

Εκπαίδευση και παραβατικότητα ανηλίκων

Χριστίνα ΜΙΛΕΣΗ*

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του φαινομένου «των αποκλίσεων»

Ο επιστημονικός όρος «απόκλιση» παρουσιάζει διαφορετικές σημασιολογικές και λεκτικές αποχρώσεις ανά περίπτωση (για παράδειγμα: απόκλιση, παρέκκλιση, παράβαση, έγκλημα) και οδηγεί σε σύγχυση και προβληματισμό τους ενασχολούμενους με την Κοινωνιολογία της Απόκλισης ή την Εγκληματολογία.

Η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου «της απόκλισης», και κατ'επέκταση της «αποκλίνουσας συμπεριφοράς»:¹

Προκύπτει, κατά πρώτον, από τη μέληση των θέσεων: της κανονιστικής - νομικής θέσης, της θέσης της κοινωνικής

προσδοκίας και της αντιδραστικής θέσης (Δήμου, 1998:40-47).

Σύμφωνα με την *κανονιστική - νομική* θέση, μια μορφή συμπεριφοράς περιγράφεται ως αποκλίνουσα, όταν ελέγχεται από την κείμενη ποινική νομοθεσία· σε αυτή την περίπτωση ως «αποκλίνουσα/παράνομη» οριοθετείται κάθε μορφή συμπεριφοράς, η οποία συνιστά παράβαση νομικού κανόνα (π.χ. πρόκληση σωματικής βλάβης, απειλή κ.λ.π.).² Οι υπέρμαχοι της κανονιστικής προσέγγισης, προκειμένου να αποφύγουν τη δυσμενή κριτική για μονομερή θεώρηση της απόκλισης, διευρύνουν την έννοια της παράβασης χαρακτηρίζοντας ως αποκλίνουσα τη συμπεριφορά η οποία προσβάλλει κάθε επεξεργασμένο και λειτουργούντα *κοινωνικό κανόνα* (όχι μόνο τους θεσμικά

* Η Χριστίνα Μίλεση είναι Δρ. Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Έχει διδάξει στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σήμερα είναι Σχολική Σύμβουλος της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

1. Ο Γεώργιος Δήμου επιλέγει να χρησιμοποιεί στις αναλύσεις του τον όρο «απόκλιση-αποκλίνουσα συμπεριφορά» παρά τις όποιες επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί από συγκεκριμένους ερευνητές κατά καιρούς.
2. Η συγκεκριμένη μορφή «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται και ως «παραβατική» ή «εγκληματική». Βλ. Νόβα - Καλτσούνη, (2001) :15.

κατοχυρωμένους αλλά και τους άτυπους κοινωνικούς κανόνες).

Η θέση της *κοινωνικής προσδοκίας* ταξινομεί μια συμπεριφορά ως «αποκλίνουσα» με βάση το κριτήριο των *κοινωνικών προσδοκιών*. Οι προσδοκίες που αποδίδονται σε κάθε πρόσωπο σύμφωνα με ορισμένα γνωρίσματά του θα πρέπει να είναι συμπληρωματικές και νομιμοποιημένες από ένα σύστημα κανόνων και αξιών, ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία του κοινωνικού συστήματος (Parsons, 1967:205). Η γνώση των αξιών και κανόνων της κοινωνίας δεν είναι έμφυτη, αλλά συντελείται με τη μάθηση, μέσω της κοινωνικοποίησης³ (πρωτογενούς και δευτερογενούς), και εσωτερικεύεται από το άτομο. Οι τυποποιημένες προσδοκίες θεμελιώνουν τον επιθυμητό ή κοινά αποδεκτό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, έτσι ώστε η μη εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών από το άτομο να εκλαμβάνεται από τους επικοινωνιακούς εταίρους ως «παρέκκλιση» από τον κοινωνικό κανόνα.

