας, ενώ ο Γιώργος παίζει στο διπλανό δωμάτιο. Εγώ δεν λέω τίποτα. Το βράδυ κοιμάται στο κρεβάτι μας με τον μπαμπά του, όπως συνηθίζει όλο αυτό το διάστημα που είμαστε άσχημα με τον πατέρα του. Και εγώ στο κρεβάτι του Γιώργου στο δωμάτιο των παιδιών.*

25/11 *Ο Γιώργος παίζει αυτοκινητάκια. (Σκίτσο 50. «Εδώ είναι ο μπαμπάς, η μαμά και το παιδάκι»). Ο μπαμπάς του είναι βραδινός στην δουλειά. Εγώ βλέπω κάτι στη τηλεόραση. Ο Γιώργος από ώρα λέει «θέλω τον μπαμπακούλη μου». Καθώς παίζει τον ακούω να λέει.» Εδώ (στο αυτοκινητάκι) είναι ο μπαμπάς, η μαμά, και το παιδάκι. Πίσω κάθεται το παιδάκι (μικρό αδερφάκι, μωρό). Θα σε δείρω. Αμέσως μετά μου λέει. «ΕΙΣΑΙ ΒΛΑΜΜΕΝΗ». Τον ρωτάω γιατί το λέει. Αλλά δεν παίρνω απάντηση.*

26/11 *Τσιμπάει την αδερφή του. Προχθές μπήκε μέσα στη κούνια και της έλεγε «Μπέμπα μην κλαις (ενώ η μπέμπα έπαιζε μ' ένα κρίκο δοντιών), ό,τι σε στεναχωρεί θα μου το λες με τα λόγια όχι με τα κλάματα. Εγώ δεν φεύγω. Ο μπαμπάς σου θα'ρθεί». Παρατήρηση της μητέρας «Είχε ταυτιστεί μαζί μου λες και ήτανε αυτός η μαμά, επαναλαμβάνει τα λόγια που του λέω».*

29/11 *Το βράδυ την ώρα που ήμασταν στο σαλόνι μόνοι με το Γιώργο κι έπαιζε, ξαφνικά σκαρφάλωσε πίσω μου στο καναπέ κι άρχισε να με χτυπάει. Πριν, επειδή είχα λείψει αρκετή ώρα από το σπίτι, με ρώτησε «**Αμάν μαμά πού ήσουν μια ώρα».***

30/11 Ο Γιώργος ήταν ήρεμος όλη την ημέρα.

1/12 *Το απόγευμα ήταν λίγο ανήσυχος. Σε δυο τρεις περιπτώσεις προσπάθησε να χτυπήσει την μπέμπα και ήταν αρκετά γκρινιάρης.*

2/12 *Το πρωί στο νηπιαγωγείο χτυπούσε τα άλλα παιδάκια. Του είπα μια-δυο φορές μέχρι σήμερα ότι οι φίλοι του θα τον ακούν καλύτερα με τα λόγια παρά με το ξύλο, αλλά δεν νομίζω ότι ανταποκρίνεται. Το απόγευμα ζητούσε επίμονα να πάρει κάτι από την κουζίνα κι επειδή δεν του έδινα θύμωσε και με χτύπησε, φωνάζοντας «**βρε βλαμμένη!**» Μετά προσπάθησε να τσιμπήσει την μπέμπα, αλλά τον σταμάτησα και θύμωσε. Σήμερα, ήταν δύσκολος αλλά κι εγώ αισθάνομαι την υπομονή μου να με εγκαταλείπει. Σε μια δυο περιπτώσεις του φώναξα αρκετά έντονα και το έδειρα δυνατά.*

3/12 *Το πρωί έκλαιγε και δεν ήθελε να πάω στην δουλειά. Πέρασε το πρωί με το μπαμπά του. Το μεσημέρι έκλαιγε γοερά όταν έφευγε ο μπαμπάς του για δουλειά. Όλο το απόγευμα είχε νεύρα κι εγώ εκνευρίστηκα πάρα πολύ. Με χτύπησε κανά δυο φορές, επειδή δεν του έκανα το χατίρι και ύψωσα τη φωνή μου. Με κάνει έξω φρενών και μετά αισθάνομαι ένοχη.*

4-5/12 *Είναι άρρωστος πάλι. Έχει γκρίνια, θέλει όλο αγκαλιά αλλά δεν χτυπάει.*

8/12 *Ο πατέρας του είναι στο σπίτι από το πρωί. Ο Γιώργος είναι όλο χαρά αλλά αυτό δεν τον εμποδίζει να φωνάζει το μπαμπά «χαζό», «βλαμμένο». Όταν εκείνος δεν του δίνει σημασία και ασχολείται με κάτι άλλο.*

9/12 *Το πρωί είμαστε στο σπίτι. Είναι ήρεμος και χαρούμενος. Το απόγευμα τον πήγε ο μπαμπάς του στα πεθερικά μου και όταν γύριως μου είπε ότι ο Γιώργος τους χτύπησε. Αργότερα ήθελε να κοιμηθεί στο κρεβάτι μας, επειδή δεν τον αφήναμε, είπε τον πατέρα του «**χαζό και βλαμμένο**». Ο μπαμπάς του θύμωσε και τον μάλωσε. Προσπάθησα να βοηθήσω λέγοντας ότι θέλω να μου λέει ό,τι τον στενοχωρεί. Ο άντρας μου είπε ότι δεν συμφωνεί με την τακτική μου είναι πολύ ήπια και τον κακομαθαίνω.*

10/12 *Το απόγευμα, επειδή ήμουνα άρρωστη, πήγα με τα μικρά στο σπίτι της μαμάς μου. Ο Γιώργος ήταν μια χαρά γέλαγε και γενικά δεν γκρίνιαζε. Σε κάποια στιγμή επειδή ο πατέρας μου του πήρε από τα χέρια κάποιο κρυστάλλινο βάζο που έπαιζε, τον είπε **«βλάκα βλαμμένο»**, μετά έφερε τον πλάστη, αλλά δεν έκανε καμιά κίνηση να τον χτυπήσει.*

11/12 *Το πρωί ήταν με τον μπαμπά του σπίτι και ήταν ευχαριστημένος. Έτσι μου είπε ο άντρας μου. Το απόγευμα ήμασταν οι δυο μας, αλλά αρρώστησε κι έτσι δεν είχαμε καλή επαφή.*

12/12 *Επειδή είναι άρρωστος, θέλει συνέχεια αγκαλιά. Κάποια στιγμή με είπε βλαμμένη κι εγώ του είπα ότι αν κάνω κάτι που τον ενοχλεί, μπορεί να μου το πει, θα ήθελα να το συζητήσουμε. Τότε μου είπε «Δεν θέλω να με κρατάς έτσι γιατί πονάω». Ήταν η πρώτη φορά που με λόγια μου είπε κάτι που τον ενοχλεί χωρίς να με χτυπήσει. Χθες κάποια στιγμή με είπε «βλαμμένη» κι αμέσως μετά μου είπε «όχι η μαμά δεν είναι βλαμμένη».*

Το βράδυ ήρθε ο αδερφός μου και μιλήσαμε για αρκετή ώρα. Ο Γιώργος με χτύπησε μια δυο φορές, όχι βίαια, και μας διέκοπτε συνέχεια. Έχω παρατηρήσει ότι όταν μιλάω στο τηλέφωνο ή κάποιος είναι στο σπίτι και δεν ασχολούμαι μαζί του, τότε θυμώνει και κάνει ζημιές. Την ώρα που ήταν ο αδερφός μου με φώναζε «Τάτια», κάτι που έχει πολύ καιρό να κάνει.

Νωρίτερα μου μιλούσε για το Νίνο, ένα παιδάκι, με το οποίο τσακώνεται συνέχεια στο σταθμό. Μου είπε ότι θα τον δείρει και θα τον βάλει φυλακή. Του είπα ότι οι φίλοι του θα τον προσέχουν περισσότερο με τα λόγια, παρά με το ξύλο και μου είπε «Εντάξει. Θα του πω του Ντίνου να μην με πειράζει».

Στη μελέτη των παραπάνω καταγραφών, παρατηρήσαμε τις συνεχείς συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, την μητέρα, το πρωτότοκο γιο, ηλικίας μόλις 4,6 χρόνων που χτυπά, την μπέμπα ηλικίας έξι μηνών που δεν μιλά και το πατέρα που διαφωνεί και κατηγορεί την μητέρα για την τακτική της. Παρά την υποκειμενική παρουσίαση, στις συμπεριφορές του προνηπίου διακρίνονται ίχνη παιδικής παραβατικότητας. Οι διαφωνίες της μητέρας με την νοοτροπία και την αντίληψη για την ζωή του συζύγου, αλλά και η μη επικοινωνία της με την πατρική οικογένεια του πατέρα, διαχέονται στην σχέση της με το παιδί, μέσα από την οποία προβάλλονται ως επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Οι ρήξεις επιβάλλονται κάθε φορά που η μητέρα δεν ελέγχει το εκφερόμενο αρνητικό συναίσθημα γι' αυτά που κάνει ο Γιώργος, με αποτέλεσμα να τον χτυπά, να του φωνάζει, να τον βρίζει και άλλα. Η σύγκρουση που ζει σε διαπροσωπικό επίπεδο, μεταφέρεται και επαναλαμβάνεται από τον Γιώργο στους άλλους, έξω από το

σπίτι. Το ότι η μητέρα αποκρύπτει από τον πατέρα την αναζήτηση βοήθειας από το σχολείο, γιατί η δασκάλα της παραπονιέται ότι χτυπά τα άλλα παιδιά, αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο, μέσα στο οποίο «*στα κρυφά*» οργανώνονται τα παραβατικά ίχνη στην συμπεριφορά του προνηπίου. Η μικρή αδερφή, χρησιμοποιείται ως χάρτης για την «*εξάσκηση*» και την ανάπτυξη της αρνητικής συμπεριφοράς.

2.2. Ερμηνεία παραβατικότητας στο νηπιαγωγείο και στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου

Η ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς στις μικρές ηλικίες *(deviance child in the first classes)*, μέσα από τις ημερολογιακές καταγραφές, αλλά και την ταξινόμηση των παραβατικών δεδομένων σε πίνακες, αποτελούν μια επίπονη και διαρκή μεθοδολογική αναζήτηση (Lefort, Ros. και Rob 1998, Blanchet 1998, Χατζηαντωνίου-Φουντουλάκη 1998, Θεοδωρίδης 1998, Νικολαΐδου 1998β, Boát και Everson 1994), (Hunter 1997, Fury, Carlson και Sroufe 1997. Στην παρακάτω μελέτη περίπτωσης (case study), της παρούσας έρευνας η μητέρα ήρθε στο πρόγραμμα της ειδικής τάξης, Πέμπτη και Παρασκευή, των οποίων η τελευταία ώρα του προγράμματος είχε ορισθεί (μέσα από το σχολικό πρόγραμμα της ειδικής τάξης) ότι ήταν αφιερωμένη στην συζήτηση με τον γονέα που αντιμετώπιζε προβλήματα με το παιδί του στο σχολείο. Το νήπιο παρέμενε μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, δεν άλλαζε χώρο και ομάδα εργασίας. Η παρέμβαση γινόταν μέσα στο πλαίσιο της τάξης και στις ψυχοκοινωνικές συνθήκες που ορίζει το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται η καταγραφή της συχνότητας παραβατικών συμπεριφορών, που η νηπιαγωγός σημείωνε, σε συνεργασία με την δασκάλα της ειδικής τάξης και τις συναντήσεις που είχαν με την μητέρα.

Στον παραπάνω Πίνακα 5.1, περιγράψαμε εννέα εκδηλώσεις αρνητικής συμπεριφοράς. Σ' αυτές διακρίναμε ίχνη παραβατικότητας και προσπαθήσαμε να καταγράψουμε την συχνότητα τους στην σχολική βδομάδα των πέντε ημερών και σε μια συγκεκριμένη ώρα του σχολικού προγράμματος (Χρηστάκης 1994, σελ. 81-89, 1997). Επιλέξαμε την πρώτη ώρα κάθε μέρας στο νηπιαγωγείο και σημειώναμε με μία γραμμή στο ημερολόγιο κάθε φορά που συνέβαινε κάτι σημαντικό που αναστάτωνε την ομάδα των νηπίων, με αφορμή την αρνητική συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού. Οι ύποπτες αρνητικές συμπεριφορές με ίχνη παραβατικότητας, περιγράφηκαν με βάση τα δεδομένα της συμπεριφοράς που είχαμε συζητήσει από κοινού με την μητέρα και την νηπιαγωγό. Η σειρά

που ταξινομήθηκαν στον Πίνακα 5.2., αφορούσε στην σημασία που απέδιδε η νηπιαγωγός, στις αρνητικές συμπεριφορές του νηπίου.

Πίνακας 5.1. Καταγραφή της Συχνότητας Παραβατικών Συμπεριφορών μέσα στη τάξη του νηπιαγωγείου, από την νηπιαγωγό και την δασκάλα της ειδικής αγωγής

Ημερ	χτυπά	δαγκώνει	βρίζει	επιθετικό	γκριμάτσα	μπέμπα	κλωτσά	σπάει	φωνές
18.11	2								1
19.11	3	1	3	1		2			
20.11	5		6 πολλές	1	3	1	2	1	1 πολύ
21.11	2		2						
24.11	1		1	1	3		2		1
25.11		1	2	1				1	
26.11	4				3				1
28.11	1		1	1					
29.11		1		2	3		2	1	1
2.12	3			3	5		1		
3.12	8		2		6	1			1
4.12	2	1	3				2	1	
5.12	3		2	3	3				1
6.12				3	2	1	2		
9.12	3	1	1					1	1
10.12			2	3		1			
11.12	2	2		1	4		2		1
12.12			1	4					
13.12	1		2					1	
16.12	1		1	1	4				1
17.12			3				2		
18.12	2	1	2					1	
19.12	1		1	1	4			1	1
20.12							2		1
ΣΥΝΟΛΑ	44	8	35	26	40	6	17	8	13

Η αντιμετώπιση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς επιχειρήθηκε μέσα από τα προγράμματα ενσωμάτωσης που όπως έχει προαναφερθεί λειτουργούν στα πλαίσια των ειδικών τάξεων (Κεφάλαιο Γ', σελ. 137, Κεφάλαιο Δ', σελ. 222). Το παραπάνω αποτυπώνεται στο επόμενο Διάγραμμα. Η ενσωμάτωση παιδιών με προβλήματα συμβαίνει μέσα από το θεσμό του σχολείου και την εφαρμογή προγραμμάτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη, δεύτερη, τρίτη και τέταρτη τάξη του δημοτικού σχολείου, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (Lefort, Ros και Rob 1998, Blanchet 1998, Χατζηαντωνίου-Φουντουλάκη 1998, Θεοδωρίδης 1998, Νικολαΐδου 1998α).

Διάγραμμα. Η αντιμετώπιση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς

Πίνακας 5.2. Κατανομή με σειρά συχνότητας «των ιχνών» παραβατικής συμπεριφοράς σε μηνιαία καθημερινή σχολική καταγραφή

Ίχνη παραβατικής συμπεριφοράς νηπίου	Συχνότητα παραβατικής συμπεριφοράς
Χτυπήματα σε άλλους	44
Αρνητική μη λεκτική επικοινωνία- γκριμάτσες άρνησης	40
Λεκτική επιθετικότητα-βρίζει	35
Επιθετικότητα- βία	26
Κλωτσιές	17
Φωνές δυνατές	13
Δαγκώματα	8
Σπασίματα αντικειμένων	8
Χτυπήματα στη μπέμπα-κούκλα	6

Η μελέτη της κατανομή των ύποπτων αρνητικών συμπεριφορών με ίχνη παραβατικότητας, από το παραπάνω Πίνακα 5.2., μας οδήγησε στις επόμενες ερμηνευτικές παρατηρήσεις. Υψηλά επίπεδα συχνότητας παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά καταγράφονται στο παιδί μέσα από τα χτυπήματα που καταφέρει σε άλλους, στις εκφράσεις αρνητικής μη λεκτικής επιθετικότητας που σημειώνεται με την αλλοίωση των χαρακτηριστικών του προσώπου. Οι γκριμάτσες προκαλούν με αρνητική σηματοδότηση, δηλώνοντας στους άλλους ότι αυτός είναι δυνατός και μπορεί να τους κοροϊδεύει. Η επιλεκτική μίμηση στα αρνητικά χαρακτηριστικά του άλλου αποτελεί δομικό στοιχείο στην οργάνωση της παιδικής παραβατικότητας.

2.3. Η ερμηνεία της παραβατικότητας στις ειδικές τάξεις

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας από τις περιπτώσεις των μαθητών των ειδικών τάξεων, ενισχύει την απόδειξη των αρχικών υποθέσεων, (Κεφάλαιο Γ', σελ. 127), με βάση τις οποίες το παιδί οργανώνει λανθάνοντα στοιχεία μέσα από δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία σε παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς, τα οποία αναπτύσσονται δίπλα στην Βασική μαθησιακή διαδικασία, με αντικείμενο την πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (Dinitz, Dynes και Clarke 1975, σελ. 487-511, Χασάπης 1978, σελ. 203-220, Neuhaus 1998, σελ. 209-226). Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία» (Κονδύλη et al. 1998), κατά την οποία εκτιμήθηκαν 32 κορίτσια και 92 αγόρια που παραπέμθηκαν στην ομάδα βραχείας παρέμβασης για σχολική αποτυχία, μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Βρέθηκε ότι το 37% από τα κορίτσια και το 30% από τα αγόρια είχαν καταθλιπτικό συναίσθημα, είτε στα πλαίσια αμιγούς συναισθηματικής διαταραχής, είτε με συνοσηρότητα με άλλη διαταραχή.

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας εστιάζει στο πεδίο των ειδικών τάξεων, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Άλλωστε αυτές οι τάξεις λειτουργούν στη χώρα μας από το 1983, και αποτελούν το 70% των προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής που εφαρμόζει το Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Σύστημα της χώρας μας. Συγκεκριμένα, τη σχολική χρονιά 1983-1984, ιδρύθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, την Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, επτά τέτοια προγράμματα, των οποίων ο διδακτικός στόχος και η φιλοσοφία ήταν άγνωστη για την ελληνική κοινωνία. Σήμερα παραμένει ασαφής η ταυτότητα αυτών των προγραμμάτων. Οι μαθητές με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς που παρακολουθούν τις ειδικές τάξεις, έχουν αυξηθεί δραματικά (Δροσινού 1995β, 1996, 1997, 1998β, 1998δ, ΥΠΕΠΘ 1988, 1994, 1995, Παπαϊωάννου 1994). Επικεντρώνουμε την μελέτη της ερμηνείας επιλεκτικά στα στοιχεία μιας περίπτωσης μιας εννιάχρονης μαθήτριας με ελαφρά νοητική υστέρηση και σοβαρότατα προβλήματα συμπεριφοράς στην επικοινωνίας της στην τάξη

Στοιχεία καταγραφής και ερμηνείας παραβατικής συμπεριφοράς από την μελέτη μιας περίπτωσης σε ειδική τάξη

Ατομικά στοιχεία παιδιού. *Όνομα : Ρίνα, Ηλικία : Εννέα χρόνων*

Σχολικό Ιστορικό. *Τρία χρόνια φοίτηση στο ειδικό δημοτικό σχολείο «Θεοτόκος» σε επίπεδο προβαθμίδας. Παρακολούθησε τρία χρόνια ιδιωτικά μαθήματα λογοθεραπείας*

Σχολείο φοίτησης. *Δευτέρα τάξη σε δημόσιο δημοτικό με παράλληλη φοίτηση στην Ειδική Τάξη του σχολείου.*

Ιατρικό Ιστορικό. *Η διάγνωση αναφέρεται σε νοητική στέρηση, με δείκτη νοημοσύνης γύρω στα 75. Η διάγνωση, έγινε στο Παιδοψυχιατρικό νοσοκομείο Νταού Πεντέλη, 1993*

Πέρυσι φοίτησε για πρώτη χρονιά σε δημόσιο δημοτικό στη Α΄ τάξη και υποστηριζόταν από την Ειδική τάξη.

Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση του προβλήματος. *α) Ανικανότητα να μάθει να γράφει και να διαβάζει. β) Επαναλαμβάνει πολλές φορές με έμφαση ότι κάνει ό,τι θέλει αυτή «κάνω ό,τι θέλω, είπα». Όταν πιέζεται, γίνεται επιθετική: φτύνει, χτυπάει στο πρόσωπο, δίνοντας σφαλιάρες, κλωτσάει, χτυπά όποιον βρίσκεται δίπλα της (Σκίτσο 52.. «Φτύνει το Γιάννη. Κάνει άσχημα γράμματα και μουτζούρες»).*

Το πρόσωπο της μητέρας. *Ηλικία: 30 χρόνων, επάγγελμα: νηπιαγωγός*
Οικογενειακό πρόβλημα. *0 μοναδικός αδερφός ηλικίας 35 χρόνων έχει σύνδρομο Ντάουν. Γνωρίζει μόνο να αντιγράφει.*
Πρόβλημα υγείας: *Η μητέρα έχει ανεύρυσμα στο δεξί αυτί της μητέρας. Παραμόρφωση στο πρόσωπο μετά από έχει δύο χειρουργικές επεμβάσεις.*

Διδακτικός Στόχος
«Να λέει και να γράφει αυτό που ζητάει κάθε φορά , με πρόταση τριών λέξεων, όπως: «μαμά θέλω νερό».

Επικοινωνία με μήνυμα 3 λέξεων
Οδηγίες το παιδί.
Θα σου επιτρέψω να φτιάξεις τσάι, αν πρώτα το πεις σωστά και το γράψεις στο χαρτάκι, όπως το ζητάς.

Δυσφασική οργάνωση στη ψυχοκινητική ανάπτυξη. Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Άλλες Δυσκολίες. *Κάνει άσχημα γράμματα και μουτζούρες, κάνει λάθη στη προφορική σύνταξη της πρότασης, λάθη στην άρθρωση, παραλείπει σύμφωνα, έχει εμμονές στο να θέλει να παίζει τη δασκάλα, έχει φοβίες, λέγοντας «β α ρ ά ε ι». Όταν πιέζεται, χτυπάει σφαλιάρες, βρίζει «μαλάκα».*

Το πρόσωπο του πατέρα. *Ηλικία : 35 χρόνων, επάγγελμα: αστυνομικός*
Διαφορές με την μητέρα. *Οι γονείς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις πάνω στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού. Ο πατέρας ζητάει από τη μητέρα να μετακομίσουν από το πατρικό σπίτι που τους έχει παραχωρηθεί και κατοικούν. Ο πατέρας λατρεύει τα αυτοκίνητα. Έχουν δύο αυτοκίνητα στο σπίτι.*

Υλικά
αντικείμενα μέσα στο σπίτι, φαγητά, ρούχα, (π.χ. τσάι), χαρτάκια αυτοκόλλητα κασέτες και μαγνητόφωνο για ατομικές ηχογραφήσεις και ακροάσεις, κάρτες πλαστικοποιημένες με γράμματα και φωτογραφίες, πλαστελίνη, νερομπογιές και πινέλα, κούκλες και ζωάκια, τετράδια.

Οδηγίες στους γονείς.
Ενημερώνονται για την σημασία των υλικών, των καταγραφών των θετικών συναισθημάτων για την προσπάθεια του παιδιού.

Στο εξατομικευμένο υποστηρικτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στα πλαίσιο της ειδικής τάξης, επιχειρείται η καταγραφή των αρνητικών συμπεριφορών της μαθήτριας μέσα από τα ίδια της τα λόγια που συνηθίζει να χρησιμοποιεί στην προσπάθεια επικοινωνία της με τους άλλους Οι φράσεις της σημειώνονται με τις αλλοιώσεις της εκφοράς του προφορικού λόγου της. Οι συνθήκες διαδραματίζονται μέσα στην βασική εκπαιδευτική προσέγγιση του χώρου της ειδικής τάξης και στο υποστηρικτικό πρόγραμμα που καλείται να υλοποιήσει (Δροσινού 1996), Bower και Knutson 1996 Καραπέτσας 1992, σελ. 37-50, Παρίτσης, Λαμπίδη και

Τοσοδούλου 1992. Στο Πίνακα που ακολουθεί, σημειώνονται οι λανθάνουσες παραβατικές συμπεριφορές που παρατηρούνται όταν ζωγραφίζει, λέει, δείχνει, αντιγράφει, γράφει γράμματα, ή όταν προσπαθεί να αναγνωρίσει, να πει, να δείξει, να γράψει και να αντιγράψει συλλαβές που αποτελούν μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες εμπλέκονται στον διδακτικό στόχο που αφορά στην πρόσκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού με την βασική μαθησιακή διαδικασία. Η τελευταία αποτυπώνεται στο Σκίτσο 53 : «Μ' αλέσει η Φέτα». Βασική μαθησιακή διαδικασία πρόσκτησης του αναγνωστικού μηχανισμού. «Πεινάω έχεις κάτι να φάω. Μ' αλέσει η φέτα. Η μαμά είναι αγιάχετη και δεν έκανε φαγητό». Τρώει την φέτα, ζωγραφίζει τα γράμματα με το πινέλο και την νερομπογιά και τα πλάθει με πλαστελίνη.

Πίνακας 5.3. Καθημερινή καταγραφή της αποτύπωσης της αλληλεπίδρασης από την επιθετική συμπεριφορά μαθήτριας μέσα σε εξαμηνιαίο εξατομικευμένο διδακτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα στο χώρο της ειδικής τάξης

Χρόνος	*Καταγράφονται τα λόγια, οι φράσεις και οι συμπεριφορές που διδακτικής επαναλαμβάνονται περισσότερο από 3-4 φορές υποστήριξης μέσα στην διδακτική ώρα και παρουσιάζονται με επιλεκτικό σχολιασμό*
10/10	*Δε θέλω κάνω, είπα. Κλωτσά κάτω από θρανίο πόδια μου. (Κλωτσάει την καρέκλα, με εμμονή).*
11/10	*Επαναλαμβάνει ό,τι ακούει «ΨΑΡΙ, ΨΕΜΑ, ΑΨΟΥ». Μετά ρωτάει, «*Είμαι καλό παιδί*». Με χτυπάει και ζητάει «συγνώμη», ενώ προσπαθούμε να συντονιστούμε γράφοντας συλλαβές. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει. Κλαίει, πιάνει το πόδι της, γκρινιάζει, ενώ προσπαθεί να γράψει.*
12/10	Είμαι μ.....ς,*(βρισιά)* δε πήγα σχολείο, δεν το θέλω. Η μαμά είναι άρρωστη, ήρθε η γιαγιά, θα μένω κάτω στη γιαγιά. Πεινάω, έχεις τυρί, μήλο, γάλα. *Διακοπή και συνεχίζει, «εγώ δεν θα έρθω ποτέ εδώ», αρνείται να συνεργαστεί στις κάρτες με τα γράμματα. Με χτυπάει και ζητάει συνώμη, ενώ προσπαθούμε να συντονιστούμε, γράφοντας συλλαβές. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει*
13/10	Μαζί δουλεύουμε, όχι μόνη μου, φοβάμαι. *Με χτυπάει και ζητάει* συνώμη. *Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει. Κλαίει, πιάνει το πόδι της, γκρινιάζει,ενώ προσπαθεί να γράψει.*
14/10	Αβιο πάμε μουσείο, ψώνισα πράματα. *(Είναι χαρούμενη και συνεργάζεται με διάσπαση προσοχής).*
17/10	Αγήσαμε, πειάζει, δε βρίκαμε τατσί. *(Αργήσαμε πειράζει, δεν βρήκαμε ταξί). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Το παιδί μετακινείται από το σπίτι στο σχολείο με αυτοκίνητο. Οι γονείς αποφάσιως να αλλάξουν σπίτι για να βρίσκονται μακριά από τους γονείς της μητέρας, στων οποίων την ιδιόκτητη πολυκατοικία κρατούως ένα διαμέρισμα, μετά από συνεχείς ρήξεις και διαφωνίες μαζί τους.*
18/10	*Πήγαμε στο καινούριο μας σπίτι και σφουγγαρίσαμε (είναι χαρούμενη).*
19/10	Δεν μποώ το φως, τα μάτια μου, με πειάζει.*(Δεν μπορώ το φως, πειράζει τα μάτια μου). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Το πρόβλημα του λόγου είναι έντονο, αλλά οι γονείς σταμάτηως κάθε προσπάθεια. Αρνούνται να δεχτούν*

οποιαδήποτε εξωτερική υποστήριξη από ειδικούς. Θεωρούν ότι δεν προσφέρουν τίποτα και ότι αυτοί γνωρίζουν καλά το πρόβλημα τους.

20/10 *Δε μπορώ γράψω γάμα. Δε θέλω. Τα κατάφερααααα έγραψα γάμα. (Είναι χαρούμενη, φωτίζεται το πρόσωπο της από ικανοποίηση γι' αυτό που πέτυχε.).*

21/10 *«Επιασα μολύβι, πειράζει». Μαλία μου, αγάπη μου. Μαθαίνω. Μπορώ.(Έπιασε το μολύβι και έγραψε πρώτη φορά).*

24/10 *«Άμα τέλει τίποτα πάρει τηλέφωνο τη μαμά». (Άμα θέλεις τίποτα, να πάρεις τηλέφωνο την μαμά. Το λέει γιατί δεν έχω να της δώσω μαρκαδόρους). Θετική συναισθηματική ανταπόκριση.*

25/10 *«Δε κοιμήτηκα. Αγήσαμε γιατί ήθε ο θειος μου ο Τάκη, του μπαμπά». (Δεν κοιμήθηκα. Αργήσαμε, γιατί ήρθε ο θείος μου ο Τάκης, ο αδερφός του μπαμπά. Το λέει γιατί κοιμάται πάνω στο θρανίο).*

26/10 *«Βάλω ένα «ν» στο Ρί(ν)α. Εσι λέει η μαμά μου». (Να βάλω ένα «ν» στο Ρίνα. 'Ετσι μου λέει η μαμά μου). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Καταγράφεται η άμεση αρνητική εμπλοκή της μητέρας με τηνΒασική μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής.*

30/10 *«Κάηκε η λάμπα. Κόπηκε το λέμα. Τώρα κερί». Τι αμός (αριθμός) είναι». (Κάηκε η λάμπα. Κόπηκε το ρεύμα. Τώρα κερί. Τι αριθμός είναι). Περιγράφει το φόβο της για το σκοτάδι, ενώ αρνείται να συνεργαστεί και ξαφνικά ρωτάει για τον αριθμό που θα βάλουμε στο ημερολόγιο.*

31/10 «Η αφεφή (αδερφή) μου δε τσίπναγε το πωί. Γιατί έκανε. Κλίο». *(Η αδερφή μου δεν ξύπναγε το πρωί, γιατί έκανε κρύο). Η αναφορά στην αρνητική συμπεριφορά της μεγαλύτερης αδερφής της, την κάνει να αισθάνεται καλά.*

1/11 *«Εφερα τη κιθάρα μου. οχι τη πάρω πίσω, θα τη ξαναφέρω» (έφερα την κιθάρα μου. Όχι δεν θα την αφήσω εδώ, θα την πάρω πίσω). Για πρώτη φορά συνδέει το σχολείο με μια θετική συναισθηματική εκδήλωση, φέρνοντας το αγαπημένο της παιχνίδι, την κιθάρα.*

2/11 «Σήμελα δε πόλαβα γιατί πήρα παπούτσια από σουπεμάκε. Αβιο έχω χορό». *(Σήμερα δεν πρόλαβα να διαβάσω, γιατί πήγα στο σούπερ μάρκετ και πήρα παπούτσια. Αύριο έχω χορό). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Εντοπίζεται η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία, η οποία την μαθαίνει εύκολα να δικαιολογεί τις αποκλίσεις της συμπεριφοράς της από τις σχολικές υποχρεώσεις της και παρατηρούνται αμέσως μόλις πετυχαίνει κάτι από την βασική μαθησιακή διαδικασία με καθοδηγητές τους γονείς.*

3/11 *«Είμαι αγιαγετη σήμερα. Δε δαβασα δε μπορούσα συνόμη». (Είμαι αδιάθετη σήμερα. Δεν διάβασα συγνώμη). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Δουλεύει μαζί μου πολύ χαρούμενη με το καινούριο υλικό. Έχει μειώσει τις αντιστάσεις του τύπου «δε μπορώ»- «δε θέλω είπα». Η μαμά δεν έχει βρει χρόνο να συνεργαστεί μαζί μας με τα βιβλία -κάρτες. Έχει περάσει περισσότερο από ένας μήνας. Η μητέρα περιγράφει ότι η μικρή μουτζουρώνει. Δεν γράφει στο σπίτι, γεγονός που την στεναχωρεί.*

6/11 *«Δε κοιμήθηκα. Κάναμε τη κεραία. Θα μείνω παπού Νότη. Θα πάρω βιβλία μαζί». (Δεν κοιμήθηκα. Φτιάχναμε την κεραία στην τηλεόραση. Θα μείνω στο σπίτι του παπού του Νότη. Θα πάρω και τα βιβλία μαζί μου). Συχνά ξενοκοιμάται στα σπίτια των παππούδων με ασαφείς δικαιολογίες.*

7/11 *«Πήγα θέατο. Είδα λαγάθωπο. Με τη Μαίρη» (Πήγα στο Θέατρο και είδα χιονάνθρωπο με την Μαίρη τη φίλη της μαμάς). Η μαμά δεν ήταν μαζί τής στο θέατρο.*

8/11 *«Σήμερα τα καλά μου. Έφερα το Αγιο Βασίλη». (Σήμερα φοράω τα καλά μου. Έφερα*

τον Αγιο Βασίλη, ένα τεράστιο φουσκωττό μπαλόνι. Τον κρατάει στα χέρια της και αρνείται να καθίσει στο θρανίο της. Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Φέρνει το μαγνητόφωνο μαζί της για να γράψουμε φωνές ζώων. Δεν έχει φέρει τις κασέτες. Το μαγνητόφωνο είναι ως ξένο σώμα. Αυτά που θέλει να ακούει, είναι κυρίως χριστουγεννιάτικα τραγούδια. Εχει άγχος και μιλάει ασταμάτητα. Την σταματάω διακριτικά για να την επαναφέρω στη δουλειά μας, από την οποία πολύ εύκολα απομακρύνεται η προσοχή της.

9/11 «Αβιο πάω μαμά. Εγώ είμαι δακάλα μπορώ. Πόε». *(Αύριο θα πάω στο σχολείο της μαμάς. Εγώ θα είμαι δασκάλα. Μπορώ. Πότε θα είμαι δασκάλα εδώ. Πότε). Με χτυπάει και ζητάει συγγνώμη, ενώ προσπαθούμε να συντονιστούμε, γράφοντας συλλαβές. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει. Κλαίει, πιάνει το πόδι της, γκρινιάζει, ενώ προσπαθεί να γράψει. Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Αγαπημένο της παιχνίδι να παίζει το ρόλο της δασκάλας, να μιμείται την μητέρα της που φωνάζει, διατάζει, χτυπά τα παιδιά που πρέπει να κάνουν ό,τι θέλει η δασκάλα. Στην ειδική τάξη δεν επιτρέπεται να παίζει αυτό το παιχνίδι σε βάρος άλλων παιδιών, γιαυτό και επιδιώκει συχνά να βρίσκεται στη τάξη της μαμάς στο νηπιαγωγείο, για να απολαμβάνει αυτό το ρόλο.*

13/11 *«Σήμερα κουρεφηκα, έλουσε η κοπέλα, μομότια. Δε πήγα κολείο, γιατί δε μπορούσα». (Σήμερα κουρεύτηκα, με έλουσε η κοπέλα, η κομμώτρια. Δεν πήγα σχολείο, γιατί δεν μπορούσα). Αναφέρεται στο παρελθόν (χθες που απουσίαζε από το σχολείο), ως να είναι τώρα (Σήμερα). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Η σχέση με το σχολείο σταθερά υποβαθμίζεται από την ίδια και τις προσπάθειες που κάνει το σπίτι. Η μητέρα, κατά καιρούς, χρησιμοποιεί γνωστούς για να πετύχει κάποια διαμεσολάβηση με τη δασκάλα της τάξης, η οποία δηλώνει στο πρόγραμμα της δε συμπεριλαμβάνει τέτοια παιδιά.*

19/11 *«Μια φίλη μαμάς είχε γάμο. Εγώ μοίραζα γλυκά», (συνδέει το σχολείο με μια θετική συναισθηματική εκδήλωση).*

20/11 «Πού είναι το μολύβι μου. Κονεύω». *Ρωτά με αγωνία. Της απαντώ ότι τα καταφέρνει μια χαρά. Μπράβο. Ενώ συνεχίζει την δουλειά της (ζωγραφίζει ένα περίγραμμα), λέει τις φράσεις* «Δε κοιμήθηκα το μεσημέρι. Κοιμήθηκα στο αυτοκίνητο της μαμάς. Δεν έβρισκα το μαγνητόφωνο και δε το' φερα. Είμαι άρρωστη, πήρα δύο μέρες ντεπόν». *(η μητέρα της παίρνει συχνά ντεπόν για τους πονοκεφάλους της). Ξαφνικά θυμώνει και πιάνει το μαρκαδόρο και αρχίζει να γράφει με το μαρκαδόρο στο τοίχο. Της εξηγώ ότι δεν θέλω να το κάνει και θα το συζητήσω με το μπαμπά της. Πάει να βάλει τα κλάματα. Της το εξηγώ ήρεμα. Το καταλαβαίνει και ζητά συγγνώμη.*

21/11 *«Σου έφερα αυτή τη ζωγραφιά. Εγώ την έκανα. Δε πήγα σήμερα σχολείο». (Παρατηρείται μεγάλη βελτίωση στην εκφορά του προφορικού λόγου). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Κάνει πολλές απουσίες όταν είναι πρωϊνή στο σχολείο, για να έρχεται το απόγευμα στην ειδική τάξη με πρωτοβουλία της μητέρας, χωρίς καμία συνεννόηση με την δασκάλα της τάξης.*

23/11 «Όταν βουστάρω» *(Λέει ότι όταν γουστάρει θα γράψει). Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει. Κλαίει, πιάνει το πόδι της, γκρινιάζει.*

26/11 «Πάω δακάλα αστυνομία. *(Ο μπαμπάς της δουλεύει στην αστυνομία).*, Συνώμη. Έλα εδώ μαμά» *(μονολογεί, ενώ η μητέρα δεν παρευρίσκεται στο χώρο της τάξης). Αρνείται να συνεργαστεί με την πλαστελίνη, «πλάθουμε συλλαβές» (σκίτσο και χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει.*

27/11 *«Τα δικά μου λέω ό,τι θέλω λέω εγώ». (Επαναλαμβάνει δυνατά και με χτυπάει με τα χέρια της πάνω στο θρανίο).*

28/11 «Βες *(Βγες)* Ντόκη *(σκύλος διπλανού σπιτιού)* να παίτσουμε *(παίξουμε)*. Το πρωί έκανε κακά του. Ήμουνα καλό παιδί». *(Ρωτάει με άγχος). Μετά φτύνει.*

29/11 «Πάλι πέφουνε *(πέφτουνε)* τα μαλλιά στα μάτια μου. *«Φοράει μια μεγάλη τσέκα. Την πιάνει με βία και την μετακινεί πάνω κάτω στο κεφάλι της.*

30/11 «Κοιμήθηκα το μεμημέρι. Πάω αστυνομία Άσε με. Είπα». *Αρνείται να συνεργαστεί με την πλαστελίνη, «πλάθουμε συλλαβές» και χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Με κλωτσάει. Μετά φτύνει.*

14/12 *«Πειράζει που δεν ήρθα χθες. Πονάει η κοιλιά μου. Πάει τώρα μου πέρασε. Αύριο θα πάω στο σχολείο της μαμάς που έχει πάρτι». Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς : Η μαμά είναι νηπιαγωγός και την παίρνει συχνά στο νηπιαγωγείο. Ισχυρίζεται ότι με αυτό το τρόπο ελέγχει την κατάσταση για να μην την κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά στο σχολείο.*

29/1 *«Εγώ θα ντυθώ πριγκίπισσα. Η μαμά κλόουν. Η Ελένη άντρας». Ζωγραφίζει ένα κλόουν και γράφει το όνομα της και τη λέξη κλόουν. Και συνεχίζει: «Ο παππούς τρακάρισε στη μάντρα. Χτύπησε το πόδι. Το έχει δέσει με επίδεσμο». Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει.*

31/1 *«Ο μπαμπάς πονάει στο στήθος. Έχει άδεια μερικές μέρες. Δεν έγραψα τίποτα όλες αυτές (τις μέρες)». Την ρωτάω γιατί και μου λέει «είχα το τρακάρισμα». Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει.*

3/2 *«θέλω να έρχομαι εδώ σε αγαπάω. Μου αρέσει εδώ». Σιγοτραγουδάει το Χαραλάμπη. Είναι χαρούμενη.*

4/2 *«Εγώ εβαγα χαβά. Εγώ έβαγα λαγάνα. Εγώ δε δαβάζω σπίτι». Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο.*

5/2 Το μεσημέρι που κοιμότανε η μαμά έγαφα. Δε θέλω να κάνω μάθημα. Δε θα έθω ξανά εδώ. θα πάω άλλη δακάλα. Άλλο κολείο» *(Εγώ έφαγα χαλβά. Εγώ έφαγα λαγάνα (Καθαρή Δευτέρα). Εγώ δεν διαβάζω στο σπίτι. Το μεσημέρι που κοιμότανε η μαμά έγραφα). Σύγκρουση. (Δεν θέλω να κάνω μάθημα. Θα πάω σε άλλη δασκάλα .Σε άλλο σχολείο). Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς : Δημιουργείται μια κατάσταση σύγκρουσης, εξηγώντας της ότι δεν μπορεί να έρχεται στο μάθημα χωρίς να διαβάζει τις λέξεις στο σπίτι. Η εικόνα περιγράφεται και στο πατέρα, στον οποίο δίνεται το μήνυμα που ακούει η Ρίνα «Να μην την ξαναφέρετε αν δεν έχει διαβάσει τις λέξεις». Η Ρίνα αρνείται, βάζοντας τις φωνές. Δείχνω στο πατέρα το λευκό τετράδιο. Ζητάει συγγνώμη και μου λέει ότι θα προσπαθήσει.*

6/2 *«Εγώ κοιμήθηκα πολύ το μεσημέρι. Πήγα στο σχολείο της μαμάς μου». Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Η συχνότητα των απουσιών από το σχολείο είναι μεγάλη και σκοπεύει στην απόκρυψη του προβλήματος της επιθετικότητας και των άλλων μαθησιακών δυσκολιών από την μεριά των γονιών. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει.*

7/2 *«Δε γράφω. Έπαιξα δυο φορές με τη μαμά .Έμαθα το «π». Άσε με». Με χτυπά στο πρόσωπο.*

10/2 *«Ορίστε έφερα χρώματα. Είναι λίγο κρυωμένη». Συνεργάζεται θετικότατα. Δουλεύει χωρίς άγχος και φόβο. Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Κουράζεται εύκολα. Η συγκέντρωση προσοχής διαρκεί δεκαπέντε λεπτά στην ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων.*

11/2 *«Ηθαμε νωρί γιατί δε έχει κίνηση. «Δε πήγα σχολείο σήμερα είχε δουλειά η μαμά. Άσε με». (Ηρθαμε νωρίς σήμερα στο σχολείο, γιατί δεν είχε κίνηση. Δεν πήγα σχολείο σήμερα, γιατί είχε δουλειά η μαμά μου. Ασε με). Παρατήρησή για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Όταν κουράζεται λέει «Ασε με». Πιάνει το μολύβι και ξύνει τη μύτη της. (Μια ένδειξη κόπωσης είναι η ερώτηση που κάνει «τι ώρα είναι»).*

Κρυφοκοιτάει να δει αν θα αντιδράσω αρνητικά και θα το σχολιάσω. Είναι ως να περιμένει να την χτυπήσω, να την αγγίξω για να αρχίσει να κλαίει. Επιζητεί να επαναλάβει την ενδογονεϊκή βία και την κακοποίηση που βιώνει στο σπίτι. Περιμένω υπομονετικά, θυμίζοντάς της κάθε φορά ότι εδώ βρίσκεται, γιατί η ίδια θέλει να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Σε μικρότερο χρόνο από δέκα λεπτά, ζητάει συγγνώμη και εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία και διαβάζει.

12/2 «Εχει ωπία» *(μυωπία). Παρατηρεί κάθε φορά που βγάζω τα γυαλιά μου. Μετά λέει:* «Έφερα κουλούρια φάμε μαζί». *Ζωγραφίζει, κοιτάζοντας αλλού.* <u>Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς:</u> *Όταν πεινάει, σταματά κάθε προσπάθεια για να μελετήσει και να γράψει. Γίνεται εριστική και απαιτεί με διαφόρους τρόπους να της δώσω να φάει κάτι. Έφερε τα γλυκά από τη γιορτή του μπαμπά της και τα πήρε πίσω, για να τα φάει στο αυτοκίνητο, γιατί πεινούσε. Επαναλαμβάνει ότι η μαμά τρώει μόνο γλυκά. Η Ρίνα ζητά να αγοράζει τροφή έξω από το σπίτι, γεγονός που την κάνει ιδιαίτερα χαρούμενη.*

13/2 «Έτεσα, ηθα πωτη. Βαβείο.» *(Τρέχει συμμετέχοντας σε αγώνες για άτομα με ειδικές ανάγκες, και πήρε βραβείο, γιατί ήρθε πρώτη). Είναι υπερήφανη και λάμπουν τα μάτια της από χαρά. Συνεργάζεται με επιτυχία.*

14/2 *«Μετά πάω γιατό κάνω εβόλιο. Πονάει δε πονάει». Είναι αναστατωμένη και λαχανιάζει ενώ μου μιλά. Την καθησυχάζω, λέγοντάς της ότι δεν πρόκειται να πονέσει, να μην ανησυχεί. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει.*

15/2 *«Έκανα εβόλιο. Δε πόνεσα. Αβιο πάω εκισία. Κοιμήθηκα με τη Ελένη το μεσημέρι. Κοιμήθηκα καλά το μεσημέρι». Φέρνει μαζί της το κουκλί της και τα χαρτομάντηλα. Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει.*

18/2 *Αγάπη μου, εγώ έρχομαι πάλι εδώ. Ήρθε η γιαγιά μου στην Αθήνα, δική μου είναι. Τη Κυριακή θα έχουμε τραπέζι σπίτι, θέλεις να έρθεις. Ρωτάει θα μου βάλεις μπράβο. Ήμουνα καλό παιδί». Θετικό συναίσθημα. Παρατηρείται μεγάλος αυτοέλεγχος σε στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς.*

19/2 *«Ο μπαμπάς πήρε καινούριο αυτοκίνητο. Γκολφ μπορντό». Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει. Παρατηρείται αδυναμία συγκέντρωσης στην δραστηριότητα.*

20/2 *«Δε κοιμήθηκα το μεσημέρι. Ήρθε η Καλή (φίλη της μαμάς), στο σπίτι. Θα κοιμηθεί μαζί μας». Χτυπάει τη καρέκλα με δύναμη στο έδαφος και κάνει δυνατό θόρυβο. Κλαίει. Είναι ανήσυχη.*

21/2 *Είναι μαζεμένη και κακοδιάθετη. Λέει «η μαμά κλαίει, ο μπαμπάς φωνάζει, το πρωί και το μεσημέρι. Ο μπαμπάς πέταξε τα λεφτά στο πάτωμα. Η μαμά κλαίει».* <u>Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς:</u> *Συνεργάζεται με δυσκολία συγκέντρωσης. Κλαίει και έχει φοβισμένο βλέμμα. Περιγράφει τον καβγά ανάμεσα στους γονείς της που έζησε το πρωί.*

22/2 *«Η μαμά παρήγγειλε πίτσα και έφαγα. Μετά έφαγα παγωτό. Αύριο θα πάω σχολείο στο σχολείο της μαμάς ο μπαμπάς φώναζε με τη μαμά μεσημέρι. Κλαίει. Φοβάμαι.» Κλαψουρίζει.* <u>Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς:</u> *Οι γονείς παντρεύτηκαν σε πολύ μικρή ηλικία, γεγονός που οδήγησε σε ρήξη τις σχέσεις του γαμπρού με τους γονείς της συζύγου και, για περισσότερα από δέκα χρόνια, δεν υπήρχε ενδοοικογενειακή επικοινωνία της μητέρας με τους γονείς της.*

25/2 *«Ο μπαμπάς είπε να τελειώσουμε νωρίς γιατί θα έρθει η μαμά να με πάρει. Είμαι χαρούμενη. Έκοψα τα μαλλιά μου, Αγόρασα πέδιλα, Ήρθε η γιαγιά Γωγώ.» Επαναλαμβάνει. Έκοψα τα μαλλιά σου αρέσουν». Της απαντώ θετικά με ένα χαμόγελο και συνεχίζει να ανταποκρίνεται θετικά στην συνεργασία στις δραστηριότητες της γραφής και της ανάγνωσης.*

26/2 «Εγώ διάβασα με τη μαμά». *Φέρνει το κόκκινο αρκούδο τον λένε Μίμη».* Σήμερα η δασκάλα *(αναφέρεται στην δασκάλα της κανονικής τάξης)*, δεν ήρθε στο σχολείο». *Δείχνει το πρόσωπο της και λέει».* Μου πέραως τα σπυράκια. Μετά θα πάμε στον Ωρωπό». *Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς : Ο πατέρας δοκιμάζει το καινούριο αυτοκίνητο κι έτσι κάνουν αρκετές βόλτες και στο σπίτι επικρατεί το θετικό συναίσθημα του πατέρα.*

27/2 *«Σήμερα πήγα στο σχολείο της μαμάς. Μετά από σένα θα πάω στη γιαγιά τη Γωγώ θα φάω πίτσα». Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Το πρωί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο της μαμάς και το μεσημέρι έρχεται στην ειδική τάξη. Απουσιάζει από την κανονική της τάξη συστηματικά και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα.*

28/2 *«Η Άννα (φίλη της μαμάς) μου έφερε δώρο ένα βραχιόλι και ένα στυλό. Η μαμά πήρε τηλέφωνο. Συνώμη δεν κοιμήθηκα. Έγαφα με τη Άννα». Έχει αποκτήσει ανεξαρτησία στις γραφοκινητικές δεξιότητες και ελέγχει τις αρνητικές συμπεριφορές της.*

3/3 *«Σήμερα έκανα χορούς στο σχολείο. Αύριο θα πάω στο κολείο της μαμάς». Παρατήρηση για στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς: Σημειώνεται σοβαρή τροποποίηση στα παραβατικά στοιχεία της συμπεριφοράς της, η οποία συνοδεύεται με την πρόοδο στην βασική μαθησιακή διαδικασία.*

Η ερμηνεία των στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς ενισχύεται με τα δεδομένα των καταγραφών στους διδακτικούς στόχους του εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος. Ο καθορισμός του διδακτικού στόχου, συντάσσεται με βάση τις διδακτικές προτεραιότητες που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, τις πληροφορίες που συλλέγονται από το επίπεδο των ενδιαφερόντων και των κινήτρων του παιδιού και των προσδοκιών των γονέων που από κοινού οριοθετούν το πεδίο παρέμβασης της ειδικής αγωγής (Toledano 1996, Δροσινού 1989, 1995α, β, Cooper 1995, Καλαντζή-Ασίζι 1985, Τσιπλητάρης 1996, Klein 1997, σελ. 122-140).

Η επανάληψη των στοιχείων αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ερμηνεύει το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας και προσδιορίζει τους μηχανισμούς που αναπτύσσονται στα ψυχοκοινωνικά επίπεδα συναλλαγών του παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος και τις εν γένει Μαθησιακές δυσκολίες (Klein 1997, σελ. 93-121, Mathews et al. 1995. Ο βασικός διδακτικός στόχος που επιτεύχθηκε μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δίδει πλήρη ερμηνεία για την οργάνωση της παραβατικής συμπεριφοράς. Η ψυχοδυναμική πληροφόρηση που παρέχει για την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία, καταγράφεται σε συστηματικούς σχολιασμούς και παρατηρήσεις που σημειώνονται καθημερινά δίπλα στην βασική μαθησιακή διαδικασία πρόσκτησης του αναγνωστικού μηχανισμού. Αυτή πρακτική αποτυπώνεται στο Σκίτσο 54. «Δε μ' αλέσει λεμόνι». Βασική μαθησιακή διαδικασία πρόσκτησης του αναγνωστικού μηχανισμού. Της παρουσιάζω το λεμόνι. Το πιάνει και το μυρίζει. Της ζητάω να με βοηθήσει να το κόψουμε στη μέση. Το πιάνει και το γλύφει με την γλώσσα. Μετά λέει «Δε μ' αλέσει λεμόνι». Ζωγραφίζει τα γράμματα με το πινέλο και την νερομπογιά και τα πλάθει με πλαστελίνη.

2.4. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας στα αγόρια

Το φύλο των παιδιών αναφέρεται ως κατηγορηματικός συντελεστής στην ερμηνεία για την οργάνωση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς (child deviance and boys). Τα αγόρια (Holland 1998, Άντλερ 1974) φαίνεται να επιβαρύνονται με την ανάπτυξη μηχανισμών παραβατικότητας, χωρίς βέβαια να αποτελεί εξαίρεση η εμπλοκή των κοριτσιών σε παρόμοιες συμπεριφορές. Η παιδική παραβατικότητα στην παρούσα μελέτη, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις ψυχοκοινωνικές δομές της παρέκλισης στο παιδί. Συνεπώς οι ατομικές διαφορές και η διάκριση του φύλου στην ανίχνευση παραβατικής συμπεριφοράς, μελετάται μέσα από τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες ατομικών περιπτώσεων (Thio 1978).

Τα αγόρια φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο από τα κορίτσια σε καυγάδες, επιθετικές πράξεις και φασαρίες μέσα και έξω από το σχολείο (Szur 1989, Kressierer και Bryant 1996). Οι καταγραφές στην παραβατική συμπεριφορά των αγοριών, ενισχύουν την αρχική υπόθεση για την ενδογονεϊκή εκπαίδευση στις δευτερογενείς μαθησιακές διαδικασίες (Κεφάλαιο Γ', σελ. 127, Κεφάλαιο Δ', σελ. 200). Η ανεπαρκής γνωσιακή συμπεριφορά των γονέων με ακαθόριστο συναίσθημα για το παιδί, οργανώνει τις δομές απόκλισης από το φυσιολογικό. Ο γονέας εμπλέκεται στην ψυχοδυναμική ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας. Η δυνατότητα του να συμμετέχει και να σχολιάζει τις ύποπτες συμπεριφορές του παιδιού του, χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη για την αποκωδικοποίηση των μηχανισμών που ενοχοποιούνται για παραβατική συμπεριφορά. Το φύλο του γονέα ερμηνεύεται από την ψυχαναλυτική σχολή με την αναφορά στο οιδιπόδειο σύμπλεγμα και την ταυτότητα του παιδιού μέσα από αυτό. Στον επόμενο Πίνακα παρακολουθούμε την καθημερινή καταγραφή επιθετικών συμπεριφορών αγοριού ηλικίας 5,6 ετών στο σπίτι, την οποία κάνει η μητέρα μηνιαία χρονική διάρκεια.

Καθημερινή καταγραφή επιθετικών συμπεριφορών αγοριού ηλικίας 5,6 στο σπίτι, από την μητέρα, (μηνιαίας χρονικής διάρκειας)

Ημερ/νία	*Πρόσωπο που χτυπά*	*Σχολιασμός μητέρας*
4/11	*Χτύπησε τη μαμά στο χέρι*	*Δεν ήθελε να πάει ύπνο*
9/11	*Χτύπησε τη μαμά την ώρα που έπαιζε στο σαλόνι.*	*Δεν είχε προηγηθεί κάποιο συγκεκριμένο γεγονός*
10/11	*Χτύπησε τη μαμά*	*Χωρίς συγκεκριμένο γεγονός*
11/11	*Χτύπησε τη μαμά*	*Την ώρα που του μίλαγα*
12/11	*Χτύπησε τη μαμά*	*Την ώρα που ήμουνα στη κουζίνα*
13/11	*Χτύπησε τη μαμά με το χέρι*	*Δεν του έκανα ότι ζητούσε*
14/11	*Χτύπησε τη μαμά με χέρι*	*Κρατούσα τη μπέμπα αγκαλιά*
15/11	*Χτύπησε την γιαγιά και την μαμά με το χέρι. Έβριζε «χαζός», πήρε μεταλλικό κλειδί και απειλούσε Τσίμπησε, Κλώτσησε, φώναζε.*	*Ήθελε να πάρει ένα μαχαίρι*
16/11	*Βρίζει «Χαζέ-βλάκα παππού».*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
17/11	*Έδειρε τη μαμά με το δεξί χέρι «χαζή».*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς..*
18/11	*Βρίζει τη μαμά «χαζή, ας το διάολο».*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
19/11	*Απειλεί με το όπλο στο χέρι «θα σε σκοτώσω».*	*Δεν του έδιναν ένα μπαλόνι στο παιχνίδι*
20/11	*Βρίζει «Βλάκας είσαι μαμά». Πέταξε κάτω ένα σκαμπό. Χτύπησε δυνατά την πόρτα.*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς*
21/11	*Απειλεί αδιακρίτως το πρόσωπο με το όπλο «θα σε σκοτώσω».*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς*
22/11	*Κλώτσησε μαμά «θα σε σκοτώσω» με το όπλο.*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
23/11	*Χτύπησε με δεξί χέρι ένα κοριτσάκι που ήρθε σπίτι για να παίξουν την Κατερίνα.*	*Ήθελε τα παιχνίδια του*
24/11	*Χτύπησε τη γιαγιά με το χέρι. Γρατσούνισε τη μαμά*	*Κρατούσε ένα περιοδικό και δεν του έδινε σημασία*
25/11	*Βρίζει «Βλάκα ας το διάολο». Δάγκωσε τη μαμά, την χτύπησε και την κλώτσησε.*	*Είναι με το παππού Ήθελε να πάμε στο σινεμά αλλά δεν γινόταν.*
26/11	*Απειλεί τη μαμά, κρατούσε σπαθί «θα σε σκοτώσω».*	*Ζήλια γιατί αγκάλιασα τη κούκλα.*

28/11	*Βρίζει «χαζέ -βλάκα μπαμπά»*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
30/11	*«Βλαμμένη - χαζή μαμά θα σε σκοτώσω».*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
1/12	*«Φύγε χαζέ βλάκα μπαμπά», «ας το διάολο θα σε χτυπήσω» με το σπαθί*	*Δεν του πήρε ένα παιχνίδι που ήθελε.*
2/12	*Χτύπησε τη μαμά με το χέρι*	*Ήμουνα απασχολημένη και δεν μπορούσα να παίξω μαζί του.*
3/12	*Βρίζει «χαζέ βλάκα μπαμπά» με δυνατή φωνή χτύπημα με σπαθί. Χτύπησε τη μαμά με το χέρι.*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*
4/12	*Βρίζει»χαζέ βλάκα μπαμπά» Πέταξε κάτω πράγματα*	*Δεν πήγαμε βόλτα λόγω βροχής.*
5/12	*Βρίζει «ας το διάολο χαζή μαμά», πέταξε κάτω πράγματα, με χτύπησε στο χέρι.*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς. Ήθελε συγκεκριμένο φαγητό, αλλά δεν το είχαμε.*
6/12	*Βρίζει «χαζή ας το διάολο, φύγε» Τράβηξε τα μαλλιά της μαμάς. Πέταξε κάτω αντικείμενα.*	*Γιατί δεν τον άφηνα να δει τηλεόραση αργά.*
7/12	*Φωνάζει δυνατά.*	*Στεναχωρημένος, γιατί έφυγε ο μπαμπάς.*

Τα στοιχεία της παραβατικότητας στο νήπιο αγόρι από την καταγραφή στον προηγούμενο Πίνακα, ερμηνεύονται μέσα από το οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Το γεγονός της απουσίας του πατέρα από το σπίτι για μεγάλα χρονικά διαστήματα, επιτρέπει στην μητέρα την ψυχοδυναμική τροφοδότηση των παραβατικών δομών. Οι εργασιακές ανάγκες του πατέρα δημιουργούν μια ακόμη αρνητική συνθήκη δυσλειτουργίας, η οποία διευκολύνει την ανάπτυξη «*ιχνών*» παραβατικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό στο παραπάνω Πίνακα καθημερινής καταγραφής του γονέα, αποτελεί η επανάληψη και η επιμονή των ιχνών παραβατικότητας, γεγονός που μας επιτρέπει να συζητάμε για την ύπαρξη μηχανισμών απόκλισης στη συμπεριφορά. Το στοιχείο της απουσίας του πατέρα, σηματοδοτεί αρνητικό συναίσθημα για το πρόσωπο της μητέρας. Η στεναχώρια της για την ανεπαρκή επικοινωνία με τον πατέρα του παιδιού της, αφήνει αναπάντητο το αίτημα «*γιατί έφυγε ο μπαμπάς*». Αυτό το γεγονός ωθεί το αγόρι να αναπτύξει επιθετικές συμπεριφορές όπως βίαια ξεσπάσματα απέναντι της. Το νήπιο αγόρι φαίνεται να τις αποδίδει ευθύνες του τύπου ότι «*αυτή φταίει που έφυγε ο μπαμπάς*», κάτι ως να έδιωξε η μαμά τον μπαμπά από το σπίτι με την συμπεριφορά της. Η συναισθηματική ενοχοποίηση της μητέρας από το αγόρι που δεν διεκδικεί την οιδιπόδεια θέση του δίπλα στην μητέρα, γιατί είναι δυνατός, αλλά του δίνεται από την μητέρα, ερμηνεύει το γεγονός της παραβατικότητας στα αγόρια και της έντασης των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών που εκδηλώνουν. Η συναισθηματική σκέψη στην

νηπιακή ηλικία, δυσκολεύει την αντικειμενική θέαση των ψυχοκοινωνικών λόγων που φορτίζουν το οικογενειακό πλαίσιο. Η ερμηνεία στοιχειοθετείται μέσα από την εγωκεντρική θεώρηση του τι συμβαίνει γύρω από το παιδί που αποκλίνει, με σαφή την αδυναμία της διάκρισης του πραγματικού από το φανταστικό. Η αντίληψη του αρνητικού εκφερόμενου συναισθήματος στο παιδί, ασκείται με πρότυπο την θυμωμένη ή εκνευρισμένη μητέρα, γεγονός που παγιδεύει το αγόρι, γιατί δεν γνωρίζει τι είναι αυτό που στεναχωρεί και θυμώνει τόσο πολύ και αλλάζει τα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο της μαμάς. Η μητέρα, αντιπρόσωπος του πατρικού συναισθήματος που απουσιάζει, διευρύνει τη ρήξη των ενδοοικογενειακών σχέσεων, στην αδυναμία της να κατανοήσει το αίτημα που εκφράζεται στην αρνητική συμπεριφορά του αγοριού.

Η επανάληψη λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας με βίαιες αντιδράσεις και χτυπήματα στους Άλλους (*«με το σπαθί»* του αγοριού), ερμηνεύει ψυχοδυναμικά την παραβατικότητα στο μικρό αγόρι μέσα το συμβολικό παιχνίδι και την οργάνωση δομών απόκλισης της συμπεριφοράς με την αναφορά στο οιδιπόδειο σύμπλεγμα (Άντλερ 1974, σελ. 182-195).

Ενότητα 3. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία

Η εσωτερίκευση της δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας, χαρακτηρίζεται από την μετάβαση ή την τροποποίηση της *«φυσιολογικής»* συμπεριφοράς από το ένα τρόπο συναλλαγής με την πραγματικότητα, στον άλλο. Η νομιμότητα της διαδικασίας απορρέει από τα πρότυπα σχέσης που δημιουργούνται από εσωτερικές λειτουργίες και που με βάση αυτές, ένα άτομο αναπτύσσει μια ενσαρκωμένη ομαδική δομή.

Όταν μια εσωτερική διάταξη- όπως αυτή των μηχανισμών της παιδικής παραβατικότητας- με χωροχρονικές σχέσεις σε ενότητα, εξωτερικεύεται, δίνει την εντύπωση ότι λειτουργεί τόσο σε σχήμα που καθορίζει τους τρόπους, με τους οποίους τα εξωτερικά γεγονότα προσδοκούνται, όπως ο φόβος για την κλοπή, όσο και με το να προκαλούν δράση και αντίδραση ως αυτοεκπληρούμενη φαντασίωση και προφητεία του τύπου: *«οι κακοί μαθητές έχουν κακούς γονείς»* (Clinard και Meier 1975, σελ. 95-122).

3.1. Λανθάνοντες μηχανισμοί παραβατικής μάθησης

Οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας αναπτύσσονται μέσα στις ψυχοκοινωνικές δομές της οικογένειας. Αυτοί προσδιορίζονται από τα ιδιαίτερα ψυχολογικά

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, των δασκάλων και όποιων άλλων ενηλίκων βρίσκονται κοντά στα παιδιά και τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις που έχουν αποκτήσει για τη ζωή. Η ερμηνεία των μηχανισμών της παραβατικής συμπεριφοράς στις μικρές ηλικίες, επιχειρείται στο περιθώριο ανάμεσα στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ενηλίκων που «*ασκούν αγωγή ψυχής*» στα παιδιά. Αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει την επαρκή παρατήρηση του προβλήματος της απόκλισης της συμπεριφοράς από το γονέα και τον δάσκαλο (Κεφάλαιο Β', σελ. 96, Κεφάλαιο Γ', σελ. 170, Κεφάλαιο Δ', σελ. 200). Το λάθος στην συμπεριφορά του παιδιού, εκτιμάται υποκειμενικά και με δεδομένα τις εσωτερικές παραδοσιακές καταγραφές των προσωπικών βιωμάτων. Το πρότυπο-γονέας, -γιαγιά, -δάσκαλος ασκεί μακροπρόθεσμη επιρροή πάνω στην υπό διαμόρφωση συμπεριφορά.

Στην έρευνα μελετήσαμε πολλές φορές παραβατικές συμπεριφορές να επιχειρούν να «*διασκεδάζουν*» τον γονέα ή τον δάσκαλο. Η ψυχοδυναμική ερμηνεία βασίστηκε στην ανάγκη ανάκλισης σημαντικών στοιχείων και βιωμάτων της παιδικής ηλικίας. Η υποτίμηση των στοιχείων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, επιτρέπουν την οργάνωσή τους σε λανθάνοντες μηχανισμούς, οι οποίοι στοχεύουν στην αποδόμηση των θετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών από το «*φυσιολογικό*». Αυτό αποτυπώνεται στο σκίτσο 55: «Βρέχει πρόκες». Ζωγραφιά αγοριού ηλικίας 4,6 χρόνων, με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται στο σπίτι και στο σχολείο.

Οι λανθάνοντες μηχανισμοί μελετήθηκαν μέσα από τις ατομικές περιπτώσεις μαθητών που συνεργάστηκαν στην παρούσα έρευνα αλλά και στην βιβλιογραφία (Zazzo 1991, Άντλερ 1974, σελ. 196-212, 169-181, Φρόυντ 1996, Kellerhals et al. 1992, Curtis 1993, σελ. 151-166, Daniels και Corrie 1993, σελ. 201-217, Lindblad 1995, Kohn 1987). Στην συνέχεια, παραθέτουμε την καταγραφή της παραβατικής συμπεριφοράς ενός εξάχρονου, όπως το καταθέτει η μητέρα στις συναντήσεις της με την ειδική τάξη. Αξιοσημείωτο στοιχείο είναι το γεγονός ότι η μητέρα- παρά τα προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού της- φτάνει στο υποστηρικτικό πρόγραμμα, γιατί της το ζήτησε η μητέρα της. Η ίδια δεν έχει την δυνατότητα να εκτιμήσει την ανάπτυξη και εγκατάσταση των λαθεμένων μηχανισμών που δομούν τα στοιχεία της παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος της μητρικής γιαγιάς σκιαγραφείται να εξουσιάζει ουσιαστικά τον τρόπο λήψης αποφάσεων της μητέρας. Η τελευταία ακολουθεί τυφλά τις εντολές της, επαναβιώνοντας τα συναισθήματα της παιδικής της ηλικίας, τότε που ήταν το καλό και υπάκουο παιδί της οικογένειας. Η μητέρα αναφέρει ότι επηρεάστηκε θετικά στην προοπτική γάμου με τον άντρα της από την μητέρα της, γιατί της έλεγε ότι «*είναι επιστήμονας πρέπει να τον πάρεις*». Η στάση της μητέρας προς την κόρη είναι καθοριστική, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη

εμπλοκής της κόρης-μητέρας στο εξατομικευμένο υποστηρικτικό διδακτικό πρόγραμμα, αλλά και την λήξη της παρέμβασης μέσα από την ειδική τάξη.

Καταγραφή της εικόνας του προβλήματος έτσι, όπως παρουσιάζεται από την μητέρα στις συναντήσεις της στην ειδική τάξη

Ημερομηνία συνάντησης (εικόνα μητέρας)	*Θέματα συζήτησης*	*Σχολιασμός-Παρατηρήσεις*
4/11 *Αγχωμένη, φοβισμένη. Η μαμά μου μ' έστειλε εδώ. Μου είπε να έρθω για να βοηθήσω το παιδί μου. Πάντα έκανα ότι μου έλεγε η μαμά μου.*	*Ο γιος μου έξι χρόνων, είναι επιθετικός δαγκώνει στο σχολείο, κλωτσά, βρίζει, χτυπά τα άλλα παιδιά, η δασκάλα κάνει παράπονα.* *Στο κρεβάτι, στη θέση του άντρα μου, κοιμάται ο γιος μου.*	*Μπορεί να χωρίσω, χάλια, έρχομαι κρυφά στην ειδική τάξη, δεν το ξέρει ο άντρας μου. Αν το μάθει, θα με κατηγορήσει ότι δεν είμαι άξια για τίποτα.*
28/11 *Δύσπιστη, μπερδεμένη. Μιλά για την δουλειά της και την καταπίεση που δέχεται από την Διευθύντριά της. Δεν έχω πού να αφήσω την μπέμπα και την κρατά η μαμά μου.*		*Δύο μήνες δεν μιλάμε με τον άντρα μου. Μαλώσαμε, γιατί οι γονείς μου ψήφιως διαφορετικά στις εκλογές και έτσι δεν θα έχουμε μέσο για να βολευτεί και θα ταλαιπωριόμαστε. Όταν τον πλησιάζω, μου λέει «άσε με είμαι σπασμένος».*
19/12 *Ανακουφισμένη κάπως. Η μαμά μου δυωσασχετεί που συνεχίζω να έρχομαι στην ειδική τάξη. Πιστεύει ότι τακτοποιήθηκαν τα πράγματα.*	*Ο Θανάσης χτυπά με τα χέρια και βρίζει, όπως «βλαμμένους χαζέ, βλάκα, σκατός». Φτύνει τα παιδιά και κλαίει. Είναι ευερέθιστος.*	*Τα' φτιάξαμε με τον άντρα μου. Θέλω να μεγαλώσω. Θα πω να 'ρθούν οι γονείς του σπίτι. Δεν θα αφήσω τη μητέρα μου να μου χαλάσει το σπίτι.*
16/1 *Ευδιάθετη. Ανακοινώνει ότι, παρά την απουσία της μητέρας, κράτησως τα παιδιά με εναλλαγή βάρδιας με το σύζυγο. Νιώθει περήφανη και επαναλαμβάνει συνέχεια «ΤΟ ΞΕΡΩ» Πρώτη φορά λέει περάσαμε τόσο όμορφες γιορτές. Οι πεθεροί μου έρχονται από το πρωί και φεύγουν το βράδυ. Σταματήσαμε να μαλώνουμε με τον άντρα μου.*	*Ζητείται από την μητέρα να προσπαθήσει:* *1.Να περιορίσει τις αγκαλιές και τους χορούς με το Θανάση.* *2.Να μην ξαπλώνει δίπλα στο κρεβάτι του για να κοιμηθεί .* *3.Να μην βάζει τραυματοπλάστ στο ποπό του όταν το ζητά και λέει ότι τον χτύπησε το τρένο (δώρο που πήρε με τη μαμά χωρίς το μπαμπά σε πάρτι πρωτοχρονιάς).* *4.Με ζύμη πλάθουν το όπλο και το σπαθί. Μετά τα ψήνουν, και τα τρώνε.*	*Ο Θανάσης ζητά συχνά να του βάζουν τραυματοπλάστ στο πισινό, γιατί πονά, ενώ ο μπαμπάς παρατηρεί «θα τον κάνεις ομοφυλόφιλο»* *Η μητέρα καταγράφει ότι τους πεθερούς της τους συνάντησε στο νοσοκομείο μετά το τοκετό του πρώτου παιδιού, μέχρι τότε αρνούνται κατηγορηματικά να την συναντήσουν. Η ίδια δεν μπορεί να τους το συγχωρήσει και παραμένει αρνητική 4,6 χρόνια μετά.*

Στην μελέτη του παραπάνω Πίνακα, παρατηρείται μια σταδιακή μετακίνηση της μητέρας από την άλογη εκφορά του αρνητικού συναισθήματος. Η συνειδητοποίηση εκφράζεται μέσα από το λόγο, με συγκεκριμένες δραστηριότητες που κάνουν με το Θανάση στο σπίτι, χρησιμοποιώντας τα χέρια τους, όπως το πλάσιμο της ζύμης σε όπλο. Το γεγονός αυτό αναστέλλει την ανάπτυξη στους λανθάνοντες μηχανισμούς και οριοθετεί βασικές ψυχοδυναμικές ανάγκες στη σχέση μητέρας παιδιού (Wagner και Calam 1988, Klein 1997, σελ. 61-93).

