

Διερεύνηση των αναγκών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την πρόληψη της παραβατικότητας

Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας 17-19 Οκτωβρίου 2008.

Κωνσταντίνος Κιουρτσής, Βιολόγος, MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας στη Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Πέλλας

e-mail: kkiourtsis@sch.gr

ιστολόγιο: <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/>

ABSTRACT

The following work is the product of a research carried out to cast light on the needs of Secondary School Units, concerning the prevention of breaching. The reality of school life today is presented in the theoretical part. The practical part includes facts and the research process, that is to say, the inquiring questions that were initially put forward and the product from the collection and the analysis of information recorded through group and individual interviews with secondary school teachers. In the end, the theory that emerged from the analytic process of the Grounded Theory Method of Glaser and Strauss, is presented together with the conclusions as well as the researcher's suggestions.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή είναι το προϊόν μιας έρευνας που διεξήχθη για να αναδείξει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την πρόληψη της παραβατικότητας. Η σημερινή πραγματικότητα της σχολικής ζωής παρουσιάζεται στο θεωρητικό μέρος. Το πρακτικό μέρος περιλαμβάνει τα γεγονότα και την ερευνητική διαδικασία, δηλαδή, τις ερευνητικές ερωτήσεις που υποβλήθηκαν αρχικά και το προϊόν από τη συλλογή και την ανάλυση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω των ομαδικών και ατομικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Στο τέλος, η θεωρία που προέκυψε από την αναλυτική διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας των Glaser και Strauss, παρουσιάζεται μαζί με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις του ερευνητή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή είναι το προϊόν έρευνας και αναπτύσσεται σε τέσσερις ενότητες: Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Δίδονται οι ερμηνείες των σχετικών όρων και παρατίθενται οι παράμετροι της παραβατικότητας στο σχολείο και στην κοινωνία. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία. Στην τέταρτη ενότητα, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, τα αποτελέσματα και οι προτάσεις. Η εργασία κλείνει με έναν επίλογο και την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 "Τάξη" και "παραβατικότητα"

Στη σχολική γλώσσα με τον όρο "τάξη" αναφερόμαστε στη σχολική αίθουσα, στη βαθμίδα της σχολικής μονάδας αλλά κυρίως στο σύνολο των πλαισίων οργάνωσης των ρητών και των άρρητων κανόνων της σχολικής ζωής. Όταν οι μαθητές παραβούν αυτούς τους κανόνες τότε γίνεται λόγος για "αταξία", η οποία όταν είναι συστηματική, χαρακτηρίζεται ως παραβατική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια η εννοιολογική οριοθέτηση της μαθητικής "παραβατικής" συμπεριφοράς έρχεται σε αντιπαράθεση με αυτό που θεωρείται ως "φυσιολογική" συμπεριφορά (Ζαφειριάδης, Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004· Παππά, 2006). Η παραβατικότητα όμως, δεν περιορίζεται στη στάση και τη συμπεριφορά μόνον των μαθητών αλλά και όσων ενηλίκων διαχειρίζονται την εξουσία. Οι ενήλικοι

επιπλέον, όταν απαιτούν από τους ανήλικους να καλλιεργούν αξίες χωρίς ταυτόχρονα να τους παρέχουν και τα μέσα, είναι σαν να τους ωθούν αυτοί στην παραβίαση των κανόνων και επομένως στην παραβατική συμπεριφορά (Μαυρογιώργος, 1995· Μυλωνάς, 1995· Σώκου, 2003).

1.2 Η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί

Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας στην πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας των μαθητών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών της. Οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τις σπουδές τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, πιθανότατα απαιτούν εμπλουτισμό και επικαιροποίηση ενώ οι εμπειρικές δεξιότητές τους απαιτούν συστηματοποίηση και τεκμηρίωση. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται μέσα στην τάξη, θα πρέπει να είναι βέβαιο ότι μπορεί να διακρίνει πότε οι μαθητές είναι σε θέση να χειριστούν μόνοι τους μια σύγκρουση και πότε είναι απαραίτητη η δική του παρέμβαση (Abrahamsson κ.συν., 1999, 26· Τσιφλικά, 2004).