Η θέση αυτή τελεί σε συνάρτηση με την «κανονιστική θέση» και ουσιαστικά δεν φαίνεται να έχει σημαντικές εννοιολογικές διαφορές, εφόσον στην «κανονιστική θέση» συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές και τύποι κοινωνικών κανόνων – γραπτών ή άγραφων. Ωστόσο, το επίχειρημα το οποίο προσάγεται ως ένσταση στην παρούσα άποψη και καθιστά ευδιάκριτη τη διαφορά τους είναι ότι οι κοινωνικές προσδοκίες αποτελούν μία ευρύτερη κατηγορία από αυτή των κοινωνικών κανόνων, διότι υπάρχουν κοινωνι-

κές προσδοκίες, οι οποίες αν και δεν εκπληρώνονται, δεν συνιστούν παράβαση (Cross et al., 1961:31, στο Δήμου, 1998:44).

Τέλος, η *αντιδρασιακή* θέση χαρακτηρίζεται ως «αποκλίνουσες» τις δράσεις, οι οποίες προσελκύουν τις αρνητικές κυρώσεις του κοινωνικού περιγύρου, χωρίς εντούτοις να συνεξετάζει τις αιτίες που τις προκάλεσαν.

Λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά στοιχεία τόσο της κανονιστικής όσο και της αντιδρασιακής θέσης, η *αφομοιωτική* θέση (συνδυαστική θέση) επιχειρεί να δώσει έναν δόκιμο εννοιολογικό προσδιορισμό της «απόκλισης», ορίζοντάς την ως «τη συμπεριφορά που προσβάλλει στις συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις την προσδοκία που αξιώνει ο επικοινωνιακός απέναντι ή τρίτος, και η οποία αντιμετωπίζεται αρνητικά» (Δήμου, 1998:46).

Η παρατηρήσιμη εξωτερική συμπεριφορά, κατά δεύτερον, μπορεί να ταξινομηθεί ως «κανονική»/«μη κανονική», όπως υποστηρίζει ο Αθανάσιος Γκότοβος (1988: 28-30), μόνο εάν γίνει αντιληπτή ως «ενέργημα», δηλαδή ως «παράδειγμα» κατηγοριών κοινωνικής δράσης. Με τον όρο «ενέργημα» ο συγγραφέας μάς παραπέμπει σε κάποια θεωρία του υποκειμένου και της δράσης του, έτσι ώστε η συμπεριφορά του ατόμου να προσδιορί-

3. Για εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κοινωνικοποίηση» βλ. Παναγιώτης Δ. Εωχέλλης, (1987⁴):13· Βασίλης Ι. Φίλιας, (1980):11, 18· Δημήτρης Γ. Τσαούσης, (1989):152-153.

ζεται κατ' αναφορά προς δύο παραμέτρους: το ρόλο του ενεργούντος υποκειμένου και την επικοινωνιακή περίσταση.⁴

Κατά τρίτον, θα πρέπει να καταστήσουμε ορατή τη διάκριση σε «αποκλίνουσα» και «παραβατική» συμπεριφορά: μια συμπεριφορά είναι «αποκλίνουσα» αλλά «μη παραβατική», εάν η δράση του υποκειμένου δεν είναι μεν κοινωνικά αποδεκτή, αλλά ταυτόχρονα δεν παραβιάζει θεσμικά κατοχυρωμένους κανόνες, (π.χ. αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο ή φυγή από το σπίτι) (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:15).

2. Σχολείο και «αποκλίνουσα/παραβατική» συμπεριφορά

Παραβατικότητα και εγκληματικότητα είναι έννοιες με ταυτόσημες ή σχεδόν ταυτόσημες σημασίες. Στη χώρα μας έχει καθιερωθεί να χρησιμοποιείται ο όρος «παραβατικότητα» για ποινικά κολλάσιμη συμπεριφορά ανηλίκων, ενώ ο όρος εγκληματικότητα χρησιμοποιείται για αξιόποινες πράξεις ενηλίκων (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:15).

Οι βασικοί αιτιολογικοί παράγοντες της νεανικής παραβατικότητας εδράζονται σε δύο ομάδες (βλ. σχετικά Martin Herbert, 1998¹¹:101-107): στους περιβαλλοντικούς και τους οργανικούς παράγοντες. Στις οργανικές αιτίες συμπεριλαμβάνονται κυρίως οι εγκεφαλικές βλάβες, ενώ στις κοινωνικές αιτίες έχουμε τις επιδράσεις της οικογένειας και τις επιδράσεις των συνομηλίκων.