Η ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς και της ανάπτυξης λανθανόντων μηχανισμών στην μελέτη της περίπτωσης, αξιολογεί την αρνητική και ανεπαρκή στάση του γονέα απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού (Chen και Kaplan 1997, Smithey 1997, Smith, Berthelsent και O'Connor 1997, Deal 1996). Αποτέλεσμα αυτού, είναι να μην αντιμετωπίζεται με επάρκεια η απόκλιση της συμπεριφοράς, γεγονός που επιβεβαιώνεται με την άρνηση να συνεργαστεί η οικογένεια με εξωτερικές υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης ειδικών έξω από το σχολείο. Η μητέρα σταμάτησε την προσπάθεια, μπροστά στο φόβο ότι ο άντρας της δεν θα την ακολουθούσε και θα αποτελούσε ένα ακόμη θέμα για σύγκρουση μπροστά στα παιδιά. Μέσα στο σπίτι, ο σύζυγος την αποκαλεί «*βλαμμένη*», και η μητέρα της την εκβιάζει, τονίζοντάς της ότι δεν πρόκειται να κρατήσει τα παιδιά για να πάει σε γιατρούς. Η αποτύπωση στο Σκίτσο 55 «*Βρέχει πρόκες*».

Ένα άλλο χαρακτηριστικό σημείο που διακρίναμε στην μελέτη των καταγραφών, είναι η ποσότητα των αρνητικών συναισθημάτων της μητέρας. Η ποιότητα αυτών των συναισθημάτων ερμηνεύεται με το πόσο άσχημα νιώθει. Γεγονός που προκύπτει κατά κύριο λόγο, όταν ο άντρας της μειοδοτεί ενάντια της και την θεωρεί «*χαζή*», κάθε φορά που κάτι δεν πάει καλά με τα παιδιά και αρρωσταίνουν. Ή όταν της επιτίθεται λεκτικά και την αποκαλεί «*άχρηστη*», χρεώνοντας ως προσωπική ευθύνη και παράβαση των μητρικών καθηκόντων της. Το προαναφερθέν περιστατικό, την οδήγησε να ζητήσει στα κρυφά ηρεμιστικά χάπια από το νευρολόγο, για να μην έχει νεύρα. Ο ίδιος κρατά για τον εαυτό του την αυτοεικόνα του ισχυρού που δουλεύει σκληρά για να τα «*βγάλουν πέρα*» με τα οικονομικά προβλήματα, παραβλέποντας σκόπιμα την εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι. Χρησιμοποιεί την πεθερά όταν την χρειάζεται και μετά- ως ισχυρός εργοδότης- «*την απολύει*», γιατί δεν μπορεί να διεκπεραιώσει τα συναισθήματά του μαζί της.

3.2. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η ενθάρρυνση του γονέα

Η ενθάρρυνση των παιδιών στην ανάπτυξη ιχνών παραβατικής συμπεριφοράς από τους γονείς τους, λειτουργεί ως βασικό κίνητρο που επιβάλλει και μορφοποιεί τις δομές της παραβατικότητας. Η ερμηνεία της γονεϊκής ενθάρρυνσης για παρέκλιση, καταγράφεται με ψυχοδυναμικές και κοινωνικές ανάγκες των γονέων και των ενηλίκων που πλαισιώνουν το περιβάλλον του παιδιού (Irwin 1996, Δροσινού 1995α, β, Kazdin 1980). Οι γονείς απαιτούν από το παιδί τους να αντιγράψει την επιθετική συμπεριφορά ως δυναμική που επιτρέπει την επιβίωση. Η συναισθηματική κάλυψη των γονέων, παρέχεται σιωπηρά για τις παραβατικές πράξεις στο σχολείο, οι οποίες επικροτούνται ως θετικές στο ενδογονεϊκό πλαίσιο. Η παρουσία των γονέων στο σχολείο, με αντικείμενο την συζήτηση σε προβλήματα απόκλισης της συμπεριφοράς του παιδιού, καθίσταται από μηδενική μέχρι ανεπαρκής. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γονείς που επιβραβεύουν την παραβατικότητα αρνούνται, να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Η υποβάθμιση της σημασίας της σχολικής λειτουργίας, σηματοδοτεί την ελεύθερη κινητοποίηση των αρνητικών συναισθημάτων στην ανάπτυξη και οργάνωση των ψυχοκοινωνικών δομών της παραβατικής συμπεριφοράς.

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας με την ενθάρρυνση των γονέων, επιχειρείται με την μελέτη εξατομικευμένων παρεμβάσεων περίπτωσης παιδιού και γονέα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα (Reber και Borcherding 1997, σελ. 405-424). Στον παρακάτω Πίνακα, καταγράφουμε το σχολιασμό της μητέρας, κάθε φορά που ερχότανε στο σχολείο για να πάρει την εξάχρονη κόρη της στο τέλος του προγράμματος. Εδώ, σημειώνονται οι σχολιασμοί που κάνει, με αφορμή την παρουσία της στην εκπαιδευτική λειτουργία. Το αίτημα τίθεται από τον εκπαιδευτικό λειτουργό για εμπλοκή του γονέα στην βασική μαθησιακή διαδικασία, στην ακαδημαϊκή γνώση αλλά και στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Οι δυσκολίες του παιδιού ερμηνεύονται μέσα από τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες της μητέρας και την κοινωνική παραδοχή ή απόρριψη που έχει ως στάση ζωής για το σχολικό σύστημα και τις κοινωνικές απαιτήσεις συμμόρφωσης με το θεσμό.

Πίνακας Καταγραφής σχολιασμών της μητέρας μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη

Συχνότητα συναντήσεων με την μητέρα	*Καταγράφονται τα λόγια, οι φράσεις και οι συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται από την «μητέρα» με έμφαση, με δεδομένο τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού με επιλεκτικό σχολιασμό. (Οι γονείς παραμελούν την υποχρέωση των γραπτών καταγραφών, τις θεωρούν ασήμαντες).*
1η	*Ενημέρωση πάνω στο πρόγραμμα. Συμφωνία στο καθορισμό των διδακτικών στόχων.*

Υποστηρικτική διόρθωση των δισύλλαβων λέξεων που λέει και γράφει στο σπίτι με τη κασέτα και το καθρέφτη.

2η *Πρώτη συνάντηση με τη μητέρα μιάμιση ώρα. Είχε ζητηθεί και ο πατέρας, αλλά δεν ήρθε, γιατί έκανε baby sitting στο σπίτι γιατί η γιαγιά, μητέρα της μαμάς, είναι στο χωριό και φτιάχνει τα πλακάκια στο μεγάλο σπίτι της. Η μητέρα δηλώνει «ΕΧΩ ΑΓΧΟΣ ΑΝ ΘΑ ΜΑΘΕΙ ΝΑ ΓΡΑΦΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙ». Στο νηπιαγωγείο χάσαμε πολύτιμο χρόνο χωρίς να κάνει τίποτα όλο με ειδικούς και συζητήσεις. Δεν έγινε τίποτα. Οι ίδιοι μας έστειλαν σε δημόσιο σχολείο για ενσωμάτωση». Παρατηρήσεις στοιχείων ύποπτων για ερμηνεία παραβατικής συμπεριφοράς: α) γονεϊκό άγχος και αρνητικό συναίσθημα για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού, β) Απόρριψη των υπηρεσιών στήριξης για το πρόβλημα του λόγου.*

3η *Η δασκάλα της τάξης λέει ότι δεν θέλει επεμβάσεις στη δουλειά της. Η Άσπα ζήτησε να γράψει γράμματα από το βιβλίο της γλώσσας και μετά το έσκισε και το πέταξε στο καλάθι των αχρήστων. Η μαμά είναι αμήχανη και δεν ξέρει τι να κάνει. Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Το παιδί απορρίπτει την σχολική εργασία του, β) αρνητικό συναίσθημα για την σύναψη σχέσεων με το σχολικό πρόγραμμα γ) υποβάθμιση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας.*

4η *«Φέτος δεν θα κάνει λογοπεδικά και ας τραυλίζει. Τελείωσε. Αρκετά κουραστήκαμε». Οι γονείς ψάχνουν απεγνωσμένα να βρουν σπίτι για να μετακομίσουν, γιατί τους διώχνει ο ιδιοκτήτης. Έχουν άγχος το οποίο μεταφέρεται, μέσα από το ψάξιμο της εφημερίδας και των αγγελιών ενοικιαστηρίων για μονοκατοικίες με χώρο play room, για να έχει η Άσπα τον προσωπικό της χώρο για παιχνίδι. Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Οι γονείς υποβαθμίζουν την βασική μαθησιακή διαδικασία.*

5η *Η μητέρα απευθύνεται στον ενικό και ζητά αλλαγή σχολικού χώρου γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με την δασκάλα της κανονικής τάξης. «Σκοτωθήκαμε μαζί της. Δεν καταλαβαίνει τίποτα. Θα αλλάξουμε σχολείο. Ο άντρας μου έχει γίνει Τούρκος με αυτή». Παρατηρήσεις στοιχείων ύποπτων για ερμηνεία παραβατικής συμπεριφοράς: α) Ρήξη της οικογένειας με το σχολικό σύστημα, β) κινητοποίηση για ανατροπή του σχολικού πλαισίου.*

6η *Βρήκαμε σπίτι, το 'χει δει η Άσπα. Περιγραφή της μητέρας για την εικόνα της εξάχρονης κόρης μέσα στο σπίτι: «Παίρνει το μικρόφωνο και κάνει την τραγουδίστρια. Της αρέσουν τα τραγούδια του Ρουβά και του Κορκολή που θέλει να τα τραγουδά. Δεν έχει δικό της δωμάτιο, κοιμάται στην κρεβατοκάμαρα μας, το γραφείο της είναι στο χωλ. Η αγαπημένη της δραστηριότητα είναι να παίρνει τα διαφημιστικά χαρτιά και να τα απλώνει κάτω στο πάτωμα. Μετά βάζει επάνω μολύβια και κάνει τη δασκάλα που χτυπά τους κακούς μαθητές. Τρώει χίλιες δραχμές την ημέρα σε φαγητό, σοκολάτες, γαριδάκια, κόκα -κόλα κ.α. Στο σπίτι μαγειρεύει η γιαγιά. Όταν λείπει, τρώμε πίτσες και σουβλάκια απέξω. Δεν μπορώ να μαγειρέψω. Το ξέρει ο άντρας μου. Η μεγάλη μου κόρη που πάει στη πρώτη γυμνασίου, με κατηγορεί ότι όλα τα κάνω για τη Άσπα. Στεναχωριέμαι γιατί είναι συνέχεια μπροστά από την τηλεόραση. Δεν την κλείνει, αν δεν της μιλήσεις. Βλέπει περισσότερο από πέντε ώρες την ημέρα. Παρατηρήσεις στοιχείων ύποπτων για ερμηνεία παραβατικής συμπεριφοράς: α) Έλλειψη προσωπικού χώρου ανάπτυξης σχολικών δραστηριοτήτων του παιδιού στο σπίτι, β) θεμιτή κακή διατροφική αγωγή, γ) υψηλοί χρόνοι τηλεθέασης.*

7η *«Θα της πω να σταματήσει να γράφει στη δασκάλα της κανονικής τάξης, αλλά φοβάμαι πώς θα το πάρει για την ενσωμάτωση.» Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Ανοιχτή αρνητική επέμβαση της μητέρας στο πρόγραμμα του σχολείου, β) αποσιώπηση των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού.*

8η *«Μου βγάζει τη ψυχή για να ετοιμαστεί το πρωί. Θέλει μισή ώρα». Παραπονιέται η μαμά για την κόρη της. Παρατηρήσεις στοιχείων ύποπτων για ερμηνεία παραβατικής*

συμπεριφοράς: α) Δυσλειτουργία στην επικοινωνία μητέρας- κόρης.

9η «Της διορθώνω τα λάθη που κάνει στα τετράδια και επιμένω, γιατί η δασκάλα δεν καταλαβαίνει τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει η Άσπα». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Αρνητική εμπλοκή της μητέρας με τη βασική μαθησιακή διαδικασία, β) αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

10η «Τη διορθώνω και επιμένω, γιατί η δασκάλα δεν καταλαβαίνει, και στεναχωριέμαι. Της πιάνω το χέρι, την πιέζω να καθίσει με το ζόρι να γράψει. Όταν με σκάει, της τις ρίχνω». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Βίαια επιβολή και εμπλοκή της μητέρας με τη βασική μαθησιακή διαδικασία, β) αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

11η «Κουράζεται από το πήγαινε έλα. Δεν ήθελε να έρθει τη προηγούμενη φορά και έτσι δεν ήρθαμε». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Σχολική άρνηση, β) αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

12η «Έβρεχε και δεν βγήκαμε, γι 'αυτό δεν ήρθε στο σχολείο. Τώρα πάμε στη γιαγιά για λουκανικοπιτάκια. Στην μαμά μου. Της έχει αδυναμία, γιατί της κάνει όλα τα χατίρια. Εγώ νευριάζω, γιατί έτσι κατάντησε τον αδερφό μου και μπαινοβγαίνει στη φυλακή γι'αυτά που κάνει. Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Σχολική άρνηση, β) αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, γ) παραδοχή της διαφωνίας της μητέρας με την μητέρα της για την παραβατική συμπεριφορά του αδερφού της και τα προβλήματα με το ποινικό μητρώο του.

13η «Διάβασε με το πατέρα της. Ξέρει όλα τα γράμματα. Αναγνωρίζει συλλαβές». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Εμπλοκή του πατέρα με τη βασική μαθησιακή διαδικασία μετά από επιβολή της μητέρας, β) αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

14η «Δεν γράφουμε στο σπίτι, γιατί δεν μου αρέσουν τα γράμματα που κάνει». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Αποσιώπηση των παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, β) άρνηση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας για πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων ορθής γραφής και ανάγνωσης, γ) ενθάρρυνση της παρέκλισης.

15η Η αγορά του καινούριου αυτοκινήτου, καθιστά όλη την οικογένεια περιχαρή. Η μητέρα περιγράφει την συμπεριφορά της στο σπίτι σε σχέση με τα μαθήματα: «Δεν δουλεύει μαζί μου στο σπίτι, αρνείται να καθίσε, γιατί της ρίχνω κανένα χαστούκι άμα με φέρει στο αμήν». Η μητέρα περιγράφει τις διατροφικές συνήθειες της Άσπας: «Τρώει στο σχολείο πάρα πολλά, δύο αμίτες μπανάνα, δύο ποπ κόρν, μπισκότα, νερό, σάντουιτς. Ξοδεύω περισσότερο από χίλιες δραχμές την ημέρα γι' αυτήν». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Άρνηση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας για πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων ορθής γραφής και ανάγνωσης, β) βίαιη απαγχοποίηση της μητέρας σε βάρος του παιδιού γ) ενθάρρυνση της διατροφικής παρέκλισης με επιλογές της μητέρας. Σπάνια μαγειρεύει στο σπίτι. Φαγητό παίρνουν απέξω, ή πηγαίνουν και τρώνε πρόχειρα και γρήγορα έξω. Η βασική διατροφική προτίμηση της μητέρας είναι τα γλυκά.

16η Συζήτηση με την μητέρα για το καβγά που μου περιέγραψε η Άσπα ανάμεσα στους γονείς και διαδραματίστηκε μπροστά της, τόσο ζωντανά με λυγμούς, κλάματα και τα χρήματα που πέφτουν στο πάτωμα. Αναφορά στην άρνηση της Άσπας να συνεργαστεί στο διδακτικό πρόγραμμα, με αναφορά σε δραστηριότητες στο γράμμα «Ν». Το αρχικό γράμμα του ονόματος του παππού (μητρικός), που ονομάζεται Νότης κάι γι αυτόν έγινε ο καβγάς. Η μητέρα αποφεύγει την συζήτηση και φεύγει βιαστικά, σχεδόν το βάζει στα πόδια. Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α)

Ενδοοικογενειακή βία, β) ψυχοδυναμική άρνηση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας για πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων ορθής γραφής και ανάγνωσης. (Οι γονείς δεν συνεργάζονται με το σχολείο που φοιτά η Άσπα. Θεωρούν ότι δεν γίνεται τίποτα εκεί και δεν έχουν καμιά επικοινωνία με τη δασκάλα), γ) μετατραυματικό άγχος και συναισθηματική διαταραχή. Βίαιη απαγχοποίηση της μητέρας, σε βάρος του παιδιού δ) ενθάρρυνση της διατροφικής παρέκλισης .

17η *Έρχεται η μαμά να τη πάρει. Πρώτη φορά μετά από δύο μήνες δεν είναι βιαστική. Ρωτάει στα όρθια «αν θα πρέπει να τη πάει πάλι στο λογοπεδικό». Της εξηγείται ότι θα πρέπει να βρει χρόνο για να συζητήσουμε για το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα και τους στόχους του. Η συμπεριφορά της στο σπίτι περιγράφεται ότι «δεν κάνει τίποτα σπίτι. Έρχεται, βγαίνει έξω, ταίζει τα γατιά και τρώει ψωμοτύρι». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Συζήτηση στοιχείων παραβατικότητας, β) Επαναδιαπραγμάτευση της Βασικής Μαθησιακής Διαδικασίας.*

18η *Τέλος της σχολικής χρονιάς. Συνάντηση με τη μητέρα. Είχαμε ζητήσει και το πατέρα και ήρθε μόνη της. Αποφασίζουν να μετακομίσουν σε καινούριο ενοικιασμένο σπίτι με πολύ υψηλό ενοίκιο, στο οποίο θα συμμετέχει οικονομικά ο παππούς, πατέρας της μητέρας. Η περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι: «Δίνει ψωμί στο σκυλί του γείτονα. Απλώνει τα βιβλία της κάτω στο πάτωμα και κάνει κουλουράκια πάνω σε αυτά. Τότε εγώ νευριάζω βάζω τις φωνές την χτυπάω». Παρατηρήσεις στοιχείων ενθάρρυνσης παραβατικής συμπεριφοράς: α) Ενθάρρυνση στοιχείων παραβατικότητας, β) επαναδιαπραγμάτευση της βασικής μαθησιακής διαδικασίας. (Η παρουσία των γονέων στο σχολικό σύστημα έχει καταγραφεί με ελλειπή συνεργασία και αδυναμία να τηρηθεί η μηνιαία συνάντηση με τη μητέρα, για ακαθόριστους τρέχοντες λόγους. Η προσαρμογή στην Ειδική τάξη είναι ανεπαρκής. Η διαμεσολάβηση του σχολικού συμβούλου δεν βοήθησε την μητέρα, η οποία έχει απορρίψει την δασκάλα και δεν επικοινωνεί μαζί της. Ο πατέρας την χρεώνει ως «κακιά» δασκάλα. Η μητέρα ανησυχεί για το λογοπεδικό πρόβλημα του παιδιού. Αρνείται να κάνει καταγραφές. Είναι εμφανής η δυσκολία συντονισμού της στο πρόγραμμα. Αδυναμία συνεργασίας στο σπίτι με τις κάρτες και τα χοντρά χαρτόνια - βιβλία), γ) μετατραυματικό άγχος της μητέρας, αποτέλεσμα της ψυχολογικής κακοποίησης μετά από βίαιες και απαγορευτικές ενδοοικογενειακές συμπεριφορές στην εφηβεία της.*

Η ενθάρρυνση σε παραβατικά πρότυπα συμπεριφοράς με εκπαιδευτή την μητέρα, αποτελεί στοιχείο της δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή εξελίσσεται μέσα από την βασική μαθησιακή διαδικασία η οποία πλαισιώνεται από την επίτευξη διδακτικών ακαδημαϊκών στόχων, όπως η γραφή, η ανάγνωση στην στοιχειώδη εκπαίδευση.

Η ενδοοικογενειακή κακοποίηση, το μετατραυματικό άγχος της εφηβείας, η παραβατική συμπεριφορά της μητέρας και η αδυναμία της να συμμορφωθεί στους λειτουργικούς κανόνες του σχολικού συστήματος, αντιγράφονται και χρησιμοποιούνται μιμητικά από το παιδί, για να δομήσει τις δικές του παραβατικές συνήθειες (Patterson, Chamberlain και Reid 1982, Greif 1995).

3.3. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας από το σχολείο

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας από το σχολείο προσκρούει στην αδυναμία αξιολόγησης της σοβαρότητας του προβλήματος από το σχολείο. Το τελευταίο χαρτογραφεί το πρόβλημα με τον όρο σχολική αποτυχία και παραπέμπει στην βασική μαθησιακή διαδικασία. Αυτή, το σχολικό σύστημα, την επανατροφοδοτεί με τα αρνητικά συναισθήματα και εδραιώνει αποκκλίσεις στην κοινωνική συμπεριφορά. Παρακολουθούμε την αποτύπωση στο Σκίτσο 56 «Εγώ δεν κάνω παρέα με παλιόπαιδα. Έτσι μου λέει η μαμά». Η εντολή της μητέρας χρησιμοποιείται ως υλικό για το παιχνίδι. Η υπακοή σε αυτήν, εμπεριέχει στοιχεία κακοποίησης) (Lemay 1992, σελ. 307-341). Η συνέχεια της παραβατικής αλυσίδας, διασπάται κάτω από την συστημική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων παραγόντων και την οργάνωση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τροποποίησης των παραβατικών δομών στην συμπεριφορά.

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας επιχειρείται μέσα από τις ειδικές τάξεις. Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων αναφέρεται στην κοινωνική ενσωμάτωση που παρέχεται μέσα από τις κανονικές τάξεις του σχολείου σε όλα τα παιδιά, είτε έχουν προβλήματα, είτε όχι (Παπανούτσος 1974, σελ. 25-30, Γληνός 1924). Στη πράξη, όπως καταγράψαμε στην παρούσα μελέτη, συναντώνται τεράστιες αντιδράσεις από την μεριά των γονέων. Αυτοί στην πλειοψηφία τους- αρνούνται να συγκατατεθούν στην απόφαση για να παρακολουθήσει το παιδί τους κάποιο υποστηρικτικό πρόγραμμα, με το φόβο ότι θα «*κακοχαρακτηριστεί*» και δεν θα μπορέσει να τα βγάλει πέρα στη ζωή του με «*το στίγμα του προβληματικού*». Επειδή γνωρίζουν καλά ότι μέσα από αυτή την σχολική διαδικασία το παιδί τους, θα ανήκει σε μελλοντική μειοψηφία, η οποία με τα σημερινά δεδομένα δεν μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση στους άλλους. Από την άλλη, οι δάσκαλοι είναι δύσπιστοι στο να συνεργαστούν με τα υποστηρικτικά προγράμματα, επειδή τα θεωρούν χωρίς παράδοση, Οι ίδιοι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα τους στην επίτευξη των ακαδημαϊκών διδακτικών στόχων της βασικής μαθησιακής διαδικασίας. Ο Γληνός (1924) σχολιάζει τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές ταχείας δράσης, πάνω στην βασική μαθησιακή διαδικασία με την φράση: «*Οι χοίροι υίζουσιν. Τα χοιρίδια κοίζουσιν. Οι όφεις ιύζουσιν.* (Αλφαβητάριον, Παπαμαύρου). Αξιοπαρατήρητη η περιγραφή που ακολουθεί από το ημερολόγιο του Γληνού, πάνω στις αρνητικές αντιδράσεις και τις πρώτες οργανώσεις παραβατικών δομών στη συμπεριφορά μικρών μαθητών στις αρχές του αιώνα μας. Συγκεκριμένα, το άνωθι εμφαίνεται στο απόσπασμα: *Τα παιδάρια, τα οποία εις την αυλήν του Σχολείου ήως ζωηρότατα, ευφυέστατα, ευγλωττότατα, δαιμωνιώδους ταχύτητος σκέψεως, ακατασχέτου ευκινησίας και ευθυμίας μόλις ελάμβανον ανά χείρας τα υψηλά αποστάγματα της προγονικής γλώσσης, αρετής και*

σοφίας επάθαιναν ακαριαίαν νάρκωσιν, δυσθυμίαν, ανορεξίαν ψυχικήν, κόρον, γλωσσοδέτην, ανικανότητα σκέψεως. Η σκιά της ηλιθιότητος εκάλυπτε την τάξιν και ***τα παιδία εξέσπων εις κακίας διαφόρους****. Εγίνοντο δύστροπα, αφηρημένα, τυραννικά δια τον δάσκαλον. Τα καλύτερα επαπαγάλλιζον ευσυνειδήτως. «Το βόδι λέγεται καλύτερα βους, το πόδι λέγεται καλύτερον πους. Ωσάν ρητά του κορανίου, τα οποία αποστηθίζουν κεχηναίοι ανατολίται, χωρίς να κατανοούν το περιεχόμενο των. Φράσεις ωσάν βελόναι εκ πάγου εμπηγνύμεναι εις τον παιδικόν εγκέφαλον.- Τα κέρατα του, Του βου. Οι δάκτυλοι του; Του που. Ώ θεέ μου! - τι λες, παιδί μου; Πρόσεχε. Ο βους, του βοός, ο πους, του ποδός. Λοιπόν Τα κέρατα του, Τα κέρατα του; του ... Του....βοδός. Οι δάκτυλοι του; Του... Του.... πους.* ***Ά μα είσθε κτήνη! Είσθε ζώα! Δεν υποφέρεστε. Γκαπ! Γκουπ!*** *Εκ των ερωτωμένων τα δειλότερα τα απεκτήνωνε το μυστήριον και ο φόβος. Τα θαρραλεώτερα εμυκτήριζον τον δάσκαλον διά παντός τρόπου ή επείραζον τους συμμαθητάς των.* ***«Κύριε κύριε , ο Γιάννης μου πάτησε το δάχτυλο του ποδιού μου !». « Ο Κώστας, μου είπε πως έχω κέρατα βοδιού»****. Ανόητε Κώστα, ανόητε Γιάννη, ελάτε εδώ έξω. Γιατί δεν προσέχετε Γκαπ! Γκουπ ! Λοιπόν προσοχή. Και αφ' ου με τοιαύτα μέσα, τοιαύτην διδασκαλίαν, τοιαύτα βάωσα εκράτουν τα χωριατόπαιδα επί δύο ή και τρία έτη εις την πρώτην τάξιν, έπειτα μια καλήν πρωίαν μου το έστριβαν από το σχολείον».*

Η επιβολή της βασικής μαθησιακής διαδικασίας, κατοχυρώνεται με τους κανόνες πειθαρχίας και εμπλέκεται δευτερογενώς με το φαινόμενο της «*σχολικής κακοποίησης*», δια της μεθόδου της «*ράβδου*. Ο Γληνός (1924) σχολιάζει ως εξής την σχολική κακομεταχείρηση: «*Το παιδίον δεν θα απεσπάτο από τον χαρούμενον κύκλον της παιδικής ζωής, από τα γνώριμα και αγαπητά του πράγματα. Θα έζη μέσα σε αυτά και συνάμα θα εμάνθανε. Η διδασκαλία θα ήτο μια συνέχεια της ζωής με την ίδιαν δρόσον και τον ίδιον ζωογόνον αέρα! Αυτά διελογιζόμην ξεφυλλίζων με χαράν και συγκίνησιν το νέον αλφαβητάριον και έλεγα.* ***«καλή μου ράβδος, τώρα πλέον θα ησυχάσης. Τα παιδιά θα διαβάζουν και θα προσέχουν χωρίς εσένα»****. Ούτως ήρχισα διδάσκων τα «ία». Θεέ μου, τι απογοήτευσις μετά τινας μήνας. Λέξεις, νοήματα ζωντανά, ενδιαφέρον, ζωή, χαρά, όλα έσβηναν μόλις ηνοίγομεν το βιβλίον δια μιας, όπως σβήνει η πρωινή δροσιά όταν αρχίση να φυσάη ο λίβας. Μέσα στο σχολείον η αυτή ανία, τα αυτά νυσταγμένα μάτια, τα αυτά μαραμένα προσωπάκια, η αυτή Σαχάρα, ο αυτός πόθος των παιδιών να φύγουν από το μαρτύριον, όπως και πριν, όταν υποχρεώνοντο όταν υποχρεώνοντο ερρίνως να ψαλμωδούν το βου α, βα, βου ε, βε. Διατί λοιπόν;»* (Γληνός 1924, σελ. 9, 13-14

Ο ***«απειθής μαθητής»*** σκιτσάρεται στο απόσπασμα από το Δουκάκη, Καλότυχου, (Γληνός 1924, σελ. 11, 80), στο κεφάλαιο που διαπραγματεύεται τις σχέσεις με την Θρησκεία - Ηθική - Πραγματογνωσία σε παιδιά 6-7 ετών: *«Ο Πέτρος είναι πειθής μαθητής. Ομιλεί, γελά, κινείται διαρκώς εις το μάθημα. Στρέφει την κεφαλήν εις το μάθημα δεξιά, αριστερά και προς οπίσω. Παρατηρεί τας μυίας που πετώσι. Προσέχει εις τον θόρυβον των οδών. Δεν ακούει*

ποτέ τας συμβουλάς του διδασκάλου του ούτε της μάμμης του. Ταράττει την τάξιν δέκα φοράς την ημέραν. Καθόλου δεν προοδεύει. Λυπεί τους γονείς του».

Τα προβλήματα συμπεριφοράς περνούν σε δεύτερη εκτίμηση, μιας και η προτεραιότητα χρεώνεται στην συμμετοχή και πρόοδο του παιδιού, κατά κύριο λόγο στα μαθήματα του σχολείου (Blanchet 1998). Μόνο όταν οι διαταραχές της συμπεριφοράς έχουν μορφοποιηθεί σε παραβατικές δομές και δημιουργούν απειλή για το μαθητικό πληθυσμό, ανησυχούν τους εκπαιδευτικούς και επιδιώκουν να απομακρυνθούν τα παιδιά από το σχολείο, εμπλέκοντας τις κοινωνικές υπηρεσίες. Παρακάτω παραθέτουμε μία *ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση η οποία ζητήθηκε από το Διευθυντή του σχολείου.* Αυτό συνέβη μετά από το ζήτημα που ο σύλλογος γονέων έθεσε για την παραμονή του Βασίλη στο σχολείο. Το πρόβλημα εντοπίστηκε στο ότι ο Βασίλης «σκοτώνει» τα παιδιά στο ξύλο μέσα και έξω από το σχολείο. Η γνωμάτευση αναφέρει τα εξης: «*Ο Βασίλης ηλικίας 8 ετών και 3 μηνών, εξετάστηκε στο κέντρο μας από ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό. Από την εξέταση, διαπιστώθηκε υψηλό νοητικό δυναμικό, το οποίο ως τώρα δεν έχει βοηθηθεί κατάλληλα, τόσο στο συναισθηματικό, όσο και στον μαθησιακό τομέα. Το περιβάλλον του εντείνει την ανωριμότητά του, πράγμα που έχει ως συνέπεια ο Βασίλης να εμφανίζει έντονη διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης, με συνέπεια η απόδοσή του να μην ανταποκρίνεται των νοητικών του δυνατοτήτων. Διαπιστώθηκαν επίσης μαθησιακές δυσκολίες και κενά μάθησης. Ο Βασίλης παρουσιάζει δυωσαγνωσία, αδυναμία πλήρους κατανόησης του γραπτού λόγου. Κάνει επίσης κατά την διατύπωση του γραπτού λόγου πολλά ορθογραφικά, συντακτικά λάθη, αντιστροφές, αντικαταστάσεις γραμμάτων. Παρουσιάζει στοιχεία δυσλεξίας. Προτάθηκε βοήθεια από ειδική παιδαγωγό ως και ψυχολογική, συναισθηματική ενίσχυση. Παρακαλείται ο δάσκαλος να είναι επιεικής, όσον αφορά στον τομέα του γραπτού λόγου και της κατανόησής του. Η γνωμάτευση χορηγείται κατόπιν αίτησής τους για να χρησιμοποιηθεί στο Δημοτικό σχολείο»* (Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής. 1994).

Μια διαφορετική προσέγγιση της παιδικής παραβατικότητας στο σχολείο, προσβλέπει στην έγκαιρη ανίχνευση και καταγραφή της παραβατικής συμπεριφοράς από το νηπιαγωγείο και προτείνει ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπισή τους. Η αποτύπωση του προβλήματος της αύξησης των μαθητών που φοιτούν στις ειδικές τάξεις με προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελεί βασικό στοιχείο της παρούσας μελέτης μας. Η συστηματική προσπάθεια εκτίμησης των ψυχοκοινωνικών δράσεων που ασκούνται πάνω στο σχολικό πεδίο, αλλά και στο πεδίο της ειδικής τάξης, μας οδήγησε στην διάκριση της παιδικής παραβατικότητας από την νεανική εγκληματικότητα. Η διαφοροποίηση του προβλήματος προκύπτει από την ερμηνεία του φαινομένου που απασχολεί την κοινωνία από τις μικρές ηλικίες.

3.4. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η αντίληψη του «*δυνατού*» κοινωνικού μέλους

Ο γονέας επιβάλλει την στάση για την κοινωνική αντίληψη του «*δυνατού*» μέλους στην ομάδα. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας επιχειρείται μέσα από την αντίληψη του «*δυνατού*» κοινωνικού μέλους. Η γονεϊκή επιβολή προσλαμβάνεται από το παιδί με την αντίληψη της υπεροχής σε πραγματικό και φανταστικό επίπεδο. Το παιχνίδι του δυνατού σηματοδοτείται μέσα από την ενδοοικογενειακή πληροφόρηση. Η διαδραμάτιση ρόλων, όπως του αρχηγού ή του εκτελεστικού οργάνου που υπακούει τυφλά στους κανόνες, προκύπτει από την ανάγκη της την κοινωνικής αντιπροσώπευσής. Ο ανταγωνισμός για τον πρώτο ρόλο στο παιχνίδι και στη ρύθμιση των πραγμάτων, σχετίζεται με την ποιότητα της γονεϊκής επικοινωνίας και την στάση του γονέα με την εξουσία. Οι καβγάδες που καταγράφονται στο παιχνίδι, με θέμα: «το πρόσωπο του δυνατού αρχηγού» ανάμεσα στα παιδιά, είναι εξοντωτικοί και οδηγούν σε μια σειρά παραβατικών πράξεων, όπως βίαιοι ξυλοδαρμοί, και αλληλοτραυματισμοί. Αυτοί αποτυπώνονται στην φωτογραφιά του Σκίτσο 47. «Ο τραυματισμός». Η έναρξη δίδεται με την λεκτική επιθετικότητα ανάμεσα στους παίχτες, οι οποίοι χρησιμοποιούν υβριστικά λεκτικά σχήματα για να προκαλέσουν βίαιες απαντήσεις. Το περιεχόμενο αντλείται από την δευτερογενή εκπαιδευτική διαδικασία της μείωσης της εμβέλειας της προσωπικότητας του διεκδικητή αντιπάλου που σαν στόχο έχει την επικράτηση του δυνατού. Αυτό παρουσιάζεται στο Σκίτσο: 58. «Το φτύσιμο». Οι λέξεις που πονούν, στοιχειοθετούν τα εργαλεία διέγερσης και καθορίζουν και την δομική ποιότητα των αρνητικών συναισθημάτων. Συζήτηση με οκτάχρονο πάνω στα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, με αφορμή την εκτόξευση λεκτικής επιθετικότητας στη φράση «Φτου σου γαϊδούρι». Μέρος του σκίτσου έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο *πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη* (Warden και Christie 1997, σελ. 102, cartoon, 49, Boys Physical abuse). Το κατάλληλο χτύπημα, ο σωστός χρόνος, το σημείο του σώματος και οι λέξεις «που πονούν», στοιχειοθετούν τα εργαλεία διέγερσης και καθορίζουν και την δομική ποιότητα των αρνητικών συναισθημάτων. Αυτό το στοιχείο της παιδικής παραβατικότητας, καθορίζει και τον πυρήνα των καβγάδων που εξελίσσονται στο σπίτι με τα αδέρφια, στο σχολείο με τους συμμαθητές, στο πάρκο με τους συμπαίκτες. Χαρακτηριστική αποτύπωση παρουσιάζεται στο Σκίτσο 59. Έρχεται ο βλαμμένος. Κρυφτείτε στα γρήγορα. Θα του κάνουμε πλάκα». Η φράση νοηματοδοτεί συγκεκριμένη δραστηριοποίηση της ομάδας που «κάνει πλάκα» με την αδυναμία του άλλου, τον οποίο και απορρίπτει, γιατί δεν είναι δυνατός ως και αυτούς, για να ανήκει στην παρέα. Συζήτηση με οκτάχρονο πάνω σε μέρος του σκίτσου που έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο

εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποϊτοίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ.104, cartoon, 60, Boys rejection).

Η απόρριψη χαρακτηρίζει την επιβολή του δυνατού κοινωνικού μέλους σε άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Παπαστάμου 1989α, β, γ, δ). Η επιλεκτική απόρριψη στοιχειοθετείται με συγκεκριμένα αξιολογητικά κριτήρια που καθιστούν επαρκές ή ανεπαρκές ένα παιδί στην συγκεκριμένα παιχνιδοπαρέα. Χαρακτηριστική αποτύπωση της απόρριψης παρατηρούμε στο Σκίτσο 60 «Τρέξιμο με δυνατούς». Η απόρριψη αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο στην οργάνωση και στο μηχανισμό της δομής της ομάδας. Στο παιχνίδι «Τρέξιμο με δυνατούς», *απορρίπτεται ο αδύναμος, με την φράση: «δεν σε γουστάρουμε στο παιχνίδι* μας. Φύγε», για να μπορέσει να προχωρήσει η δραστηριότητα της ομάδας χωρίς προβλήματα. *Από συζήτηση μ' ένα οκτάχρονο πάνω σε μέρος του σκίτσου που έχει* τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ.109, cartoon, 77, rejection).

Η φυσική, ή η σωματική μειονεξία, βάζει το ανάπηρο άτομο στο περιθώριο, παρά τις απεγνωσμένες προσπάθειες των κοινωνικών οργανώσεων που προτείνουν κάθε μορφή ενσωμάτωσής του στους κοινωνικούς θεσμούς. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας αποτυπώνεται στο Σκίτσο 61. «Η αναπηρία». Η σωματική αναπηρία συζητάται, με αφορμή την λεκτική και *ουσιαστική συμπεριφορά του αποκλεισμού που κακοποιεί τον αδύναμο.* Συζήτηση πάνω στην βρισιά «Κουτσάλογο, μακριά μας» που εκτόξευσε επτάχρονος σε συμμαθητή του, *την ώρα της πρωινής προσέλευσης.* Η συζήτηση έγινε με την βοήθεια σκίτσου που έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997, σελ.100, cartoon, 42, Boys- verbal abuse).,

Η κοινωνική μειονεξία συζητείται ευρύτερα στα κινήματα κατά του κάθε μορφής κοινωνικά εκφρασμένου ρατσισμού. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας σχετικά με *τον κοινωνικό αποκλεισμό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 62. «Ο ρατσισμός», χτίζεται σιγά μέσα* στον μηχανισμό της παραβατικής συμπεριφοράς. Συχνή φράση στα σχολεία της Ακαδημίας *Πλάτωνος η λέξη «Γύφτος», που συμπυκνώνει ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων.* Συζήτηση με επτάχρονο που με μεγάλη ευκολία «ξεστομίζει» στο διπλανό του, την ώρα του διαλείμματος. (Warden και Christie 1997, σελ.100, cartoon 44, Boys- verbal abuse ,).

Η παρακάτω καταγραφή των σχολιασμών του πατέρα οκτάχρονου αγοριού με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, μελετά την επιβολή του δυνατού μέλους στην ομάδα με την δευτερογενή εκπαιδευτική διαδικασία των γονεϊκών κοινωνικών αναπαραστάσεων. Η εμπλοκή της ειδικής τάξης, έγινε μετά την προτροπή της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, η οποία είχε διαγνώσει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες,

ορίζοντάς τις ως «*δυσαναγνωσία*» και «*δυσορθογραφία*», με το δεδομένο της επανεκτίμησης στο τέλος του σχολικού έτους. Στους γονείς δεν δόθηκε καμιά συμβουλή και δεν γράφτηκε καμία σύσταση για ρύθμιση στοιχείων απόκλισης στη συμπεριφορά.

Πίνακας καταγραφής σχολιασμών του Πατέρα μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη

Συχνότητα συναντήσεων με τον πατέρα.	*Καταγράφονται τα λόγια, οι φράσεις και οι συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται από την «πατέρα» με έμφαση, κάθε φορά που έρχεται να πάρει το παιδί στο τέλος του μαθήματος και λέει κάτι «στα όρθια». Επιμελώς δεν ήρθε σε καμία κοινή συνάντηση με την μητέρα.*
1η	*Ο πατέρας ρωτά στο τέλος του μαθήματος που έρχεται να πάρει τον Βασίλη, στα όρθια.* «Πώς ήταν ο Βασίλης. Είχα ξεχάσει τα κλειδιά στο γραφείο». *Προσπαθεί να δικαιολογήσει την αργοπορία στον χρόνο προσέλευσης.*
2η	*«Είμαστε συνέχεια στο δρόμο. Βάλαμε τα σαλιγκάρια στο κήπο». Αναφέρεται σε εξωσχολική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο.*
3η	*Ανοικτή πρόταση στον πατέρα από την ειδική τάξη να μην αλλάξει ο Βασίλης σχολείο, θα ήταν καταστροφή παρά τα προβλήματα που έχουμε από την παραβατική συμπεριφορά του και την μη αποδοχή του προβλήματος από την δασκάλα. Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας δυσκολεύεται να αντιληφθεί προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να χτυπά, για να είναι πρώτος, β) επικεντρώνει μόνο στην βασική μαθησιακή διαδικασία στην πρόσκτηση του μηχανισμού της ορθογραφίας και της ανάγνωσης.*
4η	*«Θα πάμε στο γραφείο με το Βασίλη, μέχρι να τελειώσω τη δουλειά μου. Θα είναι ήσυχος, γιατί αλλιώς ξέρει. Και η μάνα του δεν είναι σπίτι». Περιγραφή προβλήματος με το χρόνο απασχόλησης του Βασίλη. Η μητέρα έμμεσα βάζει τον πατέρα μπροστά στα προβλήματα της συμπεριφοράς.*
5η	*Επιβραβεύεται η προσπάθεια του Βασίλη στο πρόγραμμα και ζητείται να συνεχιστεί και στο σπίτι. Ο πατέρας φεύγοντας, σχολιάζει πολλές φορές «Άκουσες, να διαβάσουμε το μεγάλο μπλοκ στο κρεβάτι, ξεφυλλίζοντάς το. Πρέπει να είμαστε πρώτοι στο σχολείο» απευθύνεται στο Βασίλη και του μιλά με σοβαρό ύφος. Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας επιβάλλει το ρόλο του πρώτου, β) δυσκολεύεται να αντιληφθεί προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να χτυπά για να είναι πρώτος, γ) επικεντρώνει μόνο στην βασική μαθησιακή διαδικασία, στην πρόσκτηση του μηχανισμού της ορθογραφίας και της ανάγνωσης, δ) υποβάθμιση των αρνητικών συναισθημάτων για τις σχολικές δραστηριότητες.*
6η	*«Θα έρχομαι και μισή να τον παίρνω, μιας και αργείτε να τελειώσετε, για να μην περιμένω έξω από το σχολείο. Τις προάλλες, πλακωνότανε μ' ένα συμμαθητή του στις σκάλες». Ο πατέρας σημειώνει την σημασία του προσωπικού χρόνου. Αποφεύγει συστηματικά να ρωτήσει για την συμπεριφορά και την επίδοση του Βασίλη στο εξατομικευμένο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.*
7η	*«Άκουσες Βασίλη θα διαβάσουμε στο σπίτι. Είπαμε είμαστε οι καλύτεροι». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας δυσκολεύεται να αντιληφθεί προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να χτυπά για να είναι πρώτος, β) χρησιμοποιεί την βασική μαθησιακή διαδικασία για να επιβάλλει το ρόλο του καλύτερου, τραβώντας τον από το χέρι, γ) υποβάθμιση των αρνητικών συναισθημάτων για τις σχολικές δραστηριότητες.*

8η *«Προσπαθώ να συνδυάσω και άλλα πράγματα, γιατί είμαστε αρκετά μακριά από το σχολείο. Προσπαθεί να δικαιολογήσει την έλλειψη συνέπειας στο χρόνο προσέλευσης». (Το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους δεν έχει ειδική τάξη, γι' αυτό με ευθύνη των γονέων για την μεταφορά του παιδιού, ανέλαβαν να φέρνουν το παιδί στην πλησιέστερη ειδική τάξη της περιοχής τους).*

9η *«Δεν θά'ρθουμε την Πέμπτη, γιατί θα χειρουργηθεί ο πατέρας της γυναίκας μου». Δικαιολογεί την μελλοντική απουσία, ενοχοποιώντας έμμεσα την μητέρα ότι παραμελεί τον Βασίλη.*

10η *«Μπορείτε να μου πείτε πόσες κάρτες πρέπει να φτιάξουμε, γιατί τις έσκισε ο μικρός και η μάνα του μου ζήτησε τον αριθμό των καρτών για τα γράμματα». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας δυσκολεύεται να αντιληφθεί προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να χτυπά για να είναι πρώτος, β) εμπλέκεται με δραστηριότητες της βασικής μαθησιακής διαδικασίας, για να υποστηρίξει τις δυνατότητες του παιδιού του στην πρόσκτηση του μηχανισμού της ορθογραφίας και της ανάγνωσης, γ) αποσιώπηση των αρνητικών συναισθημάτων για τις σχολικές δραστηριότητες. (Σκίτσο :57. «Τα βιβλία πεταμένα στο πάτωμα». Φωτογραφία από το δωμάτιο του Βασίλη ηλικίας 8,3 χρόνων, που φοιτά στην ειδική τάξη μετά από ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση. Όλα τα βιβλία είναι πεταμένα κάτω στο πάτωμα, χαρακτηρίζει την ακαταστασία και την δυσοργάνωση στην συμπεριφορά του. Διακρίνεται η ηλεκτρική πρίζα στο τοίχο δίπλα στην ντουλάπα).*

11η *«Θα επικοινωνήσετε με την γυναίκα μου και θα συναντηθούμε και οι τρεις». Ο πατέρας για πρώτη φορά συζητά το γεγονός μιας πιθανής συνάντησης, με αντικείμενο συζήτησης τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς του Βασίλη, μέσα και έξω από το σχολείο. Η συνάντηση δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, γιατί ο πατέρας είχε κάποιο κώλυμα.*

12η *«Η μητέρα της είναι μοναχοκόρη- βλέπετε- και πηγαίνει στους γονείς της συχνά. Ο Βασίλης το εκμεταλλεύεται και κάνει φασαρίες και χτυπιέται με τον αδερφό του, όταν μένουν μόνοι τους. Όταν είναι μαζί μου, κάθονται σούζα». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας δυσκολεύεται να αντιληφθεί προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να κάνει φασαρίες και χτυπιέται με τον αδερφό του, β) εξωτερικεύει το άγχος του για απώλεια του «δυνατού» και αφήνει να διαφανεί αυτό που τον προβληματίζει και βαραίνει στη σχέση τους, οι συχνές επισκέψεις της μητέρας στο πατρικό της σπίτι.*

13η *«Να μου δώσει χρήματα το κράτος και να επιλέξω εγώ την αγωγή του παιδιού μου. Δεν μπορεί για όλα να φταίει ο Βασίλης. Ξέρω ότι στο μέλλον θα αντιμετωπίσω πρόβλημα με την εκπαίδευση του γιου μου». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας έμμεσα δηλώνει να αντιλαμβάνεται κάποια προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να κάνει φασαρίες και τα προβλήματα που δημιουργεί στο σχολείο, β) αγανακτισμένος ο πατέρας, επιρρίπτει τις ευθύνες στους άλλους για τις δυσκολίες που συναντά στο επίπεδο του προσωπικού χρόνου, της επαφής με την γυναίκα του, με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την δυσλεξία του Βασίλη.*

14η *«Είμασταν στο σπίτι άρρωστοι εγώ και ο Βασίλης και διαβάζαμε». Ο πατέρας δικαιολογεί τις απουσίες του γιου του από το σχολείο και ταυτίζεται μαζί της με αφορμή το κρυολόγημα.*

15η *«Ακούω τι είπατε για το διάβασμα. Να δούμε αν θα το κάνει στο σπίτι, χωρίς να εκνευριζόμαστε και να φέρνει την μαμά του σε δύσκολη θέση και να του φωνάζει να τον χτυπάμε και μετά να γινόμαστε χάλια». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας εμπλέκει τα προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να κάνει φασαρίες και χτυπιέται με τον αδερφό του με την άρνηση για διάβασμα στο σπίτι . β) αποδοχή σωματικής και ψυχολογικής κακοποίησης, αποτέλεσμα της έντασης για την μη επίτευξη του «δυνατού» κοινωνικού μέλους.*

16η	*«Γεμίζει ένα τετράδιο την εβδομάδα με κοκκινίλες και λάθη στην ορθογραφία. Όλο του φωνάζουμε στο σπίτι. Είναι δυνατό παιδί. Αλλά δεν θέλει να καταλάβει». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας εμπλέκει τα προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού, όπως να κάνει φασαρίες και χτυπιέται με τον αδερφό του με τα ορθογραφικά λάθη, β) αποδοχή σωματικής και ψυχολογικής κακοποίησης, αποτέλεσμα της έντασης για την μη επίτευξη του «δυνατού» κοινωνικού μέλους.*
17η	*«Έχουμε διαλυθεί με αυτά που κάνει. Δεν είναι μόνο ο Βασίλης που πρέπει νά'μαι καλός. Είμαστε και μεις και κάνουμε πολλά κάθε μέρα για νά'ρθουμε στο σχολείο». Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας εμπλέκει τα καθημερινά προβλήματα πρόσβασης στο σχολείο με την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού, β) αποδοχή της έντασης για την μη επίτευξη του «δυνατού» κοινωνικού μέλους.*
18η	*«Τον στρίμωξε η μητέρα του, γιατί δε γινότανε αλλιώς. Μάζεψε μερικές, γιατί πήρε χρήματα από μια συμμαθήτρια (Σκίτσο 63. «Δώσε μου τα λεφτά και τσιμουδιά». Ο Βασίλης (οκτάχρονος) τις μάζεψε, γιατί πήρε χρήματα από μια συμμαθήτριά του «με το έτσι θέλω» και χωρίς να μας ρωτήσει. Μας είπε ότι ήθελε να κεράσει τους φίλους του κόκα κόλα. Τον στρίμωξε η μητέρα του, γιατί δεν γινότανε αλλιώς. Συζήτηση με αφορμή την δραματοποιημένη φράση «Δώσε μου τα λεφτά και τσιμουδιά».στο σκίτσο που έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, Christie, 1997. Cartoon 79. delinquency, σελ.109). Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας εμπλέκει την δυναμική παρουσία της μητέρας στην διαχείριση της αρνητικής συμπεριφοράς του παιδιού, β) αποφεύγει να συζητήσει τα παραβατικά στοιχεία στην συμπεριφορά του, όπως κλοπή χρημάτων, γ) αποδοχή της έντασης για την μη επίτευξη του «δυνατού» κοινωνικού μέλους.*
19η	*«Τις μάζεψε για τα καλά. Τον μάλωσα γιατί κοιτάζει αλλού* όταν διαβάζουμε μαζί». *Παρατήρηση παραβατικών στοιχείων στην αντίληψη «του δυνατού»: α) Ο πατέρας περιγράφει την σωματική και ψυχολογική κακοποίηση για την αρνητική συνεργασία του Βασίλη στο διάβασμα, β) αποκρύπτει και αποφεύγει να συζητήσει για τον καυγά και το ξύλο που έδωσε στην μητέρα του Βασίλη και κλαίει απαρηγόρητος την ώρα του μαθήματος και επαναλαμβάνει την ερώτηση «*θα χωρίσουν. Είναι κακό να χωρίσουν» *σπάζοντας το μολύβι του.*

Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία ορίζεται με την γονεϊκή εντολή που απαιτεί από το παιδί «να είσαι δυνατός, και όχι να κάθεσαι να τις τρως. Όταν σου τις ρίχνουνε, θα τις ρίξεις χωρίς να ρωτήσεις κανέναν, κατάλαβες. Και μην διανοηθείς να με καλέσεις να έρθω στο σχολείο για τέτοια πράγματα. Βγάλτα πέρα μόνος σου. Τι άντρας θα γίνεις». Η υπερτίμηση του δυνατού στα αγόρια, σχετίζεται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επικρατούν και προβάλλονται στις οικογενειακές παραδόσεις για «*βεντέτες*» με προτίμηση σε ποδοσφαιρικές ομάδες Η αποτύπωση στο Σκίτσο: 64. «Η Βεντέτα». Οι ποδοσφαιρικές προτιμήσεις και η ταύτιση με αυτές, ομαδοποιεί στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, τα οποία επαναλαμβάνονται και εκδηλώνονται με την μορφή της «βεντέτας». Ο χαμένος πληρώνει για την ήττα με απόρριψη και εκτοπισμό από την ομάδα που παίζει ποδόσφαιρο στο σχολείο. Η συνήθης φράση στα χείλη των παιδιών, όπως αυτή που' χρησιμοποιεί στοιχεία υπογλώσσας-αργκό «**Με βαζέλες (παναθηναϊκοί), δεν παίζουμε. Τελείωσε,**

Βγες έξω», αναδεικνύει την ρεβάνς ως ύψιστο επιδιωκόμενο στόχο, με δυνατότητα να επιβάλλει ποινές αποκλεισμού στους ηττημένους. Η συζήτηση έγινε με παιδιά ηλικίας επτά, οκτώ, εννέα, και δέκα χρόνων, με αφορμή το σκίτσο που έχει τροποποιηθεί, για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη (Warden και Christie 1997 σελ.104, Cartoon 59. Boys- rejection,).,

Η υπερτίμηση του δυνατού στα αγόρια, σχετίζεται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επικρατούν και προβάλλονται σε έντυπα λευκώματα και ηλεκτρονικά τηλεοπτικά μηνύματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άλμπουμ με αυτοκόλλητα της Carusel, το οποίο τιτλοφορείται:«*Super Street Fighter II*» Η αποτύπωση φαίνεται στο Σκίτσο 65. Ο διαφημιστικός τίτλος είναι ελκυστικός για τους μικρούς μαθητές, με στόχο να τους κινητοποιεί για να αποκτήσουν το νέο άλμπουμ που διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές αυτοκόλλητα και πολεμικά θέματα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια των video games, και τις παιδικές τηλεοπτικές σειρές της πρωινής ζώνης (Balrog 1996). Η ίδια αποτύπωση παρατηρείαται στο Σκίτσο 66. «Το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν». Η φράση εισαγάγει τα παιδιά στην δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία εκπαίδευσης τεχνικών πολεμικής τέχνης, με πολεμιστές αυτοκόλλητα και ανάλογα θέματα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια των video games και τις παιδικές τηλεοπτικές σειρές της πρωινής ζώνης (Balrog 1996). Οι 16 πολεμιστές (μαχητές) έχουν έρθει από όλη την γη, για να λάβουν μέρος σε ένα τουρνουά πολεμικών τεχνών. Αυτό διοργανώθηκε για να δουν ποιος από αυτούς έχει την δύναμη και την ικανότητα να προκαλέσει τα οκτώ μυστηριώδη Grand Masters. Παρόμοια αποτύπωση καταγράφεται στο Σκίτσο 67. «Οι δυνατοί οι μαχητές». Η ταύτιση με τα αυτοκόλλητα - «δυνατοί μαχητές» τον μαθαίνει να πολεμάει, να επιτίθεται, να είναι δυνατός και να τον φοβούνται οι άλλοι. Το παιδί γνωρίζει ότι πρέπει να «**καταφέρει πρώτος το δυνατό χτύπημα»,** στους αντιπάλους, ώστε να τους αιφνιδιάσει, να τους κάνει ζημιά χωρίς να είναι σε θέση αυτοί να αντιδράσουν και να νικήσει. Balrog 1996. Οι οδηγίες προτρέπουν τα παιδιά: «*Συμπληρώνοντας το άλμπουμ θα έχετε μια θαυμάσια συλλογή και μια ευχάριστη απασχόληση. Προσοχή : όλα τα δώρα θα τα παίρνετε μόνο με τις τυχερές κάρτες, τις οποίες θα τις βρίσκετε σε ορισμένα φακελάκια που θα τα παίρνετε εντελώς δωρεάν για διαφημιστικούς λόγους. Τα δε δώρα θα τα παραλαμβάνετε από τα καταστήματα ψιλικών σε διάφορες προσφορές δώρων σε τιμές κόστους*».

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν στις παρακάτω περιγραφές των πρωταγωνιστών - ηρώων, κινητοποιούν τα παιδιά να ταυτιστούν «με τα χαρίσματά τους» και μαζί τους συλλέγοντας αυτοκόλλητα. Αυτά αθροιστικά αξιολογούν το επίπεδο αξιολόγησης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαχητών, και αποτυπώνονται στα Σκίτσα 16, 17: α) Red Hadoken: *Μετά από πολλά χρόνια εκπαίδευσης, η πιο αποτελεσματική μορφή επίθεσης του Ryu είναι η πύρινη μπάλα. Η φλεγόμενη μπάλα είναι ιδιαίτερα καταστροφική. Μετατρέπει τεράστιους*

μαχητές σε τεράστιες φλόγες (σελ. 2), β) Chun - Li (Είμαι η δυνατότερη γυναίκα στον κόσμο). *Από τότε που ο πατέρας της δολοφονήθηκε, έχει ξεκινήσει σταυροφορία προς αναζήτηση του δολοφόνου. Ανιχνεύει μυστικά ένα υπόγειο εγκληματικό οργανισμό γνωστό ως Shadow law (νόμο της Σκιάς)* «*Street Fighter*». Το διαφημιστικό μήνυμα επιβολής του προϊόντος, αναφέρει με έντονα γράμματα: «*Τα πρόσωπα και οι ρόλοι που υποδύονται οι μαχητές εντυπώνουν με αυτοκόλλητα το πιο νέο πετυχημένο video games όλων των εποχών*»

Τα ενδοδιαπροσωπικά προβλήματα και η σχέση τους με την εξουσία, πλαισιώνουν τις ψυχοκοινωνικές εκπροσωπήσεις των γονέων για την αντίληψη του «*δυνατού*» και υποχρεώνουν τα παιδιά σε συμμόρφωση με αυτές. Σε αυτό το σημείο, είναι παρατηρήσιμη η ψυχολογία του διακριτού μέλους, του παιδιού που ξεχωρίζει και για παραβατικές πράξεις ταυτοποιείται με το θετικό συναίσθημα για την έκφραση του δυνατού. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας σε παραμελημένα παιδιά, βασίζεται στην ανάγκη να τραβήξουν την προσοχή των Σπουδαίων Άλλων με οποιοδήποτε τρόπο και πράξη. Αυτό αποτυπώνεται στο Σκίτσο 63 «Δώσε μου τα λεφτά σου, και τσιμουδιά» και Σκίτσο 64: «Με βαζέλες δεν παίζουμε. Τελείωσε, έξω».

3.5. Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας και η συναισθηματική οργάνωση

Η παιδική παραβατικότητα έχει αποπειραθεί από παλιά να ερμηνευτεί μέσα από τα ψυχολογικά προβλήματα του παιδιού (Ασπιώτης 1965). Η συναισθηματική οργάνωση, αποτελεί τον «χάρτη» ψυχής, πάνω στον οποίο αναπτύσσονται οι παρεκκλίσεις και οργανώνονται οι παραβατικές δομές στην συμπεριφορά. Η σύνδεση της ερμηνείας με την παιδική εγκληματικότητα, κάποιες φορές έγινε ταυτόσημη με τα αίτια που διερευνώνται για τον εντοπισμό του φαινομένου. Αυτά αναφέρονται σε στοχιεία όπως η διάσπαση του οικογενειακού δεσμού, ο αλκοολισμός, το σκασιαρχείο από το σχολείο, η πορνεία, τα σκανδαλώδη και φανταχτερά περιοδικά, το χάος των ιδεών και των προγραμμάτων, τα παιδαγωγικά σφάλματα και το κακό παράδειγμα των γονιών τους.

Το παιδί εκφράζεται απέναντι στο περιβάλλον που ζει, καταθέτοντας τα αισθήματά του στις ζωγραφιές του. Η συναισθηματική οργάνωση αποτυπώνεται στις κινήσεις, στην αμηχανία, στη στάση του σώματος, στα λόγια, και στις ζωγραφιές. Η αποκρυπτογράφηση του παιδικού κόσμου μέσα από την παιδική ζωγραφική έχει δώσει σαφείς πληροφορίες για την οργάνωση της βασικής και δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύσσει το ψυχικό όργανο, κάνοντας χρήση των γενικών αρχών που διέπουν τους μηχανισμούς μάθησης (Μπέγκερτ-Δημητριάδου 1998). Η συμβολική γλώσσα αναδεικνύεται ως το σοβαρό

διερευνητικό όργανο έκφρασης κοινού γλωσσικού κώδικα με πρωταγωνιστικά στοιχεία από την λειτουργία της μη λεκτικής επικοινωνίας, (Σκίτσο 68, 70).

Η βία συνυπάρχει ως δομικό χαρακτηριστικό στην συναισθηματική οργάνωση του παιδιού. Η απάντηση στην βία δεν είναι η καταστολή, αλλά η μετατροπή της οργής σε δύναμη μεταβολής των θεσμών (Παπασωτηρίου 1998, σελ. 12). Ο θεσμός επιδρά και στοιχειοθετεί την παραβατική δομή στην συμπεριφορά. Η βία εκφράζεται στην συναισθηματική οργάνωση, ερμηνεύεται, κυρίως όμως στους «μη προνομιούχους» κοινωνικά. Στους τελευταίους, οι θεσμοί ασκούν ισχυρή επιρροή μέσα από τις οργανωμένες κοινωνικές δυνάμεις, και είναι πιο επιρρεπείς, και αδύνατοι στο να προστατευτούν, (Σκίτσο 69).

3.6. Η ψυχοδυναμική ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας

Τα πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας ήταν γνωστό στο χώρο των εκπαιδευτικών από παλιά, οι οποίοι- αν και γνωρίζουν ότι υπάρχει αυτή η κατηγορία των μαθητών- τα αποφεύγουν. Τα επιχειρήματα που προβάλλουν αφορούν ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, άγνοια κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, αδυναμία παροχών υποστήριξης από το μέχρι τώρα θεσπισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Tremblay 1992). Η ερμηνεία βασίστηκε σε μια ψυχοδυναμική κατεύθυνση, αγγίζοντας το πρόβλημα του παιδιού μέσα από την «*ψυχοσωματική*» του αναφορά στην αντίληψη και ερμηνεία του εξωτερικού κόσμου. Η επίδραση των πρώιμων παιδικών εμπειριών και η σημασία τους στην κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση, αναζητήθηκε μέσα από τις αναλύσεις των παιδιών και των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η νοηματοδότηση των ξεχασμένων κοινωνικών πηγών συμπεριφοράς και η εμπλοκή της στην βασική μαθησιακή διαδικασία στην φροϋδική θεωρία, αναφέρεται σε δύο διαφορετικές περιοχές. Η συμπεριφορά των γονέων με ενέργειες φροντίδας, περιποίησης και πειθαρχίας στις πρώιμες ηλικίες, αποκωδικοποιείται σταδιακά από το παιδί και το βοηθά να κατανοήσει βιωματικά τον κόσμο. Η διαδικασία της εκπαίδευσης στην προσπάθεια κοινωνικής ένταξης, χαρακτηρίζεται από την πληροφόρηση των εσωτερικευμένων κανόνων των γονεϊκών προτύπων (Καραβάτος 1991). Κάθε παρέκλιση τιμωρείται με αισθήματα ενοχής και κάθε ανταπόκριση θετική, ανταμείβεται με αισθήματα ικανοποίησης. Το σχολείο στην προσπάθεια αυτή έχει ερμηνευτεί από τα πρώτα βήματα της ψυχολογίας στην Ελλάδα με την παθογένεια που το διακρίνει (Απόσπασμα από το «Άνθρωπος εστί Ον Ηθικόν, Θρησκευτικόν», σελ. 48-55). *Ιδού πως: το μεν ηθικόν Σχολείον των οίκων διδάσκει καθημέραν τους παίδας και νέους πειραματικώς, τι τους διδάσκει:εμπαθή κοσμολατρείαν, εμπαθή ματαιότητα , σκηνογραφικήν παθοκρατίαν Το ηθικόν Σχολείον των*

Κύκλων, ομοίως. Το ηθικόν Σχολείον της αγοράς ομοίως. τα δε δημόσια εκπαιδευτήρια ποίαν διδάσκουσιν ηθικήν; την όλην ενάντιαν, ήγουν ο Κόσμος ανάποδα, τούτο δη το κωμικόν».

Η Ντολτό κατάφερε να συγκεντρώσει τα στοιχεία μιας ηθικής ψυχανάλυσης παιδιών, η οποία έχει ως προϋπόθεση την αποδοχή να ακούσουμε την «*γλώσσα*» του παιδιού, ακόμη και αν μιλά «*μη αληθώς*». Αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για σεβασμό στο πρόσωπο του παιδιού και σε αυτό που προσπαθεί να πει, για να εκφράσει την επιθυμία του σε μια κινητοποίηση για ανάληψη του ρόλου του ως Υποκείμενο. Η συμβολική πληρωμή και η αναγκαιότητα του συμβολαίου που καλείται να συνάψει ο θεραπευτής με το παιδί, δεν αντιμετωπίζεται μέσα από την τεχνική του «*δημοσιοϋπαλληλισμού*» του θεραπευτή, ή την χρησιμοποίηση της αδυναμίας για άσκηση εξουσίας επί ενός ακόμη αντικειμένου, αλλά με μοναδική σκοπιμότητα να επιτρέψει στο παιδί να μην αισθάνεται ξένο απέναντι στο ουσιώδες του εαυτού του (αν βέβαια επαληθεύεται αυτό που λέει ο Σπινόζα, ότι δηλαδή η επιθυμία είναι η ουσία του ανθρώπου και τον βοηθά στην κατανόηση του κόσμου).

Η πιθανή πρόβλεψη της πορείας, κατά την οποία κάτω από ορισμένες συνθήκες εμφανίζεται το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας, μας οδήγησε στο αξίωμα του Λακάν, κατά το οποίο το Υποκείμενο δέχεται από τον Άλλο το προσωπικό του μήνυμα, ανεστραμμένο. Ο Άλλος δεν είναι ο αναλυτής. Είναι τα σημαίνοντα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, είναι αυτό που «*σε έκανε να μην είσαι αληθινός*» και χάρη στο οποίο το παιδί μπορεί να δεχτεί ότι η όψη του, *"όψη που του είχε κατασκευάσει και ο λόγος των άλλων"*, λειτουργούσε κάτι ως «*ανεκδιήγητο, το αδύνατον*». Το «*αληθές*» που προκαλεί και παράγει κάτι «*μη αληθινό*», όπως μια σειρά στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς, ή ακόμη και ψυχοπαθολογία, δεν είναι πάντα ένα γεγονός ή ένα ψυχικό τραύμα. Δεν συνέβη κατ' ανάγκην στο παρελθόν. Είναι από μόνο του ένα αληθές που ξεπερνά τις λέξεις, ένα πραγματικό που δεν μπορεί να εγγυηθεί κανένας, του οποίου οι ακριβείς συντεταγμένες είναι και παραμένουν ασαφείς. Είναι αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζαν-Φρανσουά ντε Σωβερζάκ στην παρουσίαση του βιβλίου της Φρανσουάζ Ντολτό, Σεμινάριο Ψυχανάλυσης Παιδιών, για την έννοια του στοιχείου της παρέκλισης: «*παραμένει άλεκτο και που μολονότι το υποκείμενο δεν εμφορείται από αυτό, κολλάει πάνω στο υποκείμενο όπως η φόδρα στο ρούχο και αφήνει τα ίχνη του στο ανεκδιήγητο, το αδύνατον του συμπτώματος*».

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας μας απασχόλησε σε σχέση με την εγγενή ή κοινωνικογνωστική νοηματοδότηση της στο παιδί από τις πρώιμες ηλικίες. Οι καταβολές και τα ίχνη των συμπτωμάτων απόκλισης της συμπεριφοράς από το φυσιολογικό, προσεγγίστηκε με την υποθετική εικόνα της αμφισημίας των χαρακτηριστικών στοιχείων της παραβατικής συμπεριφοράς. Το παιδί, ως έμφυτο πλάσμα, λειτουργεί μέσα στη γλώσσα, ακόμη και όταν ο συμβολικός κώδικας φαίνεται δυσανάγνωστος, δεν ακυρώνεται το

συναίσθημά του με βίαιες πράξεις που επιβάλλονται από τους Σπουδαίους Ενήλικες. Ο λόγος, η ομιλία, είναι ο μόνος τρόπος του υποκειμένου που έχει χρεωθεί με παρέκλιση να προχωρήσει στο αληθές, κατά την διάρκεια μιας ανάλυσης. Αυτό το γεγονός δίνει την δυνατότητα στο Σπουδαίο Ενήλικα Άλλο, μέσα από το ρόλο που προσεγγίζει το πρόβλημα, του εκπαιδευτικού ή του Ψυχαναλυτή, να ακούσει αυτά που το παιδί δεν μπορεί να πει με λόγια, είτε γιατί τα έχει απωθήσει, είτε γιατί δεν του τα είπαν ποτέ και δεν τα άκουσε.

Ο έλεγχος και η τροποποίηση της παιδικής παραβατικότητας, επιτυγχάνεται με την έγκαιρη ανίχνευση που παραπέμπει σε παρεμβάσεις μέσα και έξω από το σχολείο. Οι πρώτες αφορούν σε κλινικές εφαρμογές εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και οι άλλες σε θεραπείες, αναλύσεις και υπηρεσίες που προάγουν και στηρίζουν την ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία (Peters και McMahon 1996). Σε αυτές, τα δομικά στοιχεία μιας παρέκλισης- όπως το ελλειπές και μπερδεμένο- ταξινομούνται λογικά, μέσα από την διαδικασία γνώσης και κίνησης του σώματος και επιτρέπει την βιωματική επένδυση του συναισθήματος σε μορφές και φόρμες που επιτρέπουν την επαρκή κοινωνικοποίηση της ατομικής διαφοράς.