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις ανάγκες τους, προκύπτει από τη σύγκριση των πραγματικών αναγκών τους και της προσωπικής άποψής τους γι' αυτές. Με βάση αυτή τη σύγκριση, οι ανάγκες διακρίνονται στις συνειδητές και ρητές, στις συνειδητές και μη ρητές και στις λανθάνουσες (Βεργίδης & Καραλής, 1999, 29· Λευτεριώτου, 2005). Χρειάζεται επομένως οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τις μη ρητές και τις λανθάνουσες ανάγκες τους, να διερευνήσουν στη συνέχεια τις αιτίες από τις οποίες αυτές προέκυψαν και να αναζητήσουν τρόπους να τις καλύψουν.

1.3 Παραβατικότητα και μαθητές

Σύμφωνα με το σκεπτικό του ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 21^{ης} Ιουνίου 2007, η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων ενέχει πολύ μεγαλύτερους κινδύνους σε σχέση με αυτή των ενηλίκων καθώς πλήττει ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο τμήμα του πληθυσμού, που βρίσκεται στο στάδιο της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του, εκθέτοντας τους ανήλικους από πολύ νωρίς στον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και του στιγματισμού. Σύμφωνα μάλιστα με εθνικές, ευρωπαϊκές, αλλά και διεθνείς μελέτες, το φαινόμενο της παραβατικότητας ανηλίκων παρουσιάζει, τις δύο τελευταίες δεκαετίες σημαντική αύξηση.

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές έρχονται σε ένα σχολείο αυταρχικό, παραμένουν εκεί αρκετές ώρες και αφού σχολάσουν συνεχίζουν στα φροντιστήρια ελπίζοντας ότι θα γράψουν καλά στις εξετάσεις. Αυτή η ασφυκτική σχολική ζωή και ο παθητικός ρόλος των μαθητών, προλειαίνουν το έδαφος για παραβατική συμπεριφορά (Καλογρίδη, 1995· Κολοκυθά, 2007· Κυριάκου, 2007· Τότσικα, 2006). Ακόμα και η σιωπή ενός μαθητή ή η άρνησή του να μετέχει στη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι απολύτως σεβαστή ακόμα κι αν αυτή η στάση οφείλεται σε αίσθημα ανασφάλειας (Κιουρτσής, 2006, 10). Είναι επίσης γεγονός ότι οι τιμωρίες μέσα στην τάξη είναι πολύ περισσότερες από τους επαίνους, κάτι που αποτελεί έναν επιπλέον σημαντικό παράγοντα παραβατικότητας. Αλλά και η παρέα μπορεί να είναι προβληματική και να αναπτύσσει μια ιδιόρρυθμη ή και παραβατική υποκοουλτούρα, η οποία ανάγεται, συνήθως, σε προβλήματα σχέσεων του μαθητή με την οικογένεια και το σχολείο του (Farrington, 2002, 678· Κουράκης, 2003). Γενικά όμως η λύση ενός σχολικού προβλήματος έχει στον πυρήνα της την κατανόηση ότι πρόκειται για πολιτική διαδικασία και επομένως δε μπορεί να περιορίζεται στο προσωπικό βουλευτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών (Κιουρτσής, 2007)

1.4 Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική παραβατικότητα

Με τη σχολική παραβατικότητα σχετίζονται και πολλοί άλλοι παράγοντες όπως το κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι σχολικοί κανόνες, οι επιβραβεύσεις και οι τιμωρίες επιβάλλονται δίκαια σε όλους, κατά πόσο ενισχύεται η σχολική επιτυχία, κατά πόσο γίνεται αποδεκτή και επιβραβεύεται η διαφορετικότητα, κατά πόσο το σχολείο προστατεύει τους μαθητές του, κατά πόσο η εκπαίδευση του προσωπικού είναι συνεχής και επαρκής, κατά πόσο λειτουργούν αποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κ.ο.κ. Το Υπουργείο Παιδείας έχει εντάξει τα θέματα της παραβατικότητας στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο βασικό

άξονα "Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις" (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005· Συνήγορος του Πολίτη, 2006· Τμήμα Κοινοβουλευτικού ελέγχου ΥΠΕΠΘ, 2007· ΥΠΕΠΘ, 2007). Ένα σημαντικό όμως πρόβλημα που υπάρχει αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα είναι η πλήρης έλλειψη υπηρεσιών για μέριμνα των ανήλικων παραβατών η οποία όμως αντισταθμίζεται μερικώς από την οικογένεια, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί τη μόνη ασφαλή βάση για αυτούς τους ανήλικους (Παιδοψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2005)

2. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1 Σκοπός, Ερωτήματα. Χρονοδιάγραμμα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αναγκών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών/εφήβων. Για τη συλλογή πληροφοριών διαμορφώθηκαν τα εξής τρία ερευνητικά ερωτήματα: (α) πώς διαμορφώνεται το ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο; (β) σε ποιο βαθμό η οικογένεια και η τοπική κοινότητα συνεργάζονται με το σχολείο; (γ) είναι επαρκή τα εφόδια των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε αυτοί να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη πρόληψη της παραβατικότητας;

Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2008. Η συλλογή πληροφοριών ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο, η ανάλυση των δεδομένων τον Μάιο και η τελική έκθεση της έρευνας ήταν έτοιμη τον Ιούλιο του 2008.