Στο παρόν άρθρο θα επικεντρωθούμε στο σχολείο, χώρο περισσότερο πρόσφορο για τη συνάναστροφη και το συγχρωτισμό με παρέες συνομηλίκων.

Οι ενδείξεις προ-παραβατικής συμπεριφοράς, όπως έχει διαπιστωθεί από ερευνητικά δεδομένα, συμπίπτουν με το ξεκίνημα της σχολικής ηλικίας. Οι αιτίες της δυσκοινωνικότητας προϋπάρχουν, απλώς στο σχολείο εκ-δηλώνονται, ως αποτέλεσμα των εντάσεων που φέρνει στο παιδί η πρώτη κοινωνική κατάσταση (Μπεζέ, 1985:88).

Η τάση φυγής, η απομόνωση, η επιθετικότητα, η καταστροφική διάθεση (βανδαλισμός), η έλλειψη συνεργασίας, η ανασφάλεια είναι μερικές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής κατά την προσαρμογή του στη σύνθετη και απαιτητική σχολική ζωή.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι τα παραπτώματα των παιδιών του δημοτικού θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως **αδικήματα**, εφόσον είναι μικροπαραπτώματα όπως κλοπές, διαρρήξεις ή εκ προθέσεως πρόκληση βλαβών σε ξένες περιουσίες (Martin Herbert,

4. Ο προσδιορισμός του «ενεργήματος» γίνεται κατανοητός μέσα από την παράθεση του συγκεκριμένου παραδείγματος: Παρατηρεί κανείς ένα άτομο με ένα όπλο απέναντι σε κάποιο άλλο άτομο· δεν μπορεί να γνωρίζει εάν το ενεργήμα είναι «κανονικό» ή «μη», αν δεν ξέρει ποιος είναι αυτός που πυροβολεί (ληστής ή στρατιώτης), ποιο είναι το θύμα (υπάλληλος τράπεζας ή εχθρός σε καιρό πολέμου), ποια η μεταξύ τους σχέση στη συγκεκριμένη περίσταση. Βλ. Γκότοβος, (1988) :30.

1998¹¹:91). Άλλωστε, οι περισσότερες περιπτώσεις παιδικής παραπτωματικότητας είναι αυτο-ομολογούμενης παραβατικότητας, γιατί στην περίπτωση του σχολείου, όταν παραβιάζονται θεσμικά κατοχυρωμένοι κανονισμοί, δεν υπάρχουν μηχανισμοί δίωξης και καταστολής· το σχολείο, αφενός, ρυθμίζει παρόμοια ζητήματα βάση εσωτερικών κανονισμών (εγκύκλιοι, διατάγματα) και, αφετέρου, διεκπεραιώνει και τις τρεις λειτουργίες του (νομοθετική, δικαστική, εκτελεστική) μέσω του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 1988:199 υποσημ. 5).

Μία από τις πλέον συνήθεις μορφές παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο είναι από τη δεκαετία του '90 στην Ευρώπη –και στην Ελλάδα– η *σχολική βία*. Η βία στο σχολείο ορίζεται ως «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημίας ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001:16). Έννοια όμως που συνδέεται αποκλειστικά με τη σχολική βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (μέχρι και την ηλικία των 12 ετών) είναι ο *εκφοβισμός (bullying)*, που οδηγεί σταδιακά σε κακομεταχείριση ή κακοποίηση (σωματική, ψυχολογική, λεκτική, σεξουαλική). Η έννοια του εκφοβισμού στην Ελλάδα δε χρησιμοποιείται και έχει αντικατασταθεί από τη σχολική βία, η οποία θεωρείται τόσο σύμπτωμα όσο και αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού (Αρτινοπούλου, 2001:13-14, 90-92).⁵

Ο κοινωνικός μικρόκοσμος του σχολείου προσφέρει γόνιμο έδαφος στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των αποκλινό-

ντων μαθητών μέσα από τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του αλλά και μέσω των επιμέρους σχολικών μεταβλητών που αφορούν τον εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, οι Schafer και Polk (1967, στο Φαρσεδάκης, 1985:73) επισημαίνουν ότι αρνητικά στοιχεία του σχολείου με δυσάρεστη εμπειρία για τους μαθητές είναι ο αυταρχισμός, η παιδαγωγική που χρησιμοποιείται, η έλλειψη σύνδεσης σχολείου και κοινότητας, το ανταγωνιστικό σύστημα, η κακή προετοιμασία για την αγορά εργασίας και η έλλειψη υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα, η θετική εκπαιδευτική ατμόσφαιρα, η οποία δημιουργείται από τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, σύμφωνα με τους Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith (1979), μειώνει δραστικά τα ποσοστά μαθητικής παραβατικότητας (Φαρσεδάκης, 1985:75).