Γενική συζήτηση και συμπεράσματα

Η παιδική παραβατικότητα ορίζεται σε σχέση με τις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς (Κεφάλαιο Α'). Η δόμησή της στοιχειοθετείται με υλικά ανεπαρκώς αξιολογήσιμα από τις κοινωνικές προτεραιότητες της ομάδας. Η μερική και μονομερής εκτίμηση, οργανώνει την ποιότητα της παρέκλισης από το κοινό σκοπό της δομής στην ομάδα. Το προϊόν της παράβασης καταγράφεται ως κοινωνικό γεγονός. Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι καμιά θεωρητική προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει επαρκώς το κοινωνικό γεγονός της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων, χωρίς σοβαρή κριτική αλληλοαναίρεσης πολλών παραγόντων που προσδιορίζουν τις αξίες, τους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές.

Η ελληνική κοινωνία ως συγκεκριμένη κοινωνική δομή, αντιμετώπισε το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, θεσμοθετώντας μέσα από την Δικαιοσύνη συγκεκριμένες πρακτικές- όπως αυτή του θεσμού των «*παιδικών δικαστηρίων*». Αυτή λειτούργησε ως θεσμικό μέτρο της «*κοινωνικής πρόνοιας*». Οι έννοιες της προφύλαξης της κοινωνίας από τα «*φθοροποιά*» κοινωνικά στοιχεία, και η προστασία των ανηλίκων που σημειώνουν παρεκτροπές, με την λογική τοπου σωφρονισμού προσδιορίζουν την πολιτική οριοθετηση και αντιμετώπιση του προβλήματος (Κεφάλαιο Α'). Σαν συμπερασματικό σημείο, παρατηρείται ότι η πρακτική του θεσμού των παιδικών δικαστηρίων, βασίζεται στην ποινή, και όχι στην «γνώση» του παιδιού ως μέλος και ως άτομο του κοινωνικού συνόλου.

Η ανεργία, η οικονομική δυσπραγία, ο πόλεμος, η μετανάστευση, στοιχειοθετούν δεδομένα που αναστέλουν ή υποβαθμίζουν κάθε συναισθηματική δυνατότητα υποστήριξης της γονεϊκής σχέσης με το παιδί, τόσο στο επίπεδο του πατέρα, όσο και σε αυτό της μητέρας. Η παρουσία του μωρού στην ζωή της άνεργης μητέρας τις περισσότερες φορές, λειτουργεί ως διευθετήσεις που πέτυχαν οι γυναικείες οργανώσεις για την «*προστασία της μητρότητας*» (Κεφάλαιο Α'). Τα «*παιδιά σε κίνδυνο*», «*τα παιδιά στα φανάρια*», αποτελούν χαρακτηριστικό δείγμα των βίαιων οικονομικοπολιτικών αλλαγών της κοινωνίας. Συμπερασματικό σημείο είναι ότι η παιδική παραβατικότητα οργανώνεται στα περιθώρια των κοινωνικών συναλλαγών, οι οποίες πραγματοποιούνται κάτω από νόμιμες μαθησιακές διαδικασίες.

Οι απόπειρες θεωρητικής οριοθέτησης και ένταξης του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας επιχειρήθηκε μέσα από τις εκάστοτε φιλοσοφικές τάσεις και σχολές που διαπραγματεύονται θέματα κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας. Η προσπάθεια βασίζεται στα «σύγχρονα» κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα που βιώνουν τα άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και χρονικές περιόδους. Σαν συμπέρασμα θα μπορούσαμε να δούμε το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας, μέσα από τον διαχωρισμό και την διάκριση των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων των θεωριών που εμπλέκονται σε αυτό. Συμπερασματική αναφορά σε βιολογικές θεωρίες, αποπειράται να *ορίσει το πρόβλημα της αποκλίνουσας συμπεριφορά ανηλίκων, προσεγγίζοντας* βιολογικούς και οργανικούς παράγοντες. Στη προκειμένη περίπτωση η οργάνωση των παραβατικών δομών στην συμπεριφορά εξετάζεται μέσα από τον εντοπισμό των ψυχοπαθολογικών *χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Αυτά προσδιορίζονται από την κληρονομική* μεταβίβαση, και την περιβαλλοντολογική αλληλεπίδραση, με αναφορές στις ψυχολογικές θεωρίες. Καταλήγουμε στο πρώτο κεφάλαιο, ότι η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται *μέσα στην ομάδα με τις μαθησιακές διαδικασίες που αναπτύσσονται στην διαμόρφωση* σχέσεων.

Η ανίχνευση μιας παραβατικής συμπεριφοράς, μας οδηγεί στον τρόπο, με τον οποίο οι συνεξαρτήσεις εντάσσονται στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Κεφάλαιο Β΄). Στην εξελικτική πορεία του παιδιού, οι ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς του, αποδοκιμάζονται από τους γονείς με αυστηρό επιτιμητικό λόγο, με κάποια μορφή τιμωρίας, ή ακόμη αποτελούν λόγο για σωματική κακοποίηση με ξυλοδαρμό και βρισιές. Με αυτό το τρόπο, το παράπτωμα που συμβαίνει χωρίς συγκεκριμένο προωσατολισμό σε θετικό ή αρνητικό συναίσθημα, συνδέεται με την τιμωρία που προκαλεί άγχος ή την κακοποίηση που προκαλεί ψυχικό άλγος.

Η ανίχνευση στην ιδιοσυγρασία της προσωπικότητας του παιδιού διαμορφώνει την ποικιλία και την συνθετικότητα της εξαρτημένης συναισθηματικής αντίδρασης σε παραβατικές συμπεριφορές. (Κεφάλαιο Β'). Αυτές δομούνται για μεν τους εσωστρεφείς, με *«υπερβολική αναστολή»*, για δε τους εξωστρεφείς, με εκδηλώσεις *«αντικοινωνικής συμπεριφοράς»*. Συμπερασματικά σημεία είναι ότι η μειωμένη ικανότητα του εξωστρεφούς για δημιουργία συνεξαρτήσεων, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, για το βαθμό της χειραγώγησης, πειθάρχησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η ανικανότητα του παιδιού να δημιουργήσει συνεξαρτήσεις, μπορεί να εξελιχθεί σε μια *«ψυχοπαθητική προσωπικότητα»*, ή να παρουσιάσει προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Η ανίχνευση της παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο, επιχειρείται με τον προσδιορισμό μιας σειράς παραγόντων, όπως τι αρέσει και τι δεν αρέσει στα παιδιά από το σχολείο. Η άρνησή τους να πάνε σε αυτό και την έκφραση της σχολικής φοβίας, την ψυχοδυναμική της σχολικής τάξης (Κεφάλαιο Β΄). Συμπερασματικό σημείο είναι ότι το σημαντικό πρόσωπο «δάσκαλος» διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Η επιτυχία ή η αποτυχία αξιολογείται μέσα από την ανακυκλωτική αυτοανατροφοδοτούμενη αλυσίδα αλληλεπιδράσεων. Η άποψη ότι οι δάσκαλοι μπορεί να γίνουν πολύ καλοί «ψυχοθεραπευτές» για τα προβληματικά παιδιά, βασίζεται σε εφαρμογές ψυχοθεραπευτικού προγράμματος. Στην ανίχνευση είδαμε ότι αυτά είχαν ως κύριο στόχο την κοινωνική ενίσχυση όλων των επαφών και αλληλεπιδράσεων και όχι την κατ' ανάγκη θεραπευτική απόσβεση κάθε μορφή προσκόλλησης σε αρνητικές συναισθηματικές συνεξαρτήσεις.

Κάθε φορά που το παράπτωμα ανιχνεύεται μέσα από την συναισθηματική συνεξάρτηση, χωρίς την παρέμβαση της τιμωρίας, δημιουργείται στο παιδί αποτρεπτικό άγχος, με αποτέλεσμα να αναστέλλεται η ψυχική κινητοποίηση για εκτροπή (Κεφάλαιο Β΄). Το παιδί δεν προβαίνει στην ανεπίτρεπτη πράξη, γιατί φοβάται την τιμωρία και τον ενήλικα τιμωρό που την επιβάλλει και μετουσιώνει την ανάγκη για έκφραση μέσα από αρνητική συμπεριφορά, σε μια σειρά από εσωτερικές αναστολές. Συμπερασματικό σημείο σχετικά με την ανίχνευση και τον χαρακτηρισμό των παραβατικών πράξεων από την μητέρα, είναι ότι οδηγεί το παιδί- μέσα από την μαθησιακή διαδικασία της γενίκευσης του ερεθίσματος στην επανάληψη. Αυτή αναπτύσσει μια εξαρτημένη συναισθηματική αντίδραση, η οποία περιγράφεται σαν καθήλωση της δράσης απέναντι σε όλες τις μορφές που μοιάζουν με το αρχικό παράπτωμα.

Το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας δεν αξιολογείται στο σχολείο. Αυτό αποσιωπάται ως «*κρυφό μυστικό*» (Lopez 1997, σελ. 32-59) στο χώρο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφεύγουν να πλησιάζουν «*αυτά τα αλητόπαιδα*». Η εκπαιδευτική κινητοποίηση για τα παιδιά «*παραβάτες*» είναι ανεπαρκής, ωστόσο σε επίπεδο μεμονωμένων σχολείων συναντήσαμε- στα πλαίσια της παρούσας μελέτης- συλλόγους διδασκόντων με διαφορετική προσέγγιση (Κεφάλαιο Γ΄). Παραθέτουμε απόσπασμα από τα πρακτικά της συζήτησης σε δημοτικό δημόσιο σχολείο, με θέμα τις κλοπές στα σούπερ μάρκετ τριών εννιάχρονων μαθητών: «*Να προλάβουμε εμείς ως σχολείο πριν μας προλάβει η φυλακή*». Συμπερασματικά μπορούμε να δούμε την προληπτική νοηματοδότηση του φαινομένου έξω από το σπίτι, τοποθετεί την αντιμετώπιση της παιδικής παραβατικότητας στο φυσιολογικό κοινωνιοποιητικό χώρο, το σχολείο με την έγκαιρη σχολική παρέμβαση και υποστήριξη των παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς στις μικρές ηλικίες.

Η αξιολόγηση της παραβατικής συμπεριφοράς από την οικογένεια δεν είναι τις περισσότερες φορές εύληπτη. Στις οικογένειες που η ανατροφή του παιδιού γίνεται σε «*ήρεμα νερά*», οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως παραβατικές, ελέγχονται με μια σειρά εξαρτημένων συναισθηματικών αντιδράσεων, οι οποίες αναπτύσσονται απέναντι στις «*απαγορευμένες*» και τις αναστέλουν (Κεφάλαιο Γ΄). Το παράδειγμα της μητέρας που νοηματοδοτεί το σύνολο των ψυχικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου και είναι «*εναντίον*» κάθε εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Η ίδια μπορεί να βάλει τις φωνές ή να χαστουκίσει το παιδί της, γιατί κλώτσησε ένα άλλο παιδί. Το γεγονός αυτό καταγράφεται στην μνήμη ως αποτρεπτική για επανάληψη. Ακόμη και αν η μητέρα ορίσει τις εκρήξεις οργής και τα επιθετικά ξεσπάσματα του παιδιού με τον όρο «*κακό πράγμα*» και μιλήσει στο παιδί με το επιχείρημα ότι «*η μαμά δεν το αγαπάει πια, αφού συμπεριφέρεται με αυτό το τρόπο*», καταγράφεται ως αναστολή από την επανάληψη μιας παρόμοιας παραβατικής συμπεριφοράς. Συμπερασματικά η συμπεριφορά των γονέων, δημιουργεί εσωτερική ένταση στο παιδί. Πολλές φορές εκλαμβάνεται ως απειλητική, γεγονός που κάνει το παιδί να νιώθει έντονο άγχος, κάθε φορά που εκδηλώνει εχθρικές μορφές συμπεριφοράς, ακόμη και αν δεν είναι παρούσα η μητέρα για να επιβάλλει τις εξαγγελθείσες τιμωρίες.

Το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας αξιολογείται σε σχέση με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Οι κοινωνικές διαφορές και ρήξεις, οι ψυχικές διαταραχές, χρεώνονται την ερμηνεία του φαινομένου. Η διάκριση του κοινωνικού από το ψυχικό γεγονός, *ορίζεται με βάση το προσωπικό βίωμα κάθε παιδιού* (Κεφάλαιο Γ'). Συμπερασματικά παραθέτουμε το παράδειγμα του παιδιού που μεγαλώνει σε πυκνοκατοικημένη και υποβαθμισμένη περιοχή, για το οποίο η παραβατική συμπεριφορά είναι τρόπος ζωής. Επισημαίνουμε ότι η αξιολόγηση της παραβατικής συμπεριφοράς δεν αναφέρεται κατά ανάγκην και σε διαταραγμένη ψυχοπαθολογική προσωπικότητα.

Η συζήτηση για την ψυχολογική αξιολόγηση και παρουσία του κοινωνικοποιημένου παραβάτη στο σχολείο και στο σπίτι είναι συνυφασμένη με καταστροφές αντικειμένων, καβγάδες, εκρήξεις βίας και επιθετικότητας (Κεφάλαιο Γ'). Αυτή καταγράφει συμπεριφορές στο παιδί που δεν εμφανίζουν τα στοιχεία της εμφανούς εύληπτης παρέκλισης από το φυσιολογικό. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μένουν κρυμμένα και να πλανώνται ως ασήμαντα και τυχαία γεγονότα, που ξενίζουν μεν, αλλά δεν εξηγούνται επαρκώς από του Άλλους Σπουδαίους Ενήλικες, όταν πίπτουν στην αντίληψή τους. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η ψυχοδυναμική αξιολογική θεώρηση μας βοήθησε να κατανοήσουμε την αναστολή και τον ελέγχο των εσωτερικών παρορμήσεων, στο νευρωσικό παιδί- παραβάτη. Με χαρακτηριστικά, όπως: άτομο ευαίσθητο, αγχώδες και υπερκαταπιεσμένο, που νιώθει μόνο,

είναι ανήσυχο και υποφέρει από συναισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας και κατωτερότητας. Οι αναστολές που διαθέτει το άτομο για να παρεμποδίσει την εκδήλωση και την απαίτηση για ικανοποίηση των πρωτόγονων ορμών, είναι υπερβολικά αυστηρές και άκαμπτες. Σαν αποτέλεσμα από τα παραπάνω είναι ότι το παιδί αυτοκαταπιέζεται για να δώσει λύση στις ενδοψυχικές συγκρούσεις. Η ψυχαναγκαστική δόμηση της συμπεριφοράς, το οδηγεί σε μια σειρά από παραβατικές εκφράσεις, όπως: κλοπή, κρυπτο-σαδιστικές και σεξουαλικές διαταραχές, επιδειξιομανία, ηδονοβλεψία. Το γεγονός ότι το σχολείο ανήκει στους καλούς μαθητές το κάνει να βιώνει ενοχές για τις άδικες πράξεις του. Η καλή διαγωγή, που δείχνει στους γονείς του αξιολογείται σαν μη αντιπροσωπευτική. Ένα άλλο συμπερασματικό σημείο είναι ότι η κοινωνικοποίηση επιχειρείται μέσα από την δόμηση ισχυρού ενοχοποιητικού συστήματος, με χαρακτηριστικό την νευρωσική αποδοχή πράξεων που κάνουν άλλοι σε βάρος του και δεν του αναλογούν χωρίς να διαμαρτύρεται. Η ανάπτυξη σαδομαζοχιστικών τάσεων, τον κάνουν να υποφέρει συμπεριφορές που τον χρεώνουν οι άλλοι, χωρίς να μπορεί να αντιδράσει και να τις παρεμποδίσει. Οι ψυχοθεραπείες με ψυχαναλυτική κατεύθυνση σε νευρωσικά παιδιά, έχουν φέρει στην επιφάνεια πολλά στοιχεία που ερμηνεύουν την σύνθεση και δομή των παρεκλίσεων του ψυχικού οργάνου.

Οι μηχανισμοί οργάνωσης των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά, μικρών παιδιών συνεξετάζεται με βάση το κοινωνικό υπόβαθρο προέλευσης παραβατικών στοιχείων (Κεφάλαιο Δ'). Αυτές χαρακτηρίζονται ως **νευρωσικές ψυχαναγκαστικές οργανώσεις** στην συμπεριφορά, και καταγράφονται σε ολιγομελείς οικογένειες μεσοαστικές, χωρίς πολλές κοινωνικές επαφές. Οι ενδοσυζυγικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από συναισθηματική αστάθεια στον ένα από τους δύο γονείς, η μητέρα συνήθως είναι αγχώδης και υπερπροστατευτική και ο συναισθηματικός δεσμός του παιδιού με τους γονείς του είναι εξαιρετικά ισχυρός. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι οι ενδογονεϊκές σχέσεις επιβάλλονται με στυγνούς και αδιάλλακτους κανόνες πειθαρχίας στο σπίτι, όπως η υπερβολική καθαριότητα, με αποτέλεσμα να κακοποιούν ψυχολογικά το παιδί (Κεφάλαιο Δ'). Το γεγονός αυτό κατευθύνει την επιθετικότητα «*κατά του εαυτού*», με το να παράγονται «*ενδοτιμωρητικές*» παραβατικές συμπεριφορές στην προσπάθεια ταύτισης με το εσωτερικευμένο γονεϊκό πρότυπο.

Η ψυχική διαταραχή περιγράφεται στον μη κοινωνικοποιημένο, επιθετικό παραβάτη, με ελλειμματικό και χαλαρό σύστημα αναστολών που αφήνει ανεμπόδιστα και χωρίς λογική επεξεργασία να εκδηλωθούν όλες οι εσωτερικές παρωθήσεις και να ικανοποιηθούν άμεσα «*εδώ και τώρα*» (Κεφάλαιο Δ'). Η παραβατική συμπεριφορά εκδηλώνεται με την προκλητική περιφρόνηση προς τον ηθικό κανόνα, τις αξίες, τα «*πρέπει*», με απείθεια στην εκτέλεση εντολών που του απευθύνονται, τόσο από τους γονείς του, όσο και από τους δασκάλους

του για συμμόρφωση. Η έντονη εχθρότητα, οι τάσεις εκβιασμού στους άλλους γύρω του, η άρνηση να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν και η προτίμηση να τις επιρρίπτει στους άλλους, τους οποίους κατηγορεί ότι τον αδικούν και τον καταδιώκουν, τον καθιστούν άτομο με χαμηλή δημοτικότητα στα κοινωνιογράμματα της τάξης του. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι το ενοχοποιητικό σύστημα παραμένει ανενεργό και οι αμοιβές και ποινές τον αφήνουν αδιάφορο. Η κοινωνικοποίησή του επιβάλλεται μέσα από την σκληρότητα των συναισθημάτων και το φόβο που εμπνέουν οι επιθετικές πράξεις στα άλλα παιδιά, τα οποία υποχρεώνει να τον κάνουν αρχηγό με το «*έτσι θέλω*». Η φιλία και η θετική στήριξη, δεν αποτελούν κίνητρο στήριξης και παραμονής σε μια παρέα συνομηλίκων (Κεφάλαιο Δ'). Η ενίσχυση του χαμηλού αυτοσυναισθήματος μέσα από την υποτακτικότητα των μελών της «*συμμορίας*» που δημιουργεί και ανήκει, τον εμπνέει και επινοεί και επιβάλλει μια σειρά παραβατικές πράξεις που ως στόχο έχουν να επιφέρουν το «*θανατηφόρο χτύπημα*» στους έξω από την ομάδα.

Το κοινωνικό υπόβαθρο προέλευσης παραβατικών στοιχείων που χαρακτηρίζονται από **ανεπαρκείς κοινωνικοποιητικές δομές συμπεριφοράς,** καταγράφεται σε οικογένειες κατώτερης κοινωνικο-οικονομικής στάθμης. Σε αυτές οι ενδοσυζυγικές σχέσεις έχουν διαταραχτεί και χαρακτηρίζονται από πολλαπλές αρνητικές και βίαιες συναισθηματικές συνεξαρτήσεις, όπως: αμοιβαία καχυποψία, εχθρότητα και απόρριψη. Οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους με αυστηρές τιμωρίες και είναι ασυνεπείς και άδικοι (Κεφάλαιο Δ'). Η δυσκολία ταύτισης με το γονεϊκό πρότυπο, κατευθύνει την επιθετικότητα του παιδιού που προκαλείται από την αρνητική συμπεριφορά των γονέων προς τα έξω. Οι Άλλοι «*φταίνε για αυτά που περνάει*» και χρεώνονται ως υπαίτιοι. Η παραβατική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται «*άλλο - τιμωρητική*» και οδηγεί το παιδί σε επιθετικές ενέργειες και ξεσπάσματα εναντίον της κοινωνίας, την οποία επιλέγει να τιμωρήσει με αυτόν τον τρόπο. Μελέτες που αναφέρονται στις σχέσεις πατέρα - παιδιών, σε συνάρτηση με διάφορες ψυχικές διαταραχές και ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις, διακρίνουν την παιδική παραβατικότητα και την έκφραση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα που οφείλεται στην μητρική αποστέρηση που προκύπτει από τον αποχωρισμό με την μητέρα και κυρίως στην πατρική αποστέρηση (Κεφάλαιο Δ'). Συμπερασματική αναφορά σε πατέρες παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς του τύπου της παιδικής παραβατικότητας, τους χαρακτηρίζει (ως προσωπικότητες) ανεύθυνους, ανώριμους και ανεπαρκείς στον ρόλο τους. Η μελέτη παραπομπών σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, βρήκε ότι η παιδική παραβατικότητα είναι τόσο συχνή, όταν απουσιάζουν οι γονείς και το παιδί στερείται είτε τον πατέρα του, είτε την μητέρα του. Μια άλλη συμπερισματική αναφορά της παιδικής παραβατικότητας με «*φυσιολογικά*» παιδιά, εξηγείται με τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τον πατέρα του, ως αρνητική παρουσία

ή απουσία για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το εν λόγω γεγονός, μαθαίνει στο παιδί με την δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο να είναι επιθετικό κατά του πατέρα, αλλά με την πάροδο του χρόνου να προβάλλει επιθετικότητα και πέρα από την οικογένεια, στην κοινωνία γενικότερα.

Οι μηχανισμοί οργάνωσης των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά, μικρών παιδιών διερευνά το γεγονός μέσα από την σύνδεση των προεννοιών (ίχνη παραβατικότητας), σε συλλαβικές αναγνωστικές μονάδες (στοιχεία παραβατικότητας). Τα τελευταία επιχειρούν την κατανόηση της ανάγνωσης (μηχανισμός παραβατικότητας) και την ανάπτυξη της γραφής (πράξη παραβατικότητας) (Κεφάλαιο Δ΄). Η συζήτηση για την πλειοψηφία των παιδιών που οργανώνουν παραβατικές δομές στην συμπεριφορά, καταγράφει ψευδή αντικοινωνικά στοιχεία στο επίπεδο της ψυχικής διαταραχής. Η ψυχική οργάνωση των παιδιών που συμμετέχουν και αποτελούν πιστά μέλη της παιδικής συμμορίας, διαθέτει επαρκείς αναστολές, οι οποίες εκδηλώνονται μόνο σε ό,τι αφορά την σχέση τους με τα μέλη της ομάδας. Η τυφλή **υποταγή στην ομάδα**, λειτουργεί ως συναισθηματικό υποκατάστατο της οικογένειας που τους έχει εγκαταλείψει και τους λείπει, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν υποχρέωση απέναντι στα άλλα παιδιά της παρέας για αυτήν την συναισθηματική κάλυψη που τους προσφέρει. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης στους Άλλους Σπουδαίους Ενήλικες, όπως δασκάλους, αστυνομικούς, γονείς, παράγει εχθρικές συμπεριφορές που στηρίζονται σε προκλητικές πράξεις και χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα και καχυποψία (Κεφάλαιο Δ΄). Η στάση τους απέναντι σε κάθε μορφή εξουσίας είναι αρνητική, γεγονός που τους επιτρέπει να δρουν χωρίς καμία αυτοσυγκράτηση για τις αντικοινωνικές τους τάσεις απέναντι σε άτομα που θίγουν την δομή της ομάδας και δεν ανήκουν σε αυτήν.

Οι μηχανισμοί οργάνωσης των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά, μικρών παιδιών διερευνά το κοινωνικό υπόβαθρο προέλευσης παραβατικών στοιχείων που χαρακτηρίζονται από **ψευδείς μη κοινωνικοποιητικές δομές** συμπεριφοράς. Αυτό καταγράφεται σε οικογένειες κατώτερης και μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής στάθμης, στις οποίες οι ενδοσυζυγικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από οικογενειακή βία, αδιαφορία, ψυχρότητα και απόσταση. Η οικογενειακή δομή χαρακτηρίζεται από ασάφεια και ανεπάρκεια και συχνά οι ενδογονεϊκές σχέσεις λειτουργούν με υποκατάστατα, γιατί οι φυσικοί γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους, παραμελώντας τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε αυτά, ή τα εγκαταλείπουν, στην αδυναμία να διεκπεραιώσουν την ανάληψη των γονεϊκών τους ευθυνών (Κεφάλαιο Δ'). Σε αυτό το σημείο συμπεραίνουμε ότι η γονεϊκή απόρριψη στιγματίζει την παιδική ψυχή και την τραυματίζει ανεπανόρθωτα για την εξέλιξη της προσωπικότητας. Η συναισθηματική στήριξη προέρχεται από το περιβάλλον της

φτωχογειτονιάς, τις παιδικές χαρές των πυκνοκατοικημένων πολυκατοικιών, η οποία τα υποχρεώνει να συμμορφώνονται βιωματικά σε τρόπους και κανόνες έξω από την οικογένεια.

Οι μηχανισμοί οργάνωσης των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά, μικρών παιδιών διερευνά το νόημα και τη λειτουργία της πειθαρχίας στην οικογένεια και το σχολείο. Η τελευταία σηματοδοτεί την αναγκαιότητα διάκρισης από την τιμωρία που επιβάλλεται για να «*νουθετήσει*» το παιδί με παραβατική συμπεριφορά (Κεφάλαιο Δ'). Η πειθαρχία οριοθετείται σε σχέση με τα μέτρα που λαμβάνονται από πριν, με στόχο να μην επαναληφθούν τα παραβατικά στοιχεία συμπεριφοράς. Τα εν λόγω μέτρα εντάσσονται μέσα στην Βασική μαθησιακή διαδικασία Εκπαίδευσης. Η τιμωρία χρεώνεται ως «*πληρωμή*» για τις παραβατικές εκφράσεις της συμπεριφοράς με παραπτωματικές πράξεις και χαρακτηρίζεται για κάποιο «*πόνο*» που πιθανόν επιφέρει στον τιμωρούμενο, ή σε στέρηση μαθημένων απολαύσεων, ή στην δημιουργία δυσκολιών στο συνηθισμένο τρόπο ζωής. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η νοηματοδότηση της αναγκαιότητας της πειθαρχίας, είναι επιβεβλημένη σε σχέση με την τιμωρία. Αυτή δεν στοιχειοθετείται ως στόχος μέσα στην Βασική μαθησιακή διαδικασία Εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι το αρνητικό συναίσθημα του φόβου δεν οδηγεί το παιδί σε θετικές βιωματικές πράξεις.

Στην ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας αναζητείται ο παράγοντας «*ωριμότητα*». Αυτός επιτρέπει την κατανόηση ή μη των ορίων από το παιδί. Αυτά τίθενται από τους εκπροσώπους του γονεϊκού και οικογενειακού συστήματος και συμβαίνει χωρίς την αξιολόγηση των πραγματικών αναγκών του παιδιού. Η ερμηνεία προφασίζεται το γεγονός ότι στοχεύουν να καλύψουν τις ψυχο-πνευματικές και κοινωνικο-γνωστικές ανάγκες του παιδιού (Κεφάλαιο Ε'). Τα όρια βοηθούν στον προσδιορισμό της έννοιας της προσωπικής ελευθερίας σε σχέση με την ελευθερία των άλλων και την εμπλοκή στο διπολικό σύστημα των υποχρεώσεων και ευθυνών, τα οποία και καθορίζουν το επίπεδο της ωριμότητας. Συμπερασματική παρατήρηση, όσον αφορά την ωρίμανση μεμονωμένου τμήματος της παιδικής προσωπικότητας, επαληθεύει την δυσλειτουργία των ορίων, μέσα στην οποία εξηγείται η ψυχοδυναμική οργάνωση των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά.

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας συνδέεται με την κληρονομική, φυσιολογική εξέλιξη του ενδοψυχικού κόσμου του παιδιού και οι κληρονομημένες προδιαθέσεις, επιβαρύνουν την οργάνωση των παραβατικών δομών στην προσωπικότητα (Κεφάλαιο Ε'). Αλλά η ανθρώπινη φύση διανύει κάποια εξελικτικά στάδια, όπως αυτά της νηπιακής ηλικίας και της πρώτης σχολικής- η οποία μας απασχολεί και στην παρούσα μελέτη- και τα οποία, ανάλογα με την φροντίδα που έχουν δεχτεί τα παιδιά από τους γονείς, καθορίζουν και την ποιότητα της ωριμότητας. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η

συνειδητοποιημένη, έγκαιρη μητρική και πατρική θετική παρουσία και αποδοχή του γονεϊκού ρόλου. Αυτά μας επιτρέπουν να μιλήσουμε για την κατανόηση των ορίων στο πειθαρχικό σύστημα βιωματικά, χωρίς την επιβολή τιμωριών με τραυματικές καθηλώσεις που δεν επιτρέπουν την ολόπλευρη ωρίμανση της προσωπικότητας του παιδιού (Κεφάλαιο Ε'). Η γονεϊκή εκπροσώπηση της φροντίδας και η ανάθεσή της στα πρόσωπα των δασκάλων, απαιτεί παραδοχή και ταύτιση των γονέων στις Αρχές της βασικής μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι εμπιστεύονται το παιδί τους σε Άλλους. Συμπεραίνουμε ότι η ποιότητα της βιωμένης φροντίδας, χαρακτηρίζεται για το θετικό συναισθηματικό βίωμα που ανακαλείται και υπακούει στην αντίληψη για εφαρμογή κανόνων και κανονισμών. Το αίσθημα ανασφάλειας, η δυσπιστία που δεν επιτρέπει στο άτομο να βασίζεται στους ανθρώπους, μπλοκάρει την ωριμότητα για αυτοέλεγχο, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μηχανισμών παραβατικής συμπεριφοράς.

Η παιδική παραβατικότητα ερμηνεύεται με βάση την υπευθυνότητα του παιδιού στην διεκπεραίωση υποχρεώσεων της βασικής μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή παραπέμπει στην ***άσκηση της ενδοπειθαρχίας*** *και αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αισθάνεται* ενοχή (Κεφάλαιο Ε'). Η εγκατάσταση του ενοχοποιητικού συστήματος, συνδέεται με την παρουσία της μητέρας ή του υποκατάστατου στην συγκεκριμένη περίοδο, στην οποία το παιδί διαπραγματεύεται τα επιθετικά του ένστικτα. Η αγάπη και το μίσος στρέφονται στο ίδιο πρόσωπο, με αποτέλεσμα την δημιουργία αισθημάτων ενοχής που εκδηλώνονται με την μορφή άγχους και συνδέονται με την έννοια της αμφιθυμίας και την συνύπαρξη αντίθετων συναισθημάτων. Το παιδί από την ηλικία των έξι μηνών μέχρι και τα δύο χρόνια, χαρακτηρίζεται για τις επιθετικές ενορμήσεις και τα ένστικτα που κατευθύνονται στην μητέρα, μέσα από την βιωματική ανακάλυψη της σχέσης με τον Άλλο. Το γεγονός ότι εξακολουθεί να ζει η Μητέρα παρά τα επιθετικά ένστικτα, τον ανακουφίζει, γιατί ο θάνατος της μητέρας σηματοδοτεί και τον δικό του θάνατο. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι το άγχος με την μορφή της ενοχής, κάνει το παιδί να αισθάνεται υπεύθυνο για την δυνατότητα της επιθετικότητας του, με αποτέλεσμα να τον ωθεί να επανορθώσει μέσα από την παραγωγή θετικής συμπεριφοράς. Η περίπτωση που η μητέρα ή το μητρικό υποκατάστατο απουσιάζει ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού, κάνει το παιδί σε αυτό το στάδιο να χάνει την ικανότητα να διαπραγματευτεί το άγχος της ενοχής.

Η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο ερμηνεύεται με βάση αυτά που κάνουν τα παιδιά να υποφέρουν από ένα ασυνείδητο και καταπιεστικό αίσθημα ενοχής. (Κεφάλαιο Ε΄). Ο δάσκαλος γίνεται παραλήπτης της γονεϊκής εκπροσώπισης. Η ανακούφιση βιώνεται μέσα από «*την ενοχή της παράβασης*» και συνήθως ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς «*ότι το παιδί επιδιώκει την τιμωρία*», ή ότι δείχνει πιο προσεκτικό την επόμενη φορά που παραβαίνει,

«*για να μην το πιάσει*» ο δάσκαλος. Σαν συμπέρασμα αναφέρουμε ότι η απεμπλοκή της βασικής μαθησιακής διαδικασίας από το ενοχοποιητικό σύστημα με αναφορά στην υπευθυνότητα και τις ηθικές αξίες, νομίζουμε ότι επιβάλλει την απομάκρυνση από διδακτικούς στόχους και τεχνικές που εμπεριέχουν την τιμωρία ως μέσο θεραπείας και καταστολής της παραβατικής συμπεριφοράς. Άλλωστε, δεν έχει αποσαφηνιστεί για των ποιων τις ανάγκες εξυπηρετεί, την συμμόρφωση και τον σωφρονισμό των παραβατικών παιδιών, ή την αυτοεπιβεβαίωση και τον ναρκισσισμό των Σπουδαίων Άλλων Ενηλίκων.

Η παραβατική συμπεριφορά ερμηνεύεται με βάση την ψυχική υγεία του παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή (Κεφάλαιο Ε'). Αυτή είναι το τελικό αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης από βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι η οικογένεια και το σχολείο, που ασκούν την πιο σπουδαία επίδραση (Tam, Cheng και Cheung 1997). Οι αλλαγές που σημειώνονται στην κοινωνία με τις επιμέρους τροποποιήσεις στους θεσμούς, όπως η μεγάλη διάδοση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι αλλαγές στους γονεϊκούς ρόλους, επιδρούν θετικά και αρνητικά στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός φορέας που λειτουργεί με επάρκεια, διευκολύνει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και έχει την δυνατότητα να βοηθήσει τα φυσιολογικά παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο τις κοινωνικές τους ικανότητες. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, απαιτεί κατάλληλη σχολική παρέμβαση. Αυτή αναπτύσσεται σε υποστηρικτικό περιβάλλον και παρέχει εξατομικευμένη σχολική φροντίδα- όπου χρειάζεται- με προγράμματα ειδικής αγωγής, χωρίς να αποκλείονται συνεργασίες με μοντέλα θεραπευτικής παρέμβασης.

Η παραβατική συμπεριφορά ερμηνεύεται με την βασική μαθησιακή διαδικασία και την εκπροσώπισή της στην ελληνική κλασσική αρχαιότητα. Ο Σωκράτης, υποστηρίζει: «*Ουδείς εκών κακός*» και αναδεικνύει σε αγαθό την πολυπλοκότητα και την πολυσημαντικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ψυχαναλύτρια Φραγκοπούλου στο άρθρο της: «*όρια του Σωκρατικού ειδέναι κατά το «Συμπόσιο» του Πλάτωνα και το σύμπτωμα στην Ψυχανάλυση*» στο περιοδικό «*Η σφίγγα*», περιγράφει την διαλεκτική μέθοδο μέσα από το διάλογο περί αγάπης, περί έρωτος και περί της σχέσης του με την Ηθική (Highet 1956, σελ. 154-233, Ζ. Φραγκοπούλου 1996, Hayes 1997). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέχρι τις μέρες μας- λίγο πριν την ανατολή του εικοστού πρώτου αιώνα- και δεν μας επιτρέπει την ρατσιστική περιχαράκωση του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας, κάτω από λογικές ερμηνείας που εξυπηρετούν ρευστά οικονομίστικα συμφέροντα και την ανάγκη τους για κοινωνική ένταξη. Συμπερασματικά σχετικά με την επικοινωνία, και το δεδομένο στην γλωσσική σήμανση που πραγματοποιείται μέσα από το βίωμα της διαπροσωπικής σχέσης, αλλά και την γραπτή διαδικασία μεταφοράς μηνυμάτων των πανανθρώπινων αξιών, μας παραπέμπει

σε παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας. Από αυτές έχουμε την πληροφόρηση για την ενοχή και την σύνδεσή της με την παράβαση ως απάντηση στην πειθαρχία του Νόμου. Η απουσία της λέξης «*ενοχή*» από την αρχαιοελληνική γλώσσα και η επικράτηση της έννοιας «*αιδώ*», η οποία αποδίδεται στην νεοελληνική με την λέξη «*εντροπή*», νοηματοδοτεί την σημασία της γνώσης και συνείδησης του ατόμου, πριν «*πέσει σε παράπτωμα*» και αξιολογηθεί ως στοιχείο παραβατική συμπεριφοράς, θέση την οποία και υποστηρίζουμε.

Η συζήτηση για μια ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς, με βάση το «*ασυνείδητο*» και την συνευθύνη του στην οργάνωση των παραβατικών δομών, στο ψυχικό όργανο, παραπέμπει στην ψυχανάλυση. Η τελευταία το θεωρεί «*δομημένο όλον όπως ο λόγος*» σύμφωνα με τον Λακάν, εννοιολογική διάσταση, την οποία συναντούμε στους προσωκρατικούς και στην νοηματοδότηση που αποδίδουν στο Λόγο και την ικανότητα να κάνει. Συμπεραίνουμε ότι η ανθρώπινη αλήθεια, στα πλαίσια της οποίας συζητείται η οργάνωση της παραβατικής συμπεριφοράς, παρουσιάζεται ως σφαιρικός νόμος που υπερβαίνει τον άνθρωπο και η οποία τον αποκαλύπτει, ενώ ταυτόχρονα τον αλλοτριώνει από το γεγονός της αδυναμίας του ίδιου να ελέγχει αυτό τον Νόμο. Το φροϋδικό ασυνείδητο είναι τραγικό από την ίδια του την σύσταση, από την παγίωση του ομιλούντος μέσα σε ένα δίκτυο σχέσεων που προϋπάρχει με τους δικούς του νόμους και κανόνες. Ένα άλλο συμπερασματικό σημείο είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο αδυναμίας του παιδιού είναι το ότι δεν διαλέγει τους γονείς του, τις λέξεις που το διαπλάθουν διαμέσου του παιχνιδιού και των σημαινόντων ταυτίσεων (Κεφάλαιο Ε'). Το μικρό παιδί διεισδύει στο συμβολικό κόσμο του πολιτισμού μέσα από την ενεργό διαδικασία του συμβολικού ή εικονο-φαντασιακού φόνου του πατέρα και τα αισθήματα τρυφερότητας για την μητέρα έτσι, όπως το έχει επεξεργαστεί και παρουσιάσει παγκόσμια ο Φρόυντ.

Ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς από το δάσκαλο δύσκολα μπορεί να επιχειρηθεί αν ο τελευταίος δεν διαθέτει ευρύτητα και ευκαμψία. Ο ίδιος μπορεί να λειτουργεί ακόμη και «ψυχοθεραπευτικά», αρκεί να γνωρίζει την φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού και τις παρεκκλίσεις. Η σχολική εκτροπή εντοπίζεται μέσα από ορισμένα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα δείκτη σχολικής απόκλισης από την εύρυθμη λειτουργία και περιλαμβάνει την συχνή αλλαγή δασκάλων, την μεγάλη αναλογία παιδιών με δωρεάν καλύψεις στο σχολείο, τις συχνές απουσίες των μαθητών χωρίς συγκεκριμένο λόγο, την μεγάλη αναλογία σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών, την μικρή αναλογία μαθητών δασκάλων, την ομοιογενή ατμόσφαιρα του σχολείου και το βαθμό συνοχής μεταξύ των διαφόρων μελών του διδακτικού προσωπικού (Κεφάλαιο Ε'). Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η δυνατότητα εκτίμησης των επιπτώσεων που επιφέρουν πάνω στα χαρακτηριστικά στοιχεία της παραβατικής συμπεριφοράς, προκύπτει από την κατανόηση της διαφοράς στην

διαμόρφωση κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο και την οικογενειακή ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σπίτι. Σπουδαίο συμπερασματικό στοιχείο είναι αυτό σχετικά με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον καλό δάσκαλο. Αυτά αποτυπώνονται στην ικανότητα να εξηγεί, να βοηθά, να ενθαρρύνει τους μαθητές του, να γνωρίζει το διδακτικό στόχο, να διατηρεί την τάξη και να βάζει τα όρια, να έχει καλούς τρόπους στην επικοινωνία, υπομονή και κατανόηση, να είναι δίκαιος και να έχει σεβασμό στην ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε παιδιού, με όποιες ατομικές διαφορές και αν παρουσιάζει.

Η ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς επιχειρείται με την ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου (Κεφάλαιο Ε'). Αυτή αποτελεί άμεσο μέλημα του σχολείου, του οποίου η πόρτα πρέπει να είναι πάντα «*ανοιχτή*» σε κάθε «*κάλεσμα βοήθειας ψυχής*» του γονέα. Όταν ο ίδιος προβληματίζεται ή δυσκολεύεται να διεκπεραιώσει τους κανονισμούς στην μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το γεγονός μπορεί να αφορά τόσο στο πρωτογενές επίπεδο βασικής εκπαίδευσης, όσο και στο δευτερογενές λανθάνοντα τρόπο που παρεμβαίνει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας του παιδιού. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι η σύνδεση της οικογένειας με το σχολείο, αποτελεί προϋπόθεση ελέγχου της παιδικής παραβατικότητας. Η οργάνωση παραβατικών δομών στη συμπεριφορά που αποκλίνουν από το φυσιολογικό νοηματοδοτείται διαφορετικά από τις εκάστοτε κοινωνικές, ηθικές αξίες και του θεσπισμένους Νόμους της Πολιτείας. Ένα άλλο ερμηνευτικό συμπέρασμα αναφέρεται στην ανεπαρκή επικοινωνία, την σύγκρουση του σχολείου με το σπίτι, την αδιαφορία, την υποτίμηση των γονεϊκών δυνατοτήτων, την έλλειψη συνεργασίας. Τα παραπάνω προσδιορίζουν την ποιότητα των μηχανισμών της παιδικής παραβατικότητας και καταδεικνύουν την αποτυχία του Θεσμού να εντάξει τον γονέα- με την ιδιότητα του συνεκπαιδευτή- στο σύστημα.

Η παιδική παραβατικότητα μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από την ανάγκη κάθε παιδιού για συνεχή εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το πού ζει και ποια είναι η κοινωνικο-οικονομική του προέλευση. Η ανατροφή των παιδιών στην βασική και την δευτερογενή λανθάνουσα μαθησιακή διαδικασία, είναι η πιο σπουδαία επένδυση για το μέλλον κάθε κοινωνίας και την επιβίωση των μελών της (Κεφάλαιο Ε'). Ο Φρόυντ έλεγε ότι «*το παιδί είναι ο πατέρας των ανθρώπων*», δεδομένο που ενστερνίστηκαν αρκετοί παιδαγωγοί και κλινικοί θεραπευτές και θεωρητικοί και στήριξαν τις απόπειρες προσέγγισης του προβλήματος της ανθρώπινης συμπεριφοράς με την γνώση, η οποία παρέχεται μέσω της αναλυτικής μελέτης των παιδιών.

Η ηθική της ανθρώπινης ανάπτυξης έχει ερμηνευτεί ως κομφορμισμός, ως αναζήτηση τεχνικών προσαρμογής του παιδιού με κάθε τρόπο στο περιβάλλον του, διάθεση για ομαλοποίηση των πάντων, με κοινό στοιχείο την γλώσσα και την δυνατότητα που έχει ένα παιδί με ψυχική υγεία να την ενστερνίζεται με φυσικό τρόπο. Η ασυμπτωματική

ταλάντευση σε ίχνη παραβατικής συμπεριφοράς, επιτρέπει στο μήνυμα την ανάπτυξη ενός μηχανισμού *«ανοίγματος»* σημαίνοντα και πολυσημαντικού και εκφράζεται με την αμφιβολία. Ο συμβολισμός βασίζεται πάνω στην αμφιβολία του μηνύματος που επεξεργάζεται το Υποκείμενο, χωρίς να δημιουργεί κλειστό δομικό σύστημα παρέκλισης. Συμπερασματικά με αυτήν την έννοια, η Ηθική πηγάζει από την κλινική παρατήρηση. Η ανάπτυξη που επιθυμεί το παιδί, είναι να αποκτήσει την υπόσταση του ενήλικα που φέρει μέσα του. Οι φάσεις διαπαιδαγώγησης, σηματοδοτούν την σχέση, τόσο στο ανθρώπινο είδος, όσο και το χώρο της γλώσσας. Το σύμβολο και το αμφίβολο στην έκφραση του οιδιπόδειου μηνύματος, επιτρέπει στο υποκείμενο να αποφύγει τον «εγκλεισμό» του μέσα στις πεποιθήσεις του *«ψυχοσποιητικού»* ρήγματος και να ακολουθήσει μια ισόνομη πορεία συναισθηματικής ανάπτυξης (Νικολαΐδης 1996α, β). Η μεταφορική έκφραση της ηθικής υπόστασης στον άνθρωπο, παρουσιάζεται από την Φρανσουάζ Ντολτό με την όρθια στάση που κατακτά το ανθρώπινο σώμα σε ηλικία δέκα με δεκατεσσάρων μηνών και την δυνατότητά του μέσα από αυτή την στάση να είναι κύριος μέσα στο χώρο.

Η ερμηνεία της παιδικής παραβατικότητας επιχειρείται μέσα από το βασικό λεξιλόγιο του παιδιού, που παραβαίνει και η νοηματοδότηση της σημασίας των λέξεων που χρησιμοποιεί, και δεν αποτελούν από πριν εκφρασμένη ψυχαναλυτική, ή άλλη επιστημονική θεώρηση. Η ερμηνεία του κώδικα στήνεται εκείνη ακριβώς την στιγμή που καταγράφονται οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί, στην ανάγκη να σταθεί με το σώμα του στο χώρο απέναντι στον Άλλο και να επικοινωνήσει. Ένα συμπερασματικό στοιχείο είναι ότι οι λέξεις που δανείζονται τα παιδιά από το λεξιλόγιο των μεγάλων, φορτίζονται με νόημα που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα δικά τους βιώματα. Το νόημα αυτό, τους είναι καθαρά προσωπικό και μερικές φορές καταλήγει σε μυστικό κώδικα. Τα μολύβια, οι μουτζούρες, οι ζωγραφιές, η αμήχανη κίνηση που κάνει το κεφάλι, οι επαναλαμβανόμενες άτακτες κινήσεις του ποδιού ή των χεριών, εκπροσωπούν μικρά κομμάτια από το ψυχικό παζλ που συνθέτει τα στοιχεία της παραβατικής δομής στο ψυχικό όργανο. Η ανάγνωση αυτών των δομικών μονάδων της ψυχοσωματικής έκφρασης, μας επιτρέπουν την παρέμβαση ή μη στον παιδικό κόσμο.

Η συζήτηση σχετικά με τον ερμηνευτικό μύθο και την μυθική αναπαράσταση του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας, χαρακτηρίζεται από μια αφήγηση, συμβολική και παραδοσιακή, με αφορμή το γεγονός της παράβασης. Το τελευταίο όμως συγκροτείται από το άτομο που το διηγείται πάνω σε επιλεγμένα γεγονότα και σε αναμνήσεις που διατηρούνται βιωματικά ή σε αναμνήσεις - οθόνη (Κεφάλαιο Ε'). Αυτό που σημαίνει η παιδική παραβατικότητα για τον Άλλο, διαφοροποιείται από την εννοιολογική θεώρηση των πραγμάτων και καταστάσεων και φέρνει στην επιφάνεια ένα βαθύτερο νόημα που διαχωρίζεται από την ίδια την παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μπροστά μας. Η

συστηματική χρήση της εικόνας στην αποσυνθετική λειτουργία ως προς τις εννοιολογικές δομές, παρά την ίδια την ιστορία, είναι ένα μέσο δόμησης της παραβατικής συμπεριφοράς που ανυψώνει στην πλήρη συνείδηση εκείνο το κάτι που δεν ενσωματώνεται στις εννοιολογικές δομές.

Η ερμηνεία μέσα από την μυθική εικόνα της παιδικής παραβατικότητας έτσι, όπως παρουσιάζεται συχνά από τα τηλεοπτικά κανάλια, διαχωρίζεται από την κοινή και τετριμμένη εικόνα που προβάλλει το μέσο στο ίδιο το άτομο, γιατί επικεντρώνει στο ουσιώδες κοινωνικό χαρακτηριστικό. Ο κοινωνικός χαρακτήρας και η αναγνωρίσιμη αντικειμενικότητα του προβλήματος, στοιχειοθετούν την «*μυθική αναπαράσταση*», η οποία εκλεκτικά αναπαριστά βιώματα και παραστάσεις που συμβαδίζουν με τα Ιδανικά του Εγώ. Η επιλογή ορισμένων εικόνων, γεγονότων και αναμνήσεων που διαλέγονται από μια σειρά καταστάσεων που χαρακτηρίζουν το «*ρεπορτάζ*» της παιδικής εγκληματικότητας, προσδιορίζεται από την ασυνέχεια των γεγονότων στον χρόνο και στον χώρο που, όμως, ταυτόχρονα εκφράζει την συνέχεια της επιθυμίας του ατόμου που διηγείται «*το παραμύθι της κακής συμπεριφοράς*» (Κεφάλαιο Ε'). Το βασικό συμπέρασμα αναφέρεται στο προηγούμενο γεγονός, που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο το έργο των δικαστών για την αποσαφήνιση της αλήθειας και την απονομή της δικαιοσύνης, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας που έχουν μάθει και χρησιμοποιούν τα όπλα για παιχνίδι με τους συμμαθητές τους, στην αυλή του σχολείου, που όμως αφαιρεί ανθρώπινες ζωές (Σε σχολείο της Πολιτεία του Κάνσας της Αμερικής, 1998).

Με συμπέρασμα ότι η φροϋδική ανακάλυψη πέρα από την θεραπευτική της δύναμη, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι προσπαθεί να προσεγγίσει την «*δυστυχία του πολιτισμού*». Αυτό επιχειρείται όχι ως επεξεργασία του Καθολικού, αλλά ως επεξεργασία του συγκεκριμένου, μέσα από την υποκειμενική ιδιαιτερότητα της σχέσης του καθενός με το Πραγματικό που απολαμβάνει. Ίσως γι' αυτό η κοινωνία- κατά κάποιο τρόπο- να αντιστέκεται στον Αναλυτικό Λόγο με την Πλατωνική αποτίμηση της έννοιας, επειδή ακριβώς της υπενθυμίζει την «*δυστυχία της*» που αντιπροσωπεύεται στο γεγονός να γεννά παιδιά υγιή και να τα αναθρέφει σε «*παραβάτες*», με βάση τους ίδιους τους Λογικούς θεσπισμένους κανόνες της που τους επιβάλλει μέσα από τις Τυπικές Μαθησιακές διαδικασίες εκπαίδευσης. Η Ψυχανάλυση σε μια πλήρη κυριαρχία της Ολικής, Καθολικής γνώσης που γίνεται «*Κυρίαρχο και Σημαίνον*» μέσα από το τηλεοπτικό δίκτυο, διαφοροποιείται προβάλλοντας την Σωκρατική Αλήθεια με το Ορθό- Λέγειν.

Το φαινόμενο της Παιδικής παραβατικότητας ερμηνεύεται στις μέρες μας μέσα από την επιθυμία για ταύτιση του Υποκειμένου με το «*Κυρίαρχο - Σημαίνον*» που λειτουργεί με τρόπο σαγηνευτικό μέσα από την διαφήμιση, ως προσταγή ενοποίησης με το Καθολικόν. Η

κοινωνική επιτυχία- με όποιοδήποτε τρόπο, θεμιτό ή αθέμιτο- τοποθετείται σε θέση κυριαρχίας, με την σοφιστική διαλεκτική δυνατότητα να προστάζει την ενοποίηση του Σημαίνοντος στο Κυρίαρχο. Το μέτρο της Σωκρατικής πρακτικής στο «*Καλόν και Αγαθόν*» ως αλήθεια και αξία ζωής, προσεγγίζεται μέσα από την κατάθεση του Λόγου που στοχεύει, όχι στο να πει το αληθοφανές, αλλά το αληθές ενός λόγου που δεν θέλει να πείσει τον άλλο, αλλά να τον οδηγήσει μέσα από το Ορθό-Λέγειν και το Ευ-Λέγειν στην ανακάλυψη κάποιας γνώσης σε θέση αλήθειας. Το μέτρο που το σημαίνον μπορεί να προσεγγίσει την διαφορά από το παραβατικό ή μη παραβατικό, έγκειται στο βαθμό που το σημαίνον επιτρέπει την προσέγγιση ενός αντικειμένου, πραγματικού και διαφορετικής λογικής από αυτή του σημαίνοντος που ξεφεύγει από τις παρεξηγήσεις του σοφιστικού «*Κυρίαρχου - Σημαίνοντος*».

Η ανατροπή της παιδικής παραβατικότητας μέσα από το Λόγο, στηρίζεται στην Λογική, στην Αισθητική και στην Ηθική Διάσταση που αποδίδεται στο κοινωνικό νόημα και στην διαλεκτική σχέση που έχει με το Υποκείμενο (Ζερβής 1996β, 1998). Η αδυναμία να ορισθεί με λόγια μέσα από την διαλεκτική μέθοδο η μονοσημαντικότητα της παρέκλισης από το φυσιολογικό, δημιουργεί κενό, το οποίο επιτρέπει την ανάπτυξη του μύθου να αναπαραστήσει την παιδική παραβατικότητα. Η φαντασιακή παρέμβαση με το μυθοπλαστικό μόρφωμα που επινοείται, επιφέρει αλλοιώσεις στο επίπεδο του Πραγματικού και ρήξη στην διαλεκτική μέθοδο προσέγγισης της αλήθειας, με αποτέλεσμα την διακοπή της Λογικής επιχειρηματολογίας. Το συγκεκριμένο γεγονός μεταθέτει το Λόγο αισθητικά και ηθικά και τον τοποθετεί κάπου αλλού και συμβαίνει όταν η ορθολογική σκέψη, *ο λελογισμένος λόγος, δεν αρκεί για να δώσει στο συνομιλητή να καταλάβει το νόημα και το* γιατί στο αντικείμενο της συζήτησης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μυθολογική σκέψη για την Παιδική παραβατικότητα να φιλοδοξεί να προσεγγίσει την Αλήθεια στο κενό που αφήνει η δυσκολία για εύκολη πρόσληψης του Σημαίνοντος στο Υποκείμενο. Ταυτόχρονα, η διαλεκτική αποδεικνύεται ελλιπής και βάζει σε κίνδυνο το σύστημα Ηθικής Ασφάλειας και Τάξης του Αντικειμένου, εγείροντας θέματα αξιολόγησης στο Κυρίαρχο.

Συνοπτική παρουσίαση

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής αφορά στην διερεύνηση, καταγραφή και απόπειρα θεωρητικής ερμηνείας του ψυχοκοινωνικού φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας (Cullen 1984, Cohen 1966, Ajzen 1988), σε σχέση με την οργάνωση της ψυχικής δομής του ατόμου. Η αναφορά γίνεται πάνω στα ίχνη που συναντούμε σε ένα κομμάτι της νηπιακής ηλικίας και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Olthof και Engelberts-Vaske 1997). Το γεγονός αυτό, μας επιτρέπει να εξετάσουμε το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας ως μια πρώιμη και λανθάνουσα απόκλιση, σε σχέση με το βαθμό που οι κοινωνικοί θεσμοί εκφράζουν τις κοινωνικές δομές της οικογένειας, του σχολείου, της τηλεόρασης. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στα επίπεδα:

Στο πρώτο επίπεδο επιδιώκεται να καταγραφεί το πρόβλημα των στοιχείων της παιδικής παραβατικότητας στις πρώιμες ηλικίες (4,6 - 10 χρόνων), ενταγμένο στις σύγχρονες τάσεις της μεταθεωρητικής θεμελίωσης των ψυχολογικών θεωριών, στους χώρους της κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας (Κεφάλαιο 1, 2). Η οριοθέτηση επιχειρείται μέσα από την παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης, των θεωρητικών μετασχηματισμών και το προσδιορισμό του ψυχοκοινωνικού πεδίου, το οποίο διαμορφώνεται από την συνάντηση του παιδιού με την οικογένεια, το σχολείο και την τηλεόραση.

Β) Στο δεύτερο επίπεδο σκοπεύει να αναδείξει την σημασία της ενεργοποίησης του γονεϊκού ρόλου στην αναστροφή της οργάνωσης των παραβατικών δομών στην ψυχική δομή. (Κεφάλαιο 3, 4 και 5). Ο χώρος, μέσα στον οποίο επιχειρείται να εξηγηθούν οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας, αφορά σε εφαρμογές εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων σε ειδικές τάξεις, σε νηπιαγωγεία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτέλεσε το υλικό των καταγραφών και τα ερωτήματα - σκέψεις, που ερμηνεύτηκαν στην απαίτηση της θεωρητικής τεκμηρίωσης:

Το υλικό των καταγραφών και κάποιες τυχαίες παρατηρήσεις, προέκυψαν από το αρχείο που διατηρούσα για τις υποχρεώσεις της εργασιακής σχέσης, ως δασκάλα ειδικής αγωγής, τα τελευταία είκοσι χρόνια σε σχολεία και σε ΣΜΕΑ (Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ 1994,) στην Δυτική Αττική, όπως η περιοχή του Αιγάλεω και στο Κέντρο της Αθήνας, στις υποβαθμισμένες δυτικές συνοικίες- Κολωνός, Ακαδημία Πλάτωνος. Σταδιακά, μέσα από τη κλινική πρακτική και τις

συστηματικές καταγραφές με ηλεκτρονικό υπολογιστή, οδηγήθηκα στις πρώτες εμπειρικές παρατηρήσεις: α) αύξηση του αριθμού των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως *«προβληματικά»*, β) παρά την εκπαιδευτική προσπάθεια της πολιτείας να τα ενσωματώσει κάτω από τον όρο *«παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, τα αποτελέσματα ήταν μάλλον αποθαρρυντικά. Η συγκριτική εικόνα των μαθητών που αποκλίνουν σε μία τάξη δημόσιου δημοτικού σχολείου στις αρχές της δεκαετίας του 80 και στα μέσα της δεκαετίας του 90, σηματοδοτεί μια ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση. α) Δεκαετία 80: Σε μαθητικό πληθυσμό τάξης 35-40 παιδιών, αποκλίνουν και εμφανίζουν προβλήματα 1 μέχρι 3 παιδιά, ποσοστό 10%. Αναλογικά, παρατηρούμε ότι 1 παιδί στα 10 είχε εμφανή εικόνα παράβασης, σε σχέση με το θεσπισμένο σχολικό πλαίσιο της εποχής. β) Μέσα δεκαετίας 90: Σε μαθητικό πληθυσμό τάξης 20-25 παιδιών (μείωση του ενεργού μαθητικού πληθυσμού σε ποσοστό 30%, λόγω της υπογεννητικότητας), εμφανίζουν 10 με 15 παιδιά στοιχεία ψυχολογικής και κοινωνικής απόκλισης, ποσοστό 50%. Αναλογικά, παρατηρούμε ότι 1 στα 2 παιδιά εμφανίζει κάποιο ψυχοκοινωνικό πρόβλημα, στο οποίο καταγράφεται να παραβαίνει τους θεσπισμένους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

Η μελέτη της «***παρεκλίνουσας***» συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου και δημοτικού, προέκυψε ως ανάγκη από τις δυσκολίες που συναντούσα στην καθημερινή επαφή και στην προσπάθειά μου να αντιμετωπίσω το «*ύποπτο*» πρόβλημα. Μέσα από τις καθημερινές καταγραφές στο μαθησιακό πρόγραμμα και την προσεκτική μελέτη τους, φάνηκε ότι συγκεκριμένα στοιχεία στη συμπεριφορά των μαθητών και των γονιών τους που υποστηρίζονται μέσα στο χώρο του σχολείου, δεν ήταν τυχαία, γεγονός που μας οδήγησε στις παρακάτω υποθέσεις της παρούσας έρευνας:

1. Τα παιδιά μαθαίνουν ανάμεσα στις άλλες μαθησιακές διαδικασίες κλασσικής μάθησης και τη μάθηση παραβατικών συμπεριφορών.

2. Οι γονείς που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης στη παιδική ηλικία τους ή στην εφηβεία, επαναβιώνουν το μετατραυματικό άγχος που εισέπραξαν στο παρελθόν.

3. Ίχνη παιδικής παραβατικότητας, ως μια συγκεκριμένη έκφραση της συμπεριφοράς, εντοπίζονται από πολύ μικρές ηλικίες.

Ο προβληματισμός μας σχετικά με το αν έπρεπε να κινητοποιήσουμε την κοινωνία μας να στραφεί και να κοιτάξει με ειλικρίνεια το πρόβλημα της παιδικής παραβατικότητας, εστιάστηκε στο ότι: η παιδική εγκληματικότητα ως αντικείμενο της κλινικής ψυχολογίας, δεν γεννάται αιφνίδια μια ημέρα από το καπρίτσιο ενός «***διεστραμμένου παιδιού***» (Βίννικοτ 1976). «***Το παιδί - παραβάτης***» ως αντικείμενο της κοινωνικής ψυχολογίας, δεν

ανακαλύπτεται τα τελευταία χρόνια μετά τις ραγδαίες εξελίξεις στο τρόπο ζωής των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών. Σε περιόδους «*εξάρσεων*» κοινωνικών προβλημάτων, παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών που «*ξεφεύγουν*» από την κοινωνική επιρροή των θεσμών και εκπαιδεύονται στην παρέκλιση της εγκληματικότητας. (Ελλάδα, Μικρασιατική καταστροφή της Σμύρνης 1922, Ρηγάτος 1989. «Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη Λογοτεχνία (1922-1988)», Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί).

Με τον όρο παραβατικότητα, αποδίδεται από την αρχή μια αρνητική φόρτιση στην απόδοση του νοήματός του. Ο θεσμός καλείται να βγάλει προς τα έξω, τους νόμους και τις επιταγές που επέτρεψαν την οργάνωση και τη δομή της ομάδας. Η δυσκολία ανάγνωσης των κανόνων, μαζί με την μη πρόσβαση σε υγιή επικοινωνιακά δεδομένα, ***«θεσμοθετεί πρώιμους λανθάνοντες παραβατικούς μηχανισμούς»***. Τα άτομα που αναπτύσσουν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, προσεγγίζονται μέσα από τις σχέσεις συμμόρφωσης και επιρροής που διαδραματίζονται στη λειτουργία της ομάδας. Η Κοινωνική ψυχολογία βοηθά στην κατανόηση των συγκρούσεων του ατόμου με την κοινωνία (Glazer 1992, σελ. 373-389, Castellan 1977, σελ. 131-145, Cartron και Winnykamen 1995, Φεντ 1989). Τέτοιες συγκρούσεις παρατηρούνται στην αντίδραση του ατόμου στις πιέσεις για κοινωνική συμμόρφωση που ασκεί η πλειοψηφία, στην ανταγωνιστική σχέση του ηγέτη με την ομάδα του, στην αντιπροσώπευση των μελών στις λειτουργίες της κοινωνικής δομής.

Η παιδική παραβατικότητα βιβλιογραφικά έχει αντιμετωπιστεί μέσα από το φαινόμενο του «***ανήλικου παραβάτη***» (Δεληβάνη 1974 Αίτια και πρόληψις της παιδικής αντικοινωνικότητος και εγκληματικότητος δι'εξυγιάνσεως του περιβάλλοντος). Η γενική περιγραφή «***δύσκολα παιδιά***», διαπραγματεύεται την απειθαρχία, το πείσμα, το παιδί που λέει ψέμματα, τους μικρούς κλέφτες, την φυγή, την περιπετειώδη ζωή, την πορνεία, την αλητεία, τον τυχοδιωκτισμό, τα «***εγκληματικά παιδιά***» (Ασπιώτης 1965, σελ.127). Σχετικό απόσπασμα βρίσκουμε στο ειδικό τεύχος: «*Η εγκληματικότης των ανηλίκων, ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα*» του Ινστιτούτου Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής (Πιπινέλη-Ποταμιάνου 1956). Η κοινωνιολογική προσέγγιση μέσα από διαφορετικές θεωρητικές σχολές, αποπειράται να ερμηνεύσει το έγκλημα, με πλαίσιο αναφοράς το χώρο, το χρόνο και την κουλτούρα, εντός της εξελίσσεται το κοινωνικό γεγονός της παιδικής παραβατικότητας. Η μελέτη του προβλήματος, μας έκανε αρκετές φορές να νιώθουμε ότι «κολυμπάμε» σε βαθιά νερά με τα ερωτήματα που ανασύρονται κάθε φορά στην κριτική εμβάθυνση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και τους μηχανισμούς της παιδικής παραβατικότητας. Η βιβλιογραφική στήριξη αντλεί σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα από έρευνες στο χώρο της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής

ψυχολογίας, της ψυχοπαθολογίας, της κλινικής ψυχολογίας, της ψυχανάλυσης παιδιών, της ψυχοπαιδαγωγικής, της ειδικής αγωγής, της ψυχιατρικής και της επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό μας κάνει να αισθανόμαστε βαθύτατα την ευθύνη μιας πληρέστερης παρουσιάσης των στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς έτσι, όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές δομές.

Η οριοθέτηση του όρου της παιδικής παραβατικότητας διερευνήθηκε σε σχέση με την ιστορική διαδρομή του φαινομένου και τις απόπειρες ερμηνείας του από τις σχολές της κοινωνικής ψυχολογίας. Η οριοθέτηση μιας συμπεριφοράς, αποτελεί και το κλειδί για την κατανόησή της. Η τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αποτελεί στόχο για τον έλεγχο της παραβατικότητας (Bandura 1973, 1986). Η γνωσιοσυμπεριφοριστική ερμηνεία της συμπεριφοράς, επιτρέπει την ανάλυση των αμφίδρομων σχέσεων των ατόμων πάνω στα πράγματα και τις καταστάσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η κατανόηση, αξιολόγηση και ερμηνεία της *παιδικής παραβατικότητας στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας*. Επιμέρους στόχος της έρευνας, είναι να προσεγγίσει τους μηχανισμούς, βάση των οποίων ένα παιδί γίνεται προβληματικό και εμφανίζει στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου, καταγράφεται σε σχέση με την δυναμική αναστροφής σε οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στην ψυχική δομή.

Τα δομικά στοιχεία της μάθησης, οι νομοτέλειες που περιγράφονται σε κανονικότητες, ανακαλύπτουν τα γεγονότα και τις παραβατικές συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται με προβλέψιμη συνέπεια. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους νόμους της μάθησης και στους νόμους της συμπεριφοράς, προσδιορίζονται στην εξαρτημένη μαθησιακή διαδικασία, η οποία διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην απόκτηση δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς. Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι διαφέρουν, ως προς την ικανότητά τους να αποκτούν χωροχρονικές συνεξαρτήσεις, κατανοούμε την δυσκολία εφαρμογής της βασικής μαθησιακής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου, στο χρόνο της τηλεόρασης, αλλά και στη συμμόρφωση στους σχολικούς κανόνες του ωρολόγιου προγράμματος μαθημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν ανάμεσα στις άλλες μαθησιακές διαδικασίες κλασσικής μάθησης και στη μάθηση παραβατικών συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές εγκαθίστανται μέσα από: α) το πρότυπο γονέα παραβάτη θεμιτών συμπεριφορών, β) την ανοχή της παιδικής παραβατικότητας από το περιβάλλον του παιδιού και γ) την ενίσχυση παραβατικής συμπεριφοράς με επιβράβευση και επίδειξη δύναμης στις ενδοοικογενειακές, τις εσωσχολικές σχέσεις και την σχέση με τα τηλεοπτικά μέσα.

Τα Μέσα Μαζικής ηλεκτρονικής Επικοινωνίας μεταβιβάζουν απρόσωπες και ψυχρές ενδοεξαρτήσεις, γεγονός που εξοικειώνει τα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες. Η δημιουργία

μοντέλων συμπεριφοράς μέσα από την τηλεόραση, βασίζεται σε μονόδρομες συναισθηματικές συνεξαρτήσεις (Cadow και Sprafkin 1993). Το παιδί απαντά στα ερεθίσματα, αντιγράφοντας μια λανθάνουσα δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία, η οποία υπαγορεύεται από τους κανόνες της αγοράς και της διαφήμισης και ρυθμίζεται από τις χωροχρονικές συνεξαρτήσεις των Άλλων, των Σπουδαίων ενηλίκων. Η δυναμική της αυτοεικόνας του παιδιού, προβάλλεται στα πρόσωπα των γονέων και των δασκάλων παραποιημένη. Η δυσκολία της αποκωδικοποίησης τηλεοπτικών μηνυμάτων και η πολύωρη έκθεση σε αυτά, εξυπηρετούν την απουσία της επικοινωνίας. Η έλλειψη βιωματικής νοηματοδότησης, υποβαθμίζει το εκφερόμενο συναίσθημα του παιδιού προς τα έξω.

Η αξιολόγηση του ψυχοκοινωνικού φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας στην παρούσα έρευνα, κινήθηκε σε δύο άξονες. Ο πρώτος χρησιμοποίησε την στατιστική μεθοδολογία και ανάλυση ως το βασικό εργαλείο για τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας και ο δεύτερος προσέγγισε την μελέτη των περιπτώσεων ξεχωριστά, με τις καταγραφές πολυποίκιλων στοιχείων, με το τρόπο που εκτίθενται τα τελευταία κατά την διάρκεια της συνεδρίας μέσα από τα case studies. Τα ευρήματα ταξινομήθηκαν με βάση τις αρχικές υποθέσεις και βρέθηκε να ενισχύουν την συλλογιστική για την ύπαρξη στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς στις πολύ μικρές ηλικίες. Η μελέτη της επαγγελματικής κατάστασης, της σύνθεσης της οικογένειας και του τρόπου διαβίωσης των γονέων που συναντήσαμε στα δημόσια σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές του Κέντρου της Αθήνας, δείχνει ότι η παιδική παραβατικότητα ανιχνεύεται στην ευρύτερη κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση και δεν εστιάζεται μόνο σε χαμηλοοικονομικά στρώματα.

Η ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση στην πλειονότητά της, στην παρούσα έρευνα λειτουργεί ως ένα *«μέσο»* μεταφοράς του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας *«έξω από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον»* και την στενή σύνδεσή του με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις κακές επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο, χωρίς ωστόσο να ορίζεται επίσημα το πρόβλημα της παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία περιγράφεται έμμεσα και κάτω από όρους που λειτουργούν ως ομπρέλα και αναφέρονται σε *«δυσκολίες στην επαφή με τους Άλλους»*, *«υπερκινητικότητα»*, *«διάσπαση προσοχής»*, *«καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου»*, *«ανωριμότητα»*, *«δυσλεξία»*. Η αντιμετώπιση προτείνει επανεκπαίδευση, ειδική αγωγή, λογοθεραπεία και σε μία μόνο περίπτωση αναφέρθηκε η οικογενειακή ψυχοθεραπεία. Αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί η απουσία της ψυχοκοινωνικής προσεγγίσης του προβλήματος. Η μονομερής εστίαση σε κάποια σημεία της παιδικής παραβατικότητας, όπως τα προβλήματα στο σχολείο, καθιστά ανέφικτη μια πολύπλευρη υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα. Με την παρούσα εργασία προτείνεται μια πολυπαραγοντική

συνεργασία, η οποία είναι σε θέση να αναστρέψει την εξέλιξη των παραβατικών μηχανισμών στην συμπεριφορά του παιδιού.