2.2 Στρατηγική έρευνας. Συλλογή πληροφοριών. Πηγές σφαλμάτων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η στρατηγική της ποιοτικής προσέγγισης για δύο λόγους: (α) επιτρέπει την ανάλυση εκείνων των δεδομένων που αντανακλούν εμπειρίες, συναισθήματα, κρίσεις, προσδοκίες και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες τους και (β) προωθεί την επικοινωνία και τη διαρκή διάδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων (Griffin, 2002· Πανταζής, 2004, 26). Ως μέθοδοι συλλογής των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκαν η ατομική συνέντευξη και η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη. Βεβαίως, στην ποιοτική έρευνα η "πραγματικότητα" ενδιαφέρεται για τη διαπραγμάτευση της "αλήθειας" μέσω μιας σειράς απολογισμών που είναι υποκειμενικοί. Έτσι είναι σημαντικό ο ερευνητής να προσέξει τις συνέπειες του διαμεσολαβητικού ρόλου που παίζει ανάμεσα στο λόγο των συμμετεχόντων και στην καταγραφή και ερμηνεία του (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006, 46· Landsheere, 1996, 159· Winter, 2000). Πρέπει επίσης να περιορίζει τις πηγές σφαλμάτων κυριότερες των οποίων οι οποίες είναι: η δειγματοληψία, η προκατάληψη, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η εμπιστευτικότητα (Bell, 2001, 148· Golafshani, 2003· Guzman & Kwasnik, 2003· Ζαφειρόπουλος, 2005· Kosny, 2003)

2.3 Σχεδιασμός των συνεντεύξεων

Στην παρούσα έρευνα ελήφθη μέριμνα από τον διενεργήσαντα ώστε να τηρηθούν οι παρακάτω τρεις αρχές δεοντολογίας: (α) συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων, (β) τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και (γ) διατήρηση μιας αναλογίας κόστους-οφέλους των συμμετεχόντων.

Κατά την οργάνωση των ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί προσκλήθηκαν με επιστολή, σχεδιάστηκε ο βασικός οδηγός των ερωτημάτων της συνέντευξης και επελέγη η μέθοδος καταγραφής των δεδομένων. Η πρόσκληση περιείχε τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα και τη συνέντευξη και μία έντυπη δήλωση συμμετοχής. Ο βασικός οδηγός ερωτημάτων της συνέντευξης εμπλουτίστηκε με ερωτήσεις έναρξης και λήξης της συνέντευξης. Τέλος για την καταγραφή των πληροφοριών των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η κλασική χειρωνακτική μέθοδος αντί των ηλεκτρονικών συστημάτων καταγραφής ήχου και εικόνας, για να διασφαλιστεί έτσι η εμπιστευτικότητα και η ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2005· Krueger, 2000· Lewis, 1995).

2.4 Η μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων, υιοθετήθηκε η προσέγγιση των Glaser και Strauss (1967) γνωστή ως Grounded Theory Method (Μέθοδος Θεμελιωμένης Θεωρίας). Οι δύο αυτοί ερευνητές

πρότειναν μια συστηματική ποιοτική διαδικασία, που χρησιμοποιείται για να παράγει μια θεωρία ικανή να εξηγήσει το υπό μελέτη φαινόμενο. Η θεωρία εδώ αναδύεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας επαγωγικά, ως προϊόν συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ της συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσης των δεδομένων. Ως δεδομένα δεχόμαστε όσα στοιχεία και φαινόμενα νομιμοποιούν την αναδυόμενη θεωρία (Goulding, 1999· Haig, 1995· Kinach, 1995).