Ο David Hargreaves (1967) σημειώνει πως οι μειονεκτούντες μαθητές οδηγούνται από τη σχολική απροσαρμοστικότητα στη δημιουργία μιας «υποκοουλτούρας παραβατικότητας»⁶ αναζητώντας

5. Για τα είδη της παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο (βανδαλισμός, άσκηση βίας κ.ά) βλ. επίσης, Καλαμπάλικη (1995), Μαυρογιώργος (1995), Σολομών & Μακρυνιώτη (1995).

6. Η θεωρία των υποπολιτισμικών ομάδων υπάγεται στις θεωρίες της «κοινωνικής δομής», όπου το εγκληματικό φαινόμενο αναλύεται και ερμηνεύεται με βάση τα στοιχεία της οικονομικής και κοινωνικής δομής (εδώ υπά-

στήριγμα σε άλλους παραβατικούς μαθητές. Με τη χρησιμοποίηση του όρου «υποκουλτούρα» αναφερόμαστε στις κουλτούρες που εισάγονται ή σχηματίζονται έξω από τα όρια της κυρίαρχης κουλτούρας (Αστρινάκης, 1991:7).

Ο Albert Cohen (1955, 1966), Εγκληματολόγος του Πανεπιστημίου του Connecticut, επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα γιατί η εγκληματικότητα εμφανίζεται με δυσανάλογη συχνότητα στη νεολαία των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και να εξηγήσει την εγκληματική συμπεριφορά των νέων στο σχολικό χώρο, στηρίζεται σε ψυχοδυναμικούς μηχανισμούς της απόκλισης τους οποίους ερμηνεύει κοινωνιολογικά.

Αναφερόμενος στην Αμερικανική κουλτούρα, εκθέτει το επιχείρημα ότι οι κοινωνικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν τα άτομα και οι καταστάσεις από τις οποίες κρίνονται κυριαρχούνται από αξίες της μεσαίας τάξης, επομένως τα κριτήρια και τα μέτρα κρίσης εκφράζουν το κυρίαρχο αμερικανικό σύστημα αξιών. Νέοι άνθρωποι με διαφορετική καταγωγή και προϊστορία τείνουν να εκτιμώνται με τα ίδια standards, έτσι ώστε να βρίσκονται να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο για status και κοινωνική αναγνώριση υπό τους ίδιους όρους άτομα από διαφορετική κοινωνική τάξη, φυλή και εθνότητα. Ο «αποκλίνων» νέος έχει δοκιμαστεί από «τη διάψευση της κοινωνικής θέσης» (*status frustration*), οπότε όταν η αποκλίνουσα ομάδα/συμμορία (gang) τού προσφέρει μία «εναλλακτική πηγή κοινωνικής θέσης», τον διευκολύνει να αντιμετωπί-

σει «το πρόβλημα της προσαρμογής» (Downes, 1966:230). Ένας τρόπος, λοιπόν, να ξεπεράσουν οι «ανένταχτοι» νέοι το πρόβλημα της αποτυχίας και της ματαίωσης είναι να απαρνηθούν το παιχνίδι, να αρνηθούν να αναγνωρίσουν τους κανόνες του και να οργανώσουν ένα νέο παιχνίδι που να διέπεται από δικούς τους κανόνες στους οποίους μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά.

Στη θεωρία του Cohen η εγκληματική συμπεριφορά εμφανίζεται ως μηχανισμός άμυνας και εναντίωσης των νέων της εργατικής τάξης στην κατεστημένη τάξη πραγμάτων. Ο Cohen ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση του κοινωνικού συστήματος παράγει τη διαφορούμενη στάση όπου ο μηχανισμός αντίδραση- δημιουργία είναι μία λύση (Cohen, 1966:66).