Ίχνη Παιδικής παραβατικότητας ως μια συγκεκριμένη έκφραση της συμπεριφοράς, εντοπίζονται από πολύ μικρές ηλικίες, όπως: α) στην νηπιακή ηλικία, β) στην σχολική ηλικία, τα ίχνη μορφοποιούνται και εξελίσσονται σε πράξεις. Έτσι, από τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου, έχουμε σαφείς εκδηλώσεις παραβατικών πράξεων ενάντια στους κανόνες της λειτουργίας του σχολείου. γ) Στην προεφηβεία, στην εφηβεία, αλλά και σε όλη την εξέλιξη της ζωής, οι συγκεντρώσεις οργανώσεων παραβατικής συμπεριφοράς, αξιολογούνται ως «*διαταραχή συμπεριφοράς*». Ως αποτέλεσμα, αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάσταση μόνιμης παραβατικότητας ως έκφραση ζωής, αλλά και ως εκδήλωση νεανικής εγκληματικότητας (Harold et al. 1989).

Η κατανόηση και ερμηνεία της λειτουργίας των μηχανισμών μάθησης της παιδικής παραβατικότητας, βασίστηκε στα δεδομένα της επιστήμης της ψυχολογίας, της ψυχοπαθολογίας, της εξελικτικής ψυχολογίας. Οι σχέσεις με τους γονείς, εξετάστηκαν με βάση τις αναφορές στην βιοσωματική, γνωστική (Temple 1997), και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και της ηθικότητάς του (Woodward et al. 1997). Οι γονείς που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης στη παιδική ηλικία τους ή στην εφηβεία (Τσανίρα 1997, Tremblay et al. 1992), βιώνουν το μετατραυματικό άγχος που εισέπραξαν μέσα από: α) την ταυτότητά τους ως γονείς, β) τη γονεϊκή σχέση τους με το παιδί και γ) τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους. Η λειτουργία του συναισθήματος παρεμβάλλεται κάθε φορά μέσα από την ψυχαναλυτική και την γνωσιοσυμπεριφοριστική κατεύθυνση. Το άγχος για τις κοινωνικές συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς, προσδιορίζει και το χρόνο- χώρο της τιμωρίας και την ποιότητα της συναισθηματικής πλευράς της ηθικότητας. Οι δεξιότητες και η επανάληψη στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς, σχηματοποιούν τις δομές του εξωτερικού κόσμου και εκπαιδεύουν το άτομο στην ανάπτυξη των μηχανισμών παραγωγής της παιδικής παραβατικότητας.

Το ερμηνευτικό πρίσμα καταγίνεται πολλές φορές με την ουσία και το έργο της «***ψυχαναλυτικής***» παιδαγωγικής (Pfister 1929), μέσα από την μελέτη των καθημερινών καταγραφών, οι οποίες τηρούνται με συγκεκριμένα κριτήρια, κάθε φορά ξεχωριστά για κάθε παιδί. Η διδακτική παρέμβαση προσδιορίζεται ως επαρκής, με βάση το κριτήριο της αποτελεσματικότητας του διδακτικού στόχου, στα πλαίσια του εξατομικευμένου υποστηρικτικού διδακτικού προγράμματος (Cole et al. 1998). Η συμπεριφορά καταγράφεται στις καθημερινές δραστηριότητες, όπως αυτές εξελίσσονται μέσα στην τάξη, στην αυλή, στο σπίτι (Cohen et al. 1991). Η παραβατικότητα σχετίζεται με το ψυχικό τραύμα και τις

συνέπειες που το ακολουθούν (Marcelli 1993, Scheeringa et al. 1995). Το μετατραυματικό άγχος *(posttraumatic stress disorder)* ως κατάσταση, θέτει το ψυχικό δυναμικό αντιμέτωπο με το κίνδυνο. Εδώ, η αντίληψη της παράβασης λειτουργεί ως άμυνα που επιβάλλεται, για να διατηρηθεί η ψυχική ισορροπία εκείνη τη στιγμή. Η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους του γονέα, τροφοδοτεί το κύκλο της παραβατικής συμπεριφοράς (Hammil και Bartel 1990, Rowan et al. 1994). Αυτή η αντίληψη για το παιδί έτσι, όπως έχει καταγραφεί στην μνήμη του γονέα, σηματοδοτεί στάσεις που ενθαρρύνουν ίχνη παιδικής παραβατικότητας από τις πολύ μικρές ηλικίες (Shea και Bauer 1988, Browne και Saqi 1989). Η ερμηνεία της παραβατικότητας στην νηπιακή ηλικία, εστιάζεται στο ψυχοκοινωνικό γεγονός και την αποκατάσταση μέσα από την προσέγγιση του χώρου της ειδικής αγωγής, χωρίς να εμπλέκει το θεσπισμένο ποινικό δίκαιο και τις εφαρμογές του σωφρονιστικού συστήματος (Lebovici και Soule 1995, Richman 1987, σελ. 336-347, Briere et al. 1995).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι τα συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά, αλλά και αυτά που έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης, αποτελούν μέρος του υποστηρικτικού έργου των ειδικων τάξεων που θεσμοποιείται στο δημόσιο σχολείο (Chancerel 1989). Η κακοποίηση βρέθηκε να λειτουργεί ως δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία μέσα από τους παράγοντες της οικογένειας (Pankow 1983) και της πολιτικής της και αναπτύσσεται δίπλα στην βασική σχολική μαθησιακή διαδικασία, η οποία υποβαθμίζει το εκφερόμενο αυτοσυναίσθημα παραβατικής συμπεριφοράς (Agathonos-Georgopoulou και Browne 1997). Τα ειδικά σχολεία για συναισθηματικά διαταραγμένα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα παιδιά, δέχονται μαθητές, οι οποίοι ανεξάρτητα από αιτιολογία, παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές και δυσκολίες προσαρμογής, σε βαθμό που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση τους σε κανονικό σχολείο (ΥΠΕΠΘ, Δελτίο, 1994, 2ε, σελ. 110-111). Στην έρευνα δεν συναντήσαμε αμειγή σχολεία για συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά, για λόγους αποκατηγοριοποίησης. Το εν λόγω γεγονός θεωρούμε ότι δεν απεμπλέκεται των ευθυνών του συλλόγου των διδασκόντων και του συλλόγου γονέων για κοινές στρατηγικές δράσεων, οι οποίες οφείλουν να προάγουν την ενσωμάτωση παιδιών με παραβατική συμπεριφορά στη τοπική κοινωνία (Dolto 1982, 1984, 1985, 1988). Η ενσωμάτωση των παραβατικών παιδιών μέσα από τις ειδικές τάξεις, συναντά μεγάλα εμπόδια, τα οποία μερικές φορές είναι ανυπέρβλητα, μιας και προσκρούουν στο πλαίσιο ένταξης αυτών των υποστηρικτικών προγραμμάτων μέσα στη θεσμοθετημένη λειτουργία των «*κανονικών*» σχολείων. Οι διευθυντές οφείλουν να διευκολύνουν την εγγραφή ή μετεγγραφή αποκλινόντων μαθητών στο σχολείο, στο οποίο λειτουργεί ειδική τάξη ή τμήμα ειδικής αγωγής, προκειμένου να φοιτήσουν στο τμήμα αυτό, εφόσον και οι γονείς συμφωνούν προς αυτό. (ΥΠΕΠΘ, Δελτίο, 1994, σελ. 111). Οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δεν έχουν επαρκή μετεκπαίδευση στα θέματα της ειδικής αγωγής, αλλά και

καμία ευαισθητοποίηση σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα, πέρα από την τηλεοπτική ενημέρωση. Έτσι, αρνούνται άμεσα ή έμμεσα να δεχτούν τα παραβατικά παιδιά στις κανονικές τάξεις και να τα βοηθήσουν.

Η «*φυσιολογία*» της παιδικής παραβατικότητας καθορίζεται από το επαναβιώμενο μετατραυματικό άγχος του κακοποιημένου γονέα στην παιδική του ηλικία, την δυσλειτουργία των κανόνων στο απορρυθμισμένο κοινωνικά σχολείο, αλλά και την προβαλλόμενη βία και εγκληματικότητα από την τηλεόραση, η οποία εκπαιδεύει το παιδί στην ανάπτυξη, οργάνωση και νομιμοποίηση παραβατικών μηχανισμών. Η αξιοποίηση των στοιχείων για την υποστήριξη μαθητών σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικών τάξεων ή ειδικών σχολείων, δίνει το δείκτη της κοινωνικής παρέμβασης στην γονεϊκή συγκάλυψη της παιδικής κακοποίησης.

Βιβλιογραφία

Acland, H. (1978a). Does parent involvement matter? In Wilson, M.J. «Social and Educational research in action: a book of readings». p. 40-47. Longman. Open University Press. London.

Acland, H. (1978b). What is a 'bad' school?.In Wilson, M.J. «Social and Educational research in action : a book of readings», p.31-39. Longman. Open University Press. London.

Agathonos-Georgopoulou, H. & Browne, K.D. (1997). The Prediction of Child Maltreatment in Greek Families. *Child Abuse & Neglect* **21**, 721-735.

Aichorn, A. (1942). Αποτελούν οριστική λύσι τα Δικαστήρια Ανηλίκων. μτφρ. Α.Σ. Ιωάννου. *Το Παιδί,* τχ. 92-93, 19-21.

Ajzem, I. (1990). *Attitudes, Personality, and Behavior.* Open University Press. London.

Aldridge, M. & Wood, J. (1997). Talking about feelings: Young Children's Ability to Express Emotions. Spotlight on Practice. *Child Abuse & Neglect* **21**, 1221-1233.

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Third Edition. Washington.

Anderson, S., Payne, M.A. (1994). Corporal Punishment in Elementary Education: Views of Barbadian Schoolchildren. *Child Abuse & Neglect* **18**, 377-386.

Andrews, A.B., McLeese, D.G. & Curran, S. (1995). The impact of a media campaign on public action to help maltreated children in addictive families. *Child Abuse & Neglect* **19**, 921-932.

Arora, C.M.J. (1996). Defining Bullying, *School Psychology International* **117**, 317-329.

Askew, S. (1994). Aggressive Behaviour in Boys : to what extent is it institutionalised. In Tattum, D.P. & Lane, D.A. «*Bullying in schools*», p. 59-71. Trentham Books, London.

Atkinson, L. & Butler, S. (1996). Court-ordered Assessment: Impact of Maternal Noncompliance in Child Maltreatment Cases. *Child abuse Neglect* **20**, 185-190.

Attwood, T. (1998). Social Behaviour. In «*Asperger's syndrome. A guide for Parents and Professionals*», p. 28-66. Jessica Kingsley Publishers. London.

Bailey, W.C. (1990). Murder, capital punishment, and television: Execution publicity and homicide rates. *American Sociological Review* **55**, 628-633.

Baillet, M. (1997). L' Educateur de Rue, Acteur Social. *Sauvegarde de l' Enfance* **3**, 152-155.

Ball, D.W. (1978). Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion. In Wilson, M.J. «*Social and Educational research in action: a book of readings*», p. 189-217. London. Longman, Open University Press.

Balrog, P. V. (1996). Super Street Fighter II με 16 πολεμιστές (Οι μαχητές του δρόμου) που έχουν έρθει από όλη την γη για να λάβουν μέρος σε ένα τουρνουά πολεμικών, τεχνών. Αυτό διοργανώθηκε για να δουν ποιος από αυτούς έχει την δύναμη και την ικανότητα να προκαλέσει τα 8 μυστηριώδη Grand Masters. Αυτοκόλλητα. Carusel. Περιστέρι.

Bandura, A. (1973a). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc, N. Jersey.

Bandura, A. (1973b). Social Learning theory of aggression. In Knutson J.F. (ed), «*The control of aggression*», p. 201-250. Aldine Publ. Co., Chicago.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall, New Jersey.

Banks, J. (1995). Integrating Children with Emotional and Behavioural Difficulties: The effect of Self-esteem, In Farrell, P. «*Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*», p. 60-72. Falmer Press. London.

Barbance, M. (1993). Le rapport psychologigue a la loi, au crime et a la peine dans la societe de droits.-A partir de la theorie Freudienne. *Deviance et Societe* **17**, 105-115.

Barker, P. (1993). The psychiatric examination of children with behaviour problems, In Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*», p. 91-105. Longman. London.

Barnhouse, Walters, P., Briggs, C., M. (1993). The family economy, childlabor, and schooling: Evidence from thw early twentieth - century south. *American Sociological Review* **58**, 163-181.

Barta, J. & Winn, T. (1996). Involving Parents inCreating Anti-bias Classrooms. Children Today, 24, 1, p. 28-30.

Barthomeuf, R. (1997). La Loi et Les Droits de l'Enfant. *Sauvegarde de l'enfance* **2**, 91-96.

Begoin, J. (1989). La violence du desespoir, ou le contresens d'une «pulsion de mort» en psychanalyse. *Revue Francaise de Psychanalyse* **2**, 619-637.

Belkin, D.S., Greene, A.F., Rodrigue, J.R. & Boggs, S.R. (1994). Psychopathology and History of Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence* **9**, 535-547

Berkowitz, L. (1993). *Aggression*. McGraw - Hill. N. York.

Bernstein, B., Davies, B. (1972). Some sociological comments on Plowden. p. 48-66. In Wilson, M.J. (1978). Social and Educational research in action : a book of readings. Longman, Open University Press. London.

Besnard P. (1987). L'Anomie. Ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim. Publie; avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique. PUF (Presses Universitaires de France), Paris.

Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., McKenzie Neer, S. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale Construction and Phychometric Characteristics. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry* **36**, 545-553.

Bizot, A. (1996). Ils sont tous nos enfants. *Paris Match*, p. 48- 61

Blanchet, R. (1998). Μηδαμινός σαν μια εικόνα. Μτφρ. Λ. Λινάρδου. Η Ψυχανάλυση, τχ.3, σελ. 52-60.

Bloch, H. (1994). Proprioception et Gestion de la Motricite Chez le Bebe': Peut - on Repondre a' Claparede? *L' annee psychologique* **94**, 593-606.

Bloch, H., Chemama R., Gallo A., Leconte P., Moscovici S. & Postel J. (1991). Grand dictionnaire de la psychologie, p. 219. Larousse, Paris.

Blum, N.J. & Mercugliano, M. (1997). Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder, In Batshaw, M.L. «*Children with Disabilities*», p. 449-470. Fourth Edition. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.

Boat, B.W. & Everson, M.D. (1994). Exploration of Anatomical dolls by nonreferred preschool-aged children : Comparisons by age, gender, race, and Socioeconomiic status. *Child Abuse Neglect* **18**, 139-153.

Bootzin, R.R., Acocella, J.R. & Alloy, L.B. (1993). *Abnormal Psychology. Current Perspectives*. Sixth Edition. McGraw- Hill, Inc., New York.

Bower, M. & Knutson, J. (1996). Attitudes toward physical discipline as a function of disciplinary history and self-labeling as physically abused. *Child Abuse & Neglect* **20**, 689-699.

Brannen, J., & O' Brien, M. (1995). Childhood and the Sociological Gaze: Paradigms and Paradoxes. *Sociology* **29**, 729-737.

Briere, J., Elliot, D.M., Harris, K. & Cotman, A. (1995). Trauma Symptom Inventory. Psychometrics and Association With Childhood and Adult Victimization in Clinical Samples. *Journal of Interpersonal Violence* **10**, 387-401.

Brighouse, T. (1993). Management of curriculum and teaching methods and pupils' behaviour in school. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*», p. 128-147. Longman. London.

Brochu, S. (1994). Ivresse et Violence: Desinhibition ou Excuse? *Deviance et Societe* **18**, 431-446.

Browne, K. & Saqi, S. (1989). Parent - child interaction in abusing families : its possible causes and consequences, In Maher, P. «*Child Abuse. The educational perspective*», p. 77-103. Basil Blackwell Limited, London.

Buchman, D.D. & Funk, J.B. (1995). Video and Computer games in the '90s: Children's Time, Commitment & Game Preference. *Children Today* **24**,:12-31.

Bullock, L.M., Fitzsimons, A.M. & Gable, R.A. (1996). Combating Youth Violence: An «All Hands on Deck». Approach to Making Schools Safe Again. *Preventing School Failure* **41**, 34-38.

Butler, S.F., Demmin, H. & Strupp, H.H. (1997). Ψυχοδυναμική Ψυχοθεραπεία, σελ.295- 315. Στο Heiden, L.A. & Hersen, M. (Επιμέλεια). Καλαντζή-Ασίζι, Α. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1997). «*Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*». Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Cambronne, C. (1996). L' Imagination au quotidien. *Cahiers Pedagogiques* **349**, 54-55.

Cantos, A. L., Neale, J.M. & O' Leary, D. (1997). Assessment of coping strategies of child abusing mothers. *Child Abuse & Neglect* **21**, 631-636.

Caplan, P.J. (1986). Take the blame off Mother. *Psychology Today* **10**, 70-71.

Cartron, A. & Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developpement, fonctions*. Armand Colin editeur, Paris.

Castany, J. & Pantanella, R. (1996). Une singularite' pedagogique: apprendre a' raisonner. Dossier, *Cahiers Pedagogiques* **17**, 344-345.

Castellan, Y. (1977). Initiation a' la psychologie Sociale. In «*L'echec de la Socialisation : La Delinquance*», p. 131-145. Armand Colin. Paris.

Castellan, Y. (1996). *La Famille*. Cinquieme edition corrigee. Paris. PUF.

Champy, P. & Etεve, C. (1994). Delinguance professionnelle et delinguance des bandes,. In: «*Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation*», p. 237-239, collection ref. Nathan, Paris.

Chancerel, J.L. (1989). Αναπηρίες, σχολικές δυσκολίες, διαφορές. Θεωρητικά πλαίσια αναφοράς, ορισμοί και σχέσεις με το σχολικό χώρο. Στο (επιμέλεια) Γ. Τσιάντης «*Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*». τ. 1, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Chauchat, H. (1985). *L' enquete en psycho - sociologie*. PUF, Paris.

Chazal, J. (1967). *Η Παιδική εγκληματικότητα*. Μτφρ. Πολέμη, Α. Σειρά Que sais-je? Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Cheesbrough, M. & Hill, J. (1996). «Questions,questions, questions». A comparison of therapist inferences and parental responses to systemic questions. *Journal of Family Therapy* 18, 79-97.

Chen, Z. & Kaplan, H.B. (1997). The impact of family structure during adolescence in early adulthood. *Deviant Behaviour: An Interdisciplinary journal* **18**, 365-391.

Cheung, S.K. (1996). Cognitive - Behaviour therapy for marital conflict: refining the concept of attribution. *Journal of family therapy* **18**, 183-203.

Choat, E., Griffin, H. & Dorothy, H. (1987). *Teachers and Television*. Croom Helm. London.

Church, R.P. Lewis, M.E.B. & Batshaw, M.L. (1997). Learning Disabilities, In Batshaw, M. L. «*Children with Disabilities*», p. 471-498. Fourth Edition. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.

Chute, D.L. & Bliss, M.E. (1995). *Exploring Psychological Disorders*. Clinical Manual and CD-Rom. Brooks, Cole Publishing Company. New York.

Cicchetti, D. & Toth, S.L. (1995). A Developmental Psychopathology Perspective on Child Abuse and Neglect. Special Article. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry* **34**, 541-562.

Cierco, J.M. (1996). Quand imaginer devient vital. *Cahiers Pedagogiques* **349**, 60-62.

Clinard, M.B. & Meier, R.F. (1975). Individualistic Theories of Deviance, In Clinard, M.B., Meier, R.F. «*Social of Deviant Behavior*», p. 95-122. Fifth edition. Holt, Rinehart and Winston. N. York.

Cochran, J.K., Wood, P.B., Sellers, C.S., Wilkerson, W., & Chamlin, M.B. (1997). Academic dishonesty and low self-control: an empirical test of general theory of crime. *Deviant Behavior: An interdisciplinary Journal* **19**, 227-255.

Cohen, A. K. (1966). *Deviance and control*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey.

Cohen, A. K. (1971). *La deviance*. Duculot. Paris.

Cohen, A. K. (1986). *Special Educational Needs*. P.C.D. London.

Cohen, D.H., Stern, V. & Balavan, N. (1991). Βοσνιάδου Σ., (Επιμέλεια) «*Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*». Μτφρ. Ευαγγέλου, Δ. Εκδ. Gutenberg. Αθήνα.

Cohen, Y. (1995). S' adresser a la realite psychique de l'enfant. *Revue Francaise de Psychanalyse* **1**, 205-212.

Coie, J. D. (1996). Prevention of Violence and Antisocial Behavior, p.1-18. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science Series. Publications Sage. London.

Cole, T., Visser, J. & Upton, G. (1998). *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. David Fulton Publishers. London.

Collier, P. (1995). Emotional Abuse: Identification and Assessment in an Education Setting., p.45-59. In the book of Farrell, P. «*Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*». Falmer Press. London.

Coohey, C. & Braun, N. (1997). Toward an integrated framework for understanding child phusical abuse. *Child Abuse & Neglect* **21**, 1081-1094.

Cooley, M.R., Turner, S.M. & Beidel, D.C.(1995). Assessing Community Violence : The Children's Report of Exposure to Violence. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry* **34**, 201-208.

Cooper, D.M. & Ball, D. (1989). *Social Work and Child Abuse*. Macmillan, London.

Cooper, P. (1995). *Helping them to learn. Curriculum Entitlement for Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. Nasen Publications.London .

Cornwall, J. & Tod, J. (1998). *IEPs - Emotional and Behavioural Difficulties*. David Fulton Publishers. London.

Corral-Verdugo, V., Frias-Armenta, M., Romero, M. & Munoz, A. (1995). Validity of a Scale Measuring Beliefs Regarding the «positive» effects of punishing Children: A study of Mexican Mothers. *Child Abuse & Neglect* **19**, 669-679.

Corroyer, D. & Rouanet, H. (1994).Note Methodologigue. Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'Analyse Statique des Donnees. *L'Annee psychologique* **94**, 607-624.

Cottle, T. (1995). *Enfants Prisonniers d'un secret. Le silence peut detruire les enfants. Il faut leur dire la verite.* Traduit par Paume, Y. Rambaud, J. Duquaine, D. Editions Laffont, Paris.

Coulborn-Faller, K. & Corwin, D.L. (1995). Chidren's interview statements and behavior code in identifying sexually abused children. *Child Abuse Neglect* **19**, 71-82.

Cullen, F.T. (1984). *Rethinking Crime and Deviance Theory. The Emergence of a Structuring Tradition*. Rowman & Allanheld Publishers. U.S.A.

Cumberbatch, (1994). Legislating Mythology : Video Violence and Children. *Journal of Mental Health* **3**, 485-494.

Curtis, A. (1993). Discipline in nursery and infant schools, p. 151-166. In: Varma, V.P. «Managements of Behaviour in Schools». Longman. London.

Daka, W. (1997). Η «Πόλη των Παιδιών» διδάσκει νέες τέχνες στα παιδιά του δρόμου. *UNICEF, Κόσμος,* τχ.30, 1.

Damanakis, M. (1998). The school in Creece. The limits of elasticity. Described via the example of an elementary Schoolin Ioannina. *European Education* **29**, 11-19.

Daniels , H. & Corrie, L. (1993). The management of discipline in special schools, p. 201-217. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Dare, C. (1987a). Psychoanalytic Theories of Development, p. 204-821. In: Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and Adolescent psychology*», Blackwell. London.

Dare, C. (1987b). Family Therapy, p. 809-821. In: Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and Adolescent psychology*», Blackwell. London.

Deal, J.E. (1996). Marital Conflict and Differential Treatment of Siblings. *Family Process* **35**, 333-345.

Dinitz, S., Dynes, R.R. & Clarke, A.C. (1975). Behavior Modification as Management and Control, p. 487-511. In: «*Deviance. Studies in Definition. Management and Treatment*». Second Edition. Oxford University, Press. N. York.

Docking, J. (1993). Management of behaviour in primary schools, p. 166-186. In the book: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Dollard, S., Doob, W., Miller, E., and all. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press, New Haven.

Dolto, F. & Hamad, N. (1995). Destins d'enfants. Adoption, Familles d'accueil. Travail Social.Gallimard. Paris.

Dolto, F. (1982). *Seminaire de psychanalyse d'enfants*, Tome 1, (avec la collaboration de Louis Caldagues), ed. Seuil, Paris.

Dolto, F. (1984). *I' Image inconsciente du corps*, ed. Seuil, Paris.

Dolto, F. (1985). *Seminaire de psychanalyse d'enfants*, Tome 2, (avec la collaboration de Jean-Francois de Sauverzac), ed. Seuil, Paris.

Dolto, F. (1988a). *Quant les parents se separent.* Seuil. Paris.

Dolto, F. (1988b). *Seminaire de psychanalyse d'enfants. Inconscient et Destins*, Tome 3, (avec la collaboration de Jean-Francois de Sauverzac), ed. Seuil, Paris.

Dombro, A.L. (1995). Sharing the care: What every provider and Parent Needs to Know. *Children Today* **23**, 23-25.

Drouet, M. (1997). La prise en Charge de I' Enfant victime de sevices sexuels et de sa Famille. *Sauvegarde de l'enfance,* **2**, 97-102.

Duck, J.M. & Mullin, B.A. (1995). The perceived impact of the mass media: reconsidering the third person effect. *European Journal of Social Psychology* **25**, 77-93.

Dumas, J.E., Serketich, W.J. & LaFreniere, P.J. (1995). «Balance of Power», A Transactional Analysis of Control in Mother-Child Dyads Involving Socially Competent, Aggressive, and Anxious Children. *Journal of Abnormal Psychological* **104**, 104-113.

Dunning, D. & McElwee, R.O. (1995). Idiosyncratic Trait Definitions: Implications for Self-Description ans Social Judgement. *Journal of Personality and Social Psychology* **68**, 936- 946.

Duny, A. (1984). *Reussir a' l'ecole. Pedagogie de soutien ou soutien de la pedagogie*. GFEN. Group Francais d' Education Nouvelle. Editions Sociales. Paris.

Durkheim, E. (1938). *L'evolution pedagogique en France*, ed.Alcan, Paris.

Durkheim, E. (1970). *La science sociale et l'action*, PUF, Paris.

Durkheim, E. (1973). *Education et sociologie*, PUF, Paris.

Durkheim, E. (1992). l'Enseignement de la morale a' l' ecole primaire. *Revue Francaise de sociologie* **33**, 609-623.

Edmunds, G. & Kendrik, D.C. (1980). Aggression and Aggressiveness, p.15-22. In: «*The measurement of human Aggressiveness*». John Willey & Sons. N. York.

Edwards, K. & Smith, E.A. (1996). Disconfirmation Bias in the Evaluation of Arguments, *Journal of personality and Social Psychology* **71**, 5-24.

Eggebeen, D.J. & Lichter, D.T. (1991). Race, Family structure, and Changing poverty among American Children. *American Sociological Review* **56**, 801-817.

Eisenberg, N., Fabes, R.,A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K.,Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk (1997). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development* **68**, 642-664.

Elliot, A. (1994). *Psychoanalytic Theory. An Introduction*. Blackwell. London.

Ethier, L.S., Lacharite, C. & Couture, G. (1995). Childhood Adversity, Parental Stress, and Depression of Negligent Mothers. *Child Abuse & Neglect* **19**, 619-632.

Fabry, J. (1979). Introduction a la psychopedagogie de l' expression, Tome 1, «Methodologie du corps du geste et de la voix», ed.Labor, Brussels.

Famularo, R., Fenton, T., Kinscherff, R., Ayoub, C. & Barnum, R. (1994). Maternal and Child Posttraumatic Stress Disorder in cases of Child Maltreatment. *Child Abuse & Neglect* **18**, 27-36.

Farrell, P. (1995). *Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*. Falmer Press. London.

Farrell, P., Craven, D. & Boreham, N. (1995). Different Perspectives of Parents and Educational Psychologists when a Child is referred for Emotional Behavioural Difficulties EBD assessment, p. 16-31. In Farrell, P. «*Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*». Falmer Press. London.

Farver, J.A.M. & Frosch, D.L. (1996). *L.A. Stories. Aggression in Preschoolers' Spontaneous Narratives after the Riots of 1992. Child Development* **67**, 19-32.

Fijalkow, J. (1988). Κακοί αναγνώστες. Γιατί; Μτφρ. - Επιμέλεια: Σ. Τάνταρος. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Floro, M. (1995). Face a' la violence, dans une ecole. *Cahiers Pedagogiques* **334**, 62-64.

Flynn, C.P. (1996). Normative support for corporal punishment: Attitudes, correlates and implications. *Aggression and Violent Behavior* **1**, 47-55.

Fogell, J. & Long, R. (1997). *Emotional and Behavioural Difficulties. Spotlight on Special Educational Needs*. NASEN Publication. London.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.

Foulgie, P. (1978). *Vocabulaire des Sciences Sociales*, p. 102. PUF.

Freedman, L.Z. (1961). Daydream in a Vacuum Tube. A psychiatrist's comment on the effects of television. In Schramm, W., Lyle, J., & Pacher, E.B. *The television in the lives of our children*. Stanford, University Press. California.

Freud, S. (1953). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Gallimard, Paris.

Frieman, B.B. (1995). Parenting Seminars for Divorcing Parents. *Children Today* **23**, 18-19.

Fuentes, F., Cantu, V.C. & Stechuk, R. (1995). Migrant Head Start: What does it mean to Involve Parents in Program Services? *Children Today* **24**, 16-18.

Fumat, Y. (1997). Contraintes, Conflits, Violences a' l' ecole. *Revue Francaise de Pedagogie* **118**, 61-70.

Furlong, V.J. (1993). Sociological perspectives on disaffection from school, p. 7-20. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Fury, G., Carlson, E.A. & Sroufe, L.A. (1997). Children 's Representations of Attachment Relationships in Family Drawings. *Child Development* **68**, 1154-1164.

Gadow, K.D, Sprafkin, J. & Watkins, L.T. (1990). Efficacy of a television literacy curriculum for emotionally disturbed and learning disabled children. *Journal of Applied Developmental Psychology* **11**, 225-244.

Gadow, K.D. & Sprafkin, J. (1993). Television «Violence» and Children with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* **1**, 54-63.

Gadow, K.D., Sprafkin, J., Ficarrotto, T.J. (1987). Effects of Viewing Aggression-Laden Cartoons on Preschool-Aged Emotionally Disturbed Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 17, 257-274.

Gangloff, B. (1994). Deviant masque' et deviant declare': deux minoritaires objets de presions dissemblables. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* **22**, 51-63.

Gautherin, J. (1992). Durkheim a' Auteuil : la science morale d'un point de vue pragmatique. *Revue Francaise de sociologie* **33**, 625-639.

Gilbert, H. (1956). The Teacher : His rewards and his difficulties, (bad schools and bad classes, p.27) In «*The art of Teaching*». Vintage books. N. York.

Gillham, B., Tanner, G., Cheyne, B., Freeman, Rooney, M. & Lambie, A. (1998). Unemployment rates, single parent density, and indices of child poverty : Their relationship to different categories of Child Abuse and Neglect. *Child Abuse & Neglect* **22**, 79-90.

Glazer, N. (1992). Une approche sociologique. Le futur et la jeunesse, p. 373-389, In Tremblay, R., Favard, A.M., Jost, R. «*Le traitement des Adolescents Delinquants*». Pedagogie Psychosociale. Fleurus, Paris.

Goin, R.P. (1998). Nocturnal enuresis in Children. *Child: Care, Health andDevelopment* **24**, 277-288.

Goldstein, A.P. (1994). *The Ecology of Aggression*. Plenum Press. N.York.

Goode, E. (1994). *Deviant Behavior*. Fourth Edition. Prentice Hall. New Jersey.

Gray, P., Noakes, J. (1998). Current legislation for pupils with emotional and behavioural difficulties: A clear way forward? Support for Learning, Vol. 13, 4, p. 184-187.

Greenstock, J. & Pipe, M.E. (1996). Interviewing children about past events : The influence of peer support and Misleading Questions. *Child Abuse and Neglect* **20**, 69-80.

Greif, L. (1995). Treating the changing Single Parent Family: A return to Boundries, *Children Today* **24**, 19-22.

Gresle, F., Panoff, M., Perrin, M. & Tripier, P. (1994). Dictionnaire des sciences humaines Anthropologie Sociologie, Nathan Universite', p. 89, Paris.

Grimsbaw, R. (1995). Placement and Progress in Residential Special Schools for children with Emotional and Behavioural Difficulties., p. 73-86. In the book of Farrell, P. «Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention». Falmer Press. London.

Gulhati, A. & Minty, B. (1998). Parental Health attitudes, illnesses and supports and the referral of children to medical specialists. *Child: Care, Health and Development* **24**, 295 - 313.

Gunter, B. & McAleer, J. (1997). *Children and television*. Routledge. London and New York.

Hadfield, T.A. (1979). *Childhood and Adolescence*. Μτφρ. Λώμη, Μ. εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.

Hammil, D.D. & Bartel, N.R. (1990). *Teaching students with learning and behavior problems*. 5th ed. U.S.A. Allyn and Bacon.

Harnish, J.D., Dodge, K.A. & Valente, E. (1995). Mother - Child Interaction Quality as a Partial Mediator of the roles of Maternal Depressive Symptomatology and Socioeconomic Status In The Development of Child Behavior Problems. *Child Development* **66**, 739-753.

Harold, I. Kaplan, H.I., Benjamin J. & Sadock. (1989). *Comprehensive textbook of psychiatry*,Vol. 1, fifth edition, Williams, Baltimore - USA.

Hassoun, J. (1996). Από τον Φρόυντ στον Λακάν ή η Μνήμη μιας διαταραχής πάνω στην Ακρόπολη. *Επιστημονικό περιοδικό του Γαλλο-Ελληνικού Συλλόγου Ψυχιατρικής, Ψυχολογίας και Ψυχανάλυσης, Η σφίγγα, No 3,* Ψυχανάλυση και ελληνική σκέψη, μτφρ. Ασερ, Α., 23-25.

Hayes, H.D. (1997). Using integrated theory to explain the movement into juvenile delinquency. *Deviant Behaviour : An Interdisciplinary journal* **18**, 161-184.

Henriot, J.J. (1982). *L' enfant, L'image et les media*. Editions Vieet Sante, Collection, «punch». Paris.

Henry, G. (1996). «Αμαυρωμένες Σχέσεις», σελ. 175-191. Στο Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. «*Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*». Μτφρ. Τσελέπογλου, Ε. Σύγχρονη Βιβλιοθήκη για την ψυχανάλυση και ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερομένους*. Τόμος Α'-Β'. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Herbert, M. (1998a). Η κακή συμπεριφορά: Βοηθώντας τουε γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή διαγωγής. Μτφρ. Μωραΐτη, Γ. Επιμέλεια, Παπαδιώτη -Αθανασίου. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Herbert, M. (1998b). Όλα τα άλογα του Βασιλιά και όλοι οι άνθρωποι του βασιλιά : Μέρος Πρώτο, σελ. 16-21. Στο Herbert, M. (Επιμέλεια : Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β). «*Χωρισμός και διαζύγιο. Αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου*». Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Herman, J.L. (1996). *Η Βία. Επακόλουθα ψυχικά τραύματα. Θεραπεία*. Μτφρ. Νάντσου, Ε., Θετίλη, Αθήνα.

Herrenkohl, E.C., Herrenkohl, R.C., Rupert, L.J., Egolf, B.P. & Lutz, G. (1995). Risk Factors for Behavioral Dysfunction : The relative impact of Maltreatment, ses, physical, health problems, cognitive ability ,and quality of Parent -Child interaction. *Child Abuse and Neglect* **19**, 191-203.

Hewett, D. (1998). *Challenging Behaviour*. David Fulton Publishers. London.

Highet, G. (1956). *The Art of Teaching*. Vintage Books. N. York.

Ho, J.T.S. (1996). Stress, Health and Leisure satisfaction: the case of Teachers. *International Journal of Educational Management* **10**, 41-48.

Hodge, B. & Tripp, D. (1986). *Children and Television*. Bulling & Sons Ltd, Worcester, London.

Hofman, J.B. (1974). *Ετυμολογικό Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής*, Αθήνα.

Hokoda, A. & Fincham, F.D. (1995). Origins of Children's Helpless and Mastery Achievement Patterns in the Family. *Journal of Educational Psychology* **87**, 375-385.

Holland, V. (1998). Underachieving boys: Problems and solutions. Support for Learning, Vol. 13, 4, p. 174-178.

Hollin, C.R.(1993). Social reasons for bad behaviour, p. 66-88. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Holroyd, R. & Sheppard, A. (1997). Parental separation: effects on children; implications for services. *Child: care, health and development* **23**, 369-378.

Hopkins, J. (1996). L' Enfant observe de la theorie de l' Attachement. *Psychiatrie de l'Enfant* **39**, 41-62.

Houssa, C. (1996). La Violence la Television. *Echos, societe*, p. 26-28.

Howe, N., Petrakos, H. & Rinaldi, C. (1998). «All the sheeps are dead. He murdered them». Sibling Pretense, Negotiation, Internal State Language, and Relationship Quality. *Child Development* **69**, 182-191.

Hunter, A. (1997). Counting on Grandmothers: Black Mothers' and Fathers' Reliance on Grandmothers for Parenting Support. *Journal of Family issues* **18**, 251-269.

Irwin, H.J. (1996). Traumatic Childhood events, perceived availability of emotional support, and the development of dissociative tendencies. *Child Abuse & Neglect* **20**, 701-707.

Jacob, M. & Laberge, D. (1997). Les Determinants de l' Intervention Aupres des Enfants «En Danger». Un Bilan Des Recherches. *Deviance et Societe* **21**, 443-470.

James, A.C. & Vereker, M. (1996). Family Therapy for adolescents diagnosed as having borderline personality disorder. *Journal of family therapy* **19**, 269-283.

Johns, B.H. & Carr, V.G. (1995). *Techniques for Managing Verbally and Physically Aggressive Students*. Love Publishing Company. London.

Jones, D. (1993). Behavioural approaches to the management of difficult behaviour, p. 21-36. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Kapferer, (1985). *L' enfant et la publicite'*. Bordas, Paris.

Kaplan, H.I. & Saddock B. J. (1995). *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, 6th edition, Williamss Wikins, Baltimore.

Kashani, J.H., Dahlmeier, J.M., Borduin, CM., Soltus, S. & Reid, J.C.(1995). Characteristics of Anger Expression in Depressed Children. *Journal American Child Adolesc.Psychiatry* **34**, 322-326.

Kashani, J.H., Daniel, A.E., Dandoy, A.C. & Holcomb, W.R. (1992). Family Violence : Impact on Children. *Journal of American Academy Child & Adolescent Psychiatry* **31**, 181-189.

Katsiyannis, A. & Archwamety, T. (1997). Factors Related to Recidivism Among Delinguent Youths in a State Correctional Facility, *Journal of Child and Family Studies* **6**, 43-55.

Kavemann, B. & Lohstoter, I. (1985). *Les peres criminels*, trad. Mannoni, O. Editions des Femmes. Paris.

Kazdin, A.E. (1980). Acceptability of Time Out From Reinforcement Procedures for Disruptive Child Behavior. *Behavior Therapy* **11**, 329-344.

Kazdin, A.E. (1981). Acceptability of Child Treatment Techniques: The Influence of Treatment Efficacy and Adverse Side Effects. *Behavior Therapy* **12**, 493-506.

Kazdin, A.E. (1984). Acceptability of Aversive Procedures and Medication as Treatment Alternatives for deviant Child. *Journal of Abnormal Child Psychology* **12**, 289-302.

Kazdin, A.E. (1995a). Child, Parent and Family Dysfunction as predictors of outcome in Cognitive in school-age children. *Child Abuse & Neglect* **19**, 1183-1195.

Kazdin, A.E. (1995b). Child, Parent and Family Dysfunction as predictors of outcome in Cognitive - Behavioral Treatment of Antisocial Children. *Behav. Res. Therap.* **33**, 271 -281.

Kearney, C. (1993). Depression and School Refusal Behavior: A review with Comments on Classification and Treatment. *Journal of School Psychology* **31**, 267-279.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style educatif des parents et l' estime de soi des adolescents. *Revue Francaise de sociologie* **33**, 313-333.

Kempre, H. (1962). The Battered Child syndrome. *Journal of the American Medical Association* **181**, 17-24.

Kempre, H. (1978). *Child Abuse,* Cambridge Mass, Harvard Univ. Press.

Kendall-Tackett, K.A., & Eckenrode, J. (1996). The effects of Neglect on Academic Achievement and Disciplinary Problems: A Developmental Perspective. *Child Abuse & Neglect* **20**, 161-169.

Kessler, R.C. & Magee, W.J. (1994). Childhood Family Violence and Adult Recurrent Depression. *Journal of Health and Social Behavior* **35**, 13-27.

Kiernan, C., Jordan, C. & Saunders, S. (1980). Behaviour Problems, p. 264-291. In the book «*Starting Off*». Human Horizons Series. London.

Kingston, L.M. & Prior, M. (1995). The Development of patterns of Stable Transient and School-age on Aggressive Behavior in Young children. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry* **34**, 348-358.

Klein, I. & Janoff-Bulman, R. (1996). Trauma history and personal narratives : Some clues to coping among survivors of child Abuse. *Child Abuse & Neglect* **20**, 45-54.

Klein, M. (1997). *Envy and Gratitude and other works 1946-1963.* Vintage, London.

Koh, E. (1997). Αλβανία, παιδιά σε κίνδυνο. *UNICEF, Κόσμος,* τχ.30, σελ. 16-20.

Kohn, A. (1987). Shattered Innocence. Childhood sexual Abuse is yielding its dark secrets to the gold light of research. *Psychology Today* **2**, 54-58.

Korbin, J. (1979). A cross-cultural perspective on the role of the community in child Abuse and Neglect. *Child Abuse and Neglect* **3**, 9-18.

Kottaridi, Y., Kappi, C. & Adam, E. (1998). Disabled Children and their families in Mediterranean Countries. A preliminary Study in Greece. EKKE. Institute of Social Policy, INSPO, Athens.

Kressierer, D.K. & Bryant, C.D. (1996). Adoption as deviance. Socially constructed parent - child kinship as stigmatised and legally burdened relationship. *Deviant Behaviour: An Interdisciplinary Journal* **17**, 391-415.

Kumpfer, K. L., Molgaard, V., Sport R. (1996). The Strengthening Families Program for Prevention of Delinquency and Drug use, p.241-267. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science.

Laborie, E. (1996). Quand les sons sont des images. *Cahiers Pedagogiques* **349**, 63-64.

Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimazation: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? Change. *Child Development* **8**, 1181-1197.

Lafon, R. (1991). *Vocabulaire de psychopedagogie et de psychiatrie de l' enfant*. P U F, Paris.

Lagache, D. (1970). Ψυχανάλυσις των εγκληματιών, σελ.92-94. Στο: «*Η Ψυχανάλυση*». Μτφρ. Ζωγραφάκη, Γ. Σειρά Que sais-je? Εκδ.Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Lagattuta, H.K., Wellman, H.M. & Flavell, J.H. (1997). Preschoolers'Understanding of the Link Between Thinking and Feeling: Cognitive Cuing and Emotional Change. *Child Development* **8**, 1081-1104.

Lampard, R. (1995). Parents' Occupations and their Children's Occupational Attainment : A contribution to the debate on the class Assignment of families. *Sociology* **29**, 715-728.

Lancien, T. (1996). *Violence et Television. Frequence, FDM*, 285.

Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*, Κέδρος, Αθήνα.

Larson, R.W., Richards, M.H. & Perry-Jenkins, M. (1994). Divergent Words: The Daily Emotional Experience of Mothers and Fathers in the Domestic and Pubic Spheres. *Journal of Personality and Social Psychology* **6**, 1034-1046.

Lathuilliere, M. (1997). Παιδιά ξαναβρίσκουν τους γονείς τους στο Νότιο Σουδάν. *UNICEF, Κόσμος, τχ.30*, σελ. 12-15.

Le Bon. (1895). *Psychologie des foules*, ed.Alcan.Paris.

Lebovici, S. & Soule, M. (1995). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* avec collaboration de Decobert S. et Noel, J. Sixtieme edition. Presses Universitaires deFrance.

Ledoux, M.H. (1995). *Introduction a' l' oeuvre de Francoise Dolto*. Editions de poche, Payot Rivages, Paris, Vie.

Lefort, Rob., Ros. (1998). Η γέννηση του άλλου. Συνέντευξη δόθηκε στον Blanchet, R. και στον Θεοδωρίδη, Ε. Μτφρ. Ε. Θεοδωρίδης. Η Ψυχανάλυση, τχ.3, σελ. 41-51.

Lemay, M. (1975). *Les groupes de jeunes inadaptes*. 4e edition, PUF, Paris.

Lemay, M. (1992). Une approche psychiatrique. La Deliquance du point de vue de la clientelle, p. 307-341, In Tremblay, R., Favard, A.M., & Jost, R. «*Le traitement des Adolescents Delinquants*». Pedagogie Psychosociale, Fleurus, Paris.

Lesnik-Oberstein, M., Koers, A.J. & Cohen, L. (1995). Parental Hostility and its sources in psychologically Abusive Mothers: A test of the three-factor theory. *Child Abuse & Neglect* **19**, 33-49.

Levendosky, A., Okun, A. & Parker, J. (1995). Depression and Maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children. *Child Abuse & Neglect* **19**, 1183-1195.

Lidblad, F., Gustafsson, P.A., Larsson, I. & Lundin, B. (1995). Preschoolers' sexual Behavior at daycare centers : An epidemiological Study. *Child Abuse & Neglect* **5**, 569-577.

Liebert, R.M. & Sprafkin, J. (1988). *The early window: Effects of Television on children and Youth.* 3rd ed., Pergamon, New York.

Ligezinska, M., Firestone, P., Manion, I.G., McInture, J., Ensom, R. & Wells, G. (1996). Children's Emotional and Behavioral Reactions Following the disclosure of extrafamilial sexual Abuse: Initial Effects. *Child Abuse & Neglect* **20**, 11-125.

Lindblad, F. (1995). Preschoolers'sexual behavior at daycare centers: An epidemiological study. *Child Abuse & Neglect* **20**, 45-54.

Lochman, J. E., Wells, K. C. (1996). A Social - Cognitive Intervention with Aggressive Children: Prevention Effects and Contextual Implementations Issues, p.111-143. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science

Lopez, G. (1997). *Les Violences Sexuelles sur les enfants.Que sais-je?* PUF, Paris.

Lorenzi, J. (1994). Ces ados qui grandissent sans pere. *Le nouvel observateur.*

Lurcat, L. (1989). La violence a la tele, L' enfant fascine, Syros-Essais, *Enfance.*

Lurcat, L. (1990). Impact de la violence televisuelle. *Enfance,* **43**, 167-171.

Magnin, H. (1997). La presence educative. *Sauvegarde de l' enfance*, **4-5**, 226-236.

Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings.* Jessica Kingsley Publishers. London

Malson, L. (1974). *Les enfants Sauvages. Muthe at Realite.* Memoire et Rapport sur Victor de l' Aveyron par Itard, J. Union Generale D' Edition. Paris.

Marcelli, D. (1993). *Psychopathologie de l' enfant.* 4e edition. Paris:Masson.

March, J.S., Parker, J.D.A., Sullivan, K., Stallings, P. & Conners, C.K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) : Factor, Structure, Reliability, and Validity. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry* **36**, 554-565.

Mariet, F. (1989). *Laissez - les regarder la tele. Le nouvel esprit televisuel.* Calmann-Levy, Paris.

Marzouki, M. (1997). Thoughts from the human rights perspective in Henry Kempre Memorial Lecture presented at the 11th International Congress on Child Abuse and Neglect, Dublin, Ireland, 1996). *Child Abuse & Neglect* **21**, 117-123.

Mathews, A., Mogg. K., Kentish, J., Eysenck, M. (1995). Effect of Psychological Treatment on cognitive Bias in Generalized Anxiety Disorder. *Behav. Res. Therapy* **33**, 293-303.

McGill, P. (1996). Summer holiday respite provision for the Families of Children and young people with Learning Disabilities. *Child: care, health and Development* **22**, 203-212.

McManus, M. (1995). *Troublesome Behaviour in the classroom. Meeting Individual needs.* Second edition. Routledge. London and New York.

Medici de Steiner, C. (1995). L' analyse des reves d' enfant. *Revue Francaise Psychanalytique* **1**, 239-250.

Meirieu, P. (1995). Dossier: Aider a travailler, aider a apprendre. *Cahiers Pedagogiques* **336**, 12-17.

Mercier, D. (1996). Comment j'utilise le GAP. *Cahiers Pedagogiques* **346**, 46-47.

Merton R. K. (1965). *Elements de Theorie et de Methode Sociologique.* Gerard Monfort, Paris.

Merton R.K. (1969). *Structure sociale, anomie et deviance, in Elements de theorie et de methode socioloqiques.* Plon, Paris.

Messenger Davies, M. (1989). *Television is good for your Kids.* Hilary Shipman. London.

Mevel, Y. (1996). Je, tu, il, ils, nous. Conjuguons nos recits. *Cahiers Pedagogiques* **346**, 53-54.

Mian, M., Marton, P. & LeBaron, D. (1996). The effects of sexual abuse on 3- to 5- year - old girls. *Child Abuse & Neglect* **20**, 731-745.

Milgram, S. (1979). Behavioural study of obedience, p.218-237. In Wilson, M.J. «*Social and Educational research in action : a book of readings*». London. Longman, Open University Press.

Milkie, M.A., Simon, R.W. & Powell, B. (1997). Through the eyes of Children: Youths' Perceptions and evaluations of Maternal Roles. *Social Psychology Quarterly* **60**, 218-237.

Miller, S., Replogle, E. & Weiss, H. (1995). Family Support in Early Education and Child Care Settings : Making the case for both principles and Practices. *Children Today* **23**, 26-29.

Mingat, A. (1991). Les activites de reeducation GAPP a' l' ecole primaire. Analyze du fonctionnement et evaluation des effets. *Revue Francaise de sociologie,* **32**, 515-549.

Moores, J. (1996). Non - organic Failure to thrive - dietetic practice in a community setting, *Journal of Child: care, health and development* **22**, 251-259.

Mrazek, D. & Mrazek, P. (1987). Child Maltreatment, p. 679- 693. In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Mulderij, K.J. (1997). Peer relations and frienship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development* **23**, 379-389.

Muller, R.T., Hunter, J.E. & Stollak, G. (1995). The intergenerational Transmission of corporal punishment : A comparison of social Learning and Temperament models. *Child Abuse & Neglect* **19**, 1323-1335.

Muram, D., Rosenthal, T.L. & Beck, K.W. (1994). Personality Profiles of mothers of sexual abuse victims and their daughters. *Child Abuse and Neglect* **18**, 419-423.

Myles, B.S., Simpson, R. & Ormsbee, C. (1996). Teachers 'Perceptions of the effectiveness of preassessment for Students with behavior and learning Problems. *Preventing School Failure*, **41**, 14-19.

NASEN. (1997). Inclusion or Exclusion. Future Policy for Emotional and Behavioural Difficulties. A NASEN Publication, London.

Negrell, M. (1996). Le groupe balint. D'inspiration psychanalytique, il autorise, par l' implication de la parole et la qualite' de l' ecoute, l' emergence du sujet de l' inconscient. *Cahiers Pedagogiques* **346**, 48-49.

Neuhaus, C. (1998). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματα του. Γνωσιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Μτφρ. Γ. Μωραίτου, Ελληνικά Γράμματα. Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. Αθήνα.

Newson, E. (1994). Video violence and the protection of children. *Journal of Mental Health* **3**, 221-226.

Noel, J. & King, P. (1994). Les origines du «Probleme de la Delinquance Juvenile». La multiplication des poursuites contre des mineurs a Londres. A'la fin du XVIIIe siecle et au Debut du XIXe siecle. *Deviance et Societe* **18**, 3-29.

Nuttall, R. & Jackson, H. (1994). Personal History of Childhood Abuse Among Clinicians. *Child Abuse & Neglect* **18**, 455- 472.

O' Neill, J. (1997). Children, individualism and community. Review Essay. *Childhood* **4**, 359- 368.

O'Hagan, K. (1994). *Emotional and psychological abuse of children.* Open University Press.

Olthof, T. & Engelberts-Vaske, A. (1997). Kindergarden-aged Children's Reaction to an Emotionally Charged Naturalistic Event: Relations between Cognitions, Self-reported Emotions, and Emotional Behaviour. *Journal of Child Psychol. Psychiatr.* **38**, 449-456.

Osborne, E. (1996). Η σχέση του δασκάλου με άλλους επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών, σελ. 229-250. Στο Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. «*Η συναισθηματική έμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*». Μτφρ. Τσελέπογλου, Ε. Καστανιώτης. Αθήνα.

Pankow, G. (1989). Ο άνθρωπος και η ψύχωση του. Μτφρ. Κ. Συνοδινού. Εκδόσεις Πύλη. Αθήνα.

Pantanella, R. (1996). Evaluer l' imagination. *Cahiers Pedagogiques* **349**, 58-59.

Park, K. (1997). How do objects become objects of reference? A review of the literature on objects in communication. *British Journal of Special Education* **24**, 108-113.

Parker, J., Watts, H. & Allsoppt, M.R. (1995). Post-traumatic stress symptoms in Children and Parents Following a school-based fatality. *Child: care, health and Development* **21**, 183-189.

Parrish, J.M. (1997). Behavior Management: Promoting Adaptive Behavior, p. 657-688. In Batshaw, M.L. «*Children with Disabilities*». Fourth Edition. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.

Parsons, T. (1951). *The Social System.* Free press, New York.

Parsons, T. (1968). Durkeim Emile, p.311-320. In «International encyclopedia of social sciences», vol.4, Crowell, Collier and MacMillan.

Patterson, G.R., Chamberlain, P. & Reid, J.B. (1982). A Comparative Evaluation of a Parent - Training Program. *Behavior Therapy* **13**, 638-650.

Peagam, E. (1995). Emotional and Behavioral Difficulties : The primary School Experience, p. 32-44. In Farrell, P. «*Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*». Falmer Press. London.

Pearce, J.W., Pezzot-Pearce, T.D. (1994). Attachment Theory and Implications for psychotherapy with Maltreated Children. *Child Abuse & Neglect* **18**, 425-438.

Pearson. G. (1986). *The Deviant Imagination. Psychiatry, Social Work and Social Change.* MacMillan. London.

Pellegrini, R.J. & Meyers, S.J. (1992). *Psychology for Correctional Education. Facilitating Human Development in Prison and Court School Setting.* Charles Thomas Publisher, USA.

Perrenoud, P. (1996). Πως να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα. Μτφρ. Παπαδόπουλος, Χ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, σελ. 16-23.

Perry, J.C. & Vaillant G.E. (1989). Personality Disorders, p. 1352-1359, In: H. I. Kaplan and B.J. Sadock (eds) : «*Comprehensive Textbook of Psychiatry*» Williams and Wilkins, Baltimore.

Petermann, F., Petermann, U. & Καλαντζή-Ασίζι, Α. (1990). Πλέγμα παραγόντων γονεϊκής συμπεριφοράς σε αλληλεπίδραση με τη συμπεριφορά του παιδιού, σελ. 58-61. Στο Καλαντζή-Ασίζι, Α., Παρίτσης, Ν. (1990). «*Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές - Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις*». Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Peters, R.D. & McMahon, R.J. (1996). *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Banff International Behavioral Science Series. Publications Sage. London.

Pfister, O. (1933). Ο Παιδαγωγός έχει χρέος να μάθει και να καταγίνει με την ψυχαναλυτική Παιδαγωγική, σελ. 1-36. Στο: *Ψυχανάλυση και Παιδαγωγική*. Μτφρ. Σωτηρίου, Κ. Δ. Εκδ. ΠΑΓΑΣΕ. Ζυρίχη.

Phelan, J., Link, B.G., Moore, R.E. & Stueve, A. (1997). The Stigma of Homelessness: The Impact of the Label «Homeless» on Attitudes Toward Poor Persons. *Social Psychology Quarterly* **60**, 323-337.

Piajet, J. (1948). *The moral judgment of child.* Free Press, London.

Pianta, R. (1994). Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology* **32**, 15-31.

Pizzolongo, P. I. (1996). The Comprehensive Child Development Program and other Early intervention Program Models, p. 48-64. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science Series. Publications Sage. London.

Polland, S. (1994). The role of School crisis Intervention Teams to prevent and Reduce School Violence and Trauma. *School Psychology Review* **23**, 175-189.

Porcher, L. (1995). *Television, Culture, Education.* Armand Colin, Paris.

Povey, R. (1993). The psychological assessment of behavioural difficulties, p. 106-127. In: Varma, V.P. «*Managements of Behaviour in Schools*». Longman. London.

Prinz, R. J., Miller, G. E. (1996). Parental Engagement in Interventions for Children at Risk for Conduct Disorder, p.161-183. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science Series. Publications Sage. London

Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1995). *Specific Learning Difficulties. (Dyslexia). Challenges and Responses*. Routledge, London and New York.

Raine, A. (1988). Antisocial Behaviour and Social Psychophysiology, p. 231-250. In Wagner, H.L. «*Social Psychophysiology and Emotion. Theory and Clinical Applications*». John Wiley & Sons, Ltd., N. York.

Rajecki, D.W., McTavish, D.G., Rasmussen, J.L., Schreuders, M., Buers, D.C., & Jessup, K.S. (1994). Violence, Conflict, Trickery, and Other Story Themes in TV Ads for food for Children. *Journal of Applied Social Psychology* **24**, 1685-1700.

Reber, M., Borcherding, B.G. (1997). Dual Diagnosis: Mental Retardation and Psychiatric Disorders, p. 405-424. In Batshaw, M.L. «*Children with Disabilities*». Fourth Edition. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.

Reid, K. (1982). The self-concept andpersistent school absenteeism. *British Journal of Educational psychology* **52**, 179-187.

Repusseau, J. (1978). *Bons et Mauvais eleves. Le complexe de mobius.* Orientarius/Enfance-Education-Enseignement, E3, Paris.

Reymond-Rivier, B. (1989). *Η Κοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού.* Μτφρ. Ντε Κάστρο, Μ. Συγχρονη Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Richard, J.F. (1996). Les activites mentales. Dossier: Apprendre a raisonner. *Cahiers Pedagogiques,* **344-345**, 18-28.

Richman, N. (1987). Disorders in Pre-school Children, p. 336-347. In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Rodriguez, C.M., Green, A.J. (1997). Parenting stress and anger expression as predictors of Child abuse potential. *Child Abuse & Neglect* **21**, 367-377.

Rorty, M, Yager, J. & Rossotto, E. (1995). Aspects of Childhood Physical Punishment and Family Environment correlates in Bulinia Nervosa. *Child Abuse & Neglect* **19**, 659-667.

Rosenbaum, J. Chesney-Lind, M. (1994). Appearance and Delinquency: A research Note, *Crime and delinquency* **40**, 250-261.

Ross, A. O. (1988). Teaching the Learning - disabled Child - Behavioral Methods, p. 123-140. In Ross, A.O. «*Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*». Cedric Culligford, N. York.

Rowan, A.B., Foy, D.W., Rodriguez, N. & Ryan S. (1994). Posttraumatic stress disorder in a clinical sample of adults sexually abused as children. *Child Abuse Neglect* **18**, 51-61.

Russell, P. (1997). Don't forget us! Messages from the Mental Health. Foundation Committee's Report on Services for Children with Learning Disabilities and Severe Challenging Behaviour. *British Journal of Special Education* **24**, 60-65.

Rutter, M., & Smith, D.J. (1995). *Psychosocial Disorders in Young People.* Wiley and Sons Ltd. N. York.

Saillant-Carraud, F. (1996). La peur du debordement. *Cahiers Pedagogiques* **349**, 51-53.

Sallou, C. (1993). *Les Difficultes scolaires de votre enfant.* De la Maternelle a la fin du Primaire. Editions du Rocher.

Sanderss, B. & Becker-Lausen, E. (1995). The Measurement of Psychological Maltreatment : Early data on the Child Abuse and Trauma Scale. *Child Abuse & Neglect* **19**, 315-323.

Sanson, A. & Di Muccio, C. (1993). The Influence of Aggressive and Neutral Cartoons and Toys on the Behaviour of Preschool Children. *Australian Psychologist* **28**, 93-99.

Schaaf, K.K. & McCanne, T.R. (1994). Childhood Abuse, body image disturbance, and eating disorders. *Child Abuse & Neglect* **18**, 607-615.

Scheeringa, M.S., Zeanah, C.H., Drell, M.J. & Larrieu, J.A. (1995). Two Approaches to the Diagnosis of Posttraumatic Stress Disorder in Infancy and Early Childhood. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry,* **34**, 191-200.

Schramm, W., Lyle, J. & Pacher, E.B., (1961). Daydream in a vacuum tube. A psychiatrist's comment on the effects of television, p. 189- 194. In: «*The television in the lives of our children*». Standford, University Press. California.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1997). The early socialization of Aggressive Victims of Bulling. *Child Development* **68**, 665-675.

Sharp, S. (1996). Self-esteem, Response Style and Victimization. Possible Ways of Preventing Victimization through Parenting and School Based Training Programmes. *School Psychology International* **17**, 347-357.

Shea, M. & Bauer, A.M. (1988). *Teaching Children and Youth with behavior Disorders*. Second Edition. U.S.A. Allyn and Bacon.

Sheldrick, C. (1987). Treatment of delinquents, p. 743-752, In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Sherman, L.W., Smith, D.A., Schmidt, J.D. & Rogan, D. (1992). Crime, punishment, and stake in conformity: Legal and Informal control of domestic Violence. *American Sociological Review* **57**, 680- 690.

Shrum, W. & Cheek, N.H. (1987). Social structure during the school years: Onset of the degrouping process. *American Sociological Review* **52**, 218- 223.

Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* **85**, 571-581.

Slinski, M.D. & Sparks, S. (1995). A new way of working with Youth in High Risk Environments. *Children Today* **23**, 12-17.

Smith, J., Berthelsent, D. & O'Connor, I. (1997). Child adjustment in high conflict families, *Child: care, health and development* **23**, 113-133.

Smith, T.E.C., Polloway, E.A. & Beirne-Smith, M. (1995). *Written Language instruction for students with disabilities*. Love Publishing Company, Colorado.

Smithey, M. (1997). Infant homicide at the hands of mothers : towards a sociological perspective. *Deviant Behaviour : An Interdisciplinary journal* **18**, 255-272.

Stark, E. (1987). Forgotten Victims :Children of Alcoholics. *Psychology Today* **1**, 57-62.

Steele, H., Steele, M. & Fonagy, P. (1996). Associations among Attachment Classifications of mothers, fathers, and Their Infants. *Child Development* **67**, 541-555.

Stephenson, P. & Smith, D. (1994). Bulling in the junior School. p.45-57. In Tattum, D.P. & Lane, D.A. «*Bullying in schools*». Trentham Books, London.

Strandell, H. (1997). Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood* **4**, 445-464.

Strier, D.R. (1996). Coping Strategies of Immigrant Parents : Reactions for Family Therapy. Family Process, Inc., 35, 363-376.

Sudan, D. (1997). De l' Enfant coupable au sujet de droits: Changements des Dispositifs de gestion de la Deviance Juvenile (1820-1989). *Deviance et Societe* **21**, 383-399.

Sussman, N.M & Steinmetz, S.K. (1987). Family Violence. In *Handbook of Marriage and the Family*, Plenum Press.

Szur, R. (1989). Emotional Abuse and Neglect, p. 104-126. In Maher, P. «*Child Abuse. The educational perspective*». Basil Blackwell Limited, London.

Tam, W.M., Cheng, Y.C. & Cheung, W.M. (1997). A re-engineering framework for total home-school partnership. *International Journal of Educational Management* **11**, 274-285.

Tattum, D.P. & Lane, D.A. (1994). *Bullying in schools*. Trentham Books, London.

Tattum, D.P. (1994). «Violence and Aggression in Schools», p. 7-19. In Tattum, D.P. & Lane, D.A. «*Bullying in schools*», Trentham Books, London.

Temple, C.M. (1997). Cognitive Neuropsychology and Its Application to Children. *Journal of Child Psychol. Psychiatr.* **38**, 27-52.

Teyber, E. & Hoffman, C.D. (1987). Missing Fathers. *Psychology Today* **4**, 36-39.

Thio, A. (1978). Toward an integrated theory of Deviance, p. 79-93. In: «*Deviant Behavior*». Houghton. Mifflin Company. Boston.

Thouroude, L. (1997). L' Integration d' enfants handicapes a l' ecole Maternelle : Quelle participation aux activites proposees ? *Sauvegarde de l' enfance*, 4, 5, 171-181.

Toledano, A. (1996). Issues arising from intra-cultural family therapy. *Journal of Family Therapy,* **18**, 289-301.

Tremblay, E. R., Molgaard, V., Spoth, R. (1996). From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment, p. 268-298. In the book: Peters, R. D. & McMahon, R. J. "Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency". Banff International Behavioral Science.

Tremblay, R. E. (1992). Une approche experimentale.Le prix de nos pretentions a' une approche scientifigue, p. 269-301. In Tremblay, R., Favard, A.M. & Jost, R. «*Le traitement des Adolescents Delinquants*». Pedagogie Psychosociale, Fleurus, Paris.

Tremblay, R.E., Favard, A.M., Jost, R. (1992). *Le traitement des Adolescents Delinquants.* Pedagogie Psychosociale, Fleurus, Paris.

Trevarthen, C. (1992). Ανακαλύπτοντας τα θεμέλια του Ανθρώπινου διαλόγου στη νηπιακή ηλικία. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας. Περιλήψεις εισηγήσεων. ΣΕΨ, Αθήνα.

Tulloch, M.I. & Tulloch, J.C. (1990). Attitudes to Domestic Violence: School Students' Responses to a Television Drama. *Australian Journal of Marriage & Family* **13**, 62-69.

Tunnel, K.D. & Cox, T.C. (1995). Applying a subculture of violence thesis to an ongoing criminal lifestyle. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal* **16**, 373-389.

Tutt, N. (1992). Une approche psychosociale. La gamme des Services, p. 343-371. In Tremblay, R., Favard, A.M. & Jost, R. «*Le traitement des Adolescents Delinquants*». Pedagogie Psychosociale, Fleurus, Paris.

Unicef (1997). Αλβανία. Παιδιά· σε κίνδυνο. Περιοδικό , *Κόσμος,* έκδοση της Ελληνικής επιτροπής συνεργασίας με την Unicef., σελ. 16-20, Αθήνα.

Varma, V.P. (1993). *Managements of Behaviour in Schools.* Longman.London.

Vergason, G.A. & Anderegg, M.L. (1997). *Dictionary of Special Education and Rehabilitation.* Fourth Edition. Love Publishing Company, Colorado.

Vincens, C. (1996). Presque tout sur les «GEASE». *Cahiers Pedagogiques,* 346, p. 39-41.

Wagner, H.L. & Calam, R.M. (1988). Interpersonal psychophysiology and the study of the family, p. 211-229. In Wagner, H.L. «*Social Psychophysiology and Emotion. Theory and Clinical Applications*». John Wiley & Sons, Ltd. N. York.

Warden, D. & Christie, D. (1997). *Teaching Social Behaviour. Classroom Activities to Foster Children's Interpersonal Awareness.* David Fluton Publishers, London.

Wasik, B.H., Wasik, J.L. & Frank, R. (1993). Sociometric Characteristics of Kindergarten Children at Risk for School Failure. *Journal of School Psychology* **31**, 241-257.

Webster-Stratton, C. & Spitzer, A. (1991). Development, Reliability, and Validity of the Daily Telephone Discipline Interview. *Behavioral Assessment* **13**, 221-239.

Webster-Stratton, C. (1990). Enhancing the Effectiveness of Self-Administered Videotape Parent Training for Families with Conduct-Problem Children. *Journal of Abnormal Child Psychology* **18**, 479-492.

Weinberg, L.A. (1997). Problems in Educating Abused and Neglect Children with Disabilities. *Child Abuse & Neglect* **21**, 889-905.

Wellendorf, F. (1995). *Θεσμός*, μτφρ. Βρυνιώτη, *Σύγχρονη Εκπ/ση,* τχ.80, σελ. 53-58.

Wentzel, K.R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development* **8**, 1198-1209.

West, D. (1987). Delinquency, p. 414-422. In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Whitbeck, L.B., Simons, R.L., Conger, R.D., Wickrama, K.A.S., Ackley, K.A. & Elder, G.H. (1997). The effects of parents' Working Conditions and Family Economic Hardship on Parenting Behaviors and Children's Self-Efficacy. *Social Psychology Quarterly* **60**, 291-303.

Widiger, T.A., Hare, R., Rutherford, M., Alterman, A., Corbitt, E., Hart, S., Woody, G., Cadoret, R., Robins, L., Zanarini, M., Apple, M., Forth, A., Kultermann, J. & Frances, A. (1996). DSM - IV Antisocial Personality Disorder Field Trial. *Journal of Abnormal Psychology* **105**, 3-16.

Wiens, A.N. & Tindall, A.G. (1997). Συνέντευξη, σελ. 243-265. Στο Heiden, L.A. & Hersen, M. (επιμέλεια) Καλαντζή-Ασίζι, Α., Αναγνωστόπουλος. «*Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*». Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Wilson, M.J. (1978). *Social and Educational research in action: a book of readings.* Longman, Open University Press. London.

Winder, C.L. & Rau, L. (1962). Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys, *Journal of Abnormal and Social Psychology* **64**, 418-424.

Woodrich, D.L. (1997). *Children's psychological Testing. A quide for nonpsychologists*. Third edition. Paul H. Brookes.

Wolfe, D.A., Sas, L. & Wekerle, C. (1994). Factors associated with the development of posttraumatic stress disorder Among child victims of sexual abuse. *Child Abuse Neglect* **18**, 327-350.

Wolff, S. (1987). Non-delinquent Disturbbances of Conduct, p. 400-412. In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Wolkind, S. & Rutter, M. (1987). Sociocultural Factors, p. 82-95. In Rutter, M. & Hersov, L. «*Child and adolescent psychiatry*». Blackwell. London.

Wood, W., Wong, F.Y. & Chachere, J.G. (1991). Effects of Media Violence on Viewers' Aggression in Unconstrained Social Interaction. *Psychological Bulletin* **109**, 371-383.

Woodward, L., Dowdney, L. & Taylor, E. (1997). Child and family factors Influencing the Clinical Referral of Children with Hyperactivity: A research Note, *Journal of Child Psychol. Psychiatr.* **38**, 479-485.

Yegidis, B.L. (1992). Family Violence: Contemporary Research Findings and Practice Issues. *Community Mental Health Journal* **28**, 519-529.

Zazzo, R. (1991). *L' Attachement. Textes de base en Psychologie*. 2eme edition. Delachaux et Niestle. Neuchatel. Paris.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1987). Κακοποίηση, Παραμέληση των παιδιών, σελ. 347-379. Στο βιβλίο Τσιάντης, Γ.& Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμέλεια), «Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α3 : Ψυχοκοινωνικά Θέματα», εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1988). *Κακοποίηση Παραμέληση Παιδιών. Εμπειρία ένδεκα ετών*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Αθήνα.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1989). *Κακοποίηση - Παραμέληση παιδιών στην Ελλάδα*, εισήγηση από ημερίδα της Ελληνικής Εταιρείας Πρόληψης της Κακοποίησης και Παραμέλησης των Παιδιών στην Αθήνα 22/4/88, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, **6**.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1990α). Εκτίμηση της γονικής ικανότητας: Προσδιορισμός γονιών σε «υψηλό κίνδυνο» για κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών τους. UNICEF, *Υγεία -Ελλάδα*, 108-114.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1990β). Κακοποίηση -παραμέληση των παιδιών. Η ελληνική εικόνα, *UNICEF*, Υγεία -Ελλάδα, 116-120.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1991). *Κακοποίηση -Παραμέληση Παιδιών*, εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1993). Η Βία στην οικογένεια. Ανασκόπηση. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ 43-44, 78-100.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1998). Οδηγός για την Αναγνώριση και Αντιμετώπιση της Κακοποίησης και Παραμέλησης του Παιδιού. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα.

Αθανασιάδου, Ε. (1998). Οικογένεια και Παιδικές Εκπομπές στην Τηλεόραση. Εισήγηση στην ημερίδα <<Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ>>. Ζάππειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Αλεξιάδης, Σ. (1992). *Προς Απο-εγκληματοποίηση του (Ποινικού) Δικαίου των ανηλίκων*. Παν/μιο Θεσσαλονίκης.

Αμπατζόγλου, Γ. (1996). Παιδί και ίδρυμα, *Τετράδια Ψυχιατρικής* **54**, 51-55.