Οι δύο βασικές στρατηγικές ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι: (α) η συνεχής σύγκριση των δεδομένων και (β) οι διαδικασίες κωδικοποίησης των δεδομένων. Προτείνονται τρία είδη κωδικοποίησης τα οποία λειτουργούν διαδοχικά αλλά σχετίζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους: Η **ανοικτή** κωδικοποίηση, που περιλαμβάνει την παραγωγή πρωτογενών και τελικών κωδίκων μέσα από τη λεπτομερή και κατά σειρά απόδοση ιδιοτήτων του νοήματος στα πρωταρχικά ποιοτικά δεδομένα. Η **αξονική** κωδικοποίηση, κατά την οποία κατασκευάζεται ένα πρότυπο που απαριθμεί τους συγκεκριμένους όρους που δίνουνε αφορμή για την εξέλιξη ενός φαινομένου. Τέλος, η **επιλεκτική** κωδικοποίηση, κατά την οποία τα δεδομένα μετατρέπονται σταδιακά σε θεωρητικές προτάσεις μέσα από τον εντοπισμό της πυρηνικής κατηγορίας. Η πυρηνική κατηγορία ενώνει όλα τα σκέλη προκειμένου να παρασχεθεί μια εξήγηση του υπό μελέτη φαινομένου, τοποθετείται στο κέντρο της όλης διαδικασίας και συνδέεται με τις τρεις εξειδικευμένες κατηγορίες που υποδεικνύει το αναλυτικό πρότυπο της Μεθόδου Θεμελιωμένης Θεωρίας δηλαδή τους αιτιώδεις όρους, τα πιθανά αποτελέσματα και τις στρατηγικές (Moghaddam, 2006· Pandit, 1996),.

3. ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Οι συμμετέχοντες

Προς χάριν της εγκυρότητας αυτής της εργασίας επιλέχτηκε η συλλογή πληροφοριών να γίνει αρχικά μέσω ομαδικών εστιασμένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς με μικρή σχετικά εκπαιδευτική εμπειρία και στη συνέχεια μέσω ατομικών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία επειδή θεωρήθηκε ότι οι δύο αυτές κατηγορίες εκπαιδευτικών ελέγχουν η μία τις απόψεις της άλλης. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, επιλέχτηκαν δηλαδή και στις δύο κατηγορίες συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που είχαν τη δυνατότητα να παράσχουν τις σχετικές πληροφορίες. Συνολικά οι συμμετέχοντες ήταν 63 και υπηρετούσαν όλοι τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πέλλας. Από αυτούς οι 51 συμμετείχαν στις τέσσερις ομαδικές συνεντεύξεις διάρκειας 60 λεπτών και οι 12 στις ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας 20-30 λεπτών.

3.2 Το πρωταρχικό ακατέργαστο υλικό

Το ακατέργαστο ποιοτικό υλικό που καταγράφηκε στο συνοπτικό κείμενο με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και τα υπομνήματα του ερευνητή, κωδικοποιήθηκε σε λέξεις και φράσεις ως μέσο για τη λεπτομερή τμηματοποίησή του. Η κωδικοποίηση αυτή απέδωσε 744 αρχικά στοιχεία, που αποτελούν τους 744 πρωταρχικούς κώδικες. Κάποιοι από αυτούς ήταν αντικειμενικοί, δηλαδή αναφέρονταν σε συγκεκριμένα πραγματολογικά στοιχεία (προπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις κ.ά.). Οι περισσότεροι όμως κώδικες ήταν ερμηνευτικοί, δηλαδή αφορούσαν στις σκέψεις, απόψεις, επιθυμίες και συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδρομή τους και τη συμβολή τους στη σχολική ζωή.

3.3 Ανοικτή Κωδικοποίηση

Οι 744 πρωταρχικοί κώδικες μετασηματίστηκαν σε 483 πρωτογενείς κώδικες, οι οποίοι στη συνέχεια απέδωσαν 97 τελικούς κώδικες. Αυτοί επιμερίστηκαν στις παρακάτω **πέντε θεματικές κατηγορίες**, οι οποίες είχαν μία χρονική διαδοχή και συμφωνούσαν με το πλαίσιο που διαμορφώθηκε σε όλες τις συνεντεύξεις και το οποίο τοποθετούσε στο κέντρο του ζητήματος τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό.