Ο Βρετανός Εγκληματολόγος David Downes (1966), ακολουθώντας μια παρόμοια γραμμή πλευσης,⁷ αναφέρει ότι η

γονται και οι θεωρίες της πολιτισμικής σύγκρουσης, της ανομίας και της οικολογικής σχολής του Σικάγου). Βλ. Λαμπροπούλου, (1994) :166 [υποσημ. 9]. Για κοινωνιοκεντρικές θεωρίες της απόκλισης, βλ. Γκότοβος, (1988) :60-98· Καρύδης, (1996) :165-180· Δήμου, (1998) :80-96· Κατσιγαράκη, (2004) :33-52.

7. Ο David Downes (1966:8-9) υποστηρίζει ότι μία πηγή σύγχυσης στη «γενική θεωρία των υποπολιτισμών» του Cohen είναι η αποτυχία του δεύτερου να ταξινομήσει τους «υποπολιτισμούς» σε δύο (2) κύρια είδη: α) σε αυτούς που προηγούνται ή που έχουν δημιουργηθεί εκτός του πλαισίου του «κυρίαρχου πολιτισμού» (π.χ. ο «πολιτισμός» των μεταναστών που γίνεται «υποπολιτισμός» στο

διαμόρφωση των υποπολιτισμών παραβατικότητας οφείλεται σε μια διαδικασία αποστασιοποίησης και απομάκρυνσης από τα πλαίσια του σχολείου, της εργασίας και της αναψυχής, στην οποία κυριαρχούν οι αξίες της μεσαίας τάξης. Οι νέοι της εργατικής τάξης υπόκεινται σε διπλή μειονεκτικότητα: από τη μια πλευρά, βρίσκονται αποκλεισμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διαπνέεται από τις κοινωνικές αξίες και τους στόχους της κυρίαρχης μεσοαστικής κουλτούρας, από την άλλη, αισθάνονται στερημένοι στη σφαίρα της ανάπαυσης, εφόσον τους λείπουν τα μέσα και οι ευκαιρίες, για να πραγματοποιήσουν τις αυξημένες προσδοκίες που έχουν στην ανάπαυση. Επομένως, υιοθετούν συμπεριφορές έξω από τα όρια της συμβατότητας της επικρατούσας εφηβικής κουλτούρας. Η παράνομη συμπεριφορά είναι το μέσο πραγμάτωσης των στόχων που δεν μπορούν να επιτευχθούν διαφορετικά (Αστρινάκης, 1991:33-37).

Οι Κοινωνιολόγοι Murdock & McCron (1976) διατυπώνουν την άποψη ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης αναπτύσσουν αίσθημα αποτυχίας και απορρίπτουν τις αξίες του σχολείου καλλιεργώντας μία αντι-σχολική κουλτούρα, η οποία εστιάζεται στην ανάπαυση, στην εδραιωμένη τοπική εργατική κουλτούρα και στην παραβατική υποκουλτούρα. Επενδύουν στην ανάπαυση αναπληρώνοντας την καταπιεσμένη και στερημένη παιδικότητα και νεανικότητά τους από τη μονότονη και αλλοτριωμένη εργασία (σχολείο – δουλειά) (Αστρινάκης, 1991:40).

Στις προαναφερόμενες θεωρήσεις η αντι-σχολική κουλτούρα αποτελεί προέκταση της κουλτούρας της εργατικής τάξης, άποψη την οποία απορρίπτει ο Κοινωνιολόγος David Hargreaves. Στην κλασική μελέτη του *Social Relations in a Secondary School* (1967) ο συγγραφέας σημειώνει ότι οι μαθητές μέσα στο σχολείο διαμορφώνουν δύο υποκουλτούρες που διέπονται από συγκεκριμένο σύστημα κανόνων: τη φιλο-σχολική και την αντι-σχολική κουλτούρα. Οι μαθητές της πρώτης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ακαδημαϊκοί» («*academic*») μαθητές, δίνουν έμφαση στη σκληρή δουλειά, στη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, έχουν κίνητρα και είναι αφοσιωμένοι στις αξίες του σχολείου. Ακόμα και η διασκέδαση («χαβαλές