Αναγνωστοπούλου, Τ. (1997). Προγράμματα προαγωγής της υγείας για παιδιά με θέμα τη διατροφή. Σχεδιασμός διδακτικού υλικού. Πρακτικά από το 4ο Πανευρωπαικό Συνέδριο Ψυχολογίας, σελ. 85-89. Ελληνικά γράμματα.

Αναστασέας-Βλάχου, Π. (1993). Η επίδραση της τηλεόρασης στην ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού». Παρατίθεται στο Ιερείδης Χ. (1988).

Άντλερ, Α. (1974). *Τα Προβληματικά παιδιά*. Μτφρ. Γραμμένος, Ε. Γ' Εκδοση. Μπουκουμάνης. Αθήνα.

Αριστοτέλης (1911). *Περί Ψυχής, Γενική θεωρία και ορισμός ψυχής. Θρεπτικόν. Αισθητικόν*. Μτφρ. Γρατσιάτου, Βιβλίο Δεύτερο, 47-99, Φέξης, Αθήνα.

Αρτζύλ, Μ. (1981). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς. Κοινωνική Συμπεριφορά και Διανοητικές Ανωμαλίες*, σελ. 249-274. Μτφρ. Δερμιτζάκης, Μ. Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.

Αρτινοπούλου, Β. & Μαγγανάς, Α. (1996). *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*. Νομική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.

Αρτινοπούλου, Β. (1987). Σεξουαλική Κακοποίηση Παιδιών, Εννοια, μορφές και επιπτώσεις. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ.38, 6-9.

Αρτινοπούλου, Β. (1988). Η Βία στην οικογένεια. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ.38, 23-26.

Αρτινοπούλου, Β. (1991). Η Προβληματική του αιτιολογικού συσχετισμού ανάμεσα σε μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και εμπειρίες παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης. Αφιέρωμα στη μνήμη Η. Δασκαλάκη, 37-43, Αθήνα.

Αρτινοπούλου, Β. (1995). Αιμομιξία, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικά δεδομένα. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, **145**, 80-148.

Ασημάκης, Π. (1992). Συνειδητότητα, διαλογισμός και Επιθετικότητα: Από το άτομο στην Κοινωνία, σελ.281-291. Στο βιβλίο (επιμέλεια), Νέστορος, Ι.Ν. «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ασπιώτης, Α.Α. (1965). Τα δύσκολα παιδιά. Ψυχολογία και Ζωή. Μελέται του Ινστιτούτου Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής. ΙΒ', 51. Συνεργασία Κωτσοπούλου, Μ. Β. Αθήνα.

Άτκιν, Ε., (1979). Παιδική επιθετικότητα, μτφρ.Πασιαρδή Μ., Ταμασσός, Αθήνα .

Βαγενά, Ε. (1993). Το Πρόβλημα της Παιδικής Επιθετικότητας στη Σύγχρονη ξένη Ψυχολογία. *Επιστημονικό Βήμα Λειτουργών, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, τχ.2, 8-19.

Βαλάσση-Αδάμ Ε. (1991). Νέες μορφές κακοποίησης. Μη τυχαία δηλητηρίαση. Σύνδρομο Munchausen δι αντιπροσώπου, Σύνδρομο του αμέτοχου θεατή, Κακοποίηση εμβρύου, σελ. 95-110. Στο βιβλίο (επιμέλεια) Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. «*Κακοποίηση -Παραμέληση Παιδιών*». Αθήνα.

Βασιλείου, Γ. (1989). Ο Άνθρωπος σαν Σύστημα .Μια παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (επιμέλεια) «*Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Βασιλιάς Α., Γεωργούδη Ν. & Σταυριανάκη Μ. (1996). Θεσμός-Ιδρυμα-Ιδρυματισμός, *Τετράδια Ψυχιατρικής* **54**, 51-55, Αθήνα.

Βελλή, Θ.Π. (1992). Εμπειρίες και Αναμνήσεις Βιαιοτήτων ¨μια άλλη λογική, σελ.90-101. Στο βιβλίο Νέστορος, Ι.Ν. (1992). «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βέλτσος, Γ. (1979). *Η Οικογένεια και οι φαντασιακές σχέσεις, Κοινωνιολογία των Θεσμών.* εκδ. Παπαζήση.

Βίννικοτ, Ν. (1976). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος.* Μτφρ. Θ. Παραδέλης. Καστανιώτης, Αθήνα.

Βίννικοτ, Ν. (1990). Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα. Μτφρ. Θ. Παραδέλλης. Καστανιώτης, Αθήνα.

Βόλτη, Α.Δ. (1977). *Τηλεόραση. Ένας κυριαρχικός παράγοντας στην Ψυχική Υγεία του παιδιού και στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς του.* Έρευνα. Εκδ. Συγγραφέα. Αθήνα.

Βουιδάσκης, Β. (1992α). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*, εκδ.Γρηγόρης, Αθήνα.

Βουιδάσκης, Β.Κ. (1992β). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο (επιμέλεια) Νέστορος Ι., «*Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βρυζά, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 51, σελ. 77-89.

Γαλανάκη, Ε. & Μπεζεβέγκη, Η. (1996). Αντιμετώπιση Προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία* **3**, 72-84.

Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της Συστημικής Θεωρίας στο σχολείο: Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής* **59**, 67-79.

Γεώργας, Δ. (1990). Οικογενειακές αξίες στην σύγχρονη εποχή, σελ.19-41. Στο (επιμέλεια) Καλαντζή-Ασίζι, Α., & Παρίτσης, Ν. «Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές-Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις». Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Γεώργας, Δ. (1997). Ψυχολογικές και Οικολογικές Διαστάσεις στη Δομή και Λειτουργία της Οικογένειας. Κύρια Ομιλία στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας (ΕΛ.Ψ.Ε). Πάντειο.

Γεωργούλη, Α. (1997). Η Εργασία του Παιδιού και οι Επιπτώσεις της στη σωματική και Ψυχική Υγεία του. Εισήγηση στην Συζήτηση που διοργάνωσε το Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα δικαιώματα του Ανθρώπου με θέμα «Ο Αγώνας κατά της Παιδικής Εργασίας :11/12/97». Αθήνα.

Γιαγκουνίδη, Π. (1995). Η Βία στο Σχολικό Χώρο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* **36**, 54-56.

Γιαννάκη, Ν. (1998). Η οικογένεια μέσα από τη Διαφήμιση. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάπειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα.

Γιουρούκος, Σ. (1987). Ιατροκοινωνικά Προβλήματα της Παιδικής Επιληψίας, σελ. 331-345. Στο: Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμέλεια), «*Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*», Τόμος Α3, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Γιωσαφάτ, Μ. (1988). Ψυχολογικές Απόψεις για την Οικογένεια. Κατά τη θεωρία του Σ. Φρόυντ. Στο αφιέρωμα: Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων». *Ο Αγώνας της γυναίκας*, 17-20.

Γιωτοπούλου, Α. (1979). Παραδόσεις Εγκληματολογίας. Εκδ.Σάκκουλα, Αθήνα.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1975). Η Μεταχείρισις των Ψυχικώς Ανωμάλων Εγκληματιών. Τόμος Α'. Ψυχικαί Ανωμαλίαι και Έγκλημα. Αθήνα, Βιβλιοθήκη, Πάντειο.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1988). Η Οικογένεια ως διαμορφωτικός παράγοντας της κοινωνικής ή της αντικοινωνικής προσωπικότητας των παιδιών. Αφιέρωμα: Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων». *Ο Αγώνας της γυναίκας*, 12-16.

Γκαρή, Α., Τζουμαλάκη, Λ. & Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1994). Ψυχολογικές τακτικές πειθούς της τηλεοπτικής διαφήμισης: Συμβολή στην Ελευθερία επιλογής ή στον κοινωνικό έλεγχο του Ατόμου. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 102-129.

Γκαρμπάρ, Κ. & Τεοντόρ, Φ. (1994). Η Οικογένεια-Μωσαικό». Μτφρ. Καρρά, Μ. Εκδ. Πατάκη. Αθήνα.

Γληνός, Δ. (1924). *Οι χοίροι υίζουσιν. Τα χοιρίδια κοίζουσιν. Οι όφεις ιύζουσιν.* (Αλφαβητάριον Παπαμαύρου). Εκδ. Επικαιρότητα. Αθήνα .Επανέκδοση 1995.

Δαμουλιάνου, Χ. (1998). Κοινωνική Ευρώπη. Η οικογένεια προς τον 21ο αιώνα. Προτεραιότητα σε οικογένεια και εργασία. *Καθημερινή* 22/5, 10/9/98.

Δαράκη, Π. (1985). *Ομαδικά Παιχνίδια των Παιδιών μας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Δαράκη, Π. (1987). Λίγο πριν ξημερώσει, εκδ.Gutenberg, Αθήνα.

Δεληβάνη, Α. (1974). Αίτια και Πρόληψις της παιδικής αντικοινωνικότητος και εγκληματικότητος δι'εξυγιάνσεως του περιβάλλοντος. *Σχολική Υγιεινή*, τχ.1, 1-17.

Δημητριάδου, Β. (1990). Η Κακοποίηση των Παιδιών στην Ελλάδα. Γ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Πολυτέκνων Ελλάδος, 61-69.

Δημητρίου, Σ. (1989). Στο Ρηγάτος, Γ. (1989). Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη Λογοτεχνία (1922-1988). Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί. Δωδώνη, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. & Παππά, Α. (1993). Η Παραβατικότητα των Ανηλίκων στη χώρα μας, *Επιθεώρηση Συμβουλευτική και Προσανατολισμού*, τχ. 26-27, 14-49.

Δημογεροντάκη, Δ. (1998). Σχολιασμός με τον Ναυρίδη, Κ. των τηλεοπτικών προσώπων της εβδομαδιαίας τηλεοπτικής επικαιρότητας στην εκπομπή «*Αγαπημένη μου Τηλεόραση*». Seven Χ. 14/6/98.

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (1995). Η Μεταβαλλόμενη Δομή και Λειτουργία της Οικογένειας στην Ευρώπη Σήμερα: Προβληματισμοί για τον Κοινωνικό Λειτουργό. *Κοινωνική Εργασία* **37**, 7-20.

Διαμαντάκου, Π. (1998). Η οικογένεια στην ελληνική τηλεόραση. Μια τόσο μακρινή απουσία. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάπειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Διγενή, Σ. (1997). Κέντρο Συμπαράστασης Παιδιού και Οικογένειας στο Μεταξουργείο. Αφιέρωμα της εκπομπής «Ανθρωποι» ΝΕΤ (Νέα Ελληνική Τηλεόραση), (12/11/97 και 19/11/97).

Δοδόπουλου, Γ. (1996). Τα παιδιά μιμούνται τη βία της TV.... *Έθνος*, 13/2/96, 20.

Δραγώνα, Θ. & Ντάβου, Μ. (1991). *Εφηβεία, Προσδοκίες και Αναζητήσεις*. Παπαζήσης, Αθήνα.

Δροσινού Μ. (1998α). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και παραγωγή παραβατικών δομών στην συμπεριφορά των παιδιών. Συμμετοχή στο Συνέδριο «Οικογένεια: Ευρώπη. Όραμα και Θεσμός. 21ος αιώνας». 20-22/5/98. Μέγαρο Μουσικής. Αθήνα.

Δροσινού Μ. (1998β). Προσέγγιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές ειδικών τάξεων. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, στο Πάντειο. *Ανοιχτό Σχολείο,* τχ. 67, 27-31.

Δροσινού Μ. (1998γ). Η Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*, τχ. 13, 17-27.

Δροσινού Μ. (1998δ). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από της χώρες της Ευρωπαικής Κοινότητας). *Το σχολείο και το σπίτι*, τχ. 410, σελ. 383 - 389, τχ.411, σελ. 445-460.

Δροσινού Μ. (1998ε). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τχ. 46-47, σελ. 81-95.

Δροσινού Μ. (1998στ). "Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και ανάπτυξη παραβατικών δομών στη συμπεριφορά των παιδιών". Πρακτικά από το Ευρωπαικό Forum για την Οικογένεια. Εκδ. Λιβάνη, σελ. 590-598. Αθήνα.

Δροσινού, Μ. (1989). Ενημερωτική Προσέγγιση του Χώρου της Ειδικής Αγωγής του Σήμερα στην Ελλάδα. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 7, 53-59.

Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας, περιοδικό *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 42, 18-24.

Δροσινού, Μ. (1995α). Ειδική Τάξη ή εναλλακτικό υποστηρικτικό Πρόγραμμα, περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 34, 37-39.

Δροσινού, Μ. (1995β). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τχ. 85, 76-79.

Δροσινού, Μ. (1996). Σχεδιασμός διδακτικών προγραμμάτων με παραδείγματα καταγραφών διδακτικής παρέμβασης μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή την τελευταία δεκαετία (τροποποίηση συμπεριφοράς με το χρόνο και το θέαμα προβληματικής σχέσης με τη τηλεόραση). Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα (30 Σεπτεμβρίου - 3 Οκτωβρίου 1996).

Δροσινού, Μ. (1997). Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα Μαθητών Ειδικών Τάξεων. Πρακτικά από το 2ο Συνέδριο που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Κομοτηνής με θέμα : «Ψυχοκοινωνικα Προβλήματα .Η απειθαρχία, η επιθετικότητα, η βία, η εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία». (Κομοτηνή, Απρίλιος 1996).

Δρόσου-Αγακίδου Β., Μαλακά-Ζαφειρίου, Κ., Παπακυριακίδου, Π. & Κορωνάκη Α. (1990). Οξεία μέθη στα παιδιά: Περιγραφή 80 περιπτώσεων, *Παιδιατρική* **53**, 103-107.

Ελευθεριάδης, Π. & Μαντουβάλου, Σ. (1985). *Σύγχρονη Εκπαίδευση και Τηλεόραση*. Εκδ. Δίπτυχο. Αθήνα.

Ελευθεροτυπία, άρθρα, Δίκη των Σατανιστών, (10/6, 15/6, 17/6, 20/6,21/6, 23/6,25/6,) 1995, 1/7/95.

Έρικσον, Ε.Η. (1976). *Η Παιδική ηλικία και η Κοινωνία*, μτφρ. Κουτρουμπάκη Μ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ι. (1994). Η Παιδεία, φραγμός στην Επιθετικότητα. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση* **14**, 28-35.

Ζαβιτζιάνος, Γ. (1996). Η ωφελιμότης της Ψυχοαναλυτικής μεθόδου κατά τας νευρωτικάς εκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας, Αθήνα 1940, στο άρθρο Τζαβάρα Θ. (Ζαβιτζιάνος Γ., Κέρκυρα 1909-Μέριλαντ -ΗΠΑ 1995. Σχεδιογράφημα Βιογραφίας με αναπαραγωγή τεσσάρων εργασιών του στα ελληνικά,) *Τετράδια Ψυχιατρική* **53**, 10-19.

Ζαφειροπούλου, Μ. (1995). Γνωστική - Συμπεριφοριστική Παρέμβαση. Γονική Καθοδήγηση και Θεραπεία Οικογένειας. *Κοινωνική Εργασία* **37**, 29-33.

Ζερβής ,Χ. (1996α). *Ψυχοπαθολογία του Ενήλικα*, Ηλεκτρονικές Τέχνες, Αθήνα

Ζερβής, Χ. (1996β). Λόγος και Αναλυτική Αλήθεια. *Η σφίγγα, 3,* 37-40.

Ζερβής, Χ. (1998). Ιστορία και φιλοσοφία της Ψυχολογίας. Παραδόσεις Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Ησίοδος (1978). *Έργα και Ημέραι*, μτφρ., Λεκατσάς, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Θεοδωρίδη, Ε. (1998). Ιβάν ο ανυπάκουος. Η Ψυχανάλυση, τχ.3, σελ. 64-68.

Θεοδωροπούλου, Ι.Ε. (1992). *Χρόνος και Μάθημα. Μια Ανθρωπολογική Προσέγγιση*. Νέα Παιδεία 63.

Θωμαίδου, Λ., Γριβάκη, Μ., Κακλαμάνη, Λ., Τσίφτης, Γ., Καββαδίας, Γ. & Μπακούλα, Χ. (1994). Συχνότητα και αίτια διαταραχών συμπεριφοράς στα παιδιά, *Ιατρική*, **65**, 495-506.

Ιερείδης, Χ. (1998). 32 ώρες μπροστά στην Τ.V. Στο Πανόραμα. Ευθύνες στην μικρή Οθόνη για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, ΤΑ ΝΕΑ, 12/1/98.

Καβάζη, Γ. & Παπαλαζάρου, Μ. (1995). Κακοποίηση παιδιών - Παιδική εγκληματικότητα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 85, 82-70.

Καβαθατζόπουλος, Ι. (1989). Η έννοια της Εκπαίδευσης στην Πιαζετική Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης. Ψυχολογικά Θέματα, Τόμος 2, τχ. 1, 11-17.

Καζακοπούλου, Μ. (1972). *Κοινωνικοί Λειτουργοί και Επιμεληταί Ανηλίκων*. Αθήνα. Βιβλιοθήκη Πάντειο.

Καθημερινή (1994). ΗΠΑ: παιδιά που «ασπάζονται» τη βία για μια θέση στη ζωή. .Αποκλειστικότητα από την Corriere della sera στις 27/2/94, σελ. 36-37. Η Ανατομία της βίας στα σχολεία. (2/3/97). Χίλμενστάιν. Από τον άκρατο ανταγωνισμό στη βάρβαρη καθημερινότητα, (20/11/94). Μ.Βρεττανία-Ανήλικοι Εγκληματίες, (7/2/95). Οι μαθητές δάσκαλοι βίας, (15/1/95). Ψευδοσατανισμός σε αδιάφορη κοινωνία, (18/6/95).

Καίλα, Μ. & Τσαμπαρλή-Κιταρά, Α. (1997). Το νηπιαγωγείο του εγκλήματος ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο, σελ.153-177. Στο Καίλα, Μ. (επιμέλεια) «Σχολική Αποτυχία. Από την Οικογένεια του Σχολείου στο Σχολείο της Οικογένειας». Γ' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Κακαβούλης, Α. (1994). Η Επίδραση της Τηλεόρασης στην Ψυχολογική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού. Σχολείο και Ζωή, τχ. 11-12, 337-345, 410-418.

Καλαντζή-Ασίζι, Α. & Παρίτσης, Ν. (1990). Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές - Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Καλαντζή-Ασίζι, Α. (1985). Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του Σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της Μάθησης. Εκδοση συγγραφέα. Αθήνα.

Καλαντζή-Ασίζι, Α. (1988). Οι διεθνικές οικογένειες στην Ελλάδα. Στο αφιέρωμα : Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων. Μέρος Β'. Ο Αγώνας της γυναίκας, 21- 24.

Καλλία, Κ. (1961). *Η Εγκληματικότης και ιδίως των ανηλίκων. Αθήνα*, Βιβλιοθήκη Πάντειο.

Καλλίρη, Φ. (1997). Ψέμματα που λένε οι γονείς για την δουλειά. Καθημερινή, Κυριακή 15/6/97, 24.

Κανάκης, Ι.Ν. (1996). Παιδί και τηλεόραση .Πότε και ποιές τηλεοπτικές εκπομπές παρακολουθούν τα ελληνόπουλα 11-12 ετών και πως τις αξιοποιούν στο σπίτι και στο σχολείο. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος Ε', τχ. 19, 207-232.

Καραβάτος, Θ. (1991). Τα πρώτα Βήματα της Ψυχολογίας στην Ελλάδα. Η «Ψυχολογία» του Γεωργίου Σερούιου (1841). Εκδόσεις Οδυσσέας. Τρίαψις Λόγος 4. Απόσπασμα από το «Ανθρωπος εστί Ον Ηθικόν, Θρησκευτικόν», 48-55.

Καραγιάννης, Δ. (1994). Σχολική Άρνηση. Μελέτη των Δυναμικών τουΠαιδιού και της οικογένειας του. Θεραπεία οικογένειας. Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Θράκης. nd.3230.

Καραγιάννης, Δ. (1996). «Σχολείο» : Μια ακόμη προσπάθεια. Τετράδια Ψυχιατρικής, 53, 113-115.

Καραϊσκάκη, Τ. (1994). Νοσηρή Τηλεθέαση και εγκλήματα ανηλίκων. Κυριακατική Καθημερινή 11/2/94. Η βία μπήκε στα σχολεία.Πως το παιδί οδηγείται να γίνει εγκληματίας. Η καθημερινή, 26/11/1995, σελ. 16.

Καραντάνος, Γ. (1988). Η Παιδοψυχιατρική Εκτίμηση στις Μαθησιακές Δυσκολίες . Διαφορογνωστικά Προβλήματα και η σημασία τους. Ανακοίνωση στο σεμινάριο Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π. :Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού με θέμα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Καραπέτσας, Α. (1992). Η Νευροψυχολογία της Επιθετικότητας, σελ.37-50. Στο βιβλίο (επιμέλεια) Νέστορος, Ι.Ν. «Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κατάκη, Χ. (1988). *Οι τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*, Κέδρος. Αθήνα.

Κατή, Δ. (1989). Η μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής: προβλήματα θεωρίας και πρακτικής. Ψυχολογικά Θέματα, Τομ. .2, τχ. 2, 69-82.

Καφαράκης , Φ. (1998). Εκπομπή: «Καθημερινές Ιστορίες». Στο Πίκπα Πεντέλης. ΝΕΤ : 4/8/98.

Καψάλη, Α. (1993). Η Μαθητική Επιθετικότητα : Ερμηνεία της Επιθετικής Συμπεριφοράς στο σχολείο. Εκπαιδευτικά, 31-32, 64-81.

Κελεσίδου, Α. (1996). Η Ελληνική Προστακτική του Λόγου και η Θεραπευτική της Ψυχής. Επιστημονικό περιοδικό του Γαλλο-Ελληνικού Συλλόγου Ψυχιατρικής, Ψυχολογίας και Ψυχανάλυσης, Η σφίγγα, 3, Ψυχανάλυση και ελληνική σκέψη, σελ. 6-8. Απόδοση από τα γαλλικά, Γαλανού, Ε.

Κλάϊν, Μ. (1979). Μια ιδεοψυχαναγκαστική νεύρωση σ'ενα κοριτσάκι 6 ετών», σελ. 69-97. Στο βιβλίο «*Η Ψυχανάλυση των Παιδιών*». Μτφρ. Λώμη. Εκδ.Πύλη, Αθήνα.

Κλάϊν, Μ. (1991). Ο Ρόλος του Σχολείου στη λιμπιντική ανάπτυξη του παιδιού, σελ. 89-112. Στο βιβλίο «*Ψυχανάλυση και Σεξουαλική Αγωγή*». Μτφρ. Διάφα, Μ. Εκδ.Πύλη, Αθήνα.

Κογκίδου, Δ. (1994). Μονογονεϊκές οικογένειες και αναπαραστάσεις της μονογονεϊκότητας από μόνες μητέρες, Δίνη , φεμινιστικό περιοδικό, 7, 131-143.

Κοκκέβη, Α. & Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1991). Νοημοσύνη και χαρακτηριστικά προσωπικότητας γονιών που κακοποιούν και παραμελούν τα παιδιά τους, σελ. 122-132. Στο Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε.,(επιμέλεια), «*Κακοποίηση -Παραμέληση Παιδιών*». Αθήνα.

Κολλιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, τομ.Α'. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, τομ. Β'. Γνωστικές Θεωρίες, τομ. Γ'. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Κονδύλη, Α., Πιτσούνη, Δ., Γιαννοπούλου, Σ.. & Τσιάντης, Γ. (1998). Καταθλιπτικό συναίσθημα σε παιδιά που παραπέμπονται για μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Εισήγηση στο 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχιατρικής, στην Μύρινα Λήμνου (29/4-3/5/98).

Κορδούτης, Π.Σ. (1992). Η Επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο: Θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της Επιθετικής Συμπεριφοράς, σελ. 138-151. Στο Νέστορος, Ι.Ν (επιμέλεια). «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1996). Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίαςκαι Πληροφόρησης : Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τχ.36-37, 56-71.

Κουράκου, Λ. (1998). Παγκόσμια πορεία κατά της παιδικής εργασίας (Global March). *Ο Αγώνας της γυναίκας*, τχ. 65, 29-32, 60.

Κούρος, Ι. (1994). Η μοναχική μητέρα (Μονογονεϊκή οικογένεια), σελ. 212-216. Στο: «*Ψυχολογικά Θέματα παιδιών και Εφήβων*», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κούρτη, Ε. (1992). Γλώσσα και Επιθετικότητα, σελ. 68-81. Στο Νέστορος Ι.Ν. (επιμέλεια), «*Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και την Κοινωνία*», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κουτζαμάνης, Α. (1989α). Πιθανές αιτίες της Παιδικής και νεανικής εγκληματικότητας. - Η Παθολογική αγάπη, η καταπίεση κα η συναισθηματική ψυχρότητα των γονιών, *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.2, 59-77.

Κουτζαμάνης, Α. (1989β). Αιτίες της Παιδικής και νεανικής Εγκληματικότητας. Η Παθογένεια του πολιτισμού μας, τα γονικά πάθη, η οικογενειακή διάλυση, η επιβλαβής επιροή των Μ.Μ.Ε., *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.3, 39- 57.

Κουτζαμάνης, Α. (1990). Παιδική Επιθετικότητα και Τηλεόραση, *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 82-108, Μυτιλήνη.

Κρασανάκης, Γ.Ε. (1991). *Ο πατρικός ρόλος*. Ηράκλειο.

Κρασανάκης. Γ.Ε. (1992). Η Τιμωρία ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους, σελ. 152-163. Στο Νέστορος, Ι.Ν. (επιμέλεια) «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κυρίδης, Α. & Λεονταρή, Α. (1997). Η διαχείρηση του Εκπαιδευτικού χρόνου ως παράγοντας διαμόρφωσης εξουσίας και άσκησης συμβολικής βίας για τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο.Μια κοινωνιολογική και ψυχολογική Θεώρηση. Ανακοίνωση στο Πρακτικά 2ου *Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα»*, σελ. 239--248. *Εταιρεία* Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Κωνσταντινίδου, Κ.Δ. (1960). Εξαθλίωσις και εγκληματικότης των νέων, Σχολική Υγιεινή, τχ. 177, 32-38.

Κωνσταντίνου, Χ. (1990). Η ευθύνη του Σχολείου στη Δημιουργία Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς σε Μαθητές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49-74.

Λαζαράτου, Ε. (1996). Παιδιά καταθλιπτικών γονέων. Κέντρο Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής. *Ψυχιατρική* 7, 37-42.

Λαιγκ, Ρ. (1975). Η Οικογένεια και η «οικογένεια», σελ. 17-30. Στο βιβλίο «*Η πολιτική της οικογένειας*», μτφρ. Ραλλίδη, Ι. Εκδ. Καστανιώτη.

Λαιγκ, Ρ.Ν. & Έστερσον, Α. (1975). *Η ψυχική ισορροπία, η τρέλα και η οικογένεια.* Μτφρ. Δ. Κιούσης. Ράππας. Αθήνα.

Λακάν, Ζ. (1990). *Η Οικογένεια. Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, μτφρ. Βεργέτης, εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα.

Λαμπίδη, Α. & Πολέμη-Τοσοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας ,χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα.* Τόμος 5, τχ. 4. ΣΕΨ.

Λάμψα, Ρ. (1988). Οικογένεια : Μια φεμινιστική άποψη. Στο: *Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων.* Μέρος Β'. Ο Αγώνας της γυναίκας, 25- 26.

Λάππα, Ε., Μπαρτσόκας, Χ.,Σταμογιάννου, Λ. & Μανιάτη-Χρηστίδη, Μ. (1997). Στρογγυλό Τραπέζι με θέμα «Παιδική Παχυσαρκία», στο 2ο Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο Παχυσαρκίας, Αθήνα.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Λεφόρ, Ροζ., Λεφόρ, Ρομπ. (1996α). Naissance de l'Autre, Deux psychanalyses : Nadia (13 mois) Marie Francoise (30 mois). Μτφρ. Αθανασιάδου Κ., Καρακουλίδου Ν., Ρουμελιώτου-Καλεώδη, Μ. Εστία, Αθήνα.

Λεφόρ, Ροζ., Λεφόρ, Ρομπ. (1996β). Η πρώτη Ταύτιση. Η συγχωνευτική μεταβατική σχέση με τον Άλλον, σελ. 43-60. Στο: Naissance de l'Autre, Deux psychanalyses : Nadia (13 mois) Marie Francoise (30 mois). Μτφρ. Αθανασιάδου, Κ., Καρακουλίδου, Ν., Ρουμελιώτου -Καλεώδη, Μ. Εκδ. Εστία, Αθήνα.

Λομπρό, Μ. (1996). Θεραπεύοντας τους Θεσμούς. Μτφρ. Αρχοντάκη, Ζ. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, **54**, 56-60.

Λορένζ ,Κ. (1973). *Επιθετικότητα*, εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα.

Λύτρα, Π.Ν. (1993). Κοινωνιολογικές και Ψυχολογικές Παράμετροι της Διαχρονικής Εξέλιξης της Έννοιας της Πειθαρχίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 42-46.

Μαγγανάς, Α. (1996). Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: Θύτες ή θύματα. Στο Αρτινοπούλου Β. & Μαγγανάς Α., «*Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*», Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 135, 125.

Μαγγανάς, Α.Δ. (1998). Ο Ανύπαρκτος έλεγχος της πορνογραφίας. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 63-64, 35-39.

Μαγκανάρα, Ι. (1988). Πολιτική και Οικογένεια. Στο αφιέρωμα : Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων». *Ο Αγώνας της γυναίκας*, 27-30.

Μαδιανός, Μ. (1989). *Κοινωνική Ψυχική Υγεία - Κοινοτική Ψυχιατρική και Κοινοτική Ψυχική Υγιεινή*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Μάνος, Κ. (1998). Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. *Διαπαιδαγώγηση*, 127, 1-10.

Μανωλόπουλος, Σ. (1990). Μερικές παρατηρήσεις από την εμπειρία ενός κλινικού σεμιναρίου εισαγωγής στην ψυχοθεραπεία παιδιού. *Ψυχολογικά Θέματα,* **3**, 110-117.

Μαραγκός, Χ. (1989). Κακομεταχείρη παιδιών : Ιατρική Εμπειρία. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού . Πρακτικά από το συμπόσιο με θέμα «Βία μέσα στην οικογένεια». *Ελληνικής Ιατρικής*, **6**, 244-246.

Μαράτος, Ι. (1987). Διαταραχές Διατροφής. Στο Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. «*Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*». Εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα, 285-304.

Μαριέ, Φ. (1993). Τηλεόραση και Σχολείο. *Σχολείο του Μέλλοντος*, τχ. 5, 24-29.

Μασούρα, Ρ. (1998). Της . . . μόδας οι μεικτές οικογένειες. *Η Καθημερινή, 26/4,* 22.

Μητρόπουλος, Δ. (1996). Ανατριχίλες . . . για παιδιά. Βιβλία Τρόμου, ταινίες βίας και ηλεκτρονικά παιχνίδια ξέφρενης δράσης ψυχαγωγούν τις μικρές ηλικίες. *Το Βήμα: 21/1/1996.*

Μισέλ, Α. (1987). *Κοινωνιολόγία της Οικογένειας και του γάμου*, μτφρ.Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μιχαήλ-Δέδε, Μ. (1991). *Το Άσεμνο-Ανίερο-Υβριστικό στο Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα.

Μίχου, Μ. (1988). *Γνωστικά, Κοινωνικά , και Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακά Προβλήματα.* Ανακοίνωση στο σεμινάριο Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π. :Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού με θέμα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.

Μουζακίτης, Χ. (1987). Η Κακοποίηση των παιδιών. Γενική θεώρηση και Διεθνής Προοπτική, σελ. 382-403. Στό βιβλίο Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμέλεια), «Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α3 : Ψυχοκοινωνικά Θέματα», εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα.

Μουζακίτης, Χ. (1993). Σωματική και Σεξουαλική Κακοποίηση του παιδιού. Επιπτώσεις στην Υγεία του. *Κοινωνική Εργασία*, τχ.30, 93-103, Αθήνα.

Μουσούρου, Λ.Μ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα.* Ίδρυμα για το Παιδί. Βιβλιοπωλείο Εστίας. Αθήνα.

Μουσούρου, Λ.Μ. (1989). *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*, Gutenberg, Αθήνα.

Μπέγκερτ-Δημητριάδου, Β. (1998). Έκθεση «Πατέρας - Μητέρα και παιδί». Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης. Αθήνα. Από τον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Παιδικής Ζωγραφικής που οργάνωσε το 1994 το Μουσείο σε συνεργασία με την UNICEF, με θέμα «Μητέρα και Παιδί», προκύπτει η εικόνα της μητέρας όπως την βιώνουν αλλά και την αναζητούν παιδιά 4-13 ετών.

Μπέγκερτ-Δημητριάδου, Β. (1998). Ψυχολογία και Τέχνη. Το παιδί εκφράζεται απέναντι στο περιβάλλον που ζει. Καθημερινή, 8/9/98, Αφιέρωμα στην Παιδική Ζωγραφική, σελ. 30-31.

Μπεζέ, Λ. (1990). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*, Εκδ. Σάκουλα, Αθήνα.

Μπεζεβέγκη, Η. Γ. (1985). Αξιολόγηση - Διάγνωση Προβληματικής Συμπεριφοράς, σελ. 34-48. Στο Μπεζεβέγκη, Η. Γ. «*Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*». Τόμος Α'. Αθήνα.

Μπερναντίνι, Α. (1998). Ήταν μια φορά οι . . . κακοί μαθητές. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.27, 35, Μυτιλήνη.

Μπερνστάιν, Μ. (1989). Ταξινόμηση και Περιχάραξη της Εκπαιδευτικής Γνώσης. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εκδ. Αλεξάνδρεια, 61-107.

Μπεχράκης, Θ.Ε. (1993). Στατιστική Ι, «Περιγραφική Στατιστική», Παραδόσεις Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μπεχράκης, Θ.Ε. (1996α). Στατιστική ΙΙ, «Ελέγχους Υποθέσεων», Παραδόσεις Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Παραδόσεις, Αθήνα.

Μπεχράκης, Θ.Ε. (1996β). Στατιστική με Η/Υ, Εισαγωγή στα προγράμματα SPAD .N και SPAD T. Παραδόσεις Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Μπήτρα, Α. & Σπηλιωτοπούλου, Α. (1998). Η Παιδική εργασία. *Ενημέρωση, περιοδική έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ*. Απρίλιος, 5-12. «Στην Ελλάδα οι ανήλικοι εργαζόμενοι ξεπερνούν τις 15.000».

Μπόλμπυ, Τ. (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών*. Μτφρ. Στράτη, Π. Καστανιώτης. Αθήνα.

Μπουρντιέ, Π. (1998). *Για την τηλεόραση*. Μτφρ. Σωτηρίου, Α., Διαμαντάκου, Κ. Εκδ. Πατάκη, σειρά Liber, Λόγοι Δράσης. Αθήνα.

Μυταράς Δ. (1996). *Το Μοντέλο της Βίας στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Μωϋσείδου, Μ. (1948). Το πρόβλημα της εγκληματικότητος των ανηλίκων. Βιολογική και ιατρική άποψις του ζητήματος. *Σχολική Υγιεινή*, τχ.57 σελ. 19-27, τχ.58, σελ. 17-26, Αθήνα.

Μωϋσείδου, Μ. (1952). Παραστρατημένοι,κοινωνικώς απροσάρμοστοι και εν κινδύνω ηθικώ ανήλικες. Αγώγη - προφύλαξις - θεραπεία. *Σχολική Υγιεινή*, τχ.97, σελ.22-28, τχ 98,σελ.20-29, Αθήνα.

Νασιάκου, Μ. (1991). *Κλινική Ψυχολογία 1*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νασιάκου, Μ. (1994). Απόψεις για το μητρικό ένστικτο. *Δίνη φεμινιστικό περιοδικό* 7, 87-91.

Νασιάκου, Μ., Μαράτου, Ο., Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ. & Τέττερη, Ι. (1993). *Ψυχολογία*. Β΄τάξη Γενικού Λυκείου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ναυρίδης, Κ. (1985). Τηλεόραση και Γλώσσα. *Σύγχρονη εκπαίδευση* τχ. 21, 77-84.

Ναυρίδης, Κ. (1994α). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ναυρίδης, Κ. (1994β). Για μια τοπολογία της τηλε-όρασης. Πρακτικά συνεδρίου «*Η Ψυχολογία στην Ελλάδα Σήμερα*», σελ. 290-296, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πλέθρον.

Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα Θ., Μιλιαρίνι Μ. & Τσιάντης Γ. (1991). Ψυχοκοινωνική Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 56, 43-57.

Νέστορος, Ι.Ν. (1992). *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νέτα, Σ. (1994). Τα παιδιά δεν γεννιούνται «εγκληματίες». *Ελευθεροτυπία*, 16/8/94

Νέτα, Σ. (1998). Η Τι-Βι(α) κακός σύμβουλος για τα παιδιά μας. Ελευθεροτυπία, 10/8/98, σελ.56.

Νηλ, Α., Σ. (1978α). *Σάμμερχιλ: Υπέρ και Κατά. 15 ψυχολόγοι κρίνουν τον Neil και το ελεύθερο σχολείο του*. Μτφρ. Γραμμένος Ευγ. Εκδ. Μπουκουμάνη. Αθήνα.

Νηλ, Α., Σ. (1978β). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ : το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου*. Μτφρ. Γραμμένος Ευγ. Εκδ. Μπουκουμάνη. Αθήνα.

Νηλ, Α.Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, μτφρ.Κ. Λάμπου, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα.

Νηλ, Α.Σ. (1980α). *Το σχολείο του Σάμμερχιλ*, μτφρ.,Γραμμένος, Ευγ. Αθήνα.

Νηλ, Α.Σ. (1980β). *Το πρόβλημα «οικογένεια»*, μτφρ. Κωστελένου, εκδ.Αυτογνωσία, Αθήνα.

Νηλ,, Α.Σ. (1978γ). *Ελευθερία όχι Αναρχία*, μτφρ.,Γραμμένος Ευγ. Εκδ. Μπουκουμάνη. Αθήνα.

Νικολαΐδης, Ν. (1986). *Η Αναπαράσταση, Ψυχαναλυτικό Δοκίμιο*, εκδ. Ράππα, Αθήνα.

Νικολαΐδης, Ν. (1996α). Οιδίπους: Το Μήνυμα της διαφοράς. *Η σφίγγα*, 3, 9-16.

Νικολαΐδης, Ν. (1996β). Παρέμβαση στην ανακοίνωση «Είμαι άρα υπάρχω» στο Συνέδριο του Γαλοελληνικού Συλλόγου Ψυχιατρικής, Ψυχολογίας και Ψυχανάλυσης στο Πάντειο με θέμα «Η Γένεση της Σκέψης».

Νικολαΐδου, Μ. (1998α). Κέντρο ημέρας για το παιδί, «Το Λιθαράκι». *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 61, 62-69.

Νικολαΐδου, Μ. (1998β). Το παιδί με το κορδόνι. Η Ψυχανάλυση, τχ.3, σελ. 61-63.

Νικολάου-Παπαπαναγιώτου Α. & Συρίγου-Παπαβασιλείου Α. (1994). *Μαθησιακά Προβλήματα*, εκδ. Γενικό Νοσοκομείο Πεντέλης.

Νικολοπούλου, Ε. (1998). Η οικογένεια και τα ΜΜΕ σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάππειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Ντάβου, Μ. (1984). Επιθετικότητα - η περιβαλλοντική άποψη, *Το Περισκόπιο της Επιστήμης*, τχ.70, 37-44.

Ντάβου, Μ. (1998). Η σχέση των ΜΜΕ με την διαμόρφωση της σύγχρονης οικογένειας. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάππειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Ντάβου, Μ., Κορωναίου, Αλ., Μαγγανάς, Α., Κουμαριανός, Θ., Σφικάκης, Λ., Γουλιελμάκη, Β., Μητροπέτρος, Π. (1998). Παιδική Εγκληματικότητα. Συζήτηση στην εκπομπή "6 με την Έλντα". ΕΤ1, 16/11/98.

Ντολτό, Φ. (1989). Διάλεξη της Francoise Dolto, στο Γαλλικό Ινστιτούτο στην Αθήνα τον Απρίλιο του 1986. Μτφρ. Τζώλα, Θ. *Ψυχολογικά Θέματα* **2**, 137-153.

Ντολτό, Φ. (1992). *Σεμινάριο Ψυχανάλυσης Παιδιών*. Τόμος, Β'. Μτφρ. Κούκη, Ε. Εστία, Αθήνα.

Ντολτό, Φ. (1995). *Σεμινάριο Ψυχανάλυσης Παιδιών*. Τόμος, Α'. Μτφρ. Κούκη, Ε. Εστία, Αθήνα.

Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα.

Ντυρκάιμ, Ε. (1978). Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου. Ο Εμίλ Ντυρκάιμ και η Κοινωνιολογία του. Μτφρ. Μουσούρου, Λ. Μ. Κοινωνιολογική βιβλιοθήκη, Gutenberg. Αθήνα.

Παΐδα, Σ., Δερμιτζόγλου, Γ., Τζήγκα, Μ., Στόλη, Ι. & Γεωργόπουλου, Α. (1996). Η Εικόνα του εχθρού σε παιδιά Σχολικής Ηλικίας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 57,* 31-33.

Πανούσης, Γ. (1990). Βία στην οικογένεια στο «Η Βία στην Οικογένεια», *Θυματολογικά,* 36.

Πανούσης, Γ. (1992α). Βία στην οικογένεια. Σχέσεις εξουσίας; *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 45-49.

Πανούσης, Γ. (1992β). Το παιδί . . . πριν από το έγκλημα. *Η Ψυχολογία Σήμερα,* σελ. 36-38

Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ.80, 15-20.

Παπαδιώτη-Αθανασίου (1991). Η επίδραση της τηλεοπτικής βίας στην επιθετικότητα των παιδιών, *Ψυχολογικό Σχήμα*, τχ. 10.

Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (1994α). Ιδιότυπα εγκληματικά Φαινόμενα: Ψυχολογική προσέγγιση - αντιμετώπιση. *Σχολείο και Ζωή,* 390-394.

Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (1994β). *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα, σελ.398.

Παπαδοπούλου, Κ., Σκούλικα, Α., Παίζη, Ι., Δραγώνα, Θ., & Τσιάντης, Γ. (1998). Καταθλιπτικότητα και στρεσ σε μητέρες παιδιών 0-2 ετών : Η επίδραση μιας παρέμβασης. Αναρτημένη ανακοίνωση στο 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχιατρικής στην Μύρινα Λήμνου (29/4-3/5/98).

Παπαδοπούλου, Μ. (1987). Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη της νεανικής Παραβατικότητας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 37, 27-33.

Παπαθανασοπούλου, Σ.. (1996). Το παιδί μπροστά στην Τ.V. Οι θετικές και οι Αρνητικές επιδράσεις της παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων από τους ανηλίκους. *Καθημερινή,* 20/2/1996.

Παπαθανασοπούλου, Σ.. (1997). Παιδί και Διαφημίσεις. Αν και διεθνώς επιβάλλονται περιορισμοί, αυτοί στην πράξη σπανίως τηρούνται από τους υπευθύνους. *Καθημερινή :* 2/3/1997, σελ. 26.

Παπαθεοφίλου, Ρ. (1983). Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρώτη Παιδική Ηλικία, σελ. 121-123. Πρακτικά στο σεμινάριο για δασκάλους με θέμα «Αγωγή Υγείας». Συντονίστρια: Πολυχρονοπούλου-Τριχοπούλου, Αθήνα.

Παπαϊωάννου, Κ. (1994). Η Ελληνική Οικογένεια, *Κοινωνική Εργασία,* τχ.35, 145-152.

Παπανούτσος, Ε. (1974). *Λογική*. Δωδώνη. Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. (1989α). Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Η Κοινωνική Επιρροή, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα .

Παπαστάμου, Σ. (1989β). *Ψυχολογιοποίηση*. Οδυσσέας, Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. (1989γ). *Διομαδικές Σχέσεις*. Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Οδυσσέας, Αθήνα

Παπαστάμου, Σ. (1989δ). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Οδυσσέας, Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. (1994). Η Κοινωνιοψυχολογική εκλογίκευση στα ΜΜΕ. Πρακτικά συνεδρίου στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με θέμα «Η Ψυχολογία στην Ελλάδα Σήμερα», σελ. 290-296, Πλέθρον.

Παπασωτηρίου, Γ. (1998). Αναγνώσεις της βίας από τρεις στοχαστές. Καθημερινή 10/9/98, σελ. 12.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Περιγραφική Στατιστική*, Τόμος Α'. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1992). *Εξελικτική ψυχολογία*. Τόμοι 1, 2, 3, 4. Δανιά, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α', Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1994). *Στατιστική*, Τόμος Α', Β', Γ'. Δάνια, Αθήνα.

Παρίτσης, Ν. (1991). Ψυχιατρικά χαρακτηριστικά κακοποιημένων παιδιών, σελ. 134-138. Στο (επιμέλεια) Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. «*Κακοποίηση -Παραμέληση Παιδιών*», Αθήνα.

Παρίτσης, Ν., Λαμπίδη, Α. & Τοσοδούλου, Μ. (1992). Μείωση της Επιθετικότητας σε Ιδρύματα: Συστημική προσέγγιση, 271-280. Στο Νέστορος, Ι.Ν. (επιμέλεια) «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πασχάλης, Α.Φ. (1992). Θεραπεία της Συμπεριφοράς και Παιδική Επιθετικότητα, σελ.263-269. Στο Νέστορος, Ι.Ν. (επιμέλεια) «*Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία*». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πατεράκη ,Λ. & Χουντουμάδη, Α. (1991). Γνωστική επεξεργασία του τηλεοπτικού μηνύματος από παιδιά Δημοτικού Σχολείου. *Ψυχολογικά Θέματα*, Τόμος 4, Τεύχος 3, ΣΕΨ.

Πατέρας, Ι.Κ. (1993). Η Οικογένεια, σπουδαιότερος παράγοντας αγωγής του παιδιού. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.7-8-9, 241-251.

Πατσάλη, Χ. (1993). Ενθάρρυνση: μια αντιπρόταση στην αμοιβή και τιμωρία, ως μέσο πρόκλησης ενδιαφέροντος για μάθηση στο παιδί. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 28-30.

Πέππα, Η. (1990). Τα παιδιά κακοποιούνται.Πρόβλημα με κοινωνική διάσταση. *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 18-21.

Πιπινέλη-Ποταμιάνου, Α. (1956). Η εγκληματικότης των ανηλίκων, ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα. Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Πλάτων (1960). Νόμοι και Επινομίς, σελ. 42- 74, από το Βιβλίο Β' τόμος Α΄, και σελ. 3-53, από το Βιβλίο Ζ' τόμος Γ'. Μτφρ. Ζαμπά, Κ., εκδ.Φέξη, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1989). Η Ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική ενημερότητα και μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, **1**, 201-214.

Ποταμιάνος, Γ. (1997α). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Ποταμιάνος, Γ. (1997β). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία Ι, ΙΙ*. Σημειώσεις. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθηνών.

Προδρομίτης, Γ. (1996). Συνθήκες ανάδυσης του είδους συμπεριφοράς και του είδους διαπραγμάτευσης ως στρατηγικών μειονοτικής επιρροής. Διδακτορική διατριβή. Τόμος 1, 2. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

Ράπτης, Π. (1997). Η μαθητική παραβατικότητα και η Παιδονομία στην Ελληνική Εκπαίδευση κατά τον 19ο αιώνα. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα» σελ. 43-48. Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Ράσσελ, Μ. (1977). *On education especially in early childhood*. Μτφρ. Ν. Σαρλή. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Ρέππας, Δ. (1998). Η οικογενειακή πολιτική και τα ΜΜΕ. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάππειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Ρήγα, Α.Β. (1992α). Διομαδική Σύγκρουση και Λογοανάλυσηστην Κοινωνική Ψυχολογία, σελ.82-89. Στο βιβλίο (επιμέλεια) Νέστορος, Ι.Ν. «Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ρήγα, Α.Β. (1992β). Συγκρουσιακά μοντέλα στην κλινική Κοινωνιοψυχολογία: Θεωρητική προσέγγιση, σελ.129-137. Στο βιβλίο (επιμέλεια) Νέστορος, Ι.Ν. «Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία». *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.

Ρήγα, Α.Β. (1996). Η ψυχοκοινωνική ταυτότητα. Ψυχοκοινωνικά προβλήματα εφήβων εκτός γάμου που μεγαλώνουν σε ίδρυμα. Μελέτη περιπτώσεων. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα» σελ.207-216. Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Ρήγα, Μ. (1988). Αντλεριανή Θεωρία. Η εφαρμογή της μέσα στην οικογένεια. Στο αφιέρωμα : Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων». *Ο Αγώνας της γυναίκας*, σελ. 21-22.

Ρήγα-Πεπελάση, Μ. (1998). Βλέπουν 3 φόνους την ημέρα. *ΤΑ ΝΕΑ*, 17/2/98.

Ρηγάτος, Γ. (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη Λογοτεχνία (1922-1988).* Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί, Δωδώνη, Αθήνα.

Ρηγίνος, Μ. (1995). Μορφές παιδικής Εργασίας στη Βιομηχανία και Βιοτεχνία (1870-1940). Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Δημοσιεύματα Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.

Ρότσικα, Β., Σκουμπουρδή, Α. & Τσιμπούκα, Β. (1994). Κακοποίηση-Παραμέληση παιδιών-Πρόληψη σε μια κοινότητα.Θέματα προληπτικής Ψυχιατρικής. Χριστοδούλου, Γ.Ν., Κονταξάκης, Β.Π. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.

Ρουμελιώτου-Δαρσινού, Ε. (1989). Η Βία στα παιδιά μέσα από τις εμπειρίες της εργασίας σε κρατικούς παιδικούς σταθμούς. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 4-5.

Ρουμπόγλου, Ε. (1997). Η Κυριαρχία των κινουμένων σχεδίων. Απόσπασμα από την δημοσίευση στην Καθημερινή (30/11/97), για τις «ώρες τηλεθέασης παιδιών» με πηγή τα στοιχεία της Έρευνας 1996, AGB Hellas, στην οποία αναζητήθηκαν οι τηλεοπτικές συνήθειες όλων των παιδιών από 0-12 χρόνων.

Ρωμαίος, Γ. (1998). Η παιδική εγκληματικότητα και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάππειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Σαλκιτζόγλου, Π. (1989). Κακοποίηση - Παραμέληση παιδιών. Η παρέμβαση του Νόμου. Πρακτικά από το συμπόσιο με θέμα «Βία μέσα στην οικογένεια». *Ελληνικής Ιατρικής,* **6**, 247-249.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι. (1996α). Πλευρές της σχέσης του Μαθητή προς το δάσκαλο, σελ. 53-82. Απόσπασμα από το βιβλίο των Salzberger- Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. «*Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*». Μτφρ. Τσελέπογλου, Ε. Καστανιώτη. Αθήνα.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι. (1996β). Συναισθηματικές πλευρές της Μάθησης, σελ. 107-151. Απόσπασμα από το βιβλίο των Salzberger- Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. «Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας». Μτφρ. Τσελέπογλου, Ε. Σύγχρονη Βιβλιοθήκη για την ψυχανάλυση και ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τζ., Όσμπορν, Ελ. (1996). Πλευρές της σχέσης του δασκάλου προς το μαθητή, σελ. 83- 106. Απόσπασμα από το βιβλίο των Salzberger- Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. «*Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*». Μτφρ. Τσελέπογλου, Ε. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Σαρλικιώτου, Π. (1991). Τηλεόραση και Παιδί, *Ψυχολογικό Σχήμα,* τχ. 8, 16-23, Αθήνα.

Σαρλικιώτου, Π. (1992). Διαφήμιση και Παιδί. *Ψυχολογία σήμερα*, 7-8.

Σιλάντ, Κ. (1994). *Το παιδί, η οικογένεια το σχολείο*, μτφρ. Καρρά Μ., Πατάκη, Αθήνα

Σκλείδη, Ο. (1990). Η Ατομική οικογενειακή θεραπεία. *Ψυχολογικά Θέματα,* **3**, 209-216.

Σολομών Ι. & Μακρυνιώτη Δ. (1995). Σχολικές αντι-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες, *Συγχρ.Εκπ/ση,* τχ. 80, 33-46.

Σούρ, Ρ. & Μίλερ, Σ. (1997). Ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία παιδιών, εφήβων και των Οικογενειών τους. Σύγχρονες Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις 1. Μτφρ. Τσαρμάκλη, Δρ., Τεττέρη, Ι. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Σούρλας, Π. Κ. (1998). Οι αρμοδιότητες και ο τρόπος επέμβασης του Εθνικού Συμβουλίου Ραδιοτηλεόρασης (ΕΣΡ) προς προστασία της οικογένειας και του παιδιού. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάπειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Σπινέλλη, Κ.Δ. (1989). Ενδοοικογενειακή βία : από απόκρυφο και «οικογενειακό» ζήτημα σε κοινωνικό και διεθνές πρόβλημα. Πρακτικά από το συμπόσιο με θέμα «Βία μέσα στην οικογένεια». *Ελληνικής Ιατρικής,* **6**, 238-242.

Σταματάκος, Ι. (1971). *Λεξικόν Νέας Ελληνικής Γλώσσης*,τόμος 3, σελ. 2203-2204, εκδ. Φοίνιξ.

Στασινός, Δ. (1992). Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Gutenberg, Αθήνα.

Στεφανής, Κ. (1997). Κύκλος διαλέξεων με θέμα «Ο εγκέφαλος και οι λειτουργίες του» στην ομιλία : «Νευρολογία και Ψυχοπαθολογία». Εθνικό ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα.

Συγκολλίτου, Ε. (1989). Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Προσχολική Τάξη και η Επίδραση της Διαμόρφωσης του Περιβαλλοντικού Χώρου στη Συμπεριφορά. Διδακτορική Διατριβή (020847), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Η Επιθετικότητα στο σχολικό πλαίσιο. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα» σελ.131-144. Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Συμεωνίδου, Χ. (1994). Η «ασυμβατότητα» της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών. *Δίνη φεμινιστικό περιοδικό,* 7, σελ. 113- 129.

Συνοδινού, Κ. (1994). *Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Πύλη, Αθήνα.

Συνοδινού, Κ. (1996α). Ο Φρόυντ στην Ακρόπολη και ο Οιδιπόδειος Απόηχος. *Η σφίγγα* 3, 35-36.

Συνοδινού, Κ. (1996β). Σχέση Ψυχικής δομής και Ψυχονοητικής Λειτουργίας, Σημειώσεις Ε', Εξάμηνο, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Συνοδινού, Κ. (1997). Εισαγωγή στις θεραπευτικές τεχνικές. Κλινική Συνέντευξη. Δεοντολογία. Σημειώσεις, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Κοινωνικών, Αθήνα.

Σώκου-Μπάδα, Κ., Παντελάκης, Σ., Παπαθεοφίλου, Ρ., Δοξιάδης, Σ. (1988). Σχολική Επίδοση : κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α': Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. *Ψυχολογικά Θέματα,* τομ.1, τχ.2, σελ. 44 - 77.

Σωτηρίου, Δ. (1987). Ματωμένα χώματα. Εστία, Αθήνα.

Τάνταρος, Σ. (1997). Η συνέχεια ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον ως παράγων σχολικής επιτυχίας. Πρακτικά από το 4ο Πανευρωπαικό Συνέδριο Ψυχολογίας, σελ. 175-180. Ελληνικά γράμματα.

Τζαβάρας, Θ. (1996). Παρέμβαση στην ανακοίνωση «Περί άλλων ασυνειδήτων λειτουργιών εκτός από το Φρουδικό Ασυνείδητο» στο Συνέδριο του Γαλλοελληνικού Συλλόγου Ψυχιατρικής, Ψυχολογίας και Ψυχανάλυσης στο Πάντειο με θέμα ΄΄Η Γένεση της Σκέψης».

Τόμας, Ρ. (1992). Παραπτωματική Συμπεριφορά, συμβουλευτική, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τόμος 7, σελ. 3742-3744. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τριλίβα, Σ.(1992). Θεματοκεντρική ομαδική Θεραπεία παιδιών με προβλήματα Επιθετικότητας, σελ.253-262. Στο βιβλίο Νέστορος, Ι.Ν. «Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια στο Σχολείο και στην Κοινωνία». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τρωιάννου-Λουλά, Α. (1977). *Η υπηρεσία επιμελητών των Δικαστηρίων Ανηλίκων εν Ελλάδι*, εκδ. Συγγραφέα, Αθήνα

Τσαλίκογλου, Φ. (1993). *Μυθολογίες βίας και καταστολής*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Τσαλίκογλου, Φ. (1998α). Το παιδί και το σύνδρομο ενός κακού κόσμου. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάπειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα

Τσαλίκογλου, Φ. (1998β). Εικονική Πραγματικότητα. ΤΑ ΝΕΑ, 25/11/98.

Τσανίρα, Ε. (1997). Η Βία στην ζωή των παιδιών. (Παραπτωματικότητα-Παραβατικότητα). *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 58, 46-48.

Τσαούσης, Δ. (1974). Η εγκληματικότης των ανηλίκων εις την Περιφέρεια Πρωτευούσης. (με την συνεργασία της Κορρέ-Grueger, Ε.). Κοινωνιολογία, Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία. Εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε. Αθήνα.

Τσεμπερλίδου, Κ. (1998). Ο Κώδικας Διαφήμισης. Εισήγηση στην ημερίδα «Η Οικογένεια και τα ΜΜΕ». Ζάπειο Μέγαρο, 26/10/98. Ίδρυμα για το παιδί και την Οικογένεια. Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (1987). (Επιμέλεια) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμοι Α' (1-3), Β' (1-2), Γ'. Καστανιώτης, Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. (1990). Σωματική κακοποίηση-παραμέληση και ψυχική υγεία, *UNICEF*, Υγεία -Ελλάδα, σελ. 84-97.

Τσιάντης, Γ. (1991α). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της οικογένειας*. Τόμος Α'. Καστανιώτης. Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. (1991β). Σωματική κακοποίηση,παραμέληση και ψυχική υγεία, σελ. 95-110. Στο Ε. Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (επιμέλεια) «*Κακοποίηση - Παραμέληση Παιδιών*», Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. (1993). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της οικογένειας*. Τόμος Β'. Καστανιώτης. Αθήνα.

Τσιάντης, Ι., Ναυρίδης, Κ., Chancerel, J.L., Σιπητάνου, Α., Σόλμαν, Μ. (1984). Εμπειρίες και παρατηρήσεις από ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19.

Τσιάντης, Ι., Σιπητάνου, Α., Πάνιτς-Τζούφρα, Ι., Αρχοντάκη, Μ., Σόλμαν & Ναυρίδης, Κ. (1986). Ψυχική Υγεία και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού και του Εφήβου. Εκδοση Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Αθήνα.

Τσιγκρή, Α. (1998). *Έντυπη πορνογραφία στην Αθήνα και στον Πειραιά. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας, Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 63-64, 40-43.

Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης, Περιβολάκι*, Δεύτερη έκδοση. Του Συγγραφέα. Αθήνα.

Τσουριάδου, Μ. (1993). Μαθησιακές Δυσκολίες - τρόπος παρέμβασης από το σχολείο και την οικογένεια. *Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής*, Επετηρίδα.

Τσούτσιας, Π. (1997). Αυστηρώς Ακατάλληλη δι'ανηλίκους. *Μετρό*, 2, σελ. 26.

ΥΠΕΠΘ (1988) Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής. UNESCO, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (1994) Δελτίο πληροφορίων Ειδικής Αγωγής. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (1995) *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές κανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για το δάσκαλο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα .

Φαρσεδάκης, Ι. (1992). *Η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα και τα όρια της*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα .

Φεντ, Η. (1989). *Κοινωνική Ένταξη και Εκπαίδευση*, μτφρ. Γ.Σ. Κακαλέτρης, Καστανιώτης, Αθήνα.

Φραγκοπούλου, Ζ. (1996). Όρια του Σωκρατικού ειδέναι κατά το «Συμπόσιο» του Πλάτωνα και το σύμπτωμα στην Ψυχανάλυση., *Η σφίγγα*, 3, 26-30.

Φρομ, Ε. (1970). *Αναλυτική Κοινωνική Ψυχολογία και Κοινωνική Θεωρία*. Μτφρ. Σ. Καμπουρίδη, Αρίων, Αθήνα.

Φρόυντ, Α. (1978). Το Εγώ και οι Μηχανισμοί Άμυνας. Μτφρ. Γιαννακούλας, Α. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.

Φρόυντ, Α. (1991). *Παιδαγωγική Ψυχανάλυση*, μτφρ. Λ. Σακαλή, εκδ. Επίκουρος, Αθήνα.

Φρόυντ, Α. (1992). *Τα καλά και τα κακά στην εξέλιξη του Παιδιού*. Μτφρ. Μ. Αγγελίδου. Επίκουρος, Αθήνα.

Φρόυντ, Ζ. (1966). Τοτέμ και Ταμπού. Ψυχαναλυτική ερμηνεία της κοινωνικής ζωής των πρωτόγονων λαών. Μτφρ. Σύρρου, Π. Πανεκδοτική, Αθήνα.

Φρόυντ, Ζ. (1993). Ψυχολογία των Μαζών και Ανάλυση του Εγώ, εκδ. Επίκουρος, Αθήνα.

Χάϊδου, Α. (1990). Η Ιδρυματική και εξωιδρυματική μεταχείριση των Ανηλίκων στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Νομική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλου, Ι. (1994). Η ανατομία της βίας στα σχολεία. *Καθημερινή*, 16/11/94.

Χασάπης, Γ. (1978). *Ψυχοπαθολογία της Νηπιακής Ηλικίας*. Βασιλόπουλος. Αθήνα.

Χατζηαντωνίου - Φουντουλάκη. (1998). Ένα κλειστό στόμα κι ένα φλύαρο βλέμμα. Η Ψυχανάλυση, τχ.3, σελ. 61-63

Χατζηγεωργίου, Γ. (1996). Η Κοινωνική διάσταση της γνώσης και η Μάθηση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 26-30.

Χατζηιωάννου, Ε. (1998). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια.Μύθοι και αλήθειες. Τι επιπτώσεις έχουν στην ψυχική αλλά και στη σωματική υγεία των παιδιών. *Καθημερινή : 11/1/98.*

Χατζηφωτίου, Σ., (1998). Συζυγική κακοποίηση στην Ελλάδα και Κοινωνική Υποστήριξη : Μια πιλοτική έρευνα. *Κοινωνική εργασία*, τχ. 49, 7-15.

Χατζίδης, Κ. (1995). Περισσότεροι νέοι στρέφονται στην παρανομία. Κάθε χρόνο περίπου 20.000 ανήλικοι φέρονται να διαπράττουν πάσης φύσεως αδικήματα, ενώ στην Αττική οι παραβάτες ηλικίας 7-12 ετών αυξήθηκαν κατά 1.633% μέσα σε μια δεκαετία. *Το Βήμα*. 12/11/95, 80-81.

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών όρων. Δωδώνη, Αθήνα.

Χουρδάκη, Μ. (1995). *Ψυχολογία της Οικογένειας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χρηστάκης, Κ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Τέλεθρον. Αθήνα.

Χρηστάκης, Κ. (1997). Στρατηγικές Οργάνωσης της διδακτικής εργασίας του σχολείου και της τάξης για παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα. *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 7, 8, 9, σελ. 254-263, τχ.10, σελ. 309-314.

Χρονάκη, Ζ. (1988). Φεμινιστικές σκέψεις και απόψεις για την Οικογένεια. Στο αφιέρωμα: Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων. Μέρος Β'. *Ο Αγώνας της γυναίκας*, 23-24.

Χρυσαφίδης, Κ. (1997). Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας και αποσύνδεσης του από την ζωή. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα», σελ. 145-156. Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Ψυχογυιός, Δ. (1988). Οικονομία και Οικογένεια στη Νότιο Ελλάδα του 19ου αιώνα. Στο αφιέρωμα: Ο Θεσμός της Οικογένειας και οι σχέσεις των δύο φύλων. Μέρος Β'. *Ο Αγώνας της γυναίκας*, σελ. 14 -15.