1^η Θεματική Κατηγορία: **Δομή, Διοίκηση και Πολιτική του Σχολείου.**

Διαστάσεις:

1	Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού	2	Η απειλή επιβολής ποινών
3	Ομιλίες ειδικών προς μαθητές	4	Σχολική Βιβλιοθήκη

5	Συζητήσεις εκπαιδευτικών με γονείς	6	Παιδαγωγικές συνεδριάσεις
7	Υιοθέτηση εσωτερικού κανονισμού	8	Αστυνόμευση
9	Παραβατικότητα εκπαιδευτικών	10	Προγράμματα Αγωγής Υγείας
11	Προβολή video στα κενά και στα διαλλείματα	12	Σχέση ποινών - αμοιβών
13	Ενθάρρυνση εμπλοκής των μαθητικών συμβουλίων	14	Συχνότητα επιβολής ποινών
15	Συζητήσεις εκπαιδευτικών με μαθητές	16	Σκοπιμότητα επιβολής ποινών
17	Αίθουσα δημιουργικής απασχόλησης/συναντήσεων	18	Εξωδιδασκτικές δράσεις
19	Αυταρχικότητα-μαλθακότητα της διεύθυνσης	20	Υλικοτεχνική υποδομή
21	Οι συνθήκες συνεργασίας εκπαιδευτικών	22	Αισθητική του σχολικού χώρου
23	Η εκπαιδευτική ιστορία της σχολικής μονάδας	24	Αθλητισμός και αυτοέλεγχος
25	Το σχολείο ως χώρος κοινωνικοποίησης	26	Ανάπτυξη Εμπιστοσύνης
27	Διευθυντές με γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες	28	Μέγεθος σχολείου
29	Σεβασμός προς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	30	Θεολογική κατήχηση
31	Τα πιστεύω όλων να είναι σεβαστά από όλους	32	Ειδικοί ψυχικής υγείας
33	Υποστήριξη μαθητών που βιώνουν άσχημες καταστάσεις στο σπίτι ή στην κοινωνία		

2^η Θεματική Κατηγορία: **Οικογένεια και Τοπική Κοινωνία.**

Διαστάσεις:

34	Συμμετοχή γονέων στη διοίκηση του σχολείου	35	Απόσταση κατοικίας-σχολείου
36	Φυσιογνωμία της τοπικής κοινωνίας	37	Προσδοκίες γονιών
38	Φυσιογνωμία της κάθε οικογένειας	39	Σχέσεις σχολείου-οικογένειας
40	Υποστήριξη οικογένειας και σχολείου	41	Σχολή Γονέων

3^η Θεματική Κατηγορία: **Εφόδια και Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών.**

Διαστάσεις:

42	Παιδαγωγικά εφόδια εκπαιδευτικών	43	Στρατηγικές μάθησης
44	Το παρουσιαστικό του εκπαιδευτικού	45	Επίπεδο αυτοεκτίμησης
46	Αρνητικές συμπεριφορές	47	Επίπεδο γνωριμίας
48	Να μην «κοιμίζει» ή εξοργίζει τους μαθητές	49	Ενδιαφέρον για κατάρτιση
50	Οι απόψεις του διδάσκοντος δεν είναι «θεικές»	51	Εμπειρία
52	Όχι «άσπρο-μαύρο», «όλα ή τίποτα»	53	Κλίκες εκπαιδευτικών
54	Επαρκής προετοιμασία	55	Διδακτέα ύλη
56	Επιμόρφωση με μεθόδους Εκπαίδευσης Ενηλίκων	57	Μοντέλο διδασκαλίας
58	Οργάνωση διδακτικής ώρας	59	Σεβασμός στις διαφορές
60	Σεβασμός στις προσδοκίες των μαθητών	61	Ηλικία εκπαιδευτικών
62	Να ακούνε με προσοχή και να καταλαβαίνουν		

4^η Θεματική Κατηγορία: **Ανάγκες, Προσδοκίες, Στόχοι Μαθητών/τριών.**

Διαστάσεις:

63	Σύνθεση νεολαίας	64	Η χαρά της μάθησης
65	Εφηβεία και έφηβοι μαθητές	66	Υψηλοί στόχοι μαθητών
67	Όχι άλλες ξερές γνώσεις	68	Στέκια νέων
69	Καλύτερο κλίμα στην τάξη	70	Αίθουσα Συναντήσεων
71	Ερωτικές σχέσεις	72	Παιχνίδι στο σχολείο
73	Να μπαίνουν μέσα στην αίθουσα με χαμόγελο	74	Καλύτερη επικοινωνία
75	Να επιλύουν τα προβλήματα των μαθητών	76	Ανοχή του διαφορετικού
77	Πιο ευέλικτοι, λιγότερο γραφειοκράτες	78	Δικαιοσύνη
79	Συνεργασία	80	Αγάπη

5^η Θεματική Κατηγορία: **Συχνότητα παραβάσεων μαθητών/τριών.**

Διαστάσεις:

81	Συχνές παραβάσεις σχολικού κανόνα	82	Σπάνια, διάρρηξη
83	Συχνές λεκτικές συμπλοκές	84	Συχνές παραβάσεις του ΚΟΚ
85	Συχνή χρήση ψευδών στοιχείων	86	Πολύ σπάνια θυματοποίηση
87	Σπάνια, υλικές ζημιές σε σχολικό χώρο	88	Σπάνια σύσταση συμμορίας
89	Σπάνια, αναγραφή συνθημάτων σε κτίρια	90	Σπάνια, κλοπή
91	Σπάνια, προμήθεια ναρκωτικών ουσιών	92	Σχεδόν ποτέ πώληση ναρκωτικών
93	Σχεδόν ποτέ απειλή της ζωής άλλου	94	Σχεδόν ποτέ πώληση κλοπιμαίων
95	Πολύ σπάνια σωματική συμπλοκή με τραυματισμό	96	Σπάνια άσκηση σωματικής βίας
97	Πολύ σπάνια άσκηση ψυχοσυναισθηματικής βίας		

3.4 Αξονική Κωδικοποίηση

Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι αναλυτικές διαδικασίες της αξονικής κωδικοποίησης, συσχετίστηκαν οι πέντε θεματικές κατηγορίες και ενσωματώθηκαν τα θεωρητικά υπομνήματα του ερευνητή, οπότε προέκυψαν οι δύο παρακάτω κεντρικές κατηγορίες με τις διαστάσεις τους.

1^η Κεντρική Κατηγορία: **Ο λειτουργικός χώρος του σχολείου.**

Διαστάσεις:

1	Ρόλοι στη σχολική κοινότητα	2	Ύφος και τύπος διοίκησης
3	Εσωτερικός κανονισμός	4	Καινοτομίες
5	Διαπροσωπικές σχέσεις	6	Ποινές και αμοιβές
7	Ιστορικό σχολικής μονάδας	8	Αισθητική
9	Σχέσεις Σχολείου - Οικογένειας - Κοινωνίας	10	Υποστήριξη και παρεμβάσεις

2^η Κεντρική Κατηγορία: **Εκπαιδευτικοί και μαθητές.**

Διαστάσεις:

11	Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση	12	Μοντέλο Διδασκαλίας
13	Γνώσεις - Δεξιότητες - Στάσεις	14	Πρότυπα
15	Προσδοκίες - Στόχοι - Όνειρα	16	Διεργασία Μάθησης
17	Ανοχή του διαφορετικού	18	Εφηβεία
19	Σχέσεις - Επικοινωνία - Αίθουσα δημιουργικής απασχόλησης		

3.5 Επιλεκτική Κωδικοποίηση

Στη φάση αυτή μορφοποιήθηκε η πυρηνική κατηγορία σύμφωνα με το πρότυπο της μεθόδου και συνδέθηκε με τις δύο κεντρικές κατηγορίες και τα λειτουργικά υπομνήματα του ερευνητή. Ο κωδικοποιημένος τίτλος της πυρηνικής κατηγορίας ήταν:

Οι αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών συσχετίζονται με τις αλλαγές στο χώρο, στους ανθρώπους και στις διαδικασίες της σχολικής μονάδας.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Αποτελέσματα

Τα τρία αρχικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν παρόντα σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Αποτέλεσαν τη "μαγιά" για τη διατύπωση των ερωτημάτων του οδηγού των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων. Διατυπώθηκαν οι απόψεις, οι σκέψεις και εκφράστηκαν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων, στοιχεία που αποτέλεσαν το πρωταρχικό ποιοτικό υλικό της έρευνας. Επειδή όμως κατά τις αναλυτικές και συνθετικές διεργασίες της μεθόδου της Θεμελιωμένης Θεωρίας, τα πρωταρχικά στοιχεία συμπυκνώθηκαν και απομακρύνθηκαν από την ακατέργαστη μορφή τους, είναι απαραίτητο, σε αυτό το σημείο της εργασίας, να παρουσιαστούν κάποιες αυτολεξεί εκφράσεις συμμετεχόντων, οι οποίες απομονώθηκαν τυχαία, χωρίς δηλαδή να ληφθούν συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια.