Ευρετήριο βιβλιογραφικών παραπομπών

A

Acland 1978a 102; 199
Acland 1978b 102; 199
Agathonos-Georgopoulou
και Browne 1997 ..... 250; 254; 316
Aichorn 1942 14
Ajzem 1990 ..... 14; 215
Ajzen 1988 310
Aldridge και Wood 1997 212
American Psychiatric Association 1987 106
Anderson και Payne 1994 119
Andrews, McLeese και Curran 1995 243
Arora 1996 59
Askew 1994 113
Atkinson και Butler 1996 ..... 61; 183
Attwood 1998 194

B

Bailey 1990 39
Baillet 1997 121
Ball 1978 ..... 118; 122; 188
Balrog 1996 ..... 86; 88; 112; 290
Bandura 1973 313
Bandura 1973a 47
Bandura 1973b 47
Bandura 1986 ..... 47; 313
Banks 1995 110
Barbance 1993 12
Barker 1993 183
Barnhouse, Walters και Briggs 1993 31
Barta και Winn 1996 16
Barthomeuf 1997 45
Begoin 1989 80
Belkin et al. 1994 201
Berkowitz 1993 46
Bernstein και Davies 1972 ..... 69; 117
Besnard 1987 19
Birmaher et al. 1997 79
Bizot 1996 21
Blanchet 1988 203
Blanchet 1998 ..... 260; 261; 284
Bloch 1994 254
Bloch et al. 1991 10
Blum και Mercugliano 1997 216
Boat και Everson 1994 260
Bootzin, Acocella και Alloy 1993 239
Bower και Knutson 1996 ..... 187; 264
Bowers et al. 1995 ..... 51; 239
Brannen και O' Brien 1995 23
Briere et al. 1995 ..... 7; 233; 316
Brighouse 1993 221
Brochu 1994 55
Browne και Saqi 1989 ..... 7; 51; 233; 316
Buchman και Funk 1995 86
Bullock, Fitzsimons και Gable 1996 223
Butler, Demmin και Strupp 1997 213

C

Cadow και Sprafkin 1993 314
Cambronne 1996 103
Cantos, Neale και O' Leary 1997 16
Caplan 1986 219
Cartron και Winnykamen 1995 ..... 1; 312
Castany και Pantanella 1996 125
Castellan 1977 ..... 1; 312
Castellan 1996 184
Champy και Eteve 1994 10
Chancerel 1989 ..... 39; 316
Chauchat 1985 12
Chazal 1967 12
Cheesbrough και Hill 1996 106
Chen και Kaplan 1997 277
Cheung 1996 191

Choat, Griffin και Dorothy 1987 41
Church, Lewis και Batshaw 1997 209
Chute και Bliss 1995.....80
Cicchetti και Toth 1995.....199
Cierco 1996.....103
Clinard και Meier 1975 274
Cochran et al. 1997 21
Cohen 1959 3
Cohen 1966 .....3; 10; 14; 310
Cohen 1971 .....3; 10
Cohen 1986 10
Cohen 1993 57
Cohen 1995 96
Cohen and Land 1992..... 14
Cohen et al. 1991 315
Cohen, Stern και Balavan 1991 .....114; 119; 254
Coie 1996.....60
Cole et al. 1998.....315
Cole, Visser και Upton 1998.....20
Collier 1995 122
Coohey και Braun 1997 .....250; 254
Cooley et al. 1995.....79
Cooper 1995 .....1; 32; 270
Cooper και Ball 1989 49
Cornwall και Tod 1998 20
Corral-Verdugo et al. 1995 .....223; 250
Corroyer και Rouanet 1994..... 131
Cottle 1995 ..... 52; 204; 205
Coulborn-Faller και Corwin 1995 209
Cullen 1984.....14; 310
Cumberbatch 1994.....86
Curtis 1993 .....185; 275

D

Daka 1997.....49
Damanakis 1998 18
Daniels και Corrie 1993 .....185; 275
Dare 1987a..... 12
Dare 1987b..... 13
Deal 1996 277
Dinitz, Dynes και Clarke 1975.....263
Docking 1993 221
Dollard et al. 1939..... 47
Dolto 1982..... 187; 316
Dolto 1984..... 316
Dolto 1985..... 316
Dolto 1988..... 316
Dolto 1988a..... 16; 238
Dolto 1988b..... 16; 238
Dolto και Hamad 1995 238
Dombro 1995 108
Drouet 1997..... 51
Duck and Mullin 1995 75
Dumas et al. 1995..... 84
Dunning και McElwee 1995..... 106
Duny 1984..... 106
Durkheim 1938..... 10; 17; 57
Durkheim 1970..... 10; 17; 57
Durkheim 1973..... 10; 17; 56
Durkheim 1992.....10; 20; 108

E

Edmunds και Kendrik 1980 79
Edwards και Smith 1996 55
Eggebeen και Lichter 1991 49
Eisenberg et al. 1997..... 209
Elliot 1994 12
Ethier, Lacharite και Couture, 1995 204

F

Fabry 1979 73
Famularo et al. 1994 239
Farrell 1995 110
Farrell et al. 1995 108
Farver και Frosch 1996..... 79
Fijalkow 1988 116
Floro 1995 125
Flynn 1996..... 223
Fogell και Long 1997 241
Foucault 1971..... 82
Foulgie 1978..... 11
Freedman 1961..... 87
Freud 1953..... 48; 81

Frieman 1995 103
Fuentes, Cantu και Stechuk 1995 199
Fumat 1997 124
Furlong 1993 233
Fury, Carlson και Sroufe 1997 260

G

Gadow et al. 1987 ..... 59; 88
Gadow et al. 1990 ..... 88; 110
Gadow και Sprafkin 1993 ..... 59; 88
Gangloff 1994 21
Gautherin 1992 121
Gilbert 1956 37
Gillham et al. 1998 ..... 250; 254
Glazer 1992 ..... 1; 76; 312
Goin 1998 196
Goldstein 1994 46
Goode 1994 11
Gray και Noakes 1998 66
Greenstock και Pipe 1996 ..... 235; 254
Greif 1995 ..... 53; 281
Gresle et al. 1994 10
Grimsbaw 1995 110
Gulhati και Minty 1988 18
Gunter και McAleer 1997 ... 86; 88; 100; 108; 111

H

Hadfield 1979 200
Hammil και Bartel 1990 ..... 7; 233; 316
Harnish, Dodge και Valente 1995 204
Harold et al. 1989 ..... 128; 315
Hassoun 1996 180
Hay1997 1997 304
Henriot 1982 ..... 86; 108; 109
Henry 1996 ..... 118; 119
Herbert 1989 78
Herbert 1998a 2; 11; 12; 59
Herbert 1998b 242
Herman 1996 55
Herrenkohl et al. 1995 185
Hewett 1998 20
Highet 1956 ..... 121; 304
Ho 1996 120
Hodge και Tripp 1986 ..... 86; 88; 108; 112
Hofman 1974 82
Hokoda και Fincham 1995 219
Holland 1998 ..... 67; 271
Hollin 1993 233
Holroyd και Sheppard 1997 242
Hopkins 1996 ..... 57; 254
Houssa 1996 ..... 73; 113
Howe, Petrakos και Rinaldi 1998 13
Hunter 1997 260

I

Irwin 1996 ..... 241; 278

J

Jacob και Laberge 1997 53
James και Vereker 1996 205
Johns και Carr 1995 80
Jones 1993 233

K

Kapferer 1985 41
Kaplan και Saddock 1995 61
Kashani et al. 1992 104
Kashani et al. 1995 190
Katsiyannis και Archwamety 1997 61
Kavemann και Lohstoter 1985 97
Kazdin 1980 ..... 12; 278
Kazdin 1981 12
Kazdin 1984 ..... 12; 194
Kazdin 1995 ..... 201; 246
Kazdin 1995a 13
Kazdin 1995b 13
Kearney 1993 120
Kellerhals et al. 1992 275
Kempre 1962 50
Kempre 1978 50
Kendall-Tackett και Eckenrode 1996 ..... 53; 183
Kessler και Magee 1994 104
Kiernan, Jordan και Saunders 1980 ..... 59; 201
Kingston και Prior 1995 95

Klein 1997 ..... 61;'65; 270; 277
Klein και Janoff-Bulman 1996 ..... 237; 241
Koh 1997 53
Kohn 1987 275
Korbin 1979 16
Kottaridi, Kappi και Adam 1998 31
Kressierer και Bryant 1996 271
Kumpfer et al. 1996 14

L

Laborie 1996 103
Ladd, Kochenderfer και Coleman 1997 122
Lafon 1991 12
Lagache 1970 17
Lagattuta, Wellman και Flavell 1997 122
Lampard 1995 ..... 97; 98
Lancien 1996 13
Laplanch και Pontalis 1986 47
Laplanche και Pontalis 1986 ..... 63; 234
Larson, Richards και Perry-Jenkins 1994 250
Lathuilliere 1997 52
Le Bon 1895 28
Lebovici και Soule 1995 ..... 7; 12; 233; 316
Ledoux 1995 238
Lefort, Ros και Rob 1998 261
Lefort, Ros. και Rob 1998 260
Lemay 1975 215
Lemay 1992 282
Lesnik-Oberstein, Koers και Cohen 1995 196
Levendosky, Okun και Parker 1995 246
Lidblad et al. 1995 254
Liebert και Sprafkin 1988 108
Ligczinska et al. 1996 242
Lindblad 1995 275
Lochman & Wells 1996 247
Lopez 1997 ..... 184; 242; 297
Lorenzi 1994 97
Lurcat 1989 73
Lurcat 1990 ..... 13; 108

M

Magnin 1997 122
Malchiodi 1998 23
Malson 1974 215
Marcelli 1993 ..... 6; 233; 316
March et al. 1997 23
Mariet 1989 100
Marzouki 1997 18
Mathews et al. 1995 270
McGill 1996 107
McManus 1995 ..... 116; 117; 118; 119; 120
Medici de Steiner 1995 87
Meirieu 1995 209
Mercier 1996 117
Merton 1965 ..... 3; 10
Merton 1969 10
Messenger Davies 1989 ..... 41; 86; 113
Messenger και Davies 1989 110
Mevel 1996 117
Mian, Marton και LeBaron 1996 205
Milgram 1979 ..... 118; 188
Milkie et al. 1997 18
Miller et al. 1995 108
Mingat 1991 88
Moores 1996 99
Mrazek και Mrazek 1987 254
Mulderij 1997 123
Muller, Hunter και Stollak 1995 ..... 209; 248
Muran, Rosenthal και Beck 1994 13
Myles, Simpson και Ormsbee 1996 120

N

NASEN 1997 12
Negrell 1996 118
Neuhaus 1998 ..... 196; 263
Newson 1994 102
Noel και King 1994 19
Nuttall και Jackson 1994 190

O

O' Neil 1997 12
O'Hagan 1994 51
Olthof και Engelberts-Vaske 1997 ..... 6; 310
Osborne 1996 113

P

Pankow 1983 316
Pankow 1989 ..... 78; 185
Pantanella 1996 103
Park 1997 94
Parker et al. 1995 ..... 102; 244
Parrish 1997 ..... 223; 227
Parsons 1951 17
Parsons 1968 17
Patterson, Chamberlain και Reid 1982 ..... 54; 281
Peagam 1995 106
Pearce και Pezzot-Pearce 1994 20
Pearson 1986 12
Pellegrini και Meyers 1992 20
Perrenoud 1996 ..... 69; 72; 120
Perry και Vaillant 1989 106
Petermann et al. 1990 191
Peters και McMahon 1996 ..... 1; 244; 294
Pfister 1929 315
Pfister 1933 6
Phelan et al. 1997 240
Piajet 1948 26
Pianta 1994 120
Pizzolongo 1996 14
Polland 1994 ..... 39; 66
Porcher 1995 ..... 41; 44
Povey 1993 183
Prinz και Miller 1996 244
Pumfrey και Reason 1995 58

R

Raine 1988 ..... 60; 61
Rajecki et al. 1994 108
Reber και Borcherding 1997 278
Reid 1982 ..... 72; 121
Repusseau 1978 123
Reymond-Rivier 1989 13
Richard 1996 125
Richman 1987 ..... 7; 184; 233; 316
Rodriguez και Green 1997 13
Rorty et al. 1995 99
Rosenbaum και Chesney-Lind 1994 ..... 27; 93
Ross 1988 120
Rowan et al. 1994 ..... 7; 233; 242; 316
Russell 1997 187
Rutter και Smith 1995 241

S

Saillant-Carraud 1996 ..... 69; 103
Sallou 1993 233
Sanderss και Becker-Lausen 1995 249
Sanson και Di Muccio 1993 ..... 59; 86
Schaaf και McCanne 1994 84
Scheeringa et al. 1995 ..... 6; 233; 316
Schramm, Lyle και Pacher 1961 21
Schwartz et al. 1997 123
Sharp 1996 122
Shea και Bauer 1988 ..... 7; 233; 316
Sheldrick 1987 10
Sherman et al. 1992 21
Shrum και Check 1987 39
Skinner και Belmont 1993 117
Slinski και Sparks 1995 123
Smith, Berthelsent και O'Connor 1997 ..... 254; 277
Smith, Polloway και Beirne-Smith 1995 125
Smithey 1997 277
Stark 1987 ..... 243; 244
Steele, Steele και Fonagy 1996 187
Stephenson και Smith 1994 113
Strandell 1997 97
Strier 1996 13
Sudan 1997 45
Sussman και Steinmetz 1987 ..... 56; 104
Szur 1989 ..... 51; 271

T

Tam, Cheng και Cheung 1997 304
Tattum 1994 80
Tattum και Lane 1994 80
Temple 1997 ..... 6; 104; 315
Teyber και Hoffman 1987 243
Thio 1978 271
Thouroude 1997 123

Toledano 1996.....270
Tremblay 1992.....292
Tremblay et al. 1992.....315
Tremblay et al. 1996.....60
Tremblay, Favard και Jost 1992.....127
Trevarthen 1992.....96
Tulloch και Tulloch 1990.....100
Tulloch και Tulloch 1992.....56
Tunnel και Cox 1995.....55
Tutt 1992.....12

U

UNICEF 1997.....52

V

Varma 1993.....233
Vergason and Anderegg 1997.....12
Vincens 1996.....117

W

Wagner και Calam 1988.....277
Warden και Christie 1997.....60; 95; 106;
.....120; 121; 123; 124; 213;
.....215; 222; 223; 285; 286; 290
Wasik et al. 1993.....120
Webster-Stratton 1990.....196
Webster-Stratton και Spitzer 1991.....66; 202
Weinberg 1997.....120
Wellendorf 1995.....17
Wentzel και Caldwell 1997.....122
West 1987.....10
Whitbeck et al. 1997.....98; 252
Widiger et al. 1996.....60
Wiens και Tindall 1997.....137
Wilson 1978.....10
Winder και Rau 1962.....62
Wodrich 1997.....80
Wolfe, Sas και Wekerle 1994.....236; 242
Wolff 1987.....10
Wolkind και Rutter 1987.....114
Wood et al. 1991.....41
Woodward et al. 1997.....315
Woodward, Dowdney και Taylor 1997.....6

Y

Yegidis 1992.....105

Z

Zazzo 1991.....275

Α

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1987 ..... 16; 196
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1988α 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1988β 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1989 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1990α 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1990β 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1991 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1993 16
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998 ..... 2; 14; 51; 53; 54; 65; 66
Αθανασιάδου 1998 44
Αλεξιάδης 1992 22
Αμπατζόγλου 1996 66
Αναγνωστοπούλου 1997 100
Αναστασέας-Βλάχου 1993 110
Άντλερ 1974 ..... 271; 274; 275
Αριστοτέλης 17
Αρτζύλ 1981 ..... 23; 202
Αρτινοπούλου 1987 57
Αρτινοπούλου 1988 ..... 49; 56; 105
Αρτινοπούλου 1991 ..... 49; 57
Αρτινοπούλου 1995 ..... 57; 105
Αρτινοπούλου και Μαγγανάς 1996 57
Ασημάκης 1992 46
Ασπιώτης 1965 ..... 1; 291; 312
Άτκιν 1979 23

Β

Βαγενά 1993 46
Βαλάσση-Αδάμ 1991 ..... 49; 187
Βασιλείου 1989 ..... 23; 74
Βασιλιάς, Γεωργούδη και Σταυριανάκη 1996 63
Βελλή 1992 55
Βέλτσος 1979 16
Βίννικοτ 1976 ..... 61; 71; 185; 188; 202; 209; 216; 311
Βίννικοτ 1979 191
Βίννικοτ 1990 ..... 12; 71
Βόλτη 1977 ..... 88; 111
Βουιδάσκης 1992α 86
Βουιδάσκης 1992β 46
Βρυζά 1990 ..... 73; 105

Γ

Γαλανάκη 1997 121
Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη 1996 97
Γεώργας 1990 191
Γεώργας 1997 33
Γεωργούλη 1997 49
Γιαγκουνίδη 1995 119
Γιαννάκη 1998 41
Γιουρούκος 1987 194
Γιωσαφάτ 1988 32
Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1975.. 12; 21; 22
Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1979 12
Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 1988 31
Γκαρή, Τζουμαλάκη και Κοσμίδου-Hardy 1994 41
Γκαρμπάρ και Τεοντόρ 1994 ..... 31; 35; 242
Γληνός 1924 ..... 282; 283

Δ

Δαμουλιάνου 1998 13
Δαράκη 1985 119
Δαράκη 1987 48
Δεληβάνη 1974 ..... 23; 312
Δημητριάδου 1990 ..... 16; 49
Δημητρίου 1989 48
Δημητρόπουλος και Παππά 1993 14
Δημογεροντάκη 1998 87
Δημοπούλου-Λαγωνίκα 1995 33
Διαμαντάκου 1998 44
Διγενή 1997 138
Δοδόπουλου 1996 41
Δραγώνα και Ντάβου 1991 52
Δροσινού 1989 270
Δροσινού 1993 254
Δροσινού 1995α 79; 270; 278
Δροσινού 1995β 55; 79; 263; 270; 278
Δροσινού 1996 ..... 116; 263; 264
Δροσινού 1997 263

Δροσινού 1998α 106
Δροσινού 1998β 59; 263
Δροσινού 1998γ 54; 58; 106
Δροσινού 1998δ 54; 106; 263
Δροσινού 1998ε 106
Δροσινού 1998στ 96; 106
Δρόσου-Αγακίδου et al. 1990 ..... 51; 243; 244

E

Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου 1985 ..... 86; 108
Έρικσον 1976 ..... 201; 202
Ευαγγέλου 1994 80

Z

Ζαβιτζιάνος 1996 32
Ζαφειροπούλου 1995 219
Ζερβής 1996α 60
Ζερβής 1996β 184; 309
Ζερβής 1998 309

H

Ησίοδος 82

Θ

Θεοδωρίδης 1998 ..... 260; 261
Θεοδωροπούλου 1992 117
Θωμαίδου et al. 1994 ..... 59; 254

I

Ιερείδης 1998 110

K

Καβάζη και Παπαλαζάρου 1995 54
Καβαθατζόπουλος 1989 122
Καζακοπούλου 1972 23
Καίλα και Τσαμπαρλή-Κιταρά 1997 123
Κακαβούλης 1994 ..... 41; 86
Καλαντζή-Ασίζι 1985 ..... 187; 270
Καλαντζή-Ασίζι 1988 33
Καλαντζή-Ασίζι και Παρίτσης 1990 190
Καλλία 1961 22
Καλλίρη 1997 114
Κανάκης 1996 86
Καραβάτος 1991 292
Καραγιάννης 1994 ..... 74; 250; 254
Καραγιάννης 1996 ..... 250; 254
Καραϊσκάκη 1994 ..... 13; 79
Καραϊσκάκη 1995 13
Καραντάνος 1988 58
Καραπέτσας 1992 264
Κατάκη 1988 16
Κατή 1989 123
Καφαράκης 1998 96
Καψάλη 1993 ..... 80; 125
Κελεσίδου 1996 188
Κλάιν 1979 ..... 201; 223; 227
Κλάιν 1991 26
Κογκίδου 1994 35
Κοκκέβη και
Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1991 ..... 53; 190
Κολλιάδης 1994 58
Κονδύλη et al. 1998 263
Κορδούτης 1992 46
Κοσμίδου-Hardy 1996 ..... 73; 105
Κουράκου 1998 49
Κούρος 1994 35
Κούρτη 1992 82
Κουτζαμάνης 1989α 96; 109
Κουτζαμάνης 1989β 96; 109
Κουτζαμάνης 1990 47
Κρασανάκης 1991 66
Κρασανάκης 1992 ..... 66; 203
Κυρίδης και Λεονταρή 1997 118
Κωνσταντινίδου 1960 22
Κωνσταντίνου 1990 123

Λ

Λαζαράτου 1996 ..... 21; 205
Λαιγκ 1975 32
Λαιγκ και Έστερσον 1975 32
Λακάν 1990 ..... 32; 250
Λαμπίδη και Πολέμη-Τοσοδούλου 1992 119
Λάμψα 1988 33
Λάππα et al. 1997 84

Λεονταρή 1996 ..... 55; 72; 116
Λεφόρ και Λεφόρ 1996 200
Λομπρό 1996 ..... 69; 117
Λορένζ 1973 46
Λύτρα 1993 122

M

Μαγγανάς 1996 ..... 12; 19; 55
Μαγγανάς 1998 206
Μαγκανάρα 1988 31
Μαδιανός 1989 54
Μάνος 1998 23
Μανωλόπουλος 1990 184
Μαραγκός 1989 18
Μαράτος 1987 84
Μαριέ 1993 ..... 73; 100
Μασούρα 1998 98
Μητρόπουλος 1996 86
Μισέλ 1987 34
Μιχαήλ-Δέδε 1991 83
Μίχου 1988 58
Μουζακίτης 1987 ..... 49; 51; 196
Μουζακίτης 1993 51
Μουσούρου 1985 31
Μουσούρου 1989 34
Μπέγκερτ-Δημητριάδου 1998 ..... 107; 291
Μπεζέ 1990 12
Μπεζεβέγκης 1985 79
Μπερναντίνι 1998 ..... 247; 252
Μπερνστάιν 1989 69
Μπεχράκης 1993 140
Μπεχράκης 1996α 140
Μπεχράκης 1996β 141
Μπήτρα και Σπηλιωτοπούλου 1998 49
Μπόλμπυ 1995 ..... 100; 184; 186; 203
Μπουρντιέ 1998 ..... 41; 108
Μυταράς 1996 75
Μωϋσείδου 1948 24
Μωϋσείδου 1952 24

N

Νασιάκου 1991 202
Νασιάκου 1994 237
Νασιάκου et al. 1993 202
Ναυρίδης 1985 60
Ναυρίδης 1994α 26; 60; 86
Ναυρίδης 1994β 26; 60; 86
Ναυρίδης et al. 1991 ..... 60; 86
Νέστορος 1992 ..... 60; 79; 80
Νέτα 1994 13
Νέτα 1998 ..... 5; 13
Νηλ 1972 48
Νηλ 1978α 20
Νηλ 1978β 20
Νηλ 1978γ 20
Νηλ 1980α 20
Νηλ 1980β 20
Νικολαΐδης 1986 188
Νικολαΐδης 1996α 307
Νικολαΐδης 1996β 14; 307
Νικολαΐδου 1998α 18; 53; 261
Νικολαΐδου 1998β 53; 203; 260
Νικολάου-Παπαπαναγιώτου και Συρίγου-Παπαβασιλείου 1994 58
Νικολοπούλου 1998 42
Ντάβου 1984 46
Ντάβου 1998 44
Ντάβου et al. 1998 ..... 13; 18
Ντολτό 1989 ..... 184; 187; 210
Ντολτό 1992 ..... 187; 199; 209; 213
Ντολτό 1995 ..... 187; 200
Ντουέ 1992 120
Ντυρκάιμ 1978 ..... 10; 56
Ντυρκάϊμ 1978 29

Π

Παΐδα et al. 1996 79
Πανούσης 1990 105
Πανούσης 1992α 22; 105
Πανούσης 1992β 22; 105
Παπαδημητρίου 1995 55
Παπαδιώτη-Αθανασίου 1991 ..... 41; 88; 113
Παπαδόπουλος 1994α 73

Παπαδόπουλος 1994β 31
Παπαδοπούλου 1987 ..... 69; 186
Παπαδοπούλου et al. 1998 188
Παπαθανασοπούλου 1996 88
Παπαθανασοπούλου 1997 ..... 41; 112
Παπαθεοφίλου 1983 ..... 58; 121
Παπαϊωάννου 1994 ..... 34; 263
Παπανούτσος 1974 282
Παπαστάμου 1989α 12; 30; 38; 286
Παπαστάμου 1989β 12; 30; 38; 46; 286
Παπαστάμου 1989γ 12; 30; 38; 46; 286
Παπαστάμου 1989δ 38; 286
Παπαστάμου 1994 105
Παπασωτηρίου 1998 292
Παρασκευόπουλος 1985 140
Παρασκευόπουλος 1992 ..... 62; 183
Παρασκευόπουλος 1993 127
Παρασκευόπουλος 1994 140
Παρίτσης 1991 ..... 53; 204
Παρίτσης, Λαμπίδη και Τοσοδούλου 1992 265
Πασχάλης 1992 102
Πατεράκη και Χουντουμάδη 1991 101
Πατέρας 1993 34
Πατσάλη 1993 124
Πέππα 1990 49
Πιπινέλη-Ποταμιάνου 1956 ..... 1; 312
Πλάτων 17
Πόρποδας 1989 123
Ποταμιάνος 1997α 59; 60
Ποταμιάνος 1997β 59; 200
Προδρομίτης 1996 ..... 12; 38

P

Ράπτης 1997 27
Ράσσελ 1977 ..... 201; 205
Ρέππας 1998 42
Ρήγα 1988 32
Ρήγα 1992α 46; 81
Ρήγα 1992β 46; 81
Ρήγα 1996 35
Ρήγα-Πεπελάση 1998 ..... 13; 109
Ρηγάτος 1989 ..... 48; 312
Ρηγίνος 1995 49
Ρότσικα, Σκουμπουρδή και Τσιμπούκα 1994 ..... 49; 202
Ρουμελιώτου-Δαρσινού 1989 119
Ρουμπόγλου 1997 ..... 82; 85; 108
Ρωμαίος 1998 42

Σ

Σαλκιτζόγλου 1989 243
Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ 1996α 121
Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ 1996β 122
Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ et al. 1996 120
Σαρλικιώτου 1991 44
Σιλάντ 1994 ..... 184; 187; 223
Σκλείδη 1990 184
Σολομών και Μακρυνιώτη 1995 69
Σουρ και Μίλερ 1997 13
Σούρλας 1998 ..... 42; 71
Σπινέλλη 1989 ..... 56; 207
Σταματάκος 1971 11
Στασινός 1992 ..... 14; 22; 24; 183; 186
Στεφανής 1997 73
Συγκολλίτου 1989 13
Συγκολλίτου 1997 125
Συμεωνίδου 1994 ..... 65; 187
Συνοδινού 1994 ..... 57; 185; 199
Συνοδινού 1996α 32
Συνοδινού 1996β 29; 32; 63; 200
Συνοδινού 1997 ..... 32; 200
Σώκου-Μπάδα et al. 1988 123
Σωτηρίου 1987 48

T

Τάνταρος 1997 116
Τζαβάρας 1996 20
Τόμας 1992 10
Τριλίβα 1992 254
Τρωιάννου-Λουλά 1977 23
Τσαλίκογλου 1993 ..... 45; 55
Τσαλίκογλου 1998α 44
Τσαλίκογλου 1998β 44

Τσανίρα 1997 ..... 127; 315
Τσαούσης 1974 21
Τσεμπερλίδου 1998 41
Τσιάντης 1990 194
Τσιάντης 1991α 55; 106; 119; 122; 194
Τσιάντης 1991β 55; 194
Τσιάντης 1993 ..... 88; 105; 194
Τσιάντης et al. 1984 40
Τσιάντης et al. 1986 186
Τσιάντης και Μανωλόπουλος 1987 194
Τσιγκρή 1998 206
Τσιπλητάρης 1996 270
Τσουριάδου 1993 37
Τσούτσιας 1997 13

Υ

ΥΠΕΠΘ 1988 ..... 128; 263
ΥΠΕΠΘ 1994 ..... 24; 128
ΥΠΕΠΘ 1995 ..... 79; 263

Φ

Φαρσεδάκης 1985 ..... 14; 45
Φαρσεδάκης 1992 ..... 3; 14
Φεντ 1989 ..... 1; 27; 58; 312
Φραγκοπούλου 1996 304
Φρομ 1970 236
Φρέυντ 1966 81
Φρόυντ 1993 ..... 28; 47; 81
Φρόυντ 1996 275
Φρόυντ Α. 1978 ..... 207; 250; 254
Φρόυντ Α. 1991 ..... 48; 183;203; 207
Φρόυντ Α. 1992 ..... 207; 215
Φρόυντ Α. 1978 183

Χ

Χάϊδου 1990 ..... 45; 66
Χαραλαμπόπουλου 1994 13
Χασάπης 1978 263
Χατζηαντωνίου-Φουντουλάκη 1998 34; 260; 261
Χατζηγεωργίου 1996 120
Χατζηιωάννου 1998 102
Χατζηφωτίου 1998 32
Χατζίδης 1995 2
Χουντουμάδη και Πατεράκη 1997 12
Χουρδάκη 1995 ..... 16; 31
Χρηστάκης 1994, 1997 260
Χρονάκη 1988 31
Χρυσαφίδης 1997 116

Ψ

Ψυχογυιός 1988 33

ΝΟ: 10181
Κ.Ε: 7104

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
0 5 ΑΠΡ. 1999

ΜΑΡΙΑ Χ. ΔΡΟΣΙΝΟΥ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπουσα: **Κλαίρη Συνοδινού**
Επικ. Καθηγήτρια Ψυχοπαθολογίας
με έμφαση στις ψυχοθεραπευτικές μεθόδους

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΑΘΗΝΑ 1998

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας Περιεχομένων σκίτσων

Σκίτσο 1. Η παιδική παραβατικότητα

Σκίτσο 6. Τα γενέθλια

Σκίτσο 7. "Θέλω να δώ τηλεόραση"

Σκίτσο 8. "Πάρε μία !!! θα με θυμάσαι για καιρό"

Σκίτσο 9. "Πετάω το βρακί μου"

Σκίτσο 10. Μαρκομανής

Σκίτσο 11. Βρωμοπόδαρε

Σκίτσο 12. "Να για να μάθεις"

Σκίτσο 13. Το καλάθι των αχρήστων

Σκίτσο 14. "Θα σου πάρω μία τούρτα στα γενέθλια σου"

Σκίτσο 15. Η ηλεκτρονική μπείμπυ σίτερ

Σκίτσο 16. Zangief

Σκίτσο 17. Sagat

Σκίτσο 18. "Με πούλησε"

Σκίτσο 19. "Με κοροιδεύουν"

Σκίτσο 20. Χύθηκε το νερό

Σκίτσο 21. "Γιατί δεν κάθεσαι μαζί μου"

Σκίτσο 22. "Θα σε πλακώσω"

Σκίτσο 23. "Τώρα θα δεις τι θα πάθεις"

Σκίτσο 24. "Γιατί με βρίζεις"

Σκίτσο 25. Καταγραφή θετικού συναισθήματος

Σκίτσο 26. Καταγραφή αρνητικού συναισθήματος

Σκίτσο 27. "Η οικογένεια μου"

Σκίτσο 28. "Ζωγράφισα μπροστά στο φέρετρο του θείου μου"

Σκίτσο 29. "Το σπίτι μου"

Σκίτσο 30. "Φοβάμαι την νύχτα"

Σκίτσο 31. "Εγώ θέλω να ζήσω στο χωριό μου"

Σκίτσο 32. "Με μπουγελώνουν"

Σκίτσο 33. "Τσάντες με νερό"

Σκίτσο 34. Τα μούτρα

Σκίτσο 35. *''Ρίχτου, για να μάθει, άλλη φορά"*

Σκίτσο 36. Εκβιαστική απόσπαση χρημάτων

Σκίτσο 37. *"Έφερε το ψαλίδι στο σαγόνι μου"*

Σκίτσο 38. *''Κράταγα το πριόνι σαν ασπίδα'*

Σκίτσο 39. *''Με αυτή την πέτρα στο κεφάλι, θα βάλεις μυαλό"*

Σκίτσο 40. *"Αυτός φταίει για όλα"*

Σκίτσο 41. *''Η μαμά μου δεν με μάλωσε γιατί ήμουν μικρή"*

Σκίτσο 42. *"Θα πάρω την αδερφή μου και θα φύγω μακριά"*

Σκίτσο 43. *''Τα καρφιά πρέπει να τιμωρούνται"*

Σκίτσο 44. "Μου πάνε τα τακούνια"

Σκίτσο 45. Νυχτερινή ενούρηση.

Σκίτσο 46. Το ψυχικό τραύμα

Σκίτσο 47. Ο τραυματισμός

Σκίτσο 48. Η διαδικασία των πάμπερς

Σκίτσο 49. "Είσαι κακό παιδί θα σε δείρω"

Σκίτσο 50. "Εδώ είναι ο μπαμπάς, η μαμά και το παιδάκι"

Σκίτσο 51. Η ζήλια

Σκίτσο 52. Φτύνει το Γιάννη

Σκίτσο 53. "Μαλέσει η Φέτα"

Σκίτσο 54. "Δε μαλέσει λεμόνι"

Σκίτσο 55. "Βρέχει πρόκες"

Σκίτσο 56. "Εγώ δεν κάνω παρέα με παλιόπαιδα"

Σκίτσο 57. Τα βιβλία πεταμένα στο πάτωμα

Σκίτσο 58. Το φτύσιμο

Σκίτσο 59. "Έρχεται ο βλαμμένος"

Σκίτσο 60. Τρέξιμο με τους δυνατούς

Σκίτσο 61. *Η αναπηρία*

Σκίτσο 62. Ο ρατσισμός

Σκίτσο 63. "Δώσε μου τα λεφτά και τσιμουδιά"

Σκίτσο 64. Η βεντέτα

Σκίτσο 65. Super Street Fighter II. έκπληξη. New ! ! !

Σκίτσο 66. Το άλμπουμ διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ

Σκίτσο 67. Οι δυνατοί μαχητές

Σκίτσο 68. Η καρδιά

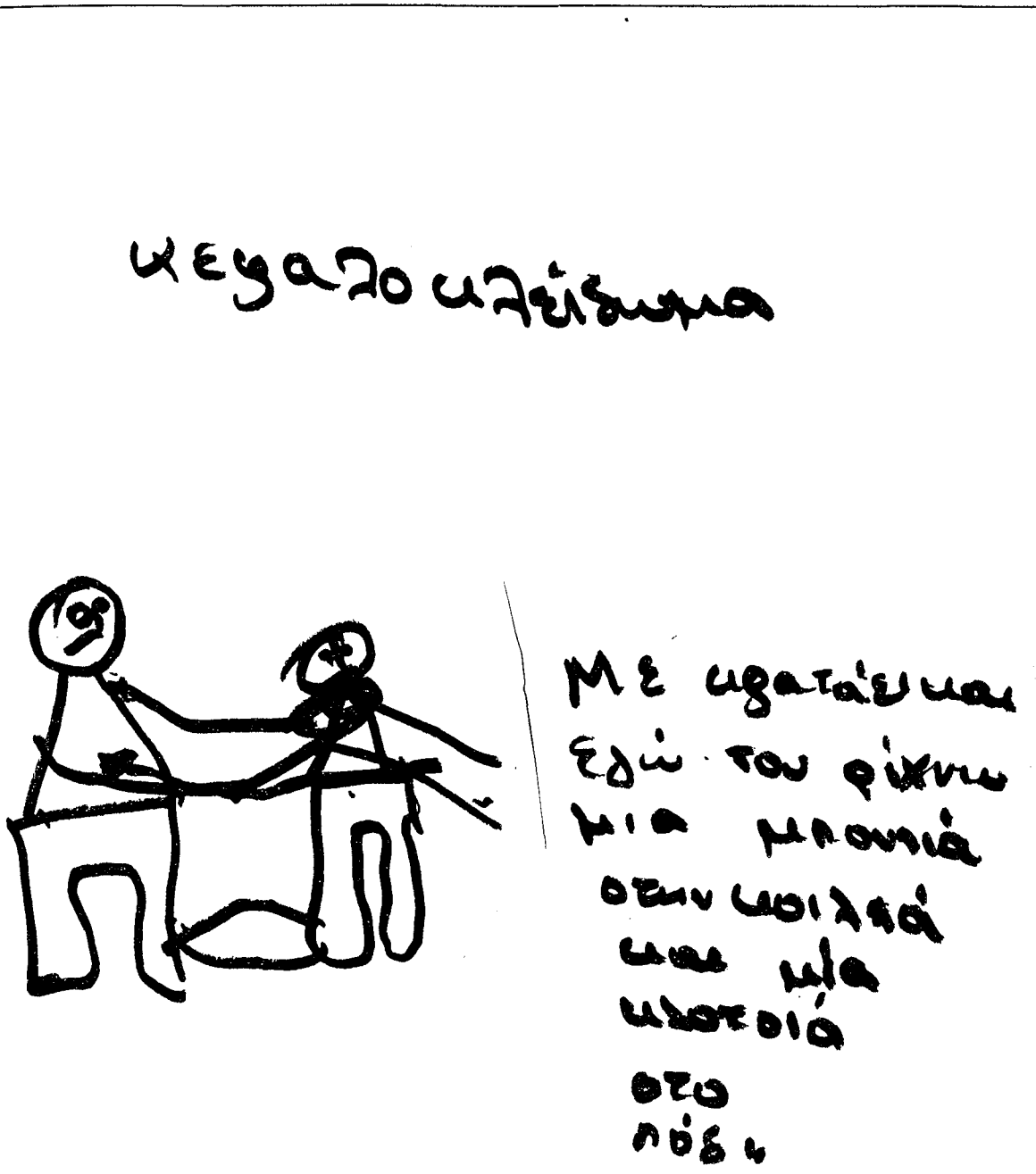
Σκίτσο 69. Η Βία είναι στο πετσί μας

Σκίτσο 70. Η μητρική εγκατάλειψη

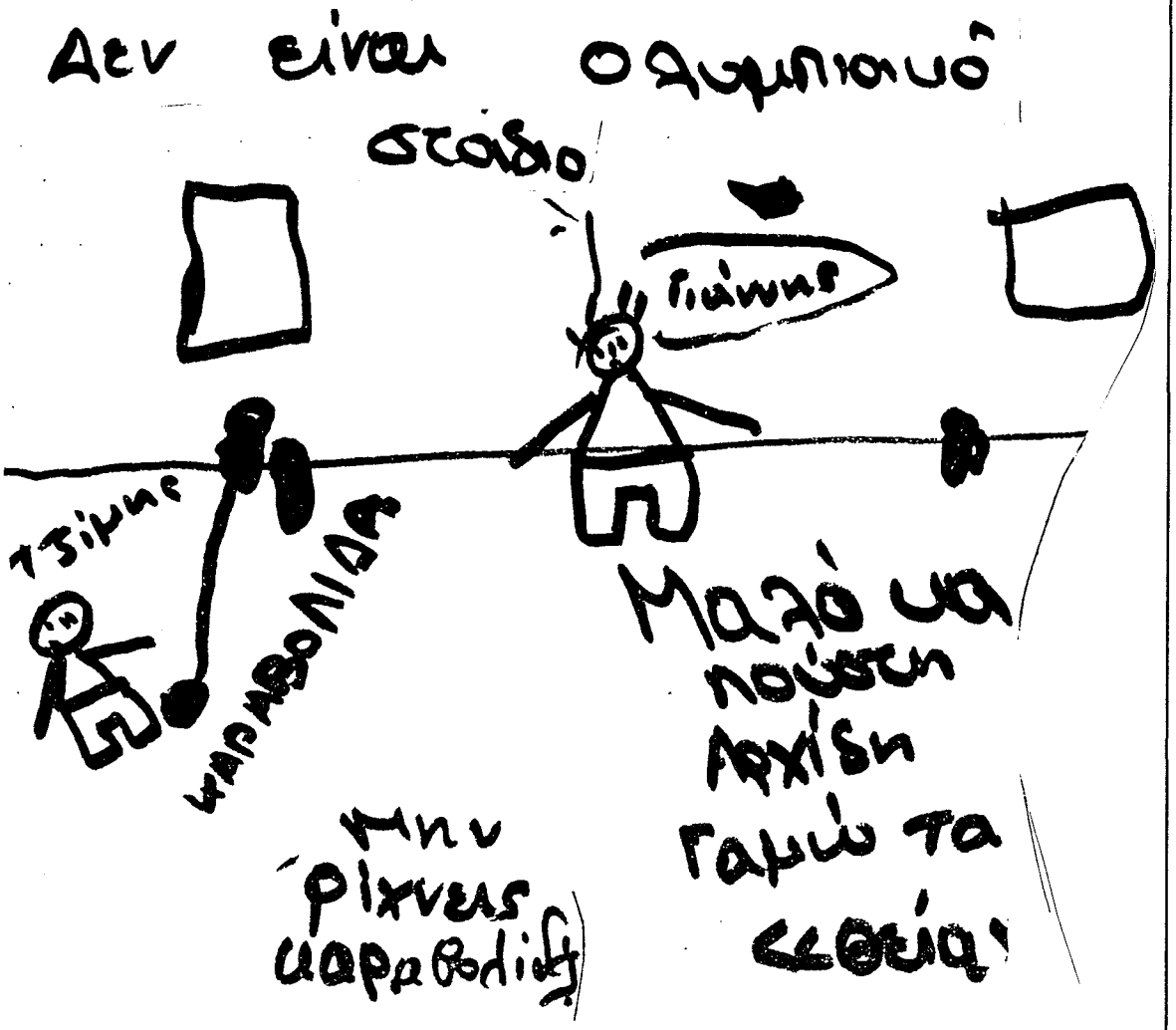
Σκίτσο 71. «Γράφω και εγώ δύο βιβλία με δολοφονίες»

Σκίτσο 1. *Η παιδική παραβατικότητα Στοιχεία που απουσιάζουν από την καθημερινότητα του παιδιού λίγο πριν την ανατολή του 21ου αιώνα. Το μεγαλύτερο μέρος της απουσίας των αναπληρώνεται από την τηλεόραση. Κατάσταση η οποία επιτρέπει την οργάνωση και παραγωγή παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού (εξώφυλλο)* ,σελ - 25 .

Σκίτσο 2. *«Κλωτσάω». Κλωτσάω τον αδερφό μου όταν αυτός με κοροϊδεύει". Διακρίνεται η ενοχή στο βλέμμα των μικρών παιδιών. (φώτο) (Κεφ. Β'. Η Παιδική επιθετικότητα, σελ.* 80 .



Σκίτσο 3. *"Κεφαλοκλείδωμα" Με κρατάει και εγώ του ρίχνω μια μπουνιά στην κοιλιά και μια κλωτσιά στο πόδι. Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί. (Κεφ.Β', Η Παιδική επιθετικότητα, σελ. 80.*



Σκίτσο 4. *"Καραβολίδες. Δεν είναι Ολυμπιακό στάδιο. Μην ρίχνεις καραβολίδες". Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί. (Κεφ. Β', Η Λεκτική επιθετικότητα, σελ. 81 .*

ΦΑΚΕΛΟΣ *ΜΕ ΣΚΑΤΑ ΓΕΜΑΤΟΣ*

ΣΠΑΝΟΣ.

ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ .ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΠΑΝΟΣ
ΜΥΣΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΟΣ

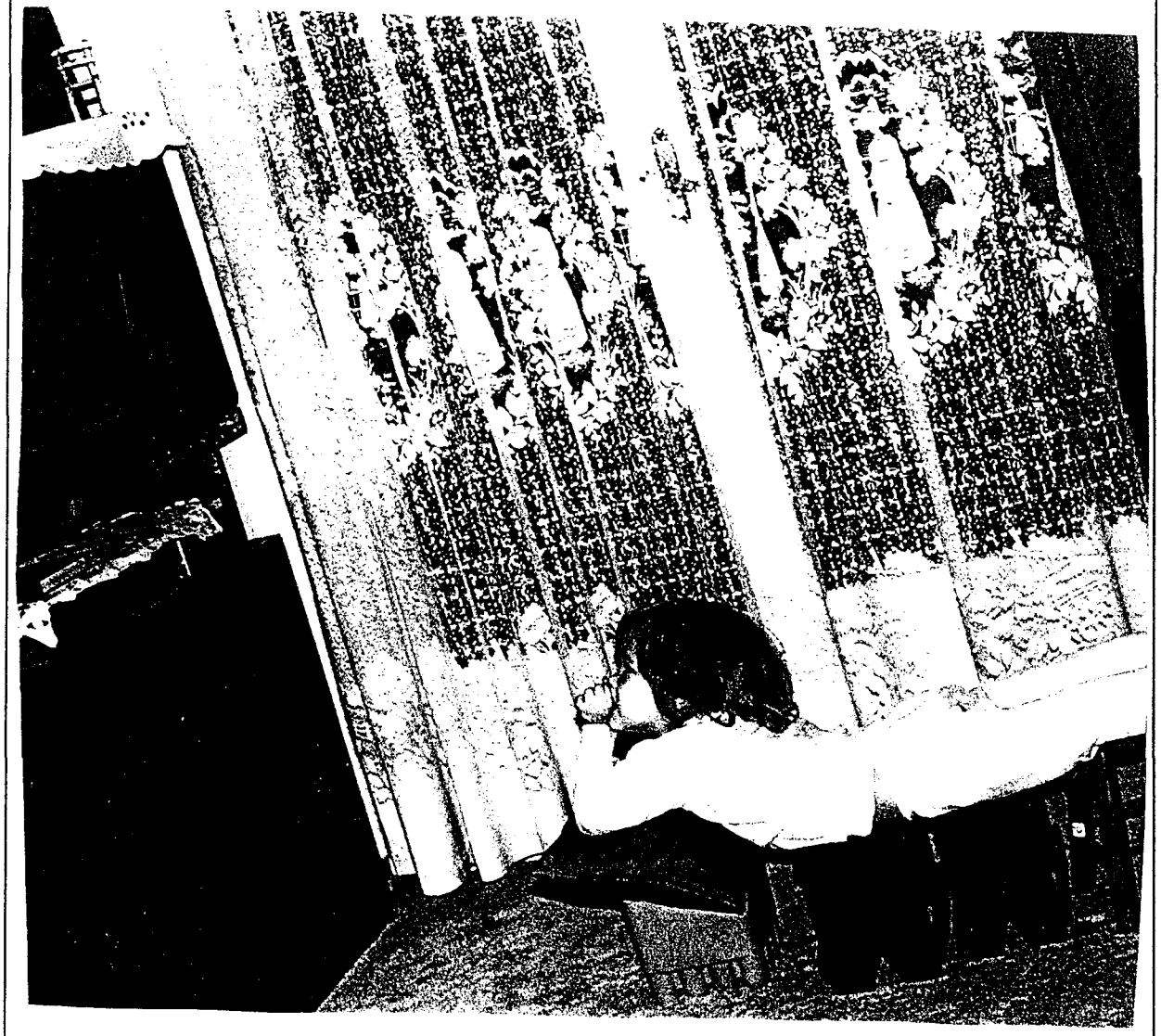
ΣΠΑΝΙΟΛΑ ΡΟΜΠΟΚΙΤΟ
ΠΑΕΙ ΣΤΟ 27 ΝΗΠΙΑΓΩΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΟΜΑΔΑ ΣΚΑΤΟΓΑΥΡΟΣ,

ΤΑ ΛΙΓΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΠΑΝΙΟΛΑΣ
ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΜΑΛΑΚΙΕΣ
ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΑΤΟΜΙΣΤΙΕΣ
ΝΑ ΧΩΝΕΤΑΙ ΣΤΟ ΚΟΛΟ ΤΟΥ ΣΑΜΟΥΝΙΔΗ
ΝΑ ΧΩΝΕΤΑΙ ΕΚΕΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΟΝ ΣΠΕΡΝΟΥΝ

ΣΤΕΚΙ ΤΟΥ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΓΚΡΟΥ ΑΡΙΘΜΟΣ 10-12

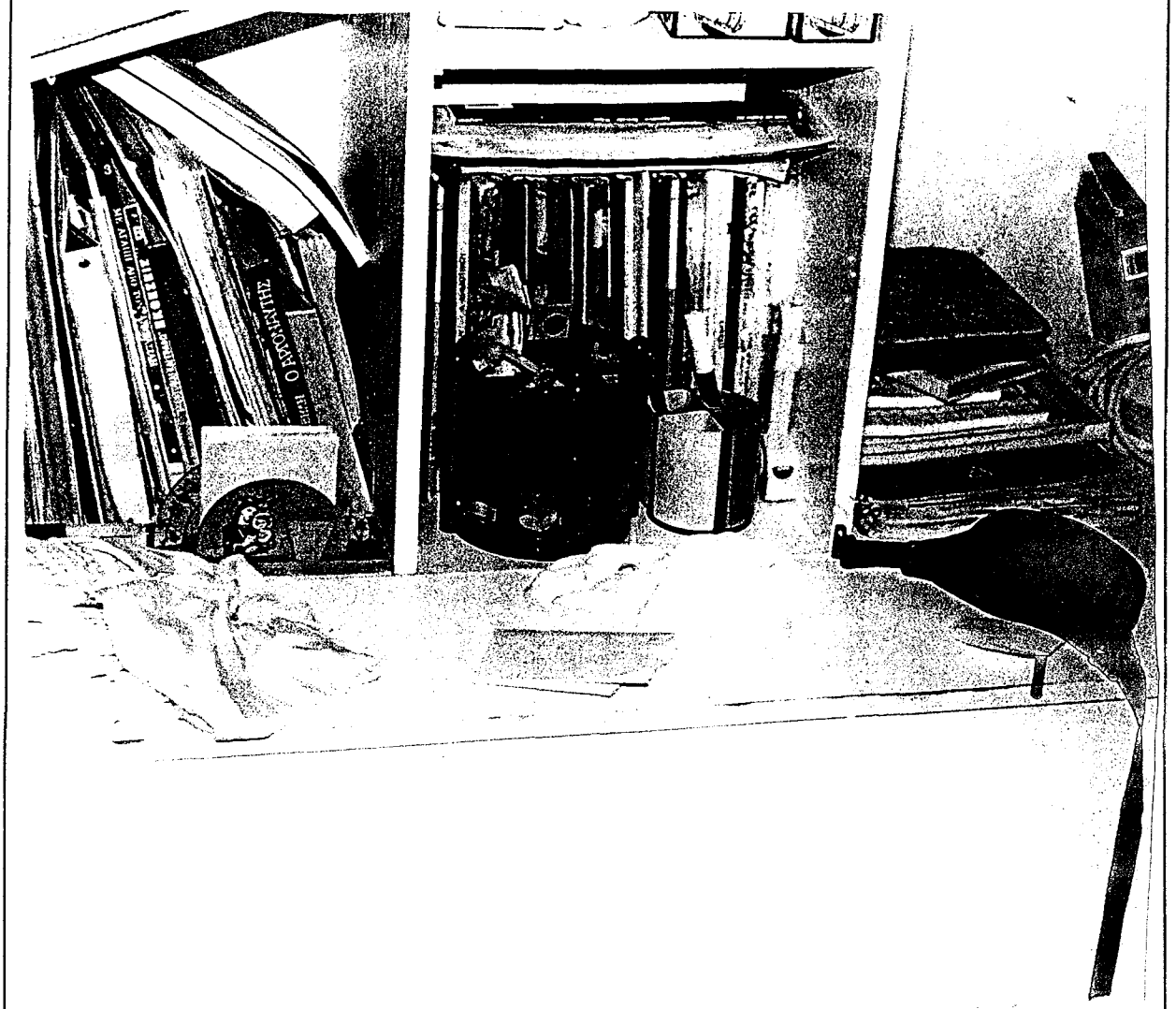
Σκίτσο 5. *Φάκελος Σπανός. Η περιγραφή αναφέρεται στα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός 10χρονου αγοριού και γράφτηκε από 9,6 αγόρι σε χαρακτήρες που χτυπήθηκαν σε γραφομηχανούλα που αποκτήθηκε σαν χριστουγεννιάτικο δώρο. (Κεφ. Β', Η Λεκτική επιθετικότητα, σελ. 83.*

Σκίτσο 6. *"Τα γενέθλια!" Η δευτερογενής μαθησιακή διαδικασία στην παρέκκλιση μιας διατροφικής αγωγής μαθαίνει στο παιδί ότι στα γενέθλια τρώει περισσότερα, και όσα θέλει γαριδάκια, μπισκότα, σοκολάτες, τούρτα και δεν διστάζει να εκφράσει την επιθυμία του αναφωνώντας "Θέλω και γω". φώτο). (Κεφ. Β'. Διαδικασία διατροφικής παρέκκλισης, σελ.* 83.

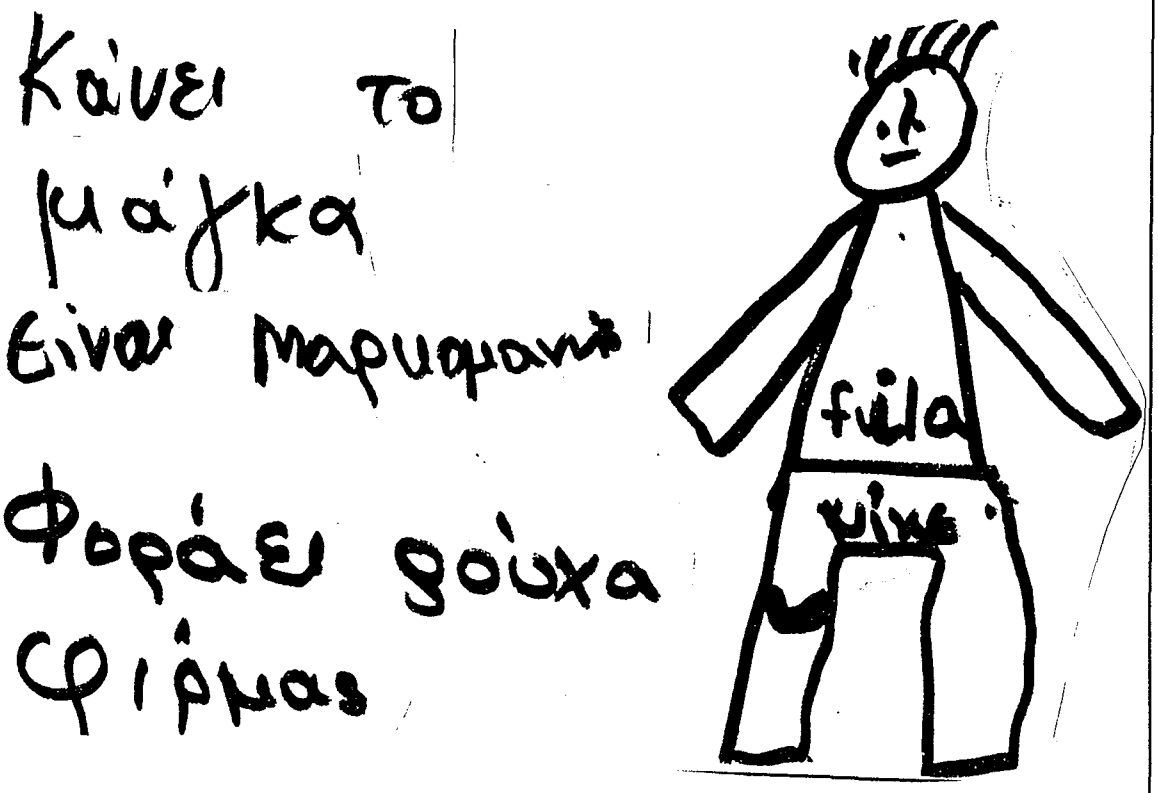


Σκίτσο 7. *''Θέλω να δω τηλεόραση.'' Οργάνωση του σώματος μέσα στο χώρο της τηλεόρασης. Πάνω η τηλεόραση κάθετη στο ράφι. Κάτω οριζόντια το σώμα του παιδιού που περιγράφει την θέση του στο χώρο ''Βάζω τα σκαμνιά, παίρνω το μαξιλάρι και ξαπλώνω να δω''. (φώτο) (Κεφ. Β', Η αρνητική τηλεθέαση, σελ. 85.*

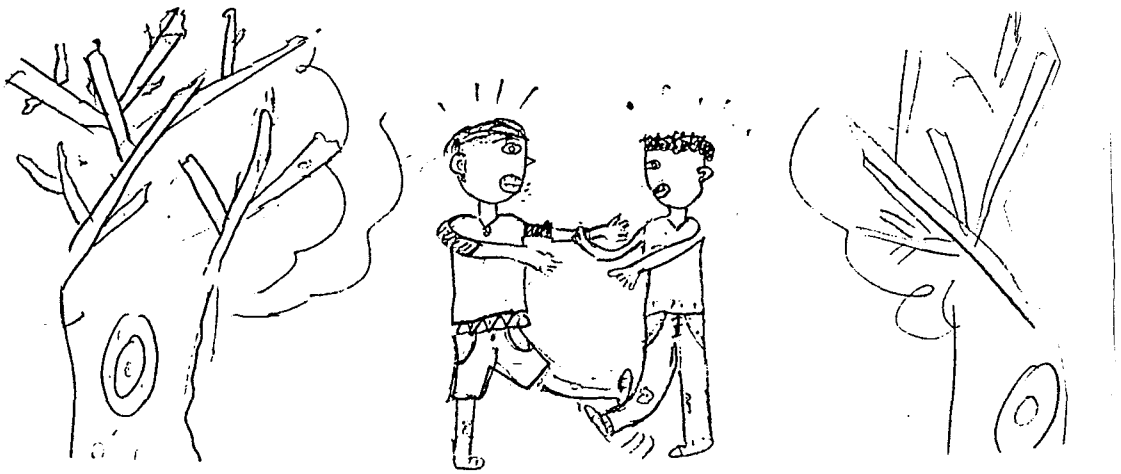
Σκίτσο 8. *"Πάρε μία !!! θα με θυμάσαι για καιρό." Εγώ είμαι σκληρός να, να έτσι. Κοίτα τα μπράτσα μου πόσο δυνατά είναι. άμα θέλω μπορώ να σου ρίξω μία. Περιγραφή 8χρονου αγοριού. Από το άλμπουμ που διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές. Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Περιστέρι. Αθήνα. (Κεφ. Β', Η αρνητική τηλεθέαση, σελ.* 88.



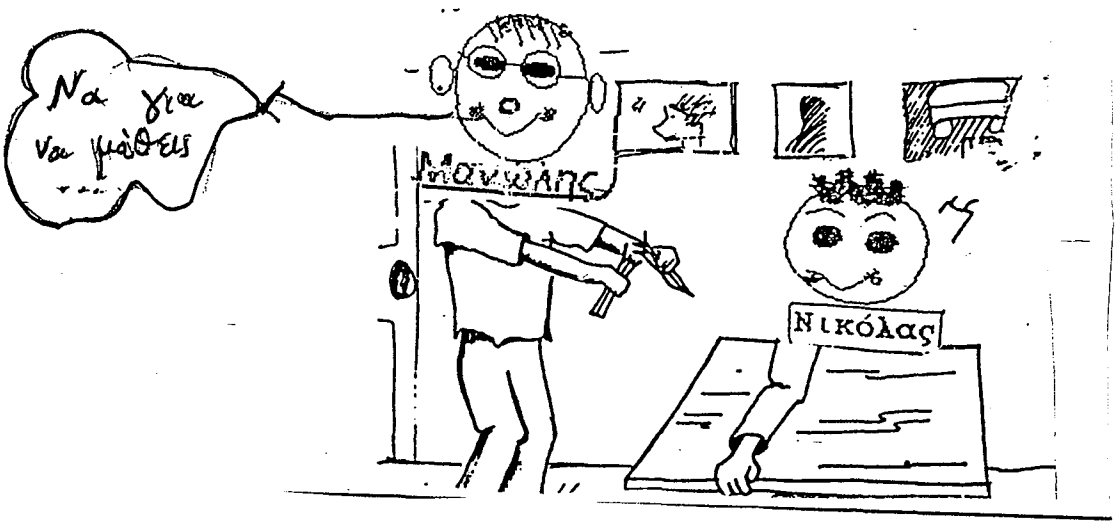
Σκίτσο 9. *''Πετάω το βρακί μου.'' ''Ξεχνάω να βάλω το βρακί μου στο καλάθι και το αφήνω όπου βρω''. Απάντηση οχτάχρονης μπροστά στη μαμά της που την ''κατηγορεί'' ότι δεν πλένεται. (φώτο) (Κεφ. Β', Η ατομική καθαριότητα, σελ.* 93.



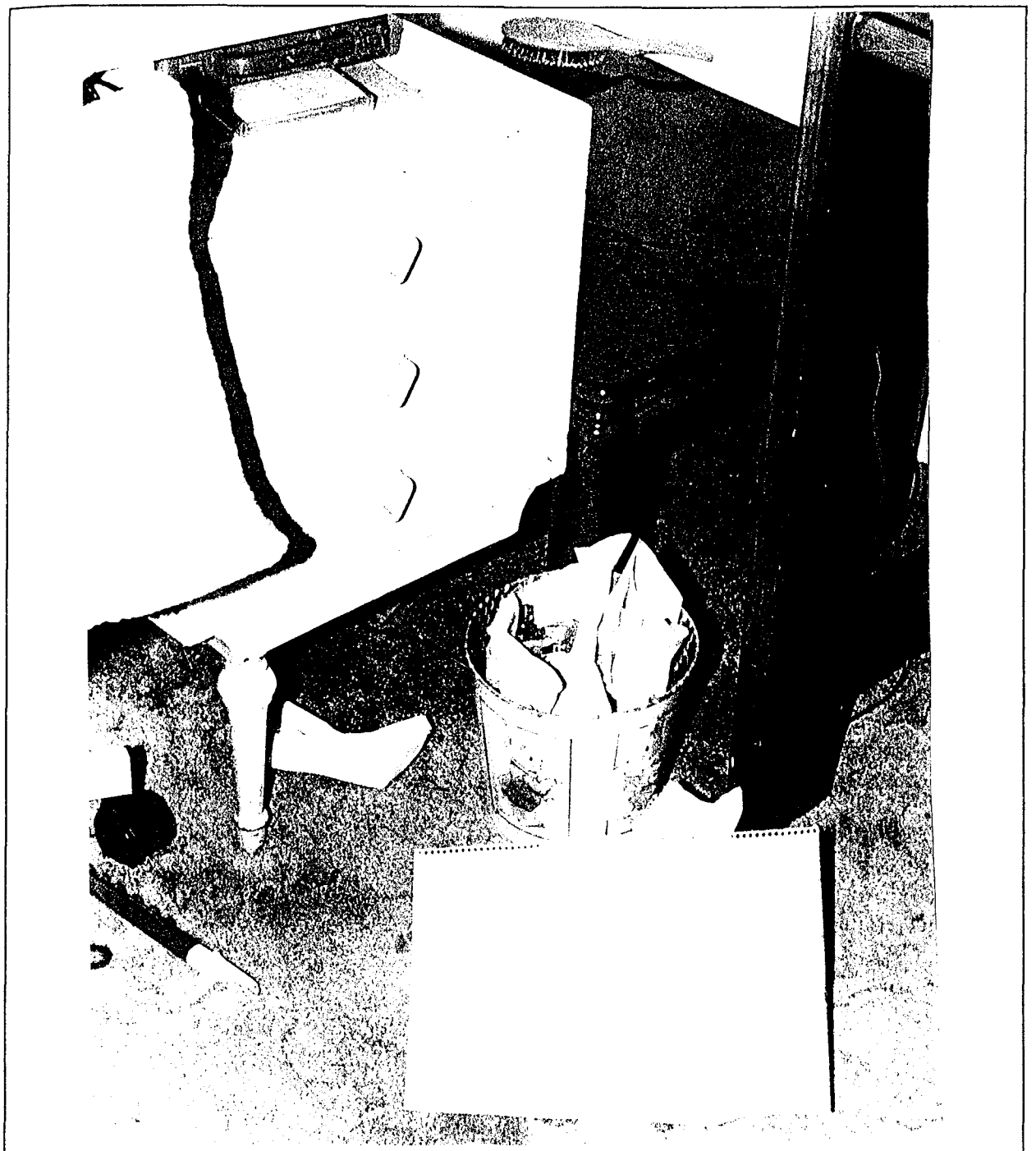
Σκίτσο 10. *"Μαρκομανής Κάνει το μάγκα?! Είναι μαρκομανής. Φοράει ρούχα φίρμας για να δείξει ότι είναι μάγκας και όταν πήγα σπίτι του η μάνα του μου λέει "κοίτα τη μάρκα του Τζόρνταν (είδωλο του μπάσκετ) του σορτς. Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί. (Κεφ. Β', Η ατομική καθαριότητα, σελ.* 94.



Σκίτσο 11. *Βρωμοπόδαρε. Ο ένας κλωτσάει τον άλλον γιατί τον έβρισε "βρωμοπόδαρο". Ζωγραφική αναπαράσταση σε διαδραμάτιση σύγκρουσης οχτάχρονου με μεγαλύτερο παιδί. (Κεφ. Β', Η ατομική καθαριότητα, σελ.* 94.

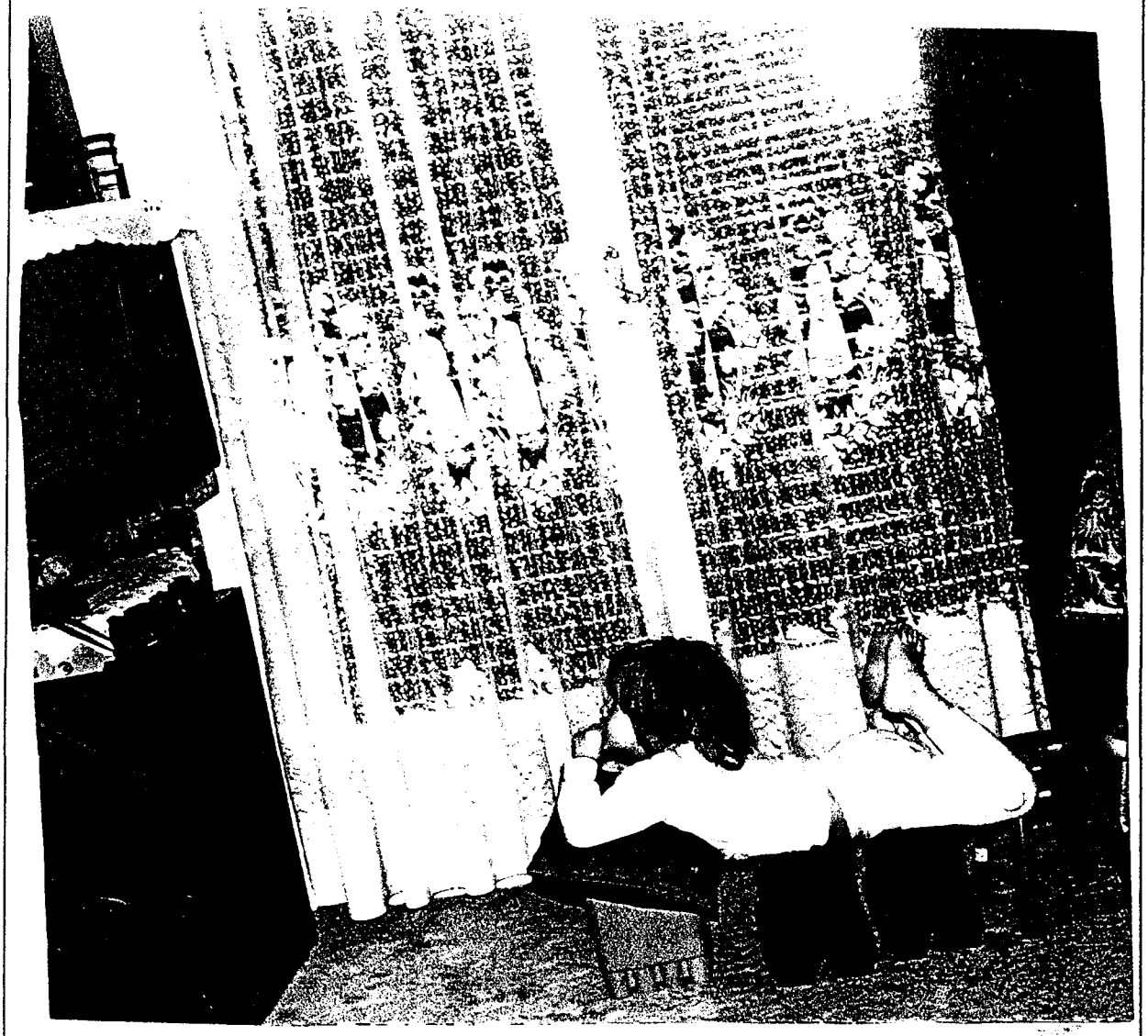


Σκίτσο 12. *"Να για να μάθεις" Ο Μανώλης πήρε το μολύβι του Νικόλα και το έσπασε στα δύο για να εκδικηθεί λέγοντας του "να για να μάθεις". Συζήτηση με 7χρονο με αφορμή την περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά μέσα στην τάξη, που αναπαριστάται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 68. Boys - delinquency, p. 106. (Κεφ. Β'. Η χρήση των σχολικών αντικειμένων, σελ.* 95.



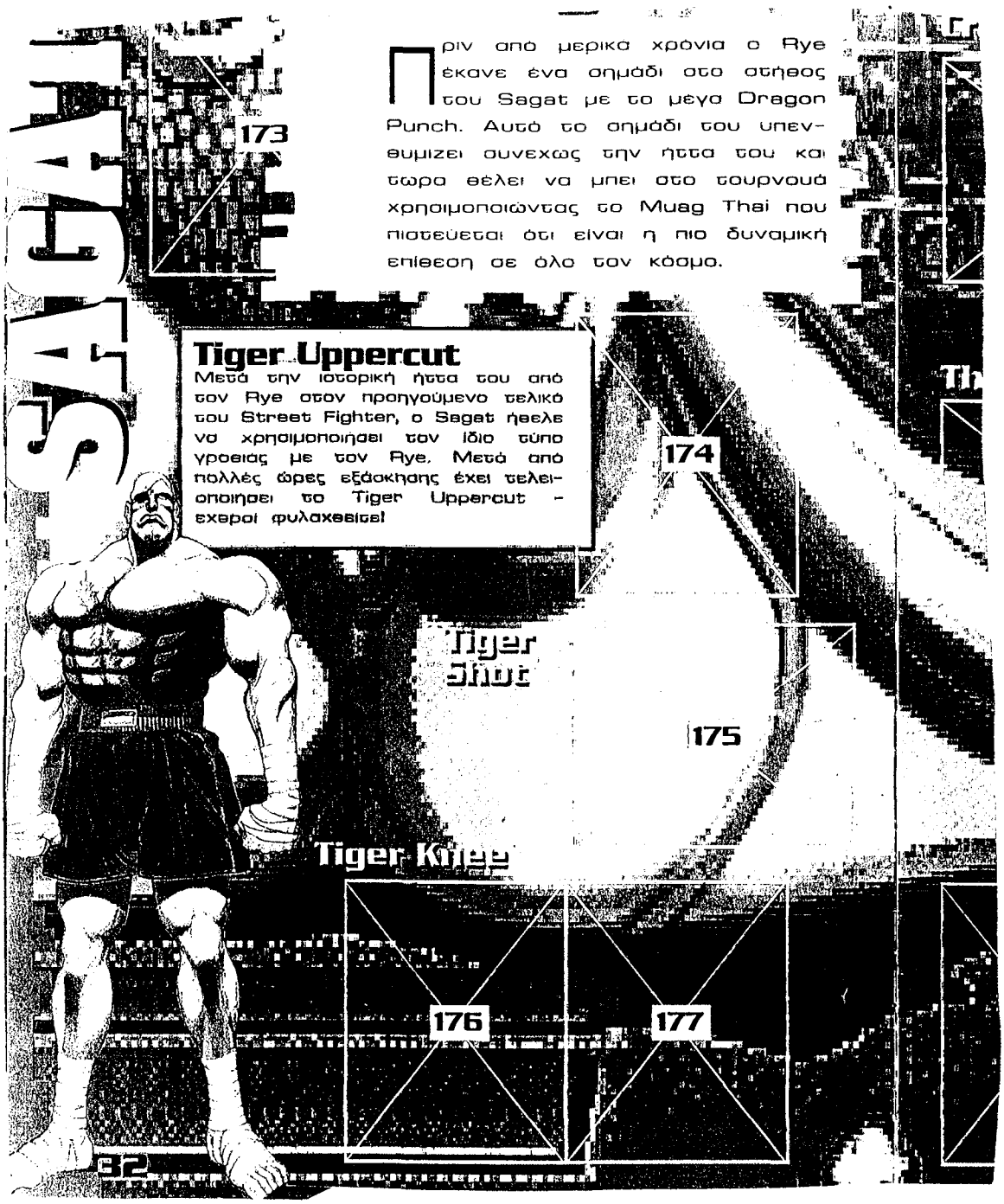
Σκίτσο 13. *"Το καλάθι των αχρήστων". Η κρεβατοκάμαρα των γονιών μετατρέπεται στην απουσία τους σαν χώρος γραφείου παιδικού δωματίου. Εκεί τα παιδιά μαθαίνουν να ζωγραφίζουν την απουσία του γονεικού συναισθήματος, σχίζουν πετούν τα χαρτιά στο καλάθι των αχρήστων και το αφήνουν ξέχειλο στην γωνιά. (Φώτο). (Κεφ. Β', Η σχέση "γονέα-παιδιού", σελ. 97.*

Σκίτσο 14. *''Θα σου πάρω μία τούρτα στα γενέθλια σου''. Η μητέρα εφαρμόζει δίπλα στην κλασσική Μαθησιακή διαδικασία των γενεθλίων, την κοινωνική συναλλαγή πρόσκλησης στο σπίτι άλλων παιδιών. Παράλληλα εκπαιδεύει στην δευτερογενή διαδικασία με την ανάπτυξη παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά, η οποία οδηγεί το παιδί στην διατροφική παρέκκλιση της τούρτας. Γεγονός που υποβαθμίζει την κοινωνική συναλλαγή μια και η τούρτα ταυτίζεται με τα γενέθλια. (Φώτο). (Κεφ., Β', Η σχέση ''γονέας- διατροφή'', σελ.* 99.

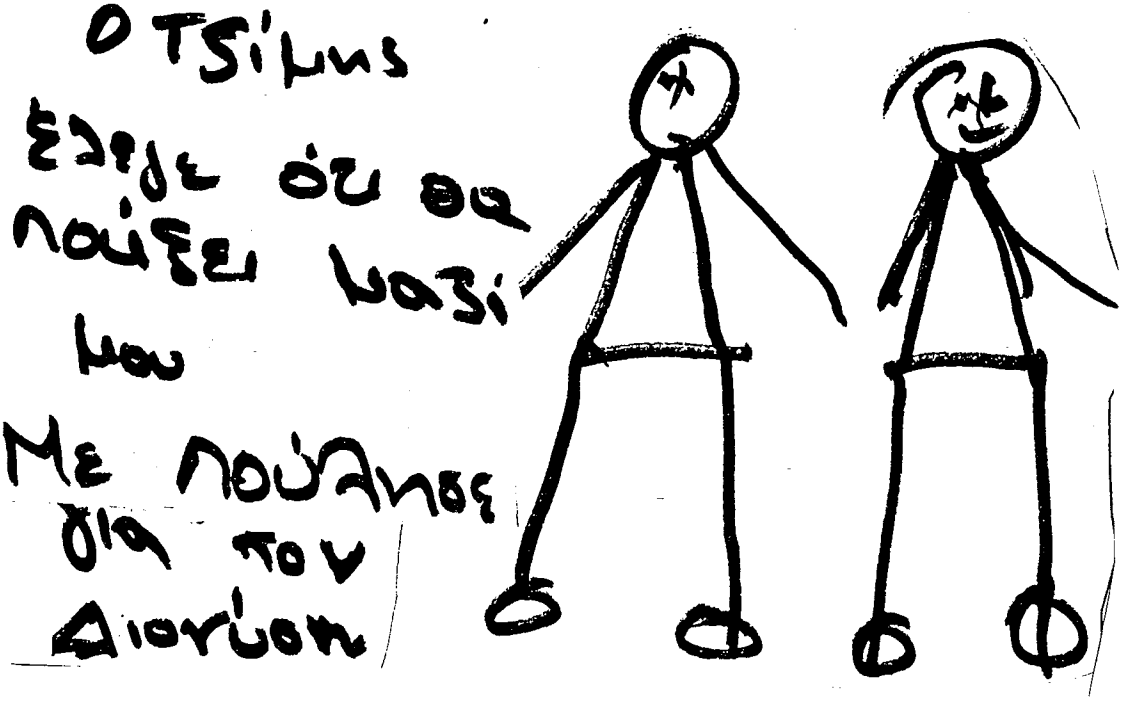


Σκίτσο 15. *Η ηλεκτρονική μπείμπυ σίτερ.* *Το παιδί κάθεται ήσυχα και βλέπει τηλεόραση χωρίς να κάνει φασαρία και ζημιές. Διακρίνεται ταυτοποίηση στην ικανοποίηση του παιδιού που βλέπει (στάση του σώματος) και στον εφησυχασμό του γονέα ο οποίος προσδίδει στην τηλεόραση τον υποκατάστατο ρόλο της ηλεκτρονικής μπέιμπυ σίτερ με φτηνό κόστος. (Φώτο). (Κεφ. Β'. Η σχέση του γονέα με την τηλεθέαση. σελ.* 101.

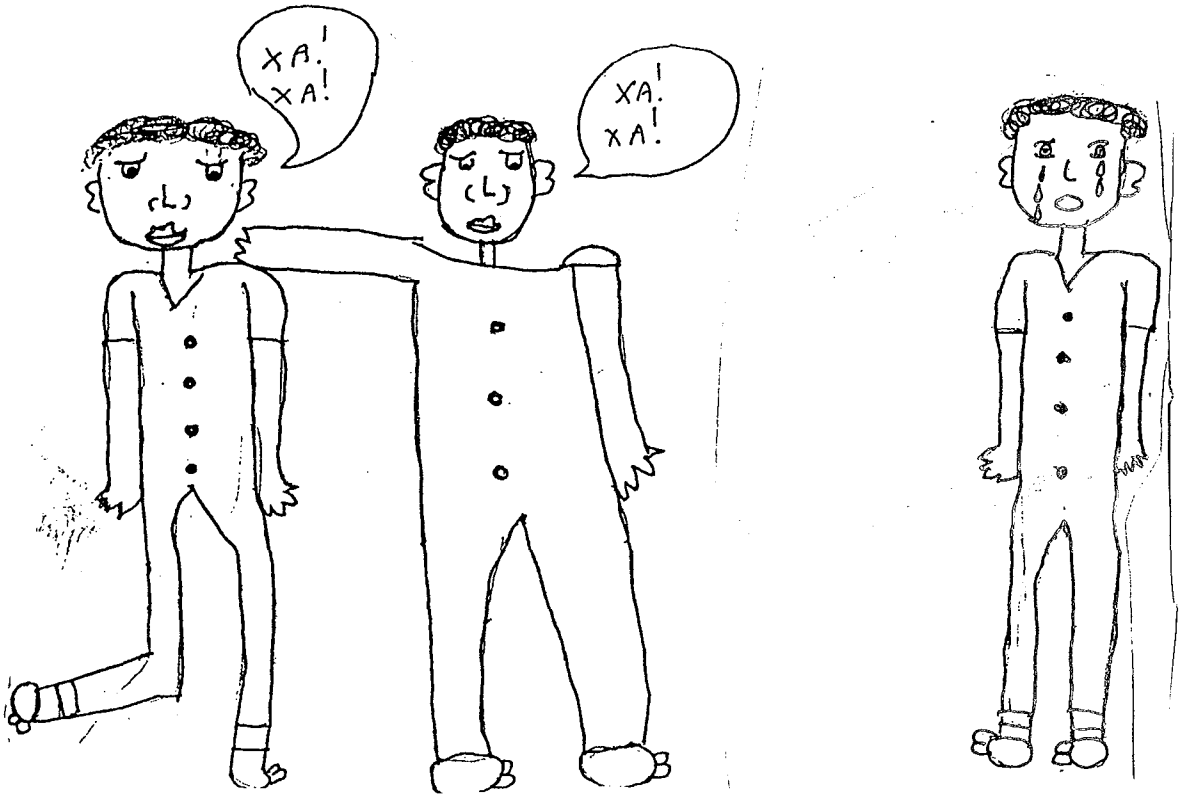
Σκίτσο 16. *Zangief. "Η δύναμη μου είναι πολύ μεγαλύτερη από την δική σου". Αντιπροσωπεύει την Ρωσία. Ημερομηνία γέννησης : 1 Ιουνίου 1956, Ύψος : 2,11 εκ., Βάρος : 115 κιλά, Ομάδα αίματος : Α, Του αρέσει : η πάλη, ο χορός Cossack, Απεχθάνεται : το Sonic Boom, την Yoga Fire, το Fire Ball και το Tiger shot. (12 Αυτοκόλλητα με τους αριθμούς : 75-86 και τις αντίστοιχες βίαιες τηλεοπτικές παραστάσεις). Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Περιστέρι. Αθήνα. (Κεφ. Β', Η τηλεοπτική Βία, σελ. ...112, 290).*



Σκίτσο 17. *Sagat. "Δεν είσαι πολεμιστής. Είσαι ένας αρχάριος". Αντιπροσωπεύει την Ταυλάνδη. Ημερομηνία γέννησης: 2 Ιουλίου 1955. Ύψος: 2.26 εκ., Βάρος: 78 κιλά, Ομάδα αίματος: Του αρέσει: Οι δυνατοί αντίπαλοι, Απεχθάνεται: Το Dragon Punch. (12 Αυτοκόλλητα με τους αριθμούς: 173-184 και τις αντίστοιχες βίαιες τηλεοπτικές παραστάσεις). Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές. Περιστέρι. Αθήνα). (Κεφ. Β', Η τηλεοπτική Βία, σελ.* 119, 290).

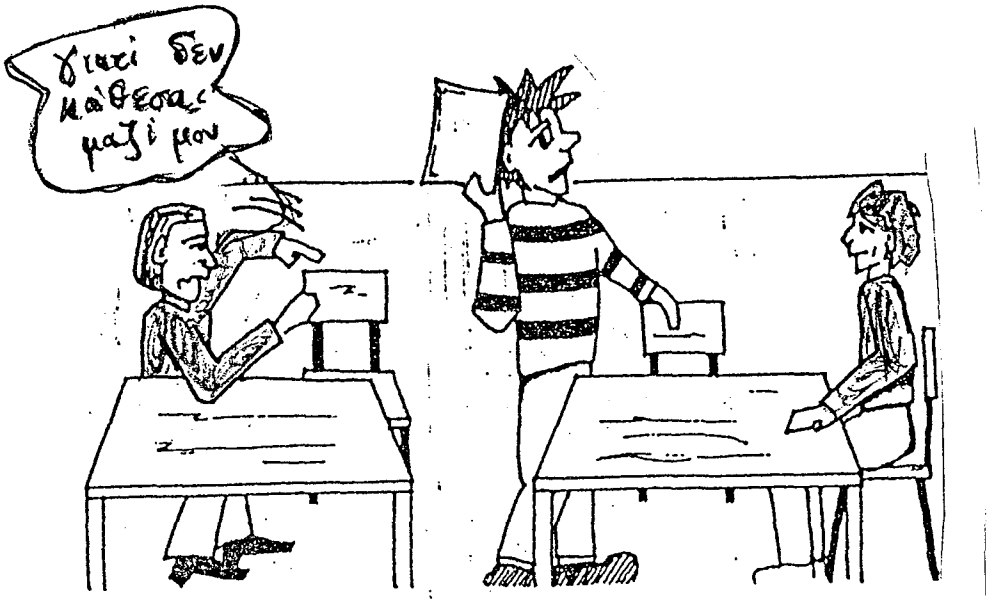


Σκίτσο 18. *"Με πούλησε." 'Με πούλησε". Ο Τζίμης ενώ έλεγε ότι θα παίξει μαζί μου με παράτησε για τον Διονύση. Ζωγραφιά-αναπαράσταση 10χρονου που "συλλαμβάνεται να φτύνει" από τον εφημερεύοντα δάσκαλο κατά την διάρκεια του διαλείμματος. (Κεφ. Β', Τα διαλείμματα, σελ. 119).*



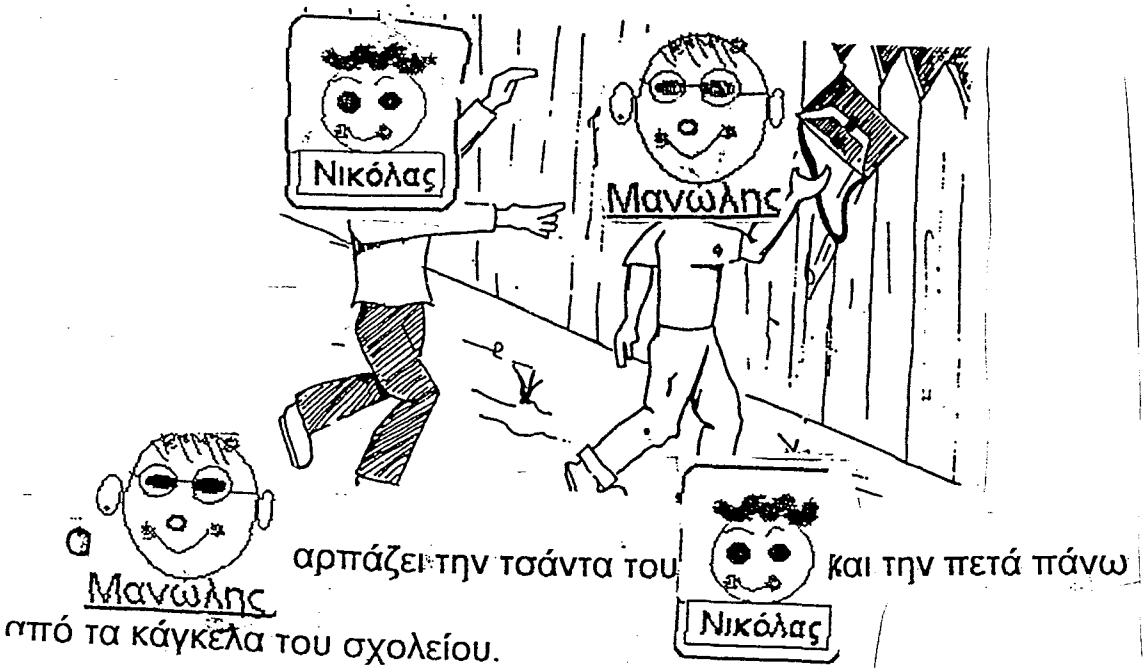
Σκίτσο 19. *''Με κοροϊδεύουν'' Ζωγραφιά αναπαράσταση 8χρονου που ''τον κοροϊδεύουν'' χωρίς συγκεκριμένο λόγο δύο συμμαθητές του στο διάλειμμα. (Κεφ. Β', Τα διαλείμματα, σελ.* 119).

Σκίτσο 20. *"Χύθηκε το νερό. Με κλώτσησε και μού 'χυσε το νερό". Διαμαρτυρία μαθητή στην δασκάλα. Περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά έξω από την τάξη, στην αυλή, που αναπαραστάται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 51. Boys - physical abuse, p. 102). (Κεφ. Β', Τα διαλείμματα, σελ.* 120).



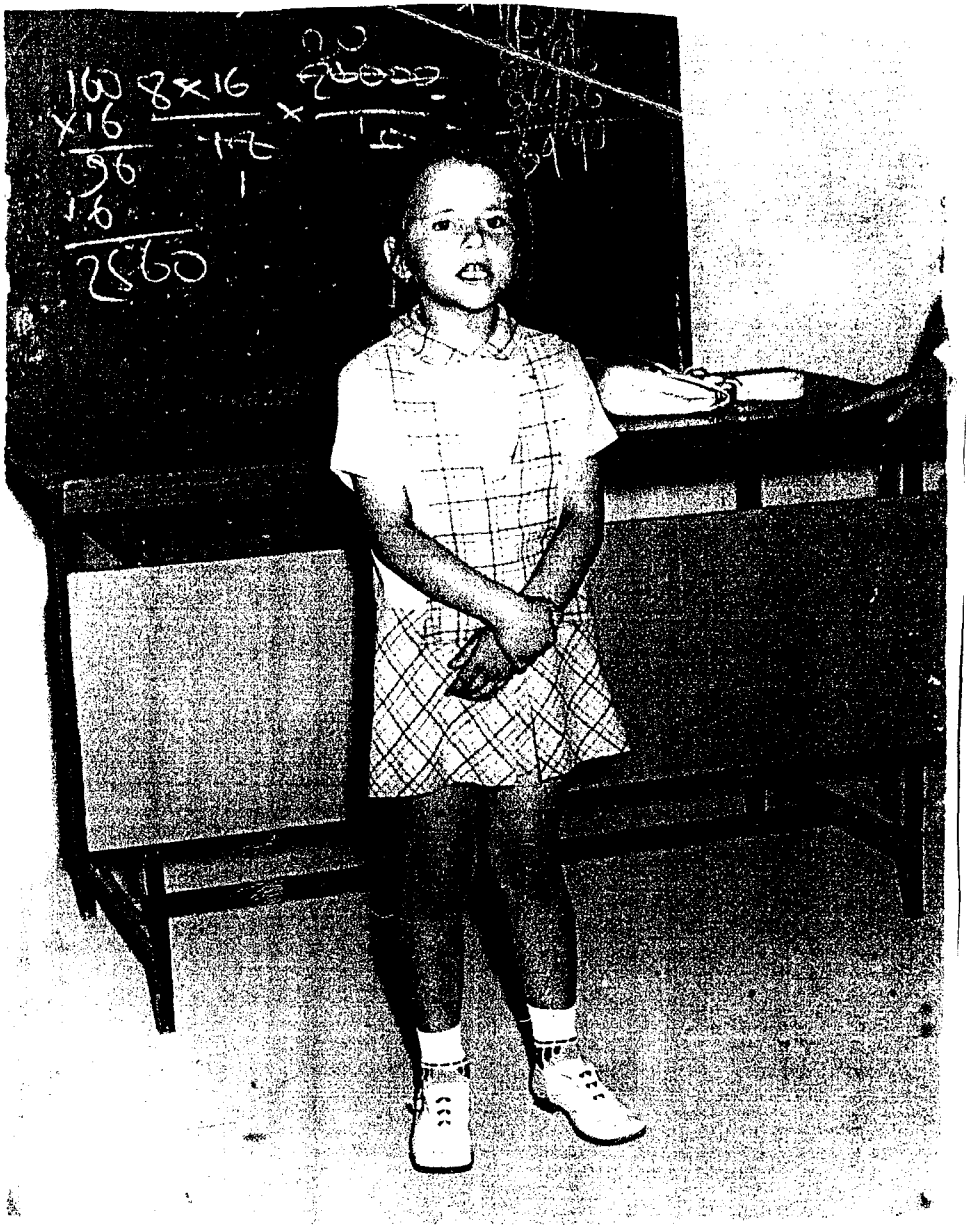
Σκίτσο 21. *"Γιατί δεν κάθεσαι μαζί μου". Ο μαθητής εγκαταλείπει την θέση του στο θρανίο γιατί ο διπλανός του "τις αμολάει" και γεγονός που τον κάνει να τον απορρίψει και να αναζητήσει μια άλλη, χρησιμοποιώντας σαν επιχείρημα αυτό που τον ενοχλεί. Ο απορριφθείς μαθητής αμύνεται και προβάλλει προσποιητή άγνοια για να τον ακούσει ο δάσκαλος λέγοντας "γιατί δεν κάθεσαι δίπλα μου". Περιγραφή κλασσικής σκηνής καβγά μέσα στην τάξη που αναπαραστάται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 58. Boys - rejection, p.104). (Κεφ. Β', Ο δάσκαλος, σελ.* 121).

Σκίτσο 22. *''Θα σε πλακώσω''. Χαρακτηριστική φράση εμπλοκής σε καβγά ανάμεσα σε δύο αγόρια-συμμαθητές που διαδραματίζεται μέσα στη τάξη ή στην αυλή και αναπαρίσταται στην ζωγραφιά 8χρονου αγοριού. (Κεφ. Β', Ο συμμαθητής, σελ 122).*



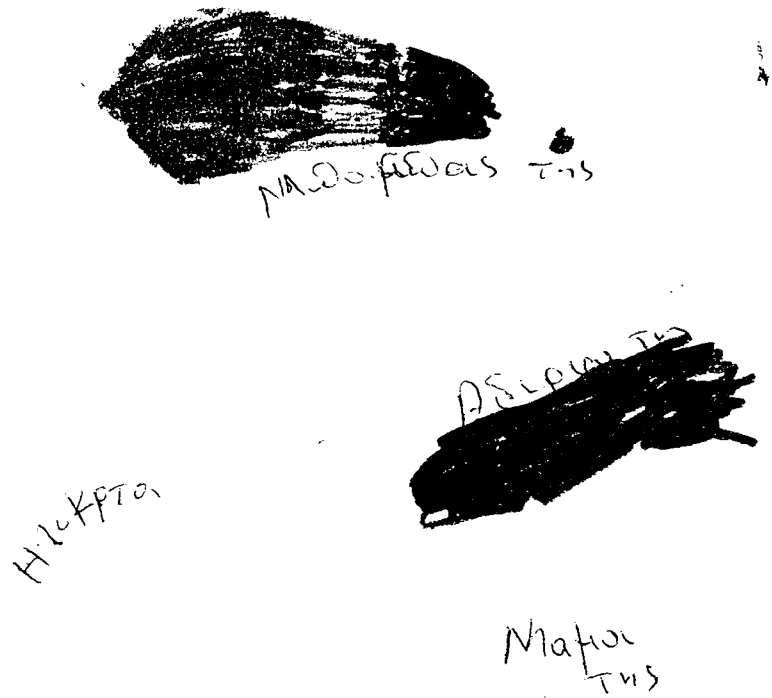
Σκίτσο 23. *"Τώρα θα δεις τι θα πάθεις"* Τώρα θα δεις τι θα πάθεις". *Ο Μανώλης αρπάζει την τσάντα του Νικόλα και την πετά πάνω από τα κάγκελα του σχολείου. Περιγραφή μη συνηθισμένου καβγά που διαδραματίζεται στο προαύλιο και αναπαραστάται από μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 68. Boys - delinquency, p.106). (Κεφ. Β', Ο συμμαθητής, σελ.* 123) .

Σκίτσο 24. *"Γιατί με βρίζεις". Ο κακοντυμένος και παραμελημένος μαθητής δέχεται λεκτική επίθεση από το συμμαθητή του με την φράση "Βρωμιάρη, κουρελιάρη". Ο ίδιος καταφέρνει να του πει "Γιατί με βρίζεις". Περιγραφή καβγά που διαδραματίζεται στο σχολείο γεγονός που εξετάζεται στο κατά πόσο μια λογική απάντηση μπορεί να καλύψει το αρνητικό συναίσθημα που βιώνει ο μαθητής που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και δεν αξιολογείται σαν λεκτική κακοποίηση. Η αναπαράσταση, μεταφορά και προσαρμογή του σκίτσου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.;Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 73. Verbal - abuse, p.108). (Κεφ. Β', Η αξιολόγηση των σχολικών παραβάσεων, σελ.* 123, 124) .

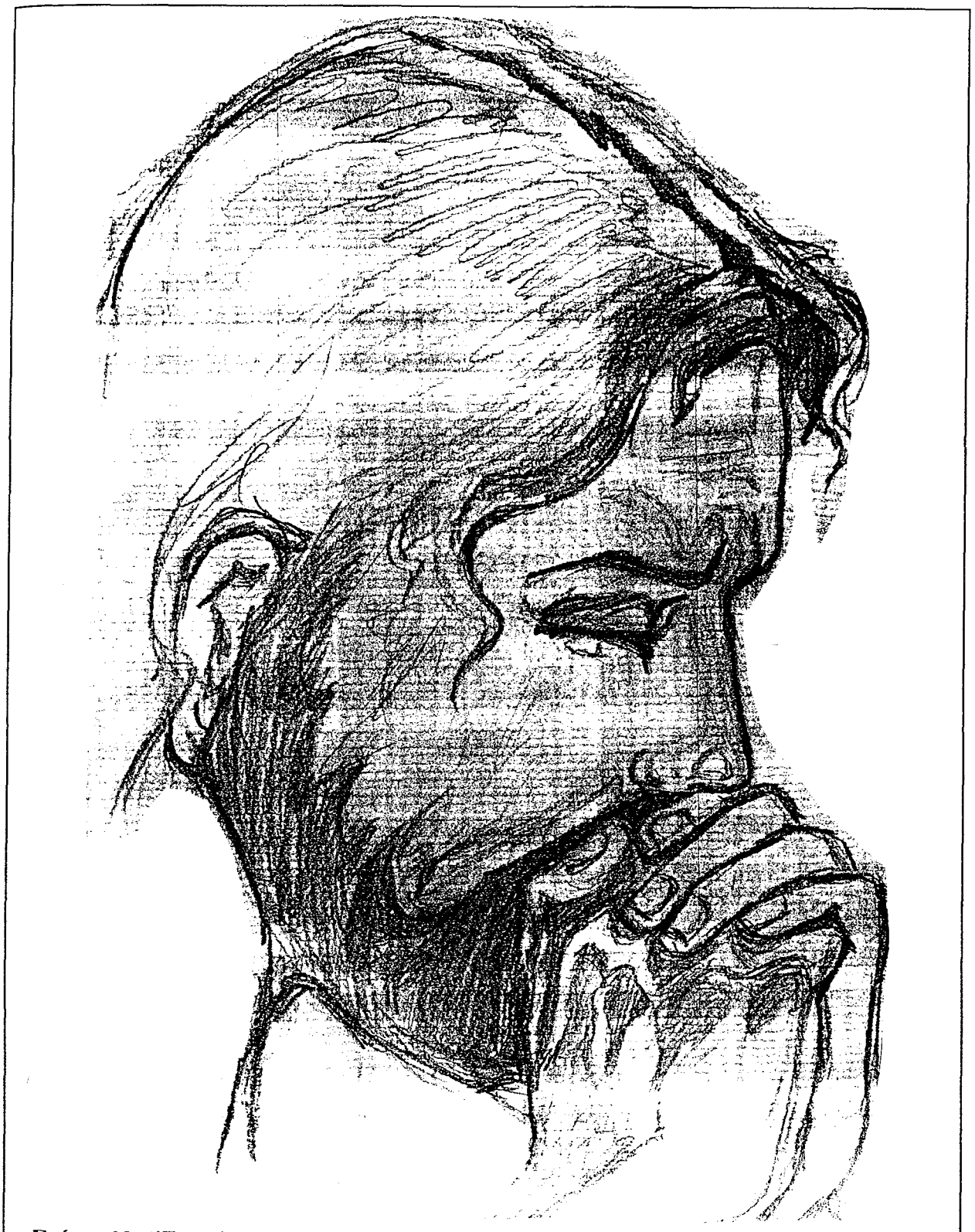


Σκίτσο 25. *Καταγραφή θετικού συναισθήματος. ''Στην δευτέρα δημοτικού όταν λέω το ποίημα, λάμπει το πρόσωπο μου, φωτίζομαι, χαίρομαι ολόκληρη''. (Μνημονική μαρτυρία 33χρονης μητέρας 8χρονης κόρης με οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά). (φώτο). (Κεφ. Δ', Η λειτουργία του συναισθήματος, σελ. 185).*

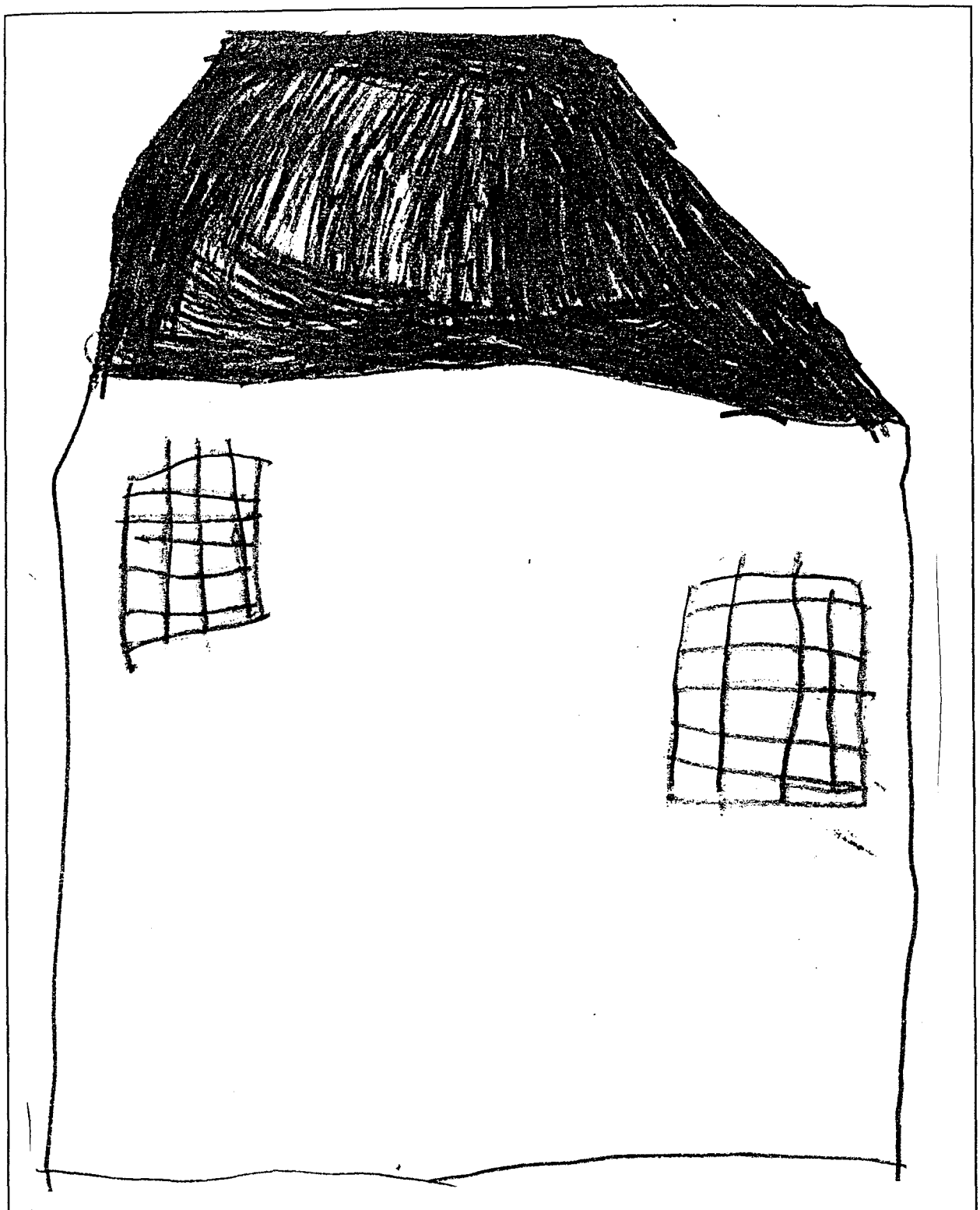
Σκίτσο 26. *Καταγραφή αρνητικού συναισθήματος. "Στην πέμπτη δημοτικού ντρέπομαι, θέλω να χαθώ να μην υπάρχω, την ώρα που λέω το ποίημα". (Μνημονική μαρτυρία της παραπάνω, 33χρονης μητέρας 8χρονης κόρης με οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στη συμπεριφορά). (φώτο). (Κεφ. Δ', Η λειτουργία του συναισθήματος, σελ.* 185).



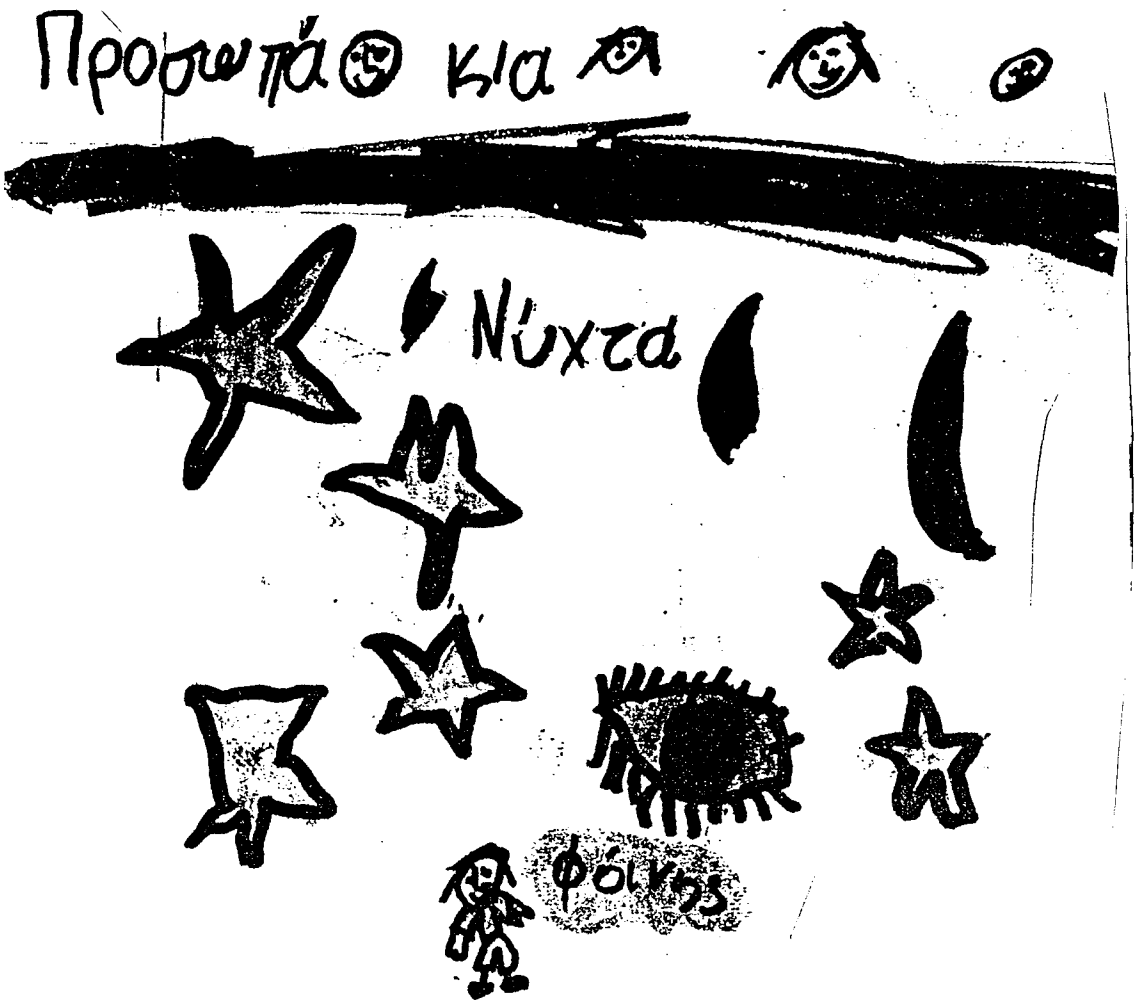
Σκίτσο 27. *"Η οικογένεια μου". Ζωγραφιά με μαρκαδόρους (πορτοκαλί, μπλε, πράσινο, κόκκινο), δχρονης που κακοποιείται από το οικογενειακό περιβάλλον και παρουσιάσει μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού, με έντονα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς (χτυπά, βρίζει, τραυματίζει τα άλλα παιδιά). (Κεφ. Δ', Οι δραστηριότητες, σελ.* 186).



Σκίτσο 28. *"Ζωγράφισα μπροστά στο φέρετρο του θείου μου". Η έκφραση της καταθλιπτικής διάθεσης της ανύπαντρης μητέρας για την εγκυμοσύνη και το μωρό της. Η ίδια μεγάλωσε με πατρικό υποκατάστατο το θείο που πέθανε (ο πατέρας της έπαιζε χαρτιά έτσι την οικογένεια την ζούσε ο θείος). (Κεφ. Δ', Οι προέννοιες της Παιδικής Παραβατικότητας, σελ.* 188).



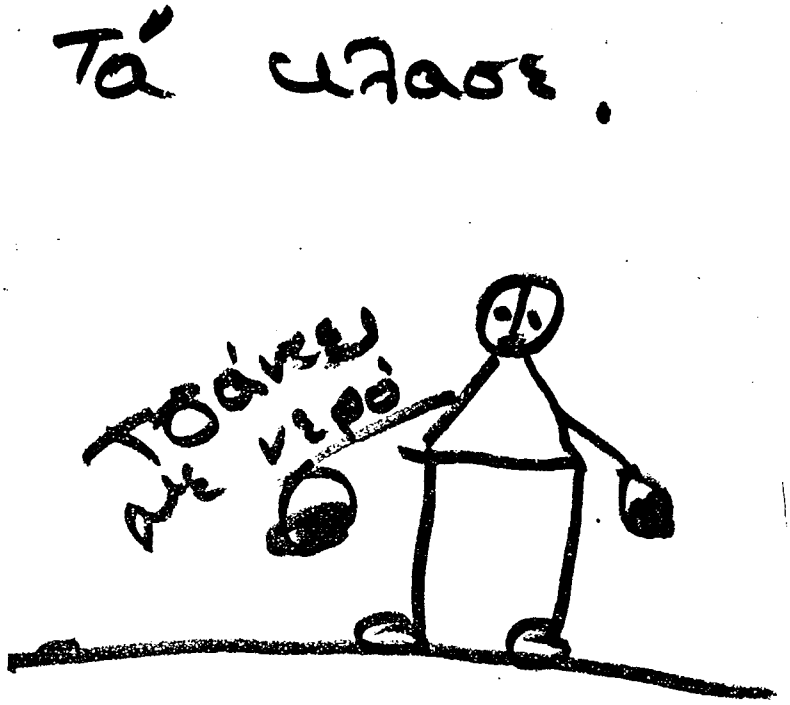
Σκίτσο 29. *''Το σπίτι μου''. Τα κενά στην ενδοεπικοινωνιακές σχέσεις της οικογένειας αναπαρίστανται με την απουσία των προσώπων στην ζωγραφιά με θέμα ''το σπίτι μου'', ενός 7χρονου κοριτσιού.(Κεφ. Δ'. Τα παραβατικά φωνήματα της συμπεριφοράς, σελ. 201).*



Σκίτσο 30. *"Φοβάμαι την νύχτα". Ζωγραφική αναπαράσταση αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει 6χρονη με το φόβο ότι μπορεί να χωρίσουν οι γονείς της. Κοιμάται στο ίδιο δωμάτιο με τον κατά δέκα χρόνια μεγαλύτερο αδερφό της. (Κεφ. Δ', Η σύνθεση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, σελ. 204)* -

Σκίτσο 31. *"Εγώ θέλω να ζήσω στο χωριό μου". Διακαής επιθυμία που αναπαρίσταται στην ζωγραφιά εξάχρονης μαθήτριας που μπερδεύει τα συναισθήματα που βιώνει στο σπίτι της και αυτών που θέλει πραγματικά να βιώνει στο χωριό με τους παππούδες χωρίς υποχρεώσεις και περιορισμούς. (Κεφ. Δ', Η σύνθεση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, σελ. 205).*

Σκίτσο 32. *"Με μπουγελώνουν" Ζωγραφική αναπαράσταση εμπλοκής σε παιχνίδι με νερό που καταλήγει σε καβγά "μπουγέλο" από μαθήτρια Β' τάξης. Λεκτική και φυσική επιθετικότητα σαν αντίδραση σε επιβαλλόμενους κανόνες παιχνιδιού. (Κεφ. Δ', Η παραγωγή αυτόνομων παραβατικών μονάδων, σελ. 206) .*

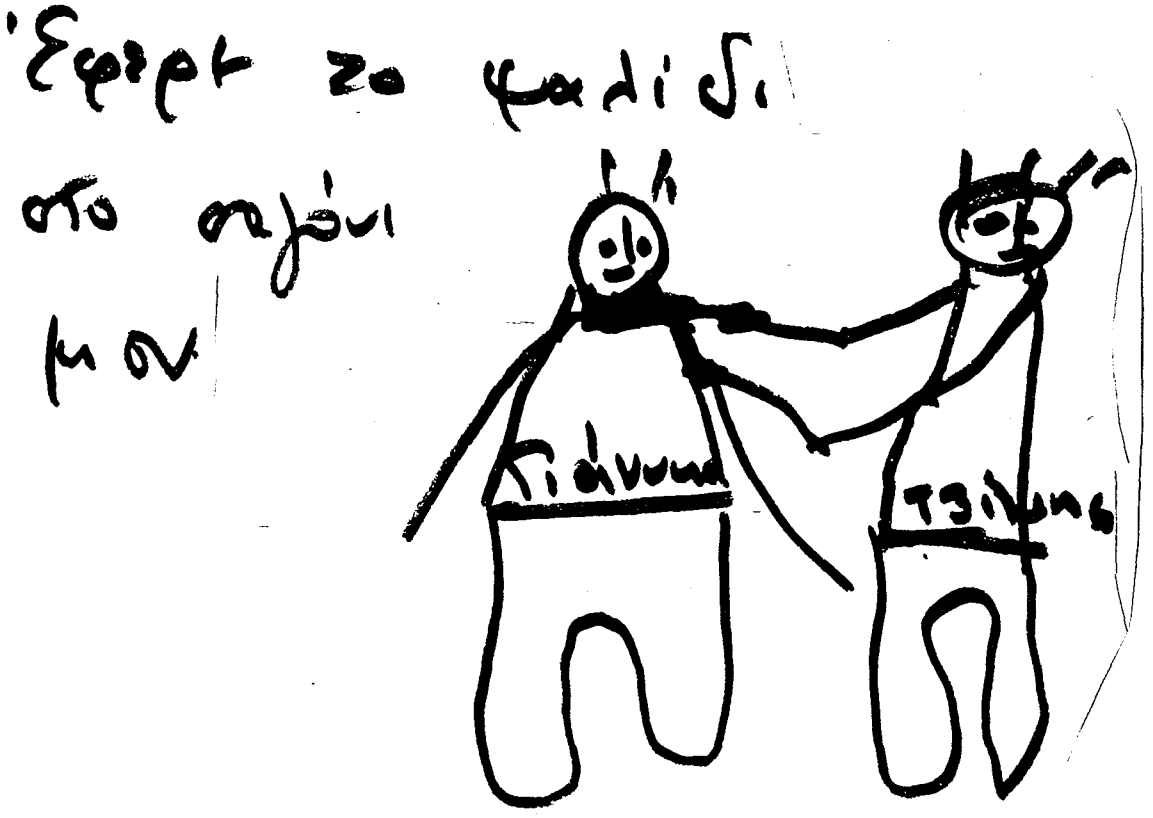


Σκίτσο 33. *"Τσάντες με νερό". Μπλέκεται σε καβγάδες με αγόρια μεγαλύτερα και χτυπά βίαια. Ζωγραφική αναπαράσταση μαθήτριας Β' τάξη. (Κεφ. Δ', Η σύνθεση των παραβατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, σελ...207...)*

Σκίτσο 34. *Τα μούτρα. Μουτρώνει και κλαίει όταν η δασκάλα της προτείνει να διηγηθεί πως τα περνάει σπίτι της. Μαθήτρια Β' τάξης. (φώτο). (Κεφ. Δ'. Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης, σελ. 209).*

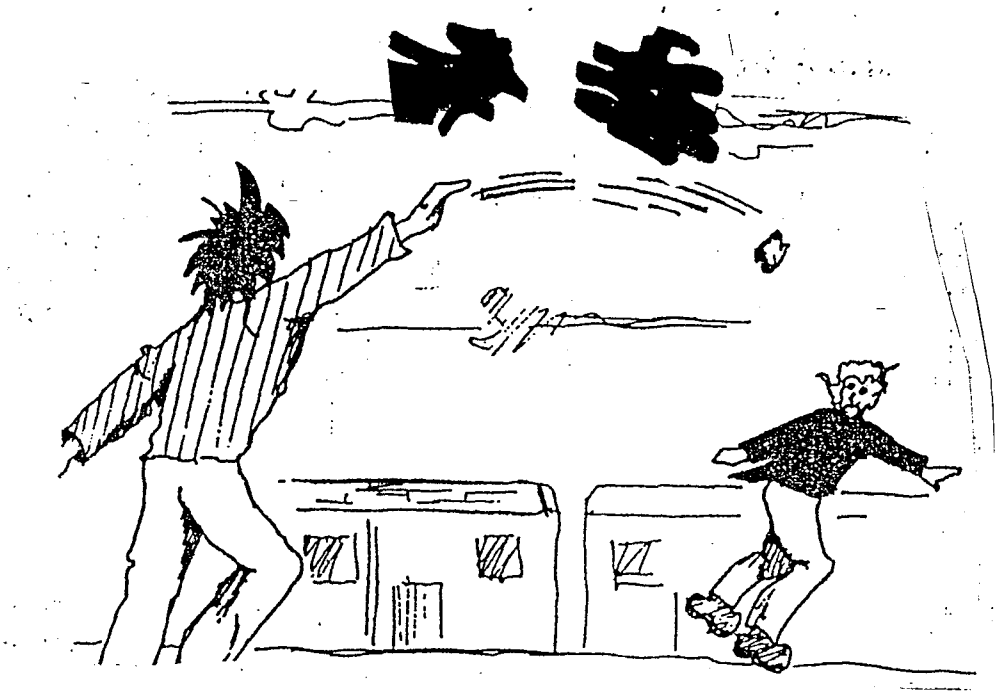
Σκίτσο 35. "Ρίχτου, για να μάθει, άλλη φορά". *Συζήτηση πάνω στο σκίτσο με τίτλο "Ρίχτου για να μάθει" με μαθητή Γ' δημοτικού. Μέρος του σκίτσου έχει αναπαρασταθεί και τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 3. Boys-caring, p.90). (Κεφ. Δ', Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης το χώρο του σχολείου, σελ. 213).*

Σκίτσο 36. *Εκβιαστική απόσπαση χρημάτων. Συζήτηση πάνω στο σκίτσο με τίτλο '' 'Του πήρα τα λεφτά για να φάω. Αυτός δεν τρώει''. Χαρακτηριστικό επιχείρημα που αναφέρεται στην φράση ''Δώστα μου. Εσύ δεν τάχεις ανάγκη'', με μαθητή στην Γ' δημοτικού. Μέρος του σκίτσου έχει αναπαρασταθεί και τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 65. Boys-delinquency, p.106). (Κεφ. Δ', Η συγκεκριμενοποίηση της παράβασης το χώρο του σχολείου, σελ.* 213).



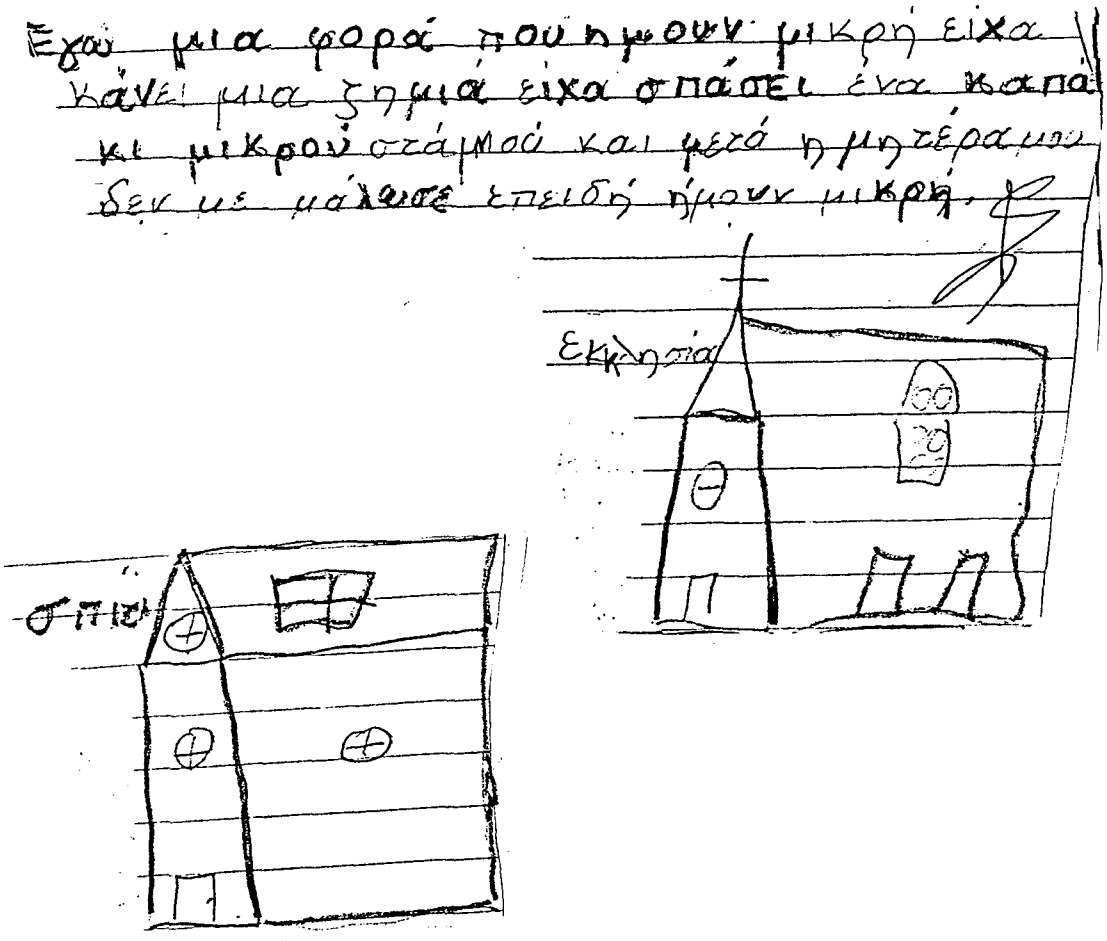
Σκίτσο 37. «Έφερε το ψαλίδι στο σαγόνι μου». *Ζωγραφική αναπαράσταση 9χρονου αγοριού του παραλίγο "θανατηφόρου καβγά με αιχμηρό μέσο" το ψαλίδι. Αρνείται να πειθαρχήσει, διαρκώς μαλώνει με παιδιά μέσα και έξω από το σχολείο, μπλέκει σε καβγάδες και τραυματίζεται. (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής από μια "μη τυπική " εκπαιδευτική διαδικασία, σελ. 216).*

Σκίτσο 38. «Κράταγα το πριόνι σαν ασπίδα». *Ζωγραφική αναπαράσταση 9χρονου αγοριού που δραματοποιεί τον καβγά με το φίλο του με αιχμηρά αντικείμενα, α) πριόνι, β) ψαλίδι και το αμυντικό ρόλο που προσδίδει στο πριόνι για να προστατευτεί χρησιμοποιώντας το σαν "ασπίδα". (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής από μια "μη τυπική " εκπαιδευτική διαδικασία, σελ. 222).*

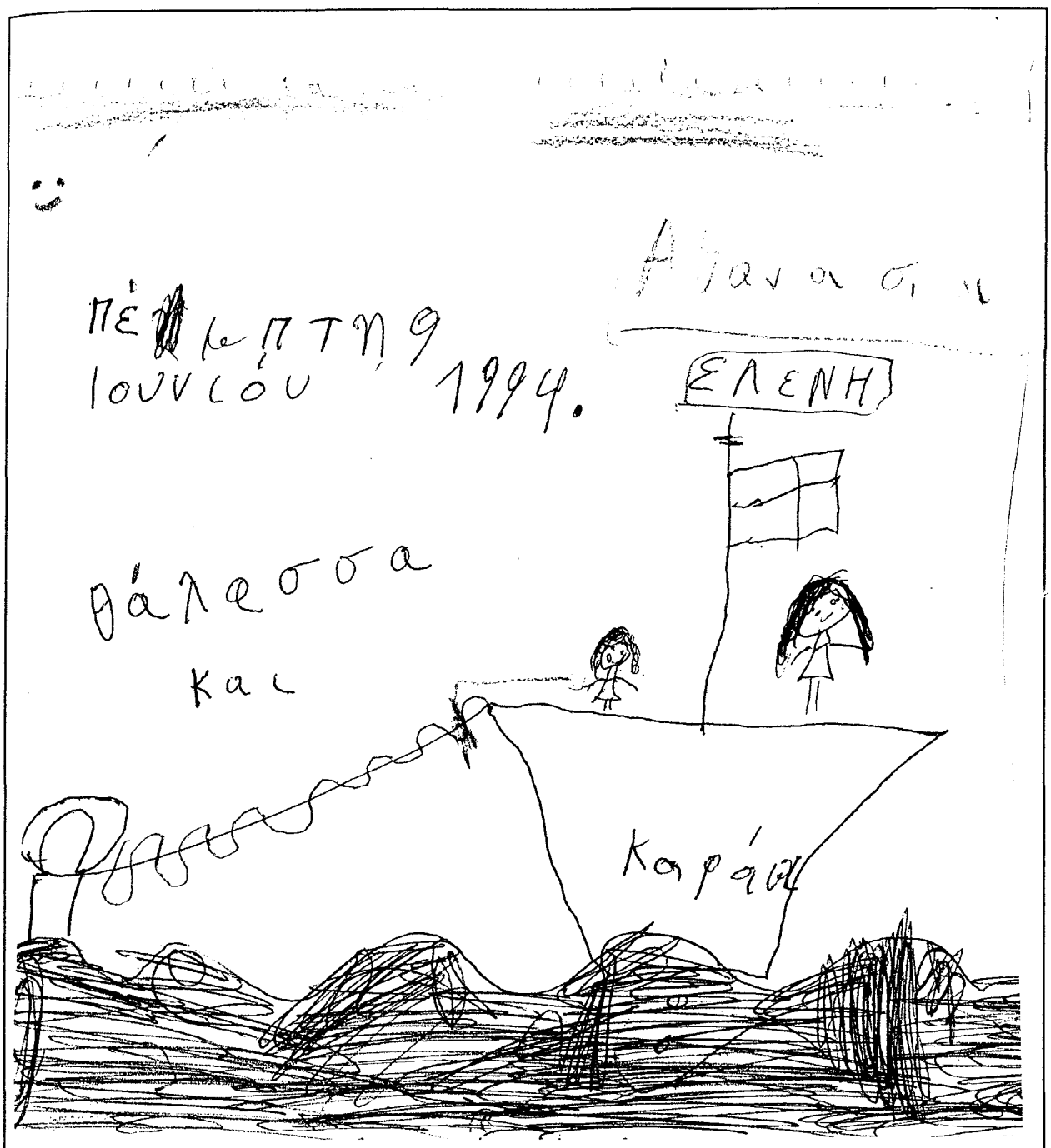


Σκίτσο 39. "Με αυτή την πέτρα στο κεφάλι, θα βάλεις μυαλό". *Αναπαράσταση μιας αρνητικής συμπεριφοράς σωματικής κακοποίησης με την βοήθεια σκίτσου, σε 9χρονου μαθητή. Μέρος του, έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 50. Boys-physical abuse, p.102). (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής μιας συναισθηματικής διαταραχής από "μη ειδικούς", σελ. 222).*

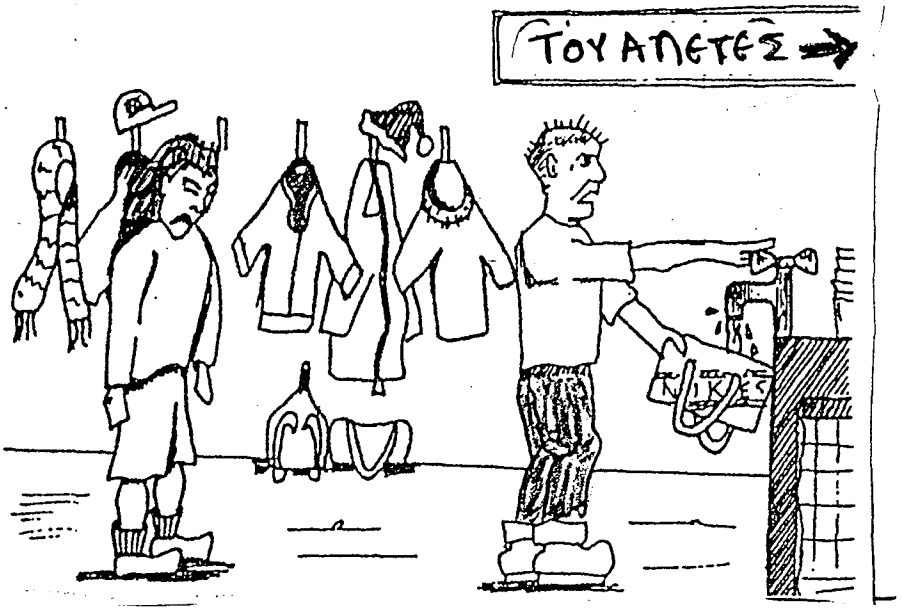
Σκίτσο 40. *"Αυτός φταίει για όλα" Η επίλυση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αποτελεί χαρακτηριστικό σημείο τριβής ανάμεσα στα μέλη της, γεγονός που καταλήγει σε αναζήτηση "εξιλαστήριου θύματος" αν κάτι δεν πάει καλά , και το οποίο καλείται να πληρώσει "τα σπασμένα" της παρέας. Αναπαράσταση μιας αρνητικής συμπεριφοράς σωματικής κακοποίησης με την βοήθεια σκίτσου, σε 9χρονου μαθητή. Μέρος του, έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 52. Boys-physical abuse, p.102). (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής μιας συναισθηματικής διαταραχής από "μη ειδικούς", σελ. 99).*



Σκίτσο 41. "Η μαμά μου δεν με μάλωσε γιατί ήμουν μικρή". *Η αντίληψη για την τιμωρία παραποιείται και φτάνει με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά . Παράδειγμα η 6χρονη μαθήτρια στην Α΄ τάξη που για την ζημιά (έσπασε το καπάκι ενός μικρού σταμνιού), η μαμά δεν την μάλωσε γιατί 'ήμουνα μικρή". Η διαστρέβλωση των πραγματικών μεγεθών λειτουργεί πολλές φορές μεγενθυτικά στα παιδιά και επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από αυτά τα οποία επιδιώκει η σωφρονιστική μεθοδολογία που κάνει χρήση μιας τυπικής ποινικής διαδικασίας και υποχρεώνει σε "τιμωρία". Απόσπασμα από το "Σκέφτομαι και γράφω". (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής μιας "τυπικής" ποινικής διαδικασίας, σελ. 225).*



Σκίτσο 42. "Θα πάρω την αδερφή μου και θα φύγω μακριά" *Ένας 9χρονος μαθητής που αισθάνεται άσχημα όταν τον χτυπά η μητέρα του. Ζωγραφίζει ένα καράβι για να φύγει μακριά από αυτό που τον πονάει. Η ζωγραφιά δίνεται μετά από την επίπληξη της δασκάλας ότι "κάνει ορνιθοσκαλίσματα" και να πει στην μητέρα του να έρθει στο σχολείο. Η αναφορά στην μεγαλύτερη αδερφή γίνεται γιατί είναι το μοναδικό πρόσωπο που δεν τον μαλώνει στο σπίτι, και τον καταλαβαίνει. (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής μιας "τυπικής" ποινικής διαδικασίας, σελ. 225).*

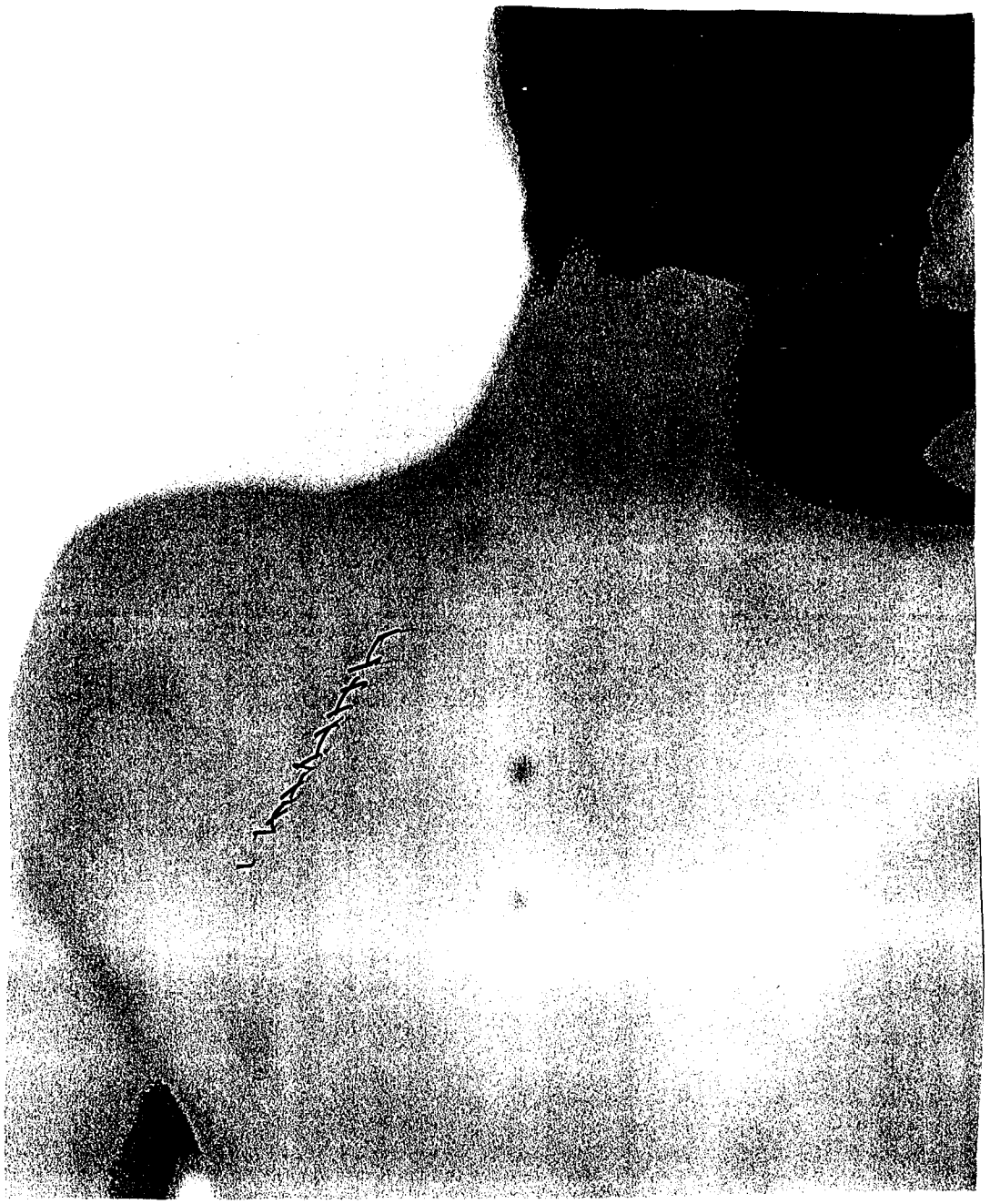


Σκίτσο 43. "Τα καρφιά πρέπει να τιμωρούνται" *Τιμωρεί τον διπλανό του, γεμίζοντας με νερό τη τσάντα του για να τον εκδικηθεί επειδή "τον κάρφωσε", στο δάσκαλο. Συζήτηση με 9χρονο αγόρι με αναφορά στην αναπαράσταση μιας παραβατικής συμπεριφοράς με την βοήθεια σκίτσου. Μέρος του, έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 67. Boys-delinquency, p. 106. (Κεφ. Δ', Στοιχεία καταγραφής μιας "τυπικής" ποινικής διαδικασίας, σελ. 223).*

Σκίτσο 44. *"Μου πάνε τα τακούνια". Μνημονική τραυματική καταγραφή 33χρονης μητέρας. Οι γονείς μου είχαν προσωρινά χωρίσει. Εμένα με πήρε ο θείος στο σπίτι και με πρόσεχε. Η γυναίκα του μου είχε ράψει ένα κόκκινο παλτό και θυμάμαι ότι με έπλενε και με περιποιόταν. Εγώ της έπαιρνα τα τακούνια στα κρυφά, τα φορούσα και πόζαρα μπροστά στον καθρέφτη. Τότε μεταμορφωνόμουνα σε μια άλλη. Ένιωθα να ψηλώνω και να μεγαλώνω, να γίνομαι σαν την θεία μου. (φώτο). (Κεφ. Ε', Ο κακοποιημένος γονέας από το σπίτι του, σελ.* 23 9).

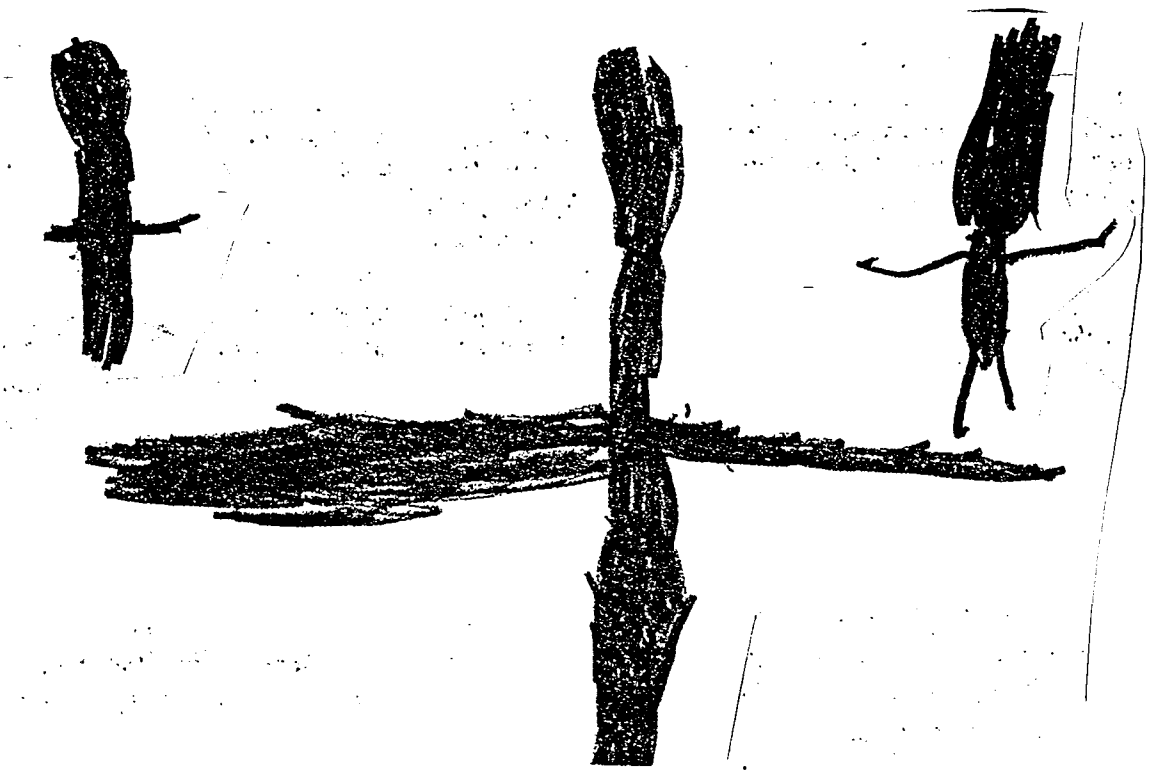
Σκίτσο 45. *Νυχτερινή ενούρηση. Κακοποιημένος, 40χρονος πατέρας συζητά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με την γυναίκα του και τον 4,6 χρόνων δευτερότοκο γυιο του. "Φορά πάμπερς. Βρέχει το κρεβάτι του. Δεν μπορεί να το καταλάβει και λερώνει με τα τσίσια του". Τα παιδιά κοιμούνται στο κρεβάτι μας γιατί φοβούνται το μπαμπούλα με την μάσκα και τον αναπνευστήρα". (φώτο). (Κεφ. Ε'. Ο κακοποιημένος γονέας από το σχολείο, σελ. 245).*

Σκίτσο 46. *Το ψυχικό τραύμα. Το ψυχολογικό τραύμα περιγράφεται σαν το συμβάν εκείνο στην παιδική ηλικία του γονέα που χαρακτηρίζεται από την ένταση και την αδυναμία του ατόμου να διεκπεραιώσει τις παθογόνες επιπτώσεις στην ψυχική οργάνωση. Η κακοποιημένη μικρή (4.6χρόνων) που ''τρώει πολύ ξύλο ''κάθε φορά που κάτι δεν πάει καλά με την μαμά της στήνεται με λουλούδια στο δεξί χέρι και ποζάρει χαμογελώντας μπροστά στο φακό. Το ψυχικό τραύμα δεν φαίνεται. (Φώτο). (Κεφ. Ε'. Ψυχολογικό τραύμα στο γονέα, σελ. 234).*

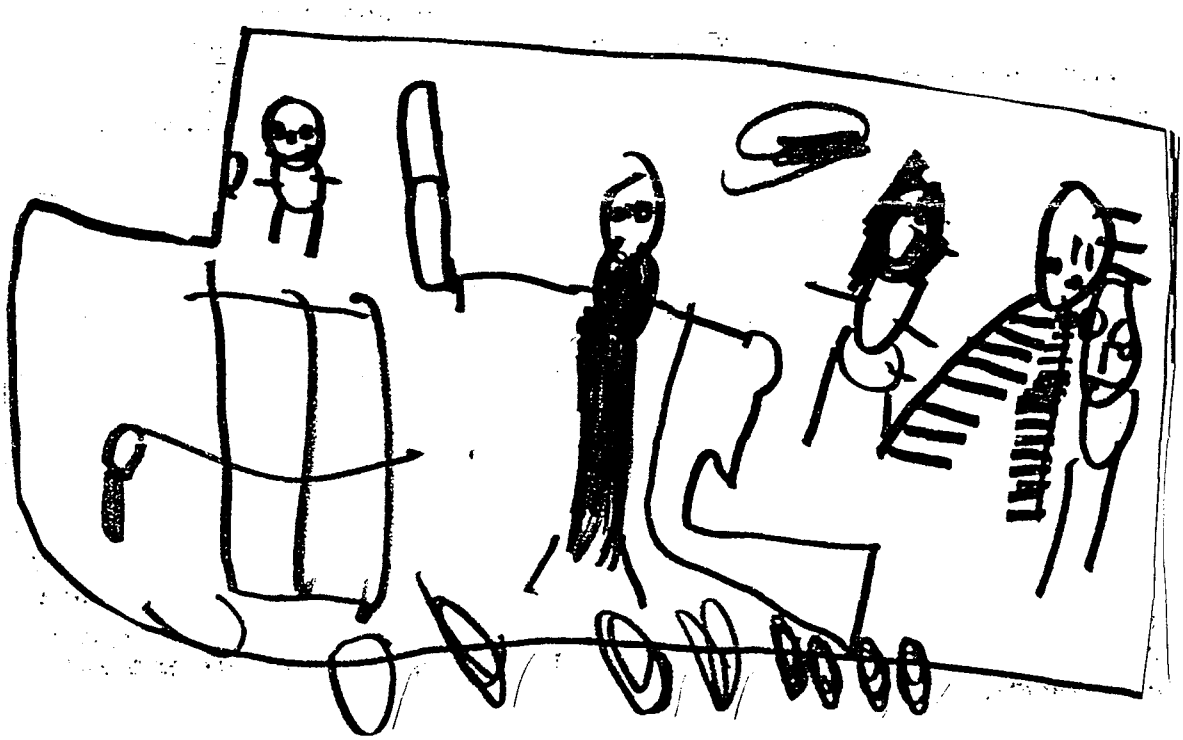


Σκίτσο 47. *Ο τραυματισμός Η αδερφή του τον δένει με την λωρίδα από το λαιμό και τον τραβάει σαν σκυλάκι. Η γυναίκα μου γελάει. Γίνεται χαμός στο σπίτι. Τις άλλες έπεσε ένα τζάμι και έσπασε και του πήρε την πλάτη. Τον πήγανε στο νοσοκομείο και έκανε 14 ράμματα. (φώτο). (Κεφ. Ε', Καταγραφή και προσπάθεια ερμηνείας στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς από τον πατέρα, σελ...245, 285)* .

Σκίτσο 48. *Η διαδικασία των πάμπερς. Η εναλλαγή από την βασική μαθησιακή διαδικασία στην δευτερογενή γίνεται ταυτόχρονα και χωρίς συνειδητοποίηση από τον γονέα ο οποίος επαναβιώνει το μετατραυματικό άγχος μπροστά στο πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει. (Φώτο). (Κεφ. Ε'. Η επαναβίωση του μετατραυματικού άγχους και τα προβλήματα του παιδιού, σελ. 249).*

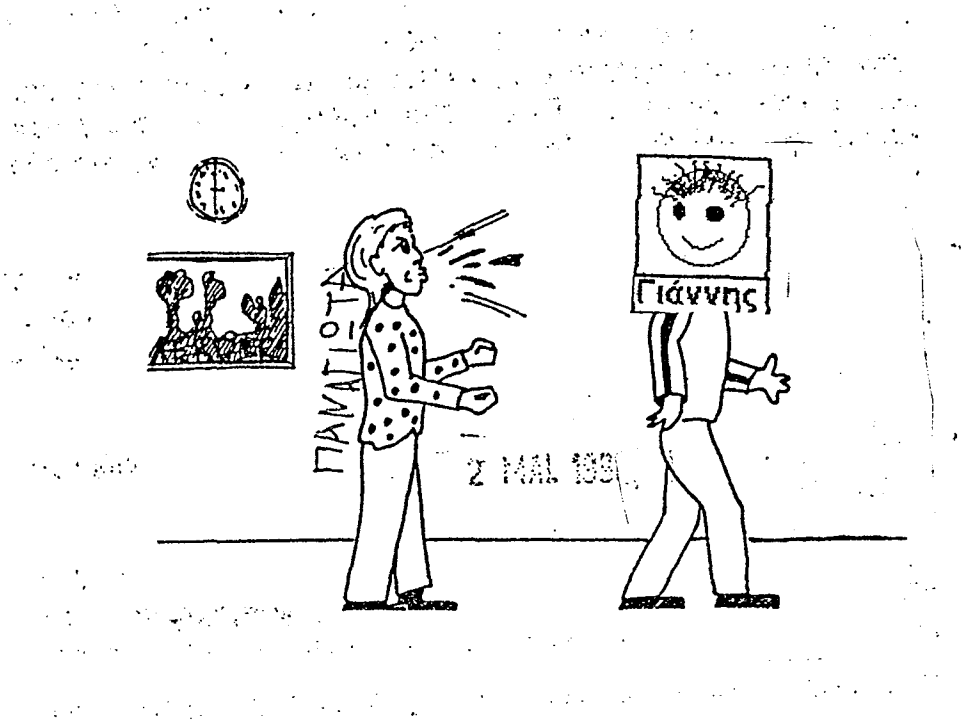


Σκίτσο 49. *"Είσαι κακό παιδί θα σε δείρω" Το πρωί στο σταθμό τον έβαλαν τιμωρία γιατί δάγκωσε ή έδειρε ένα άλλο παιδάκι. Το απόγευμα έπαιζε με ένα πλαστικό σπαθί, δώρο της πεθεράς μου και καθώς έπλενα άρχισε να με χτυπά και να μου λέει "είσαι κακό παιδί". Θα σε δείρω". Ζωγραφιά 4,6χρονου, πρωτότοκου αγοριού. (Κεφ. Ε' Η παραβατικότητα σε πρώιμες ηλικίες, σελ. 257).*

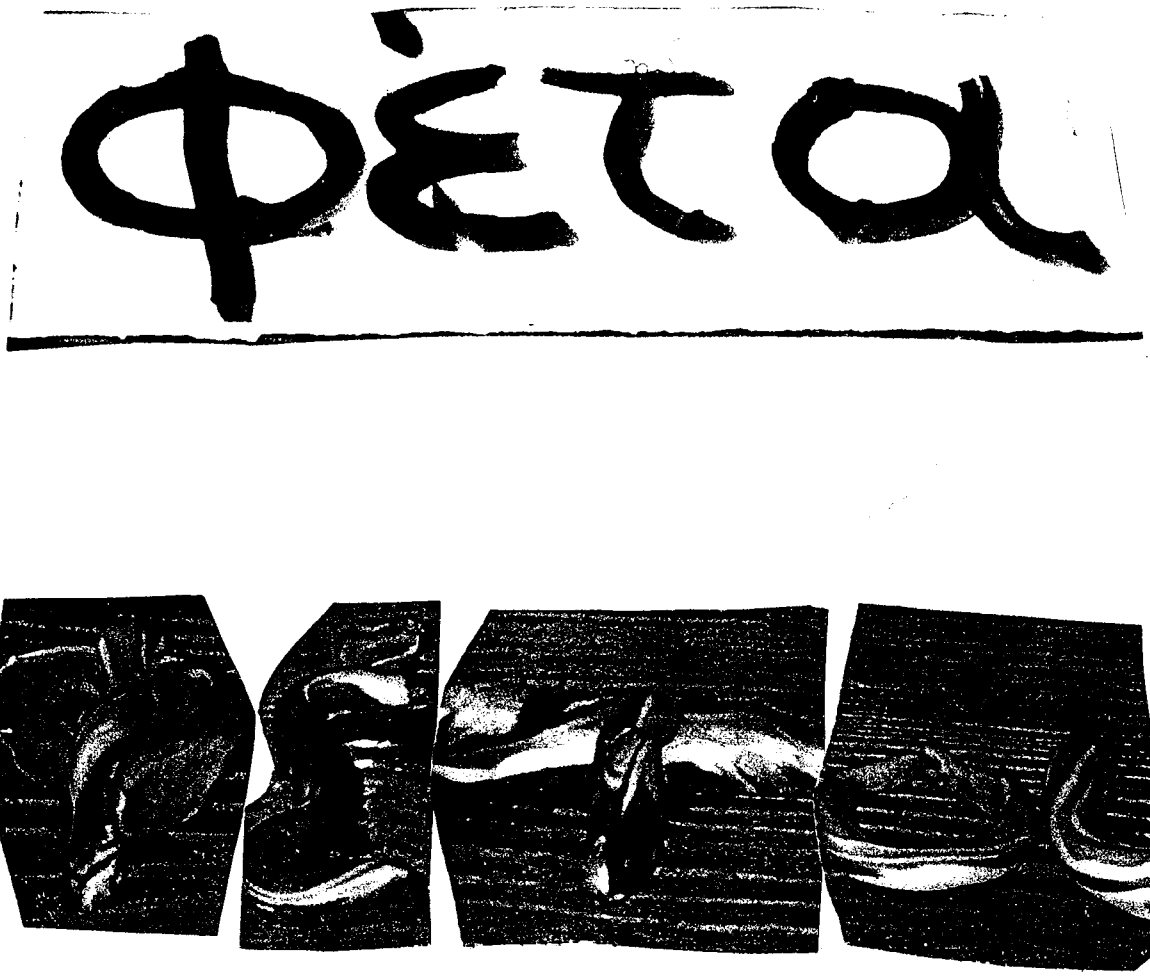


Σκίτσο 50. *"Εδώ είναι ο μπαμπάς, η μαμά και το παιδάκι" Ο Γιώργος (4,6χρόνων)παίζει αυτοκινητάκια. Ο μπαμπάς είναι βραδινός στη δουλειά. Εγώ βλέπω κάτι στη τηλεόραση. Ο Γιώργος από ώρα λέει "θέλω το μπαμπακούλη μου". Καθώς παίζει τον ακούω να λέει. "Εδώ (στο αυτοκινητάκι) είναι ο μπαμπάς, η μαμά και το παιδάκι. Πίσω κάθεται το παιδάκι(μικρό αδερφάκι, μωρό). Θα σε δείρω". Ζωγραφιά 4,6χρονου, πρωτότοκου αγοριού. (Κεφ. Ε' Η παραβατικότητα σε πρώιμες ηλικίες, σελ. 258) .*

Σκίτσο 51. *Η ζήλια. Το απόγευμα ο Γιώργος είναι γλυκός με την μπέμπα, αγκαλιές φιλιά, την λέει "Μπεκουλίνια μου τι κάνεις". Μετά από λίγη ώρα αφού τον έχω βάλει για ύπνο στην κούνια. Ο Γιώργος έχει σκαρφαλώσει μέσα στην κούνια και είναι ξαπλωμένος δίπλα στην μπέμπα, τα κάγκελα είναι όλα ξηλωμένα. (φώτο). (Κεφ. Ε'. Η παραβατικότητα σε πρώιμες ηλικίες. σελ. 258)* .