- «Από την πλευρά των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται συχνά το φαινόμενο της μείωσης κάποιων μαθητών μέσα στην τάξη, με αστεϊσμούς ή και με ειρωνεία».
- «Όταν ένας εκπαιδευτικός αδικεί ένα μαθητή αυθαιρετώντας, οι συνάδελφοί του συνήθως τον καλύπτουν, λειτουργώντας ως κλίκα».
- «Στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, οι μαθητές ή αποκοιμίζονται ή εξοργίζονται».
- «Σαν μαθήτρια πίστευα ότι οι καθηγητές μου ήταν ανίκανοι. Τώρα, ως νέα καθηγήτρια, παρατηρώ ότι υπάρχουν πολλοί αξιόλογοι εκπαιδευτικοί, που μέχρι τώρα δεν τους έβλεπα».
- «Η πολιτεία δε θεωρεί την Παιδεία ως σημαντική προτεραιότητα».
- «Έχουν δίκιο οι μαθητές να φοβούνται όλα αυτά που θα γίνουν για αυτούς, χωρίς αυτούς».
- «Οι μαλθακοί διευθυντές είναι το ίδιο επικίνδυνοι με τους αυταρχικούς διευθυντές».
- «Το σχολείο σκοτώνει τη χαρά της μάθησης».
- «Η παράβαση είναι για τον έφηβο μια φυσιολογική εκδήλωση».
- «Η επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος, που θα επιτρέπει στους μαθητές να χαίρονται το σχολείο και τη μάθηση».

4.2 Συμπεράσματα

Σήμερα, στα Ελληνικά σχολεία, οι παραβάσεις των γραπτών και άγραφων κανόνων από τους μαθητές αποτελούν ένα πρόβλημα όχι τόσο σημαντικό. Επειδή όμως φαίνεται ότι χρόνο με το χρόνο οι παραβάσεις θα αυξάνονται, γι' αυτό θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν το σχολείο, η τοπική κοινωνία και το Υπουργείο. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δέχονται ότι οφείλουν να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να εμπλακούν ενεργά σε ενέργειες σχετικά με την πρόληψη της παραβατικότητας. Περιμένουν όμως από την ηγεσία τους ένα "όραμα" για ένα σχολείο διαφορετικό, το οποίο δεν θα προβάλλει ως μοναδικό στόχο του την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά θα σέβεται την ανάγκη των μαθητών για αυτοεκπλήρωση.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναδύθηκαν, σχετικά με την πρόληψη της παραβατικότητας σχετίζονται με την ενίσχυση του παιδαγωγικού τους ρόλου και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Ενώ οι ανάγκες του σχολείου αναφέρονται: (α) στη μείωση του χάσματος σχολείου-οικογένειας, (β) στη δημοκρατική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και (γ) στην υποστήριξη του σχολείου από ειδικούς της ψυχικής υγείας.

4.3 Προτάσεις

4.3.1 Για τη σχολική μονάδα:

Πρέπει να βελτιωθεί το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου. Ειδικότερα, να συμφωνηθεί ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο λειτουργίας με παιδαγωγική χρήση του συστήματος ποινών/αμοιβών, να παρέχεται σταθερή συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επίσης, να δημιουργηθεί σε κάθε σχολική μονάδα αίθουσα δημιουργικής απασχόλησης για συναντήσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών, οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε θέματα αισθητικής και λειτουργικότητας των σχολικών χώρων και να ενισχυθούν οι "αδύναμοι" και οι υπότροποι μαθητές.

4.3.2 Για τους εκπαιδευτικούς:

Να παρέχεται εκπαίδευση και συνεχής επιμόρφωση σε θέματα αγωγής υγείας, ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείρισης συγκρούσεων, λειτουργίας ομάδων, ψυχολογίας του εφήβου. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση να εφαρμόζεται με σεβασμό στις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Να χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Στη σχολική αίθουσα το διαφορετικό να είναι αποδεκτό ιδιαίτερα σε θέματα κοινωνικής προέλευσης, εθνικής καταγωγής και ατομικών ιδιαιτεροτήτων.

4.3.3 Για την τοπική κοινότητα:

Ενίσχυση των σχολών γονέων για την υποβοήθηση των γονέων και την ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Εμπλοκή των υπηρεσιών ψυχικής υγείας με τη σταδιακή