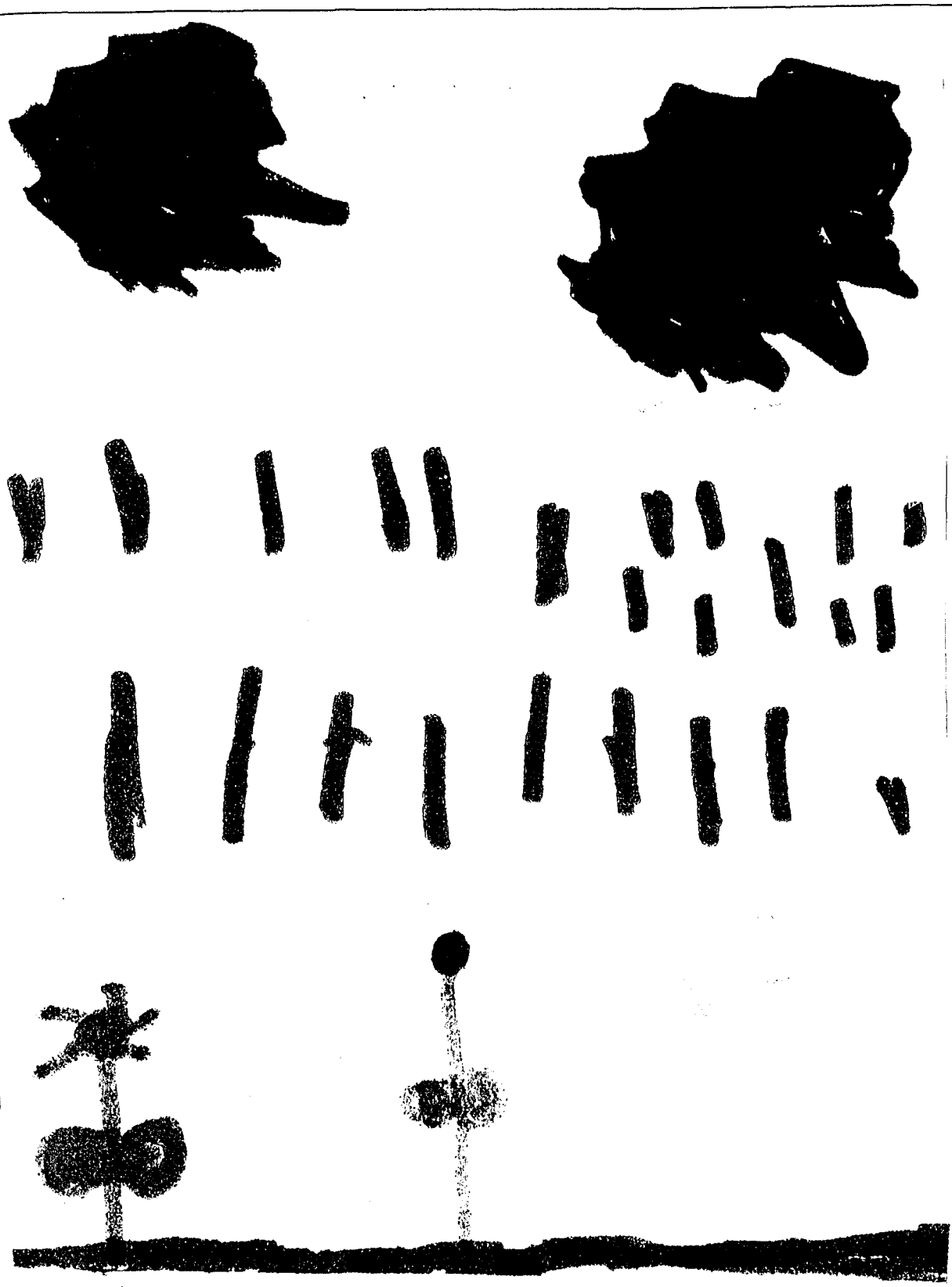


Σκίτσο 52. *Φτύνει το Γιάννη. Κάνει άσχημα γράμματα και μουτζούρες. Όταν πιέζεται φτύνει, χτυπάει στο πρόσωπο δίνοντας σφαλιάρες, κλωτσά όποιον βρίσκεται δίπλα της. Συζήτηση με 9χρονο κορίτσι με αναφορά στην αναπαράσταση μιας παραβατικής συμπεριφοράς με την βοήθεια σκίτσου. Μέρος του, έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 76. Physical abuse, p.108(Κεφ. Ε', Η παραβατικότητα στις ειδικές τάξεις, σελ. 26β).*



Σκίτσο 53. *"Μαλέσει η Φέτα". Βασική Μαθησιακή διαδικασία πρόσκτησης του Αναγνωστικού Μηχανισμού. "Πεινάω, έχεις κάτι να φάω. Μαλέσει η φέτα. Η μαμά είναι αγιάχετη και δεν έκανε φαγητό". Τρώει την φέτα, ζωγραφίζει τα γράμματα με το πινέλο και την νερομπογιά και τα πλάθει με πλαστελίνη. (Κεφ. Ε', Η παραβατικότητα στις ειδικές τάξεις, σελ. 265) .*

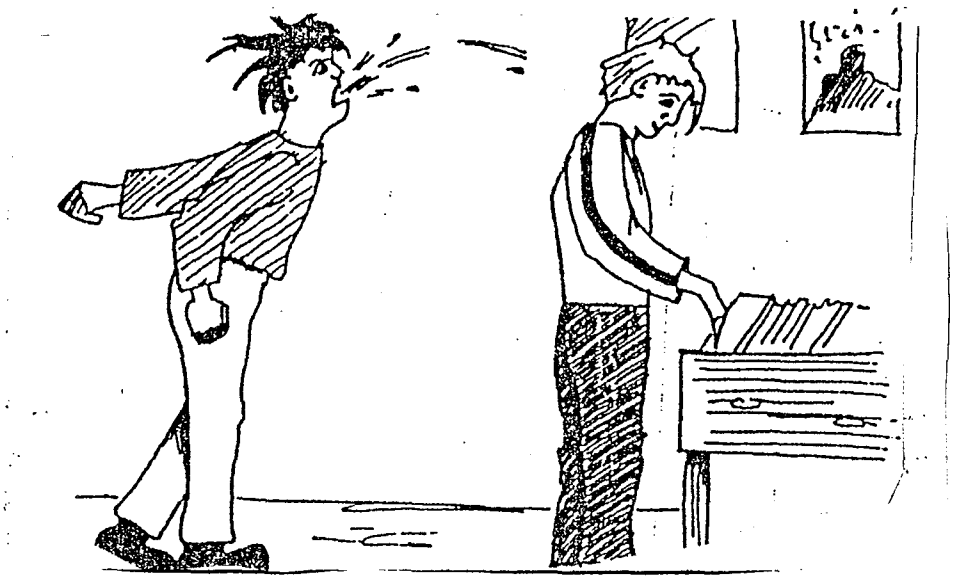
Σκίτσο 54. *"Δε μαλέσει λεμόνι "Βασική Μαθησιακή διαδικασία πρόσκτησης του Αναγνωστικού Μηχανισμού. Της παρουσιάζω το λεμόνι. Το πιάνει και το μυρίζει. Της ζητάω να με βοηθήσει να το κόψουμε στην μέση. Το πιάνει και το γλύφει με την γλώσσα. Μετά λέει "Δε μαλέσει λεμόνι". Ζωγραφίζει τα γράμματα με το πινέλο και την νερομπογιά και τα πλάθει με πλαστελίνη. (Κεφ. Ε'. Η παραβατικότητα στις ειδικές τάξεις, σελ. 270)*



Σκίτσο 55. *"Βρέχει πρόκες" Ζωγραφιά, 4,6χρόνων αγοριού, με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται στο σπίτι και στο σχολείο. (Κεφ. Ε΄, Λανθάνοντες μηχανισμοί παραβατικής, μάθησης, σελ. 277).*

Σκίτσο 56. *"Εγώ δεν κάνω παρέα με παλιόπαιδα". "Εγώ δεν κάνω παρέα με παλιόπαιδα. Έτσι μου λέει η μαμά". Ζωγραφική αναπαράσταση 9χρονου αγοριού. Η εντολή της μητέρας χρησιμοποιείται σαν υλικό για το παιχνίδι. Η υπακοή σε αυτήν εμπεριέχει στοιχεία κακοποίησης. (Κεφ. Ε', Η μη αξιολόγηση της σημασίας της παιδικής παραβατικότητας, σελ. 282).*

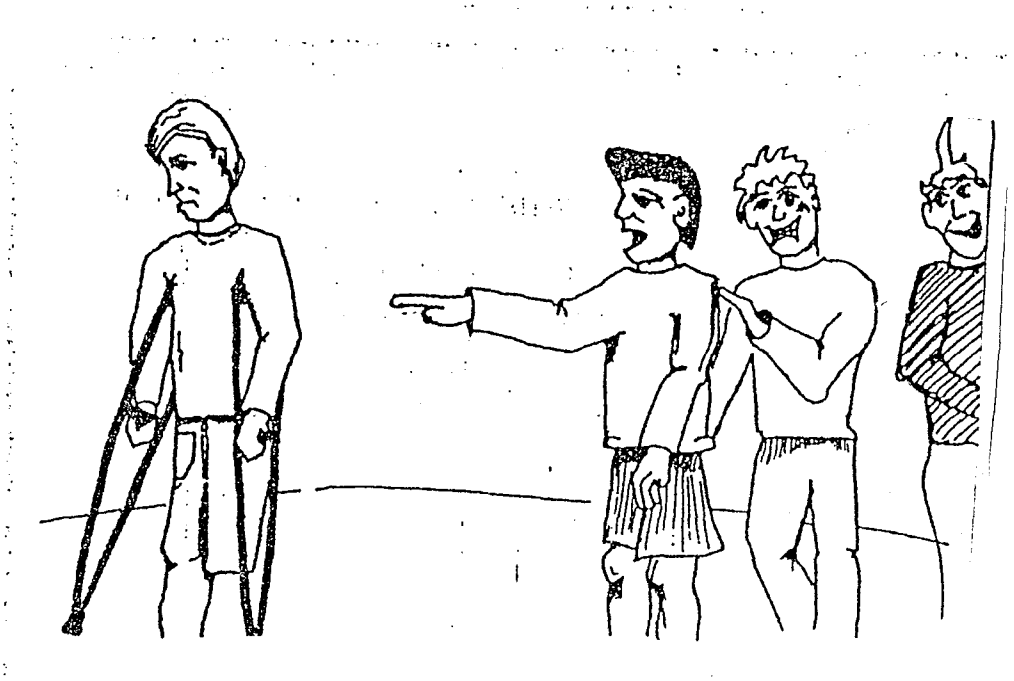
Σκίτσο 57. *Τα βιβλία πεταμένα στο πάτωμα. Φωτογραφία από το δωμάτιο του Βασίλη 8,3 χρόνων, που φοιτά στην ειδική τάξη μετά από ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση. Όλα τα βιβλία είναι πεταμένα κάτω στο πάτωμα, χαρακτηρίζει την ακαταστασία και την δυσοργάνωση στην συμπεριφορά του. Διακρίνεται η ηλεκτρική πρίζα στο τοίχο δίπλα στην ντουλάπα. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ. 288) .*



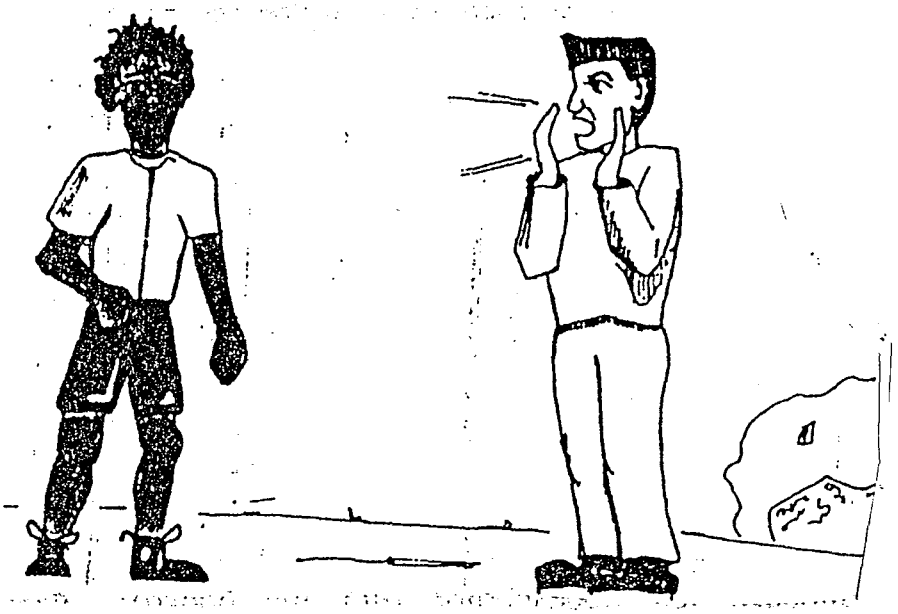
Σκίτσο 58. *Το φτύσιμο. Οι λέξεις που πονούν στοιχειοθετούν τα εργαλεία διέγερσης και καθορίζουν και την δομική ποιότητα των αρνητικών συναισθημάτων. Συζήτηση με δχρονο πάνω στα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς με αφορμή την εκτόξευση λεκτικής επιθετικότητας στη φράση "Φτου σου γαϊδούρι". Μέρος του σκίτσου, έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 49. Boys - Physical abuse, p. 102. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ. 265)*

Σκίτσο 59. *"Έρχεται ο βλαμμένος". Η χαρακτηριστική φράση "Κρυφτείτε στα γρήγορα, έρχεται ο βλαμμένος. Θα του κάνουμε πλάκα" νοηματοδοτεί συγκεκριμένη δραστηριοποίηση της ομάδας που "κάνει πλάκα" με την αδυναμία του άλλου, τον οποίο και απορρίπτει γιατί δεν είναι δυνατός σαν και αυτούς για να ανήκει στην παρέα. Συζήτηση μένα οχτάχρονο πάνω σε μέρος του σκίτσου, που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 60. Boys - rejection, p. 104. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ. 285).*

Σκίτσο 60. *Τρέξιμο με τους δυνατούς. Η απόρριψη αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο στην οργάνωση και στο μηχανισμό της δομής της ομάδας. Στο παιχνίδι "τρέξιμο με τους δυνατούς" απορρίπτεται ο αδύναμος με την φράση "Δεν σε γουστάρουμε στο παιχνίδι μας Φύγε", για να μπορέσει να προχωρήσει η δραστηριότητα της ομάδας χωρίς προβλήματα. Συζήτηση μένα οχτάχρονο πάνω σε μέρος του σκίτσου, που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 77. rejection, p. 109. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ.* 286).

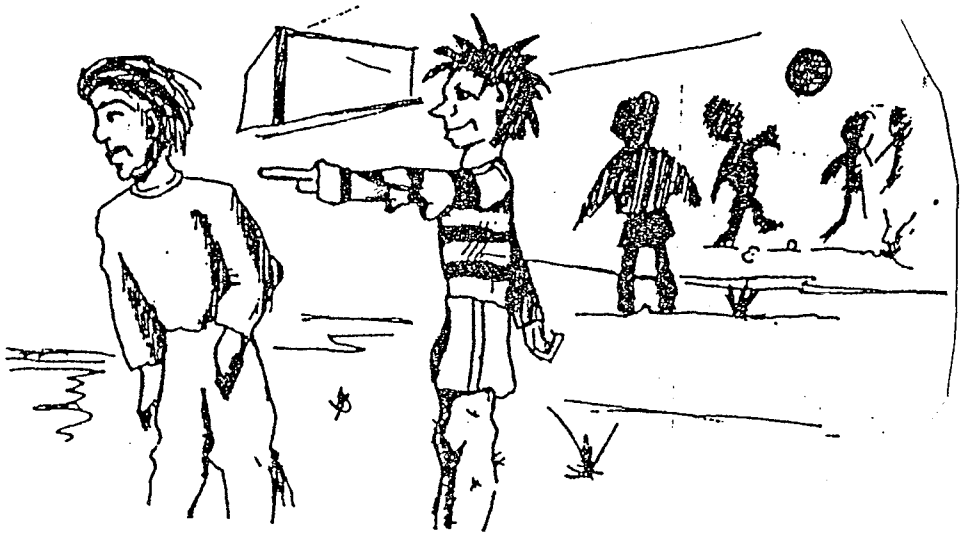


Σκίτσο 61. *Η αναπηρία. Η σωματική αναπηρία συζητάται με την αφορμή την λεκτική και ουσιαστική συμπεριφορά του αποκλεισμού που κακοποιεί τον αδύναμο. Συζήτηση με θέμα τη βρισιά "Κουτσάλογο, μακριά μας", 7χρονου πάνω σε μέρος του σκίτσου, που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 42. Boys-verbal abuse, p. 100. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ. 286).*



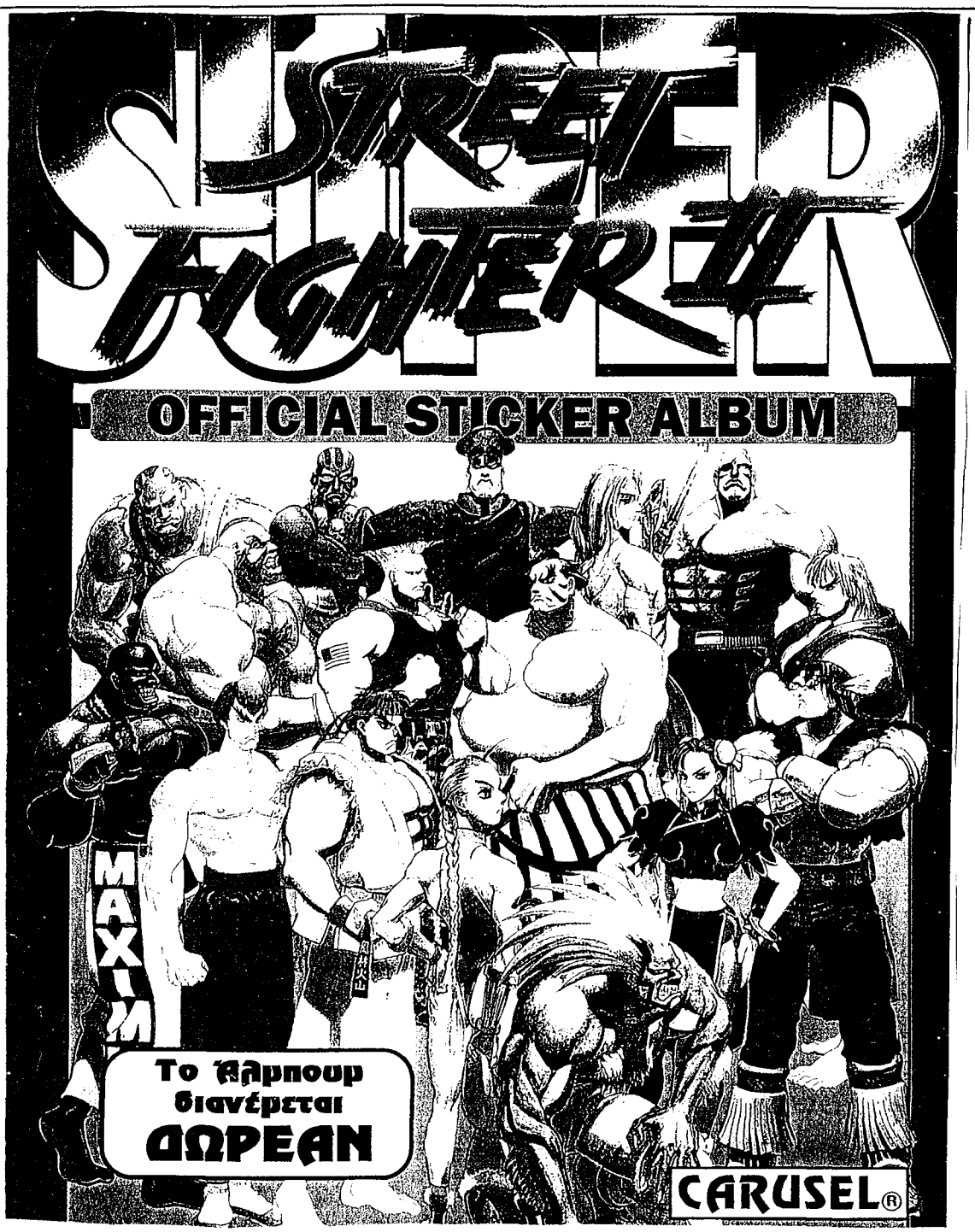
Σκίτσο 62. *Ο ρατσισμός. Ο Ρατσισμός "χτίζεται" σιγά μέσα στο μηχανισμό της παραβατικής συμπεριφοράς. Συχνή φράση στα σχολειά της Ακαδημίας Πλάτωνος η λέξη "Γύφτος". Η οποία συμπυκνώνει ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων. Συζήτηση μένα εφτάχρονο πάνω σε μέρος του σκίτσου, που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 44. Boys-verbal abuse, p. 100. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ.* 286).

Σκίτσο 63. *"Δώσε μου τα λεφτά και τσιμουδιά". Ο Βασίλης (8χρονος) τις μάζεψε γιατί πήρε χρήματα από μια συμμαθήτρια του "με το έτσι θέλω" και χωρίς να μας ρωτήσει. Μας είπε ότι ήθελε να κεράσει τους φίλους του κόκα κόλα. Τον στρίμωξε η μητέρα του γιατί δεν γινότανε αλλιώς. Συζήτηση με αφορμή την δραματοποιημένη φράση "Δώσε μου τα λεφτά και τσιμουδιά" στο σκίτσο που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. (Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 79. delinquency, p. 109. (Κεφ. Ε', Πίνακας καταγραφής σχολιασμών του Πατέρα μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη, σελ.* 289, 291).



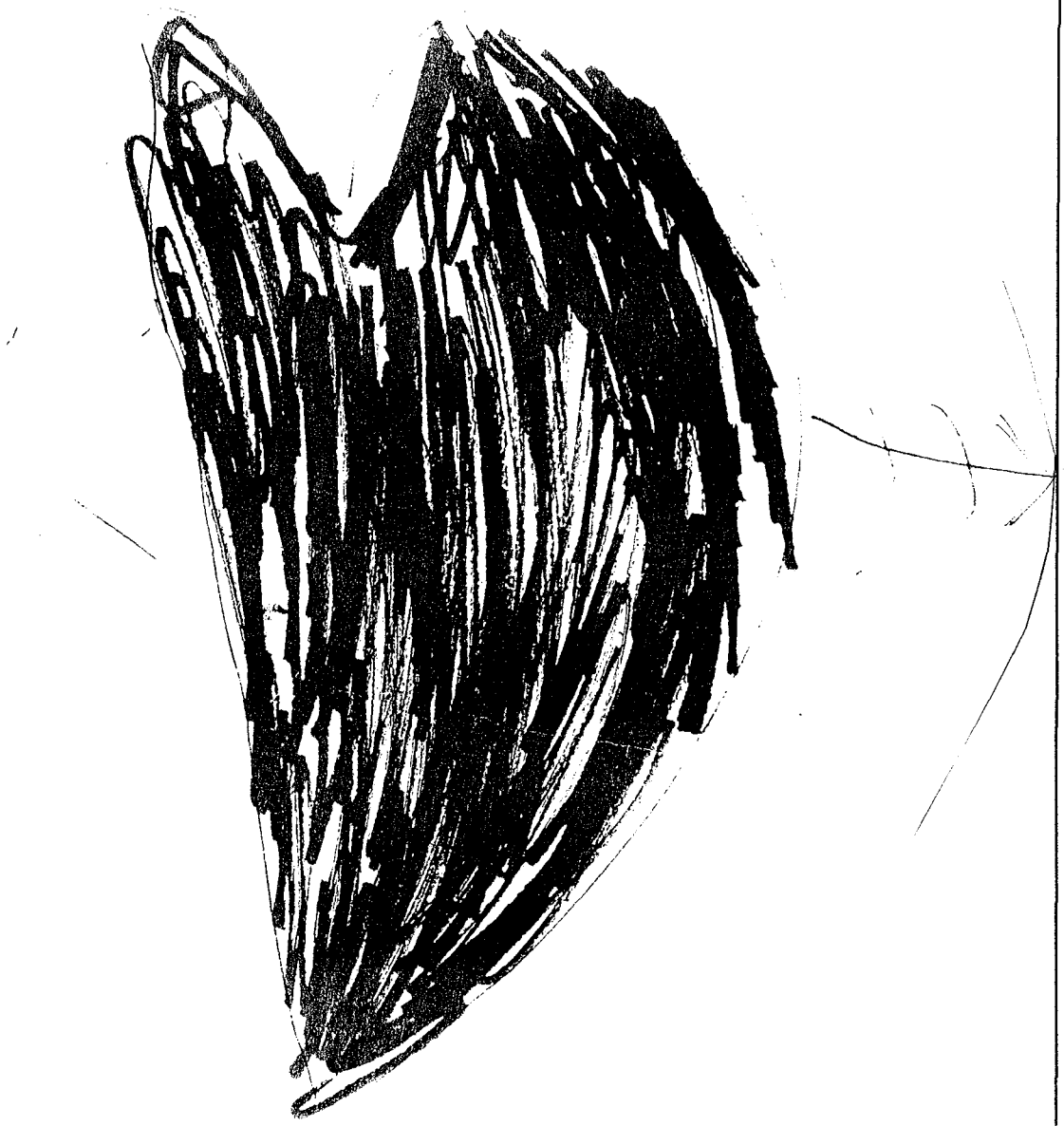
Σκίτσο 64. *Η βεντέτα. Οι ποδοσφαιρικές προτιμήσεις και η ταύτιση με αυτές ομαδοποιεί στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς τα οποία επαναλαμβάνονται και εκδηλώνονται με την μορφή της "βεντέτας". Ο χαμένος πληρώνει για την ήττα με απόρριψη και εκτοπισμό από την ομάδα που παίζει ποδόσφαιρο στο σχολείο. Η συνήθης φράση στα χείλη των παιδιών όπως αυτή που χρησιμοποιεί στοιχεία υπογλώσσας-αργκό "Με βαζέλες (παναθηναϊκοί), δεν παίζουμε. Τελείωσε, Βγές έξω" αναδεικνύει την ρεβάνς σαν ύψιστο επιδιωκόμενο στόχο με δυνατότητα να επιβάλλει ποινές αποκλεισμού στους ηττημένους. Η συζήτηση έγινε με παιδιά 7,8,9,10 χρόνων με αφορμή το σκίτσο που έχει τροποποιηθεί για να ενταχθεί στο εξατομικευμένο, πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς στην ειδική τάξη. Στο βιβλίο: Warden, D.,Christie, D. (1997). Teaching Social Behaviour. Cartoon 59. Boys- rejection, p. 104. (Κεφ. Ε', Η αντίληψη του δυνατού κοινωνικού μέλους, σελ. 289).*

Σκίτσο 65. *Super Street Fighter II. έκπληξη. New ! ! ! Ο διαφημιστικός τίτλος είναι ελκυστικός για τους μικρούς μαθητές με στόχο να τους κινητοποιεί για να αποκτήσουν το νέο άλμπουμ που διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές αυτοκόλλητα και πολεμικά θέματα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια των video games, και τις παιδικές τηλεοπτικές σειρές της πρωινής ζώνης. Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές. Περιστέρι. Αθήνα. (Κεφ. Ε', Πίνακας καταγραφής σχολιασμών του Πατέρα μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη, σελ.* 190) .



Σκίτσο 66. Το άλμπουμ διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ *Το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν. Φράση που εισαγάγει τα παιδιά στην δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία εκπαίδευσης τεχνικών πολεμικής τέχνης με 16 πολεμιστές αυτοκόλλητα και ανάλογα θέματα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια των video games και τις παιδικές τηλεοπτικές σειρές της πρωινής ζώνης. Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Περιστέρι. Αθήνα. (Κεφ. Ε', Πίνακας καταγραφής σχολιασμών του Πατέρα μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη, σελ.* 190).

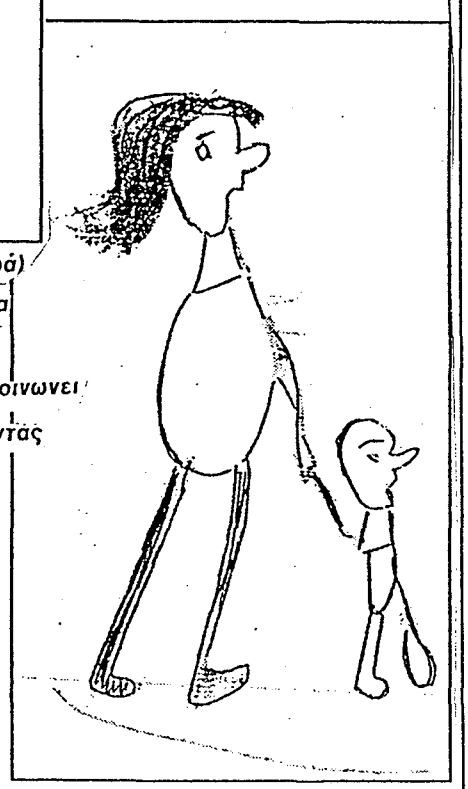
Σκίτσο 67. *Οι δυνατοί μαχητές. Η ταύτιση με τα αυτοκόλλητα - "δυνατοί μαχητές" τον μαθαίνει να πολεμάει, να επιτίθεται, να είναι δυνατός και να τον φοβούνται οι άλλοι, να τους "καταφέρει πρώτος το δυνατό χτύπημα" ώστε να τους αιφνιδιάσει, να τους κάνει ζημιά χωρίς να είναι σε θέση αυτοί να αντιδράσουν. Στο B. Balrog, R., Vs. (1996). Super Street Fighter II. In a fight to the finish. Official Sticker Album. Carusel. Το άλμπουμ διανέμεται δωρεάν με 16 πολεμιστές. Περιστέρι. Αθήνα. (Κεφ. Ε', Πίνακας καταγραφής σχολιασμών του Πατέρα μετά το τέλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού προγράμματος στην ειδική τάξη, σελ. 290).*



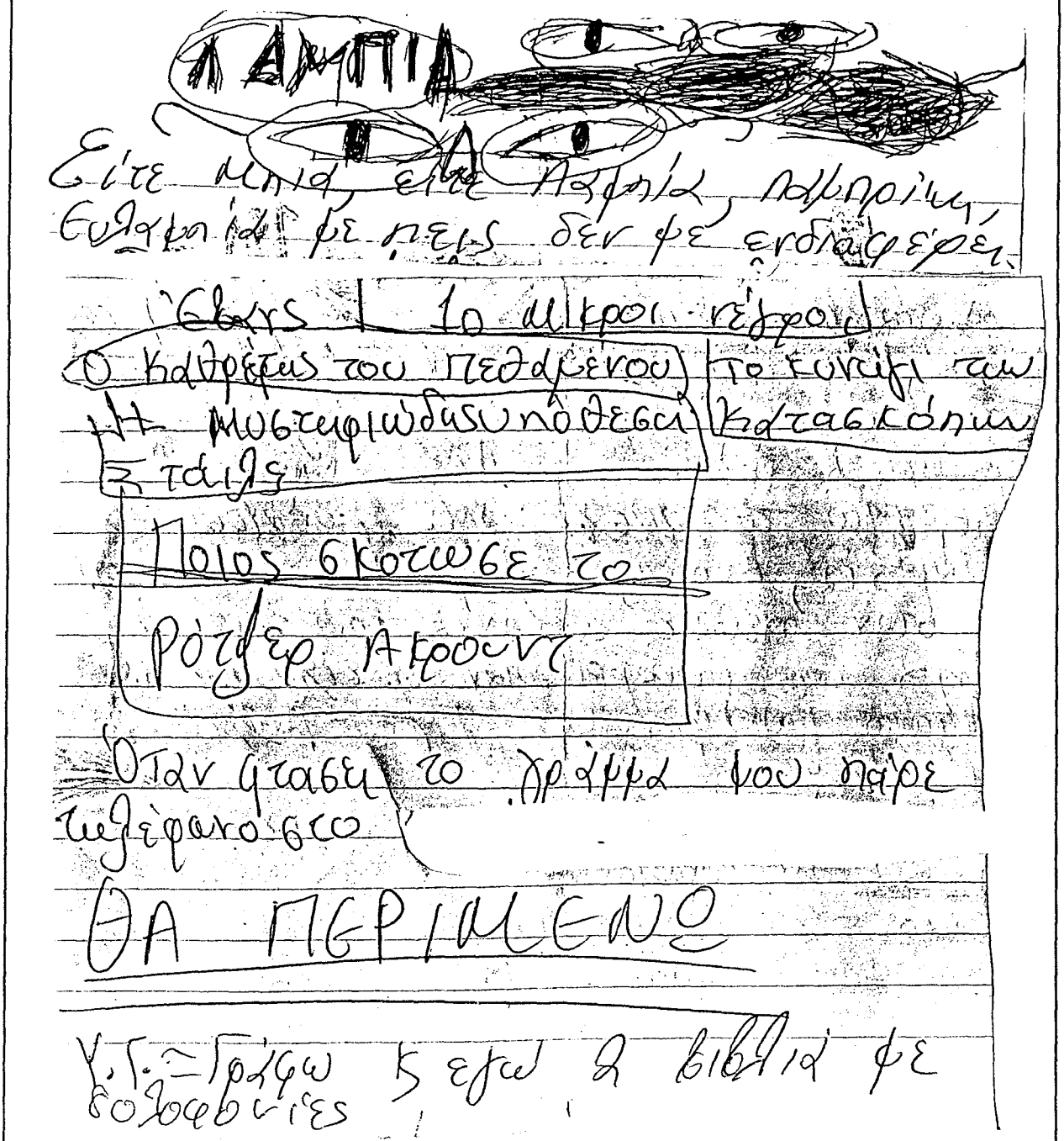
Σκίτσο 68. *"Η καρδιά." Η συναισθηματική οργάνωση του ατόμου ευθύνεται για τις οργανώσεις παραβατικών στοιχείων στην συμπεριφορά του παιδιού. Στη ζωγραφιά μαθήτρια 9χρονη ζωγραφίζει μια καρδιά για να εκφράσει την αγάπη της για τον πατέρα της. Ο οποίος την καταπιέζει με τις ώρες υποχρεώνοντας την να λύνει μαθηματικές ασκήσεις πολλαπλασιασμού και διαίρεσης, γιατί έχει δυσκολίες στα μαθηματικά και επειδή ο ίδιος πιστεύει ότι έτσι την βοηθά να τις ξεπεράσει. (Κεφ. Ε'. Συναισθηματική οργάνωση και παραβατική συμπεριφορά, σελ. 291).*

Σκίτσο 69. *"Η Βία είναι στο πετσί μας".Συζήτηση με 8χρονο μαθητή που κάνει τα μολύβια όπλα και την φωνή του πολεμικές κραυγές με ήχους "**μπαμ, μπαμ., μπαμ**". Όταν τελειώνει αναφωνεί, "**τελείωσε, τον γάζωσα**". Το σκίτσο από το άρθρο του Παπασωτηρίου, Γ., στην εφημερίδα (Καθημερινή, 10/9/98, σελ.12), καταγράφεται η άποψη του Νταντού, Ρ. Και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η "**Βία είναι στο πετσί μας και αποτελεί δομικό στοιχείο του ανθρώπου**". (Κεφ. Ε'. Συναισθηματική οργάνωση και παραβατική συμπεριφορά, σελ. 292).*

Ενα παιδί εγκαταλειμμένο από τη μητέρα του, τη ζωγραφίζει (αριστερά) με μεγάλο κεφάλι, ανοιχτό στόμα από το ο ποίο προβάλλουν δόντια μεγάλα, επιθετικά, στήθη γυμνά, τριγωνικα, ανασηκωμενα μπράτσα, μεγάλα χέρια απειλητι κά... Ενα χρόνο αργοτερα, όταν η μητερα επικοινωνει με το παιδι της, εκείνο τη ζώγραφίζει ξανα να προχωραει κρα τώντας το από το χέρι.



Σκίτσο 70. *"Η μητρική εγκατάλειψη". Σκίτσο από το αφιέρωμα "Παιδική Ζωγραφική" στο Επτά ημέρες της εφημερίδας Καθημερινής στις 6/9/98, στην σελίδα 31. Άρθρο της Μπέγκερτ-Δημητριάδου, Β. με θέμα "Ψυχολογία και τέχνη" στο οποίο αναφέρεται πως μέσα από την ζωγραφική το παιδί εκφράζει τα αισθήματά του απέναντι στο περιβάλλον που ζει. (Κεφ. Ε'. Συναισθηματική οργάνωση και παραβατική συμπεριφορά, σελ.* 291).



Σκίτσο 71. *"Γράφω και εγώ δύο βιβλία με δολοφονίες". Το τετράδιο γίνεται μέσο έκφρασης για την παραβατική επικοινωνία. Από το τετράδιο μιας 10χρονης μαθήτριας, που καπνίζει, βρίζει και συμπεριφέρεται σαν τρόφιμος φυλακών. Αδυναμία της τα Θρίλερ με δολοφονίες. (Κεφ. Δ'. Τα προβλήματα συμπεριφοράς, σελ.* 219).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΤΜΗΜΑ Ι. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ
ΤΜΗΜΑ ΙΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΤΜΗΜΑ IV. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

ΤΜΗΜΑ Ι. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ
ΤΜΗΜΑ ΙΙ. Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΙΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ, ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΤΜΗΜΑ IV. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ
ΤΜΗΜΑ V. ΤΟ ΠΑΙΔΙ
ΤΜΗΜΑ VI. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ Η ΒΙΑ

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΚΛΑΙΡΗ ΣΥΝΟΔΙΝΟΥ

ΘΕΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ: ΜΑΡΙΑ ΔΡΟΣΙΝΟΥ
Α.Μ.: 694008

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ: .... ΤΗΛ: ....
ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: .... ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: .....
ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: .... ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: .....
ΔΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:..... ....
ΗΛΙΚΙΑ ΓΑΜΟΥ ΓΟΝΕΩΝ:

Π | Μ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:..... ..... ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: .....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: ..... ΗΛΙΚΙΑ: .... ΦΥΛΟ: .....
.....ΤΑΞΗ.....
ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΟΤΑΝ ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ:

Π | Μ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΧΕΙΟΥ:..... ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗΚΕ: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:..... ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ...
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ:..... ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....

ΤΜΗΜΑ Ι. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ

1.Ο μπαμπάς και η μαμά ακούνε με προσοχή τα λόγια σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

2. Ο μπαμπάς και η μαμά φωνάζουν όταν παίρνεις κακό βαθμό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

3.Ο μπαμπάς λείπει πολλές ώρες από το σπίτι για τη δουλειά του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

4.Η μαμά λείπει πολλές ώρες από το σπίτι για τη δουλειά της ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

5.Ο μπαμπάς και η μαμά καυγαδίζουν μπροστά σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

6.Ο μπαμπάς και η μαμά σε πηγαίνουν στις κούνιες, στη παιδική χαρά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

7.Ο μπαμπάς μιλάει άσχημα στη μαμά όταν δεν του αρέσει το φαγητό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

8.Η μαμά διαμαρτύρεται στο μπαμπά ότι δεν φθάνουν τα λεφτά για τα ψώνια στο σούπερ μάρκετ ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

9.Ο μπαμπάς και η μαμά πηγαίνουν στην εκκλησία ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Ο μπαμπάς και η μαμά έρχονται στο σχολείο που φοιτάς ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Ο μπαμπάς πλένει πιάτα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Η μαμά παίρνει το αυτοκίνητο του μπαμπά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Ο μπαμπάς ρωτάει το δάσκαλο για τη πρόοδο σου στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Ο μπαμπάς ακούει τα μυστικά σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Η μαμά σε αγκαλιάζει και σε φιλά..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν παίρνεις καλό βαθμό
ΣΧΟΛΙΑ:.....

16.Ο μπαμπάς σου τάζει να σου..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αγοράσει ένα δώρο-παιχνίδι που
θέλεις πολύ, αν καταφέρεις να
ανεβάσεις τους βαθμούς σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

17.Το καλοκαίρι πας διακοπές..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με το μπαμπά και τη μαμά
ΣΧΟΛΙΑ:.....

18.Το καλοκαίρι πας στη ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κατασκήνωση μόνος σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

19.Το καλοκαίρι πας στο χωριό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
του παππού και της γιαγιάς διακοπές
ΣΧΟΛΙΑ:.....

20.Ο μπαμπάς βλέπει μπάσκετ
μαζί σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

21.Η μαμά βλέπει μαζί σου Καρτούνς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

22.Ο μπαμπάς και η μαμά βλέπουν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση ξαπλωμένοι στο κρεβάτι
τους μαζί σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

23.Η μαμά σου φωνάζει αν δεν αδειάσεις..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
το πιάτο με το φαγητό σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

24.Η μαμά σου αγοράζει πράγματα που..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
βλέπετε στις διαφημίσεις στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

25.Ο μπαμπάς και η μαμά σε πηγαίνουν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο γιατρό
ΣΧΟΛΙΑ:.....

26.Ο μπαμπάς και η μαμά προσκαλούν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
φίλους των στο σπίτι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

27.Ο μπαμπάς σου στις "βρέχει" αν δεν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κάθεσαι φρόνιμα σπίτι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

28.Ο μπαμπάς και η μαμά όταν έχουν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
επισκέπτες στο σπίτι σου ζητάνε να
πας στο δωμάτιο σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Ο μπαμπάς και η μαμά διαβάζουν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.Ο μπαμπάς και η μαμά σου δίνουν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
χρήματα για χαρτζιλίκι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΤΜΗΜΑ ΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

1.Βλέπεις τηλεόραση πριν πας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο σχολείο το πρωί, ακούς για
το καιρό ενώ πίνεις το γάλα σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

2.Βλέπεις τηλεόραση όταν γυρίζεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
το μεσημέρι από το σχολείο,
και λες τι έκανες στο σχολείο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

3,Βλέπεις τηλεόραση όταν κάθεσαι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο τραπέζι να φας μαζί με όλη
την οικογένεια σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

4.Έχεις τηλεόραση στο δωμάτιο σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

5.Ανοίγεις μόνος σου τη τηλεόραση ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
χωρίς να ρωτήσεις τους γονείς σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

6.Κλείνεις τη τηλεόραση μόνος σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν τελειώσει το έργο που βλέπεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

7.Η μαμά κάνει έλεγχο στη τσάντα σου..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στα κρυφά όταν βλέπεις τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

8.Η μαμά σου απειλεί ότι θα πει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο πατέρα σου ότι βλέπεις τηλεόραση
και δεν κάνεις τα μαθήματα σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

9.Ο μπαμπάς φωνάζει στη μαμά γιατί..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σε αφήνει να βλέπεις πολύ τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

10.Ο μπαμπάς φωνάζει να κάνεις..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ησυχία όταν βλέπει τις ειδήσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

11.Ο μπαμπάς λέει να πάς στο κρεβάτι σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γιατί το έργο είναι ακατάλληλο για παιδιά
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Ο μπαμπάς λέει να πας για ύπνο γιατί..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
είναι αργά, ενώ η τηλεόραση παίζει
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Ο μπαμπάς σε ρωτάει αν έκανες τα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μαθήματα σου ενώ βλέπει τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Ο μπαμπάς σχολιάζει αυτά που ακούει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στη τηλεόραση μπροστά σου και συ τα ακούς
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Ο μπαμπάς μιμείται τύπους από τη..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση μπροστά σου
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Η μαμά τραγουδάει ένα διαφημιστικό..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σλόγκαν που άκουσε στη τηλεόραση
ενώ κάνετε τα πιάτα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Η μαμά σε στέλνει να αγοράσεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γάλα από τη διαφήμιση που
είδατε στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Συζητάς στο σχολείο τι ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
είδες στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Παίζεις με τους συμμαθητές σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
παιχνίδια που είδατε στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Υπάρχει κάποιος ήρωας που θέλεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
να είσαι σαν αυτόν στα παιχνίδια σου
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Υπάρχει κάποιος ήρωας που θέλεις να..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
του μοιάσεις όταν θα μεγαλώσεις
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Έχεις σκεφτεί ένα επάγγελμα που ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
θέλεις να κάνεις και έχεις δει σχετικά
με αυτό στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Θέλεις να γίνεις πλούσιος και να φοράς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γραβάτα όταν γίνεις μεγάλος
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Παίζεις "κλέφτες και αστυνόμοι" ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όπως στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Σου αρέσει η στολή του αστυνομικού ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Παίζεις με τα αδέρφια σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με όπλα στο σπίτι
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Μπορείς να μην δεις τηλεόραση ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μια μέρα μια βδομάδα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

28.Παίζεις ξύλο" με τα αδέρφια σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για το ποιο έργο θα δείτε στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

29.Φοβάσαι όταν βλέπεις ληστείες ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τραπεζών στις ειδήσεις
ΣΧΟΛΙΑ: .....

30.Βλέπεις όνειρα σχετικά με αυτά που ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
παρακολουθείς στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

ΤΜΗΜΑ ΙΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.Σου αρέσει το σχολείο σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

2.Σε ποια τάξη πας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

3.Έχεις δάσκαλο ή δασκάλα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

4.Έχεις φίλους στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

5.Παίζεις μαζί τους στα διαλείμματα ή ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου αρέσει να είσαι ο αρχηγός
ΣΧΟΛΙΑ: .....

6.Σηκωνεις το χέρι σου στο μάθημα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

7.Σε σηκώνει ο δάσκαλος στο μάθημα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

8.Ποιο είναι το καλύτερο σου μάθημα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

9.Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Σε χτυπάνε τα μεγαλύτερα παιδιά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Χτυπάς μικρότερα παιδιά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν σε νευριάζουν στο διάλειμμα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Παίζεις με μεγαλύτερα παιδιά..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Παίζεις με μικρότερα παιδιά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Χτυπάς όταν σε ενοχλούν τα άλλα παιδιά..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Λες στο δάσκαλο όταν σε χτυπάνε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Βοηθάς τα άλλα παιδιά όταν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου το ζητούν
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Αγοράζεις συχνά καινούρια πράγματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για το σχολείο
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Πηγαίνεις μόνος σου στο σχολείο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
και επιστρέφεις
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Βγαίνεις στη γειτονιά να παίξεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Πηγαίνεις μόνος/η στην παιδική χαρά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Παίζεις με τη μπάλα στο δρόμο,..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
έξω από το σχολείο
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Φοβάσαι όταν λες ψέματα ότι ο δάσκαλος ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ
θα το καταλάβει
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Φοβάσαι όταν κάνεις μεγάλες αταξίες θα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
το μάθουν οι γονείς σου
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Φοβάσαι όταν κλέβεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ότι σε βλέπει ο θεός
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Μιλάς άσχημα σε κάποιο που σε προσβάλλει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Νυστάζεις όταν έρχεσαι στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Προτιμάς να κάθεσαι σπίτι στη τηλεόραση..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
από το να παρακολουθείς μάθημα στην τάξη
ΣΧΟΛΙΑ: .....

28.Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Μερικές φορές ανοίγεις το βιβλίο της..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γλώσσας για να αντιγράψεις "ΤΟ ΓΡΆΦΩ
ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ" που ξέχασες να διαβάσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.'Οταν παίρνεις κακούς βαθμούς λες ότι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σε αδίκησε ο δάσκαλος
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΤΜΗΜΑ IV. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.Κλωτσάς τον αδερφό σου όταν σε κοροϊδεύει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

2.Κλέβεις τον αδερφό σου στα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
παιχνίδια που παίζονται με κάρτες
ΣΧΟΛΙΑ:.....

3.Κλέβεις στο μοίρασμα των χαρτιών στα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
επιτραπέζια παιχνίδια
ΣΧΟΛΙΑ:.....

4.Κλέβεις στη πρόσθεση των πόντων στα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
καλάθια με τη μπάλα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

5.Παίρνεις τη γόμα του διπλανού σου χωρίς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
να του τη ζητήσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

6.Κρατάς το μολύβι που σου δάνεισε ο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
συμμαθητής σου και δεν του το επιστρέφεις
όταν τελειώσεις το γράψιμο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

7.Παίρνεις κάποιους μαρκαδόρους που είναι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αφημένοι πάνω στο τραπέζι και δεν
είναι δικοί σου για να ζωγραφίσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

8.Κόβεις ένα κομμάτι πλαστελίνη από την ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
πλαστελίνη του φίλου σου χωρίς να σε δει
ΣΧΟΛΙΑ:.....

9.Ανοίγεις τη κασετίνα κάποιου συμμαθητή..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου όταν αυτός παίζει έξω στην αυλή,
για να πάρεις το ψαλίδι του
ΣΧΟΛΙΑ:.....

10.Μουτζουρώνεις το τετράδιο του..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
συμμαθητή σου επειδή σε κορόιδεψε
ΣΧΟΛΙΑ:.....

11.Σχίζεις τη ζωγραφιά του διπλανού σου..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γιατί η δασκάλα σου είπε ότι
"η δική σου ζωγραφιά είναι
πρόχειρη και βιαστική"
ΣΧΟΛΙΑ:.....

12.Μουτζώνεις το συμμαθητή σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γιατί γελάει με τη παρατήρηση
που σού'κανε η δασκάλα σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

13.Βάζεις σκουπίδια δικά σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κάτω από το θρανίο του διπλανού σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

14.Παίρνεις το κοκαλάκι που πέφτει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
από τα μαλλιά της συμμαθήτριας σου
γιατί εσύ δεν έχεις ενώ το
θέλεις πάρα πολύ
ΣΧΟΛΙΑ:.....

15.Ξεχνάς να χτενίσεις τα μαλλιά σου ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν πας στο σχολείο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

16.Δίνεις μπουνιές στο φίλο σου γιατί ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου κατηγόρησε την ομάδα σου
ΣΧΟΛΙΑ:.....

17.Φωνάζεις δυνατά μέχρι να βραχνιάσεις..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν παίζεις ποδόσφαιρο γιατί
οι συμπαίχτες σου είναι άσχετοι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

18.Οι συμμαθητές σου δεν σε παίζουν,..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο κυνηγητό εσύ τους βάζεις
τρικλοποδιά και πέφτουν κάτω
ΣΧΟΛΙΑ:.....

19.Ζητάς ένα κομμάτι σοκολάτα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
από το διπλανό σου αυτός σε αποφεύγει,
εσύ τον φτύνεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

20.Δυο παιδιά συζητάνε για σένα,..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σε κουτσομπολεύουνε γιατί τα παπούτσια
σου είναι βρώμικα, αποφασίζεις να
μην τους ξαναμιλήσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

21.Τραβάς τα μαλλιά του συμμαθητή..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου γιατί σου λέει ότι έχεις ψείρες
ΣΧΟΛΙΑ:.....

22.Τρως τα νύχια σου όταν δεν ξέρεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τι να κάνεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

23.Κατηγορείς το διπλανό σου ότι σε χτύπησε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο πόδι ενώ δεν σε άγγιξε καν
ΣΧΟΛΙΑ:.....

24.Λες στο δάσκαλο σου ότι σε πονάει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
η κοιλιά σου για να μην σηκωθείς στο
πίνακα και πεις το μάθημα που δεν έχεις διαβάσει
ΣΧΟΛΙΑ:.....

25.Λες στο δάσκαλο ότι θέλεις να πας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στη τουαλέτα για να βρεθείς στο κυλικείο
του σχολείου και να πιεις κόκα-κόλα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

26.Κοιμάσαι στο θρανίο γιατί ξαγρύπνησες..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για να δεις τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

27.Βρίσκεις ένα κατοστάρικο στο δάπεδο, ... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σκύβεις το παίρνεις και πας στο
κυλικείο και ψωνίζεις μια γκοφρέτα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

28.Η μαμά σου δίνει ένα σάντουιτς μαζί σου, ... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
εσύ το πετάς στα σκουπίδια. Το μεσημέρι
λες στη μαμά ότι το έφαγες όλο και σου άρεσε
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Στο σούπερ μάρκετ βουτάς μια ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τσίχλα και την μασάς ενώ η μαμά δεν σε
προσέχει. Στο ταμείο δεν πληρώνεται η τσίχλα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30. Κλαις κάθε φορά που δεν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σου κάνουν τα χατίρια
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΚΛΑΙΡΗ ΣΥΝΟΔΙΝΟΥ

ΘΕΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ: ΜΑΡΙΑ ΔΡΟΣΙΝΟΥ

Α.Μ.: 694008

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ:..... .....ΤΗΛ: ....
ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ:.. ....ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:.. .....
ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:..... ....ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:.....
ΔΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ: ....
ΗΛΙΚΙΑ ΓΑΜΟΥ ΓΟΝΕΩΝ:

Π	Μ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ: ....ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:..... .....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: ... .ΗΛΙΚΙΑ:..... ..... ΦΥΛΟ:.....
..... ΤΑΞΗ..... .....
ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΟΤΑΝ ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ:

Π	Μ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΧΕΙΟΥ: .....ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗΚΕ: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: .....ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ:.....ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ... .....

ΤΜΗΜΑ Ι. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

1.Το παιδί σας μιλάει για τα μαθήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

2.Το παιδί σας μιλάει για τις δυσκολίες ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
που συναντά στα μαθήματα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

3.Το παιδί σας ζητάει χρήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για το σχολείο, για χαρτζιλίκι, φαγητό
για παιχνίδια, τετράδια κλπ.
ΣΧΟΛΙΑ: .....

4.Το παιδί σας δίνει χρήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
που του προσφέρουν σαν δώρο
οι συγγενείς σας π.χ. παππούδες, θείοι
ΣΧΟΛΙΑ: .....

5.Το παιδί σας γνωρίζει τι δουλειά κάνει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ο πατέρας/η μητέρα του
ΣΧΟΛΙΑ: .....

6.Το παιδί σας γνωρίζει τυχόν προβλήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με την εργασία σας, π.χ. απόλυση, ανεργία
ΣΧΟΛΙΑ: .....

7.Το παιδί σας γνωρίζει αν το σπίτι που ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κατοικείτε είναι δικό σας η με ενοίκιο
ΣΧΟΛΙΑ: .....

8.Το παιδί σας γνωρίζει αν και όταν έχετε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
οικονομικά προβλήματα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

9.Το παιδί σας σπάζει αντικείμενα που έχει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στο σπίτι, στο σχολείο, αλλού
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Το παιδί σας κάνει ζημιές, αταξίες που ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σας ενοχλούν και σας εκνευρίζουν
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Το παιδί σας κοιμάται εύκολα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Το παιδί σας τρώει ότι φτιάχνετε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στη κουζίνα για φαγητό όλης της οικογένειας
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Το παιδί σας το χτυπούν τα μεγαλύτερα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αδέρφια του
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Συζητάτε με το παιδί σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Οι συζητήσεις σας είναι πάνω σε τι
-φαγητό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-χρήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-ψέματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-τηλεόραση ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-μαθήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-καθαριότητα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-ύπνο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
-ζημιές ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Οι συζητήσεις γίνονται καθημερινά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Οι συζητήσεις γίνονται το σαββατοκύριακο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Οι συζητήσεις καταλήγουν σε καυγά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία και των ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
δύο γονιών και του ίδιου του παιδιού
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
των αδερφών και του ίδιου του παιδιού
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Οι συζητήσεις γίνονται παρουσία ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
και άλλων προσώπων π.χ. φίλων, παππούδων,
θείων και άλλων
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Η γνώμη σας γίνεται εύκολα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
δεκτή από το παιδί σας
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Το παιδί σας μαλώνει με τα αδέρφια του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Το παιδί σας "είναι μπροστά" ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στους συζυγικούς καυγάδες
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Το παιδί σας βλέπει καθημερινά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Το παιδί σας ζητάει να του αγοράσετε παιχνίδια ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
που έχετε δει σε διαφήμιση στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Το παιδί σας μιλάει άσχημα, ... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σας φωνάζει δυνατά, χωρίς λόγο
ΣΧΟΛΙΑ: .....

28.Το παιδί σας χτυπάει τα αδέρφια του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

29.Το παιδί σας λέει ψέματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.Το παιδί σας βλέπει, να κουβεντιάζετε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μαζί με το πατέρα/μητέρα του σχετικά
με τη συμπεριφορά του
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΤΜΗΜΑ ΙΙ. Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

1.Η τηλεόραση σας βοηθάει στην αγωγή ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
των παιδιών σας
ΣΧΟΛΙΑ:.....

2.Το παιδί σας βλέπει μαζί σας τηλεόραση ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

3.Το παιδί σας βλέπει μαζί σας ειδήσεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

4.Το παιδί σας βλέπει μαζί σας την ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αγαπημένη σας σειρά, σήριαλ κλπ.
ΣΧΟΛΙΑ:.....

5.Το παιδί σας βλέπει μαζί σας διαφημίσεις ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

6.Το παιδί σας βλέπει μαζί σας το πρωί..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση, (πριν πάει σχολείο}
ΣΧΟΛΙΑ:.....

7.Το παιδί σας βλέπει το μεσημέρι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση, όταν επιστρέφει από
το σχολείο, ενώ τρώει, μαζί σας
ΣΧΟΛΙΑ:.....

8.Το παιδί σας βλέπει το βράδυ τηλεόραση ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
πριν κοιμηθεί, μαζί σας
ΣΧΟΛΙΑ:.....

9.Το παιδί σας ανοίγει την τηλεόραση χωρίς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
την δική σας προτροπή
ΣΧΟΛΙΑ:.....

10.Το παιδί σας κλείνει τη τηλεόραση όταν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
του το ζητήσετε
ΣΧΟΛΙΑ:.....

11.Το παιδί σας αποκοιμιέται με ανοιχτή την ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

12.Το παιδί σας αποκοιμιέται δίπλα σας..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με ανοιχτή τη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

13.Το παιδί σας παραπονιέται ότι τον ενοχλούν ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τα μάτια του με τη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Το παιδί σας παραπονιέται ότι ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
δεν το αφήνετε να δει τις τηλεοπτικές
εκπομπές που θέλει
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Το παιδί σας συνηθίζει να τρώει κάτι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μπροστά στη τηλεόραση, πατατάκια, γαριδάκια κ.α.
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Το παιδί σας θέλει να βλέπει σειρές..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με πάλη και καράτε
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Το παιδί σας θέλει να βλέπει σειρές..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κατασκοπίας και μυστηρίου
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Το παιδί σας θέλει να βλέπει ταινίες..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αστυνομικές
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Το παιδί σας θέλει να βλέπει τηλεόραση..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
χωρίς να έχει κάνει τα μαθήματα του
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Το παιδί σας θέλει να βλέπει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση μέχρι αργά το βράδυ
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Το παιδί σας θέλει να βλέπει περισσότερο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση στις διακοπές του σχολείου,
π.χ. Πάσχα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Το παιδί σας θέλει να βλέπει κινούμενα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σχέδια και ταινίες με εξωγήινους
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Το παιδί σας θέλει να βλέπει ντοκιμαντέρ ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με ζώα, φυτά, πολιτισμό, οικολογία, κ.α.
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Το παιδί σας θέλει να βλέπει συγκεκριμένες ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ελληνικές ταινίες
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Το παιδί σας μιμείται ήρωες που είδε στην ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση με κινήσεις των χεριών π.χ. καράτε
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Το παιδί σας μιμείται με όλο του το σώμα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αγαπημένους του πρωταγωνιστές στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Το παιδί σας μιμείται με τα λόγια που λέει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
συγκεκριμένους διάλογους από ρόλους που
βλέπει στη τηλεόραση
ΣΧΟΛΙΑ:.....

28.Το παιδί σας λέει ότι όταν θα μεγαλώσει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
θα γίνει δυνατός σαν τον Ταρζάν, Μαγκάιβερ
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Το παιδί σας μπορεί να μην δει τηλεόραση..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για μια μέρα ή για μια βδομάδα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.Το παιδί σας έχει τηλεόραση στο δωμάτιο του.... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΤΜΗΜΑ ΙΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ, ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

[Την τελευταία φορά που πήγατε σχολείο ο δάσκαλος σας]

1.Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει το παιδί σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σαν τεμπέλη, αμελή, απρόσεχτο, αδιάφορο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

2.Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει το παιδί σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
σαν προκλητικό, νευρικό, ανήσυχο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

3.Ο δάσκαλος σας λέει ότι "βγάζει γλώσσα" ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
και αυθαδιάζει
ΣΧΟΛΙΑ:.....

4.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας βάζει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τρικλοποδιές/κλωτσάει τα άλλα παιδιά
ΣΧΟΛΙΑ:.....

5.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας παίρνει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
χρήματα από άλλα παιδιά
ΣΧΟΛΙΑ:.....

6.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας παίρνει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αντικείμενα (γόμες, μολύβια κ.α.) από άλλα παιδιά
ΣΧΟΛΙΑ:.....

7.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας έχει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία
ΣΧΟΛΙΑ:.....

8.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας διαβάζει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ελάχιστα στο σπίτι και έρχεται απροετοίμαστο
στο σχολείο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

9.Ο δάσκαλος σας λέει ότι κάνει αδικαιολόγητες απουσίες ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας είναι αφηρημένο σαν κάτι να τον απασχολεί ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Ο δάσκαλος σας λέει ότι δεν τα πάει καλά στα μαθήματα, χρειάζεται βοήθεια ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Ο δάσκαλος σας λέει ότι ενοχλεί τους συμμαθητές του στη ώρα του μαθήματος ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το χτένισμα/το ντύσιμο του είναι περίεργο, εκκεντρικό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Ο δάσκαλος σας λέει ότι συχνά το παιδί σας λέει ψέματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Ο δάσκαλος σας λέει ότι δαγκώνει/σπάζει τα μολύβια , τις γόμες του κ.α ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας χτυπάει/τραυματίζει τα άλλα παιδιά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Ο δάσκαλος σας λέει ότι δεν παίζει στα διαλείμματα με τα άλλα παιδιά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Ο δάσκαλος σας λέει ότι το παιδί σας θέλει να είναι πάντα ο αρχηγός στα παιχνίδια ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Το παιδί σας αγαπάει το δάσκαλο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Το παιδί σας ετοιμάζεται ευχάριστα για να πάει στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Το παιδί σας ζητάει να το βοηθήσετε όταν δυσκολεύεται στα μαθήματα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Το παιδί σας ζητά την γνώμη σας αν εγκρίνετε κάποια παιδιά για φίλους του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Το παιδί σας ζητάει να του διηγηθείτε πως ήταν το σχολείο όταν είσασταν εσείς μαθητής ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Το παιδί σας λέει όταν παίρνει κακό βαθμό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Το παιδί σας λέει πως πέρασε στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Το παιδί σας λέει αν τον χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Το παιδί σας διαμαρτύρεται ότι δεν το σηκώνει ο δάσκαλος στο μάθημα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

28.Το παιδί σας διαμαρτύρεται ότι δεν ερχόσαστε συχνά στο δάσκαλο να ρωτήσετε σχετικά με την πρόοδο του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

29.Το παιδί σας λέει για άλλα παιδιά ότι καπνίζουν κρυφά, πίνουν αλκοόλ, βρίζουν και παραφέρονται ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

30.Το παιδί σας μιλάει για τις ασχολίες των φίλων του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

ΤΜΗΜΑ IV. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

1.Μαλώνατε με τα αδέρφια σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

2.Τι δουλειά κάνετε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

3.Που γεννηθήκατε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

4.Ποιο ήταν το επάγγελμα του πατέρα σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

5.Ποιο ήταν το επάγγελμα της μητέρας σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

6.Ποια είναι η σειρά γέννησης σας στην οικογένεια ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

7.Τι ηλικία είχατε όταν παντρευτήκατε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

8.Τι ηλικία είχατε στη γέννηση του παιδιού σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

9.Είναι ο πρώτος γάμος σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Οι γονείς σας είχαν χωρίσει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Οι γονείς σας καυγάδιζαν μεταξύ τους ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Οι γονείς σας έδερναν όταν κάνατε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ζημιές
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Οι γονείς σας, σας άφηναν να δείτε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τηλεόραση, να πάτε κινηματογράφο
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Οι γονείς σας υπέφεραν από κάποια ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
αρρώστια, έπαιρναν φάρμακα
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Παντρευτήκατε από έρωτα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Ποιά είναι η ηλικία του/της συζύγου..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Τι ηλικία είχε ο σύζυγος όταν παντρευτήκατε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Τι ηλικία είχε ο σύζυγος..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν γεννήθηκε το παιδί σας
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Είναι πρώτος γάμος για το/την σύζυγο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Τι δουλειά κάνει ο/η σύζυγος..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Είναι καλή η υγειά του/της συζύγου..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.'Ηταν επιθυμητή η εγκυμοσύνη ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
του παιδιού, την είχατε προγραμματίσει
και οι δύο μαζί
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Υποφέρετε από πονοκεφάλους ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Καπνίζετε, αν και σας πονάει το ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στομάχι σας
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Πίνετε κάποιο ποτό (κρασί, ούζο, ουίσκι) ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
για να πάρετε δυνάμεις και να ξεκουραστείτε
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Ο/Η σύζυγος καπνίζει πίνει περισσότερο από όσο πρέπει ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

27.Οδηγείτε αυτοκίνητο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

28.Είχατε ποτέ κανένα σοβαρό ατύχημα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

29.Πηγαίνετε στην εκκλησία, εξομολογείστε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

30.Θα κλέβατε για να ζήσετε το παιδί σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

ΤΜΗΜΑ V. ΤΟ ΠΑΙΔΙ

1.Το παιδί σας γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό .... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

2.Το παιδί σας γεννήθηκε με καισαρική ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

3.Το παιδί σας πήρε φάρμακα τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

4.Το παιδί σας πέρασε τις παιδικές ασθένειες εύκολα/δύσκολα, πήρε φάρμακα ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

5.Το παιδί σας είχε επιπλοκές με τις παιδικές ασθένειες ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

6.Το παιδί σας περπάτησε κανονικά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

7.Το παιδί σας μίλησε κανονικά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

8.Το παιδί σας είναι πρωτότοκο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

9.Το παιδί σας τρώει σωστά ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

10.Το παιδί σας έχει ικανοποιητικό βάρος για την ηλικία του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

11.Το παιδί σας έχει ικανοποιητικό ύψος για την ηλικία του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

12.Το παιδί σας πήγε σε βρεφονηπιακό σταθμό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

13.Το παιδί σας είναι μοναχοπαίδι ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

14.Το παιδί σας πήγε στο νηπιαγωγείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

15.Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στο βρεφονηπιακό σταθμό ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

16.Το παιδί σας είναι υστερότοκο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

17.Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

18.Το παιδί σας είχε προβλήματα με τη προσαρμογή του στην Πρώτη Δημοτικού ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

19.Το παιδί σας κοιμάται εύκολα όταν πηγαίνει στο κρεβάτι του ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

20.Το παιδί σας θέλει να του κρατάτε το χέρι για να κοιμηθεί ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

21.Το παιδί σας θέλει να ξαπλώνετε μαζί του στο κρεβάτι για να αποκοιμηθεί ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

22.Το παιδί σας ξυπνάει τη νύχτα και έρχεται στο κρεβάτι σας ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

23.Το παιδί σας παίρνει φάρμακα για να έχει ήσυχο ύπνο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

24.Το παιδί σας βρέχει το κρεβάτι του το βράδυ ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

25.Το παιδί σας πιπιλίζει το δάκτυλο για να αποκοιμηθεί ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ: .....

26.Το παιδί σας φοράει πάμπερς..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν κοιμάται
ΣΧΟΛΙΑ:.....

27.Το παιδί σας ζητάει να το..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
βοηθήσετε να σκουπιστεί στη τουαλέτα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

28.Το παιδί σας κοιμάται με τους..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
παππούδες του
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Το παιδί σας ρωτάει αν το αγαπάτε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.Το παιδί σας ρωτάει αν το αγαπάτε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
περισσότερο από τα άλλα του τα αδέρφια
ΣΧΟΛΙΑ:.....

ΤΜΗΜΑ VI. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ Η ΒΙΑ

1.Η μητέρα σας φώναζε αν δεν πλένατε τα πιάτα.... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

2.Η μητέρα σας επέμενε να μάθετε να πλένετε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τα ρούχα σας στο χέρι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

3.Η μητέρα σας έδερνε αν σπάζατε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
κάποιο φλιτζάνι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

4.Η μητέρα σας πρόσβαλε μπροστά σε ξένους ότι... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
δεν τα καταφέρνετε με τις δουλειές στο σπίτι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

5.Η μητέρα σας υποχρέωνε να τη βοηθάτε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
στη καθαριότητα του σπιτιού
ΣΧΟΛΙΑ:.....

6.Ο πατέρας σας έχει δείρει ποτέ με λουρίδα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

7.Ο δάσκαλος σας έχει δείρει ποτέ με χάρακα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

8.Η μητέρα σας έχει τραβήξει..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
τα μαλλιά (τσουλούφι)
ΣΧΟΛΙΑ:.....

9.Η μητέρα σας έχει δώσει κάποιο χαστούκι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
γιατί κάνατε φασαρία
ΣΧΟΛΙΑ:.....

10.Ο πατέρας σας έχει δείρει μετά από..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
παρότρυνση της μητέρας σας
ΣΧΟΛΙΑ:.....

11.Ο πατέρας σας έχει δώσει κάποιο χαστούκι..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

12.Ο πατέρας φώναζε πολύ δυνατά και..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
νευριασμένα στο σπίτι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

13.Η μητέρα σας έβαζε τις φωνές με το παραμικρό . ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

14.Η μητέρα σας ούρλιαζε όταν λερώνατε με σάλτσα ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
το τραπεζομάντιλο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

15.Η φωνή του πατέρα σας ήταν πιο επιβλητική..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

16.Η φωνή της μητέρας σας ήταν πιο επιβλητική..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

17.Φοβόσασταν το πατέρα σας όταν νευρίαζε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

18.Φοβόσασταν την μητέρα σας όταν νευρίαζε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

19.Η μητέρα σας έκανε να νιώθετε περισσότερο ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ένοχα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

20.Ο πατέρας σας έκανε να νιώθετε περισσότερο... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ένοχα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

21.Η μητέρα σας φώναζε όταν τρώγατε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
περισσότερο ότι θα γίνετε
"χοντρή/ός" και "άσχημη/ος"
ΣΧΟΛΙΑ:.....

22.Η μητέρα σας απαγόρευε να καπνίζετε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ΣΧΟΛΙΑ:.....

23.Ο πατέρας σας έδερνε αν σας έβλεπε ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
να καπνίζετε
ΣΧΟΛΙΑ:.....

24.Ο πατέρας σας έδερνε αν σας έβλεπε να ..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
έχετε βγει ραντεβού με ένα άγνωστο αγόρι/κορίτσι
ΣΧΟΛΙΑ:.....

25.Ο πατέρας σας ζητούσε να πάρετε χρήματα..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
από το πορτοφόλι της μητέρας για να αγοράσετε
εφημερίδα
ΣΧΟΛΙΑ:.....

26.Ο πατέρας σας έκλεινε τη μουσική επιλογή σας.. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
με το λόγο ότι δεν του αρέσει και τον ενοχλεί όταν
είναι κουρασμένος
ΣΧΟΛΙΑ:.....

27.Η μητέρα σας έσπαγε στο ξύλο..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
όταν ο δάσκαλος της έκανε παράπονα
και έβλεπε κοκκινισμένα τετράδια
με υπογραμμισμένες παρατηρήσεις
ΣΧΟΛΙΑ:.....

28.Ο πατέρας σας έβριζε όταν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
φοράγατε μια κοντή φούστα, μπλούζα ότι
"'έτσι ντύνονται οι αλήτισσες, αλήτες"
ΣΧΟΛΙΑ:.....

29.Ο πατέρας σας έδερνε όταν..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μαλώνατε με τα αδέρφια σας χωρίς
να εξετάζει ποιος έφταιγε και πόσο
ΣΧΟΛΙΑ:.....

30.Η μητέρα σας έβαζε να της ορκιστείτε..... ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
μπροστά στις εικόνες ότι δεν θα πείτε κάποια
πράγματα που κάνατε στο πατέρα σας,
γιατί είναι δικά σας μυστικά
ΣΧΟΛΙΑ:.....