ενσωμάτωση στη σχολική μονάδα, ειδικά καταρτισμένων σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προέκυψαν σε αυτή την εργασία περιορίστηκαν στον αρχικό τίτλο της και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια όμως των διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης των πληροφοριών, αναδύθηκαν και πολλά άλλα ζητήματα, πέραν του αρχικού πλαισίου, που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών. Θα σημειώσουμε δύο από αυτά: (α) η ανάγκη άμεσης συμβουλευτικής υποστήριξης σε νέους που αρχίζουν να παρουσιάζουν σοβαρή παραβατική συμπεριφορά και (β) η ανάπτυξη διασύνδεσης μεταξύ των δομών που σχετίζονται με τη πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας όπως είναι οι κοινωνικές υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η Αστυνομία, οι Δικαστικές υπηρεσίες ανηλίκων, τα Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας, τα Κέντρα Πρόληψης της χρήσης ναρκωτικών ουσιών, κ.ά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahamsson, K., Βεργίδης, Δ., Davis, M. & Fay, R.** (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bell, J.** (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ.** (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Farrington, D.** (2002) *Developmental Criminology and risk-focused prevention*. London: Oxford
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Griffin, C.** (2002). *Quantitative and Qualitative Research: Applications in Psychology and Education*. Conference organised by The Psychological Society of Northern Greece and the School of Psychology. Greece: Aristotle University of Thessaloniki
- Golafshanfi, N.** (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8, 597-607.
- Goulding, C.** (1999). *Grounded Theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. Working Paper Series June 1999, WP006/99. University of Wolverhampton.
- Guzman, I. & Kwasnik, B.** (2003). *Elicitation and Analytical Techniques for Information Science "focus groups"*. New York: Syracuse University.
- Ζαφειριάδης, Κ & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α.** (2004). Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια ιστορική - κριτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Haig B. D.** (1995). *Grounded Theory as Scientific Method. Philosophy of education Societ.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-Yearbook/95_docs/haig.html (6/1/2007).
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2005). Η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 42, 149-166
- Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ.** (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλογρίδη, Σ.** (1995). Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Kinach, B. M.** (1995). *Grounded Theory as Scientific Method: Haig-Inspired Reflections on Educational Research Methodology Philosophy of education Society*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-Yearbook/95_docs/kinach.html (17/12/2006)

- Κιουρτσής, Κ.** (2006). *Εξωδίδακτικές δραστηριότητες στα σχολεία*. Έδεσσα: ιδίου
- Κιουρτσής, Κ.** (2007). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών Λυκείων σχετικά με τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κολοκυθά, Ε.** (2007). *Ενέργειες και αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας στο σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουράκης, Ν.** (2003). Ομαδική Παραβατικότητα μαθητών Λυκείου σε σχολεία Αθηνών. Αθήνα: Εργαστήριο Ποινικών και Εγκληματολογικών ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kosny, A.** (2003). Joint Stories and Layered Tales: Support, Contradiction and Meaning Construction Focus Group Research. *The Qualitative Report*, 8, 4, 539-548.
- Krueger, R. A.** (2000). *Focus group interviewing*. University of Minnesota. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/index.html> (7/11/2006).
- Κυριάκου, Ε.** (2007). Η παραβατικότητα στο σχολείο, *Πολίτης*, κωδ. άρθρου 749797
- Landsheere, De, G.** (1996). Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Λευτεριώτου, Π.** (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γεινικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Lewis, M.** (1995). Focus group interviews in qualitative research: a review of the literature. *Action Research Electronic Reader*. University of Sydney
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 15-18.
- Moghaddam, A.** (2006). Coding issues in grounded theory. *Issues In Educational Research*, 16, 52-66.
- Μυλωνάς, Θ.** (1995). Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 47-52
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2005). Εγκύκλιος με αριθμ. πρωτ. ΔΣΤ 34 / 15-09-2005
- Παιδοψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών**. Νεανική Παραβατικότητα. *Ελευθεροτυπία*, 9/4/2005
- Pandit, N. R.** (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2, 4.
- Πανταζής, Π.** (2004). Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Μ.** (2006). *Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραβατικότητα των εφήβων μαθητών*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σώκου, Κ.** (2003). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού
- Συνήγορος του Πολίτη** (2006). *Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας*. Δελτίο Τύπου 11.9.06
- Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου ΥΠΕΠΘ** (2007). Απάντηση σε ερώτηση του βουλευτή Στρατάκη, Μ. με αριθμ. πρωτ. 109052/ΠΗ/19.10.2007)
- Τότσικα, Α.** (2006). *Εφηβική Επιθετικότητα στα Λύκεια και στα ΤΕΕ: Μορφές και συχνότητες επιθετικής συμπεριφοράς σε σχέση με το φύλο και τη σχολική επίδοση*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιφλικά, Δ.** (2004). *Προβλήματα Επιθετικότητας και Θυματοποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Winter, G.** (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4, 3
- ΥΠΕΠΘ** (2007). Εγκύκλιος με αριθμ. πρωτ. 117302/Γ7 /19.10.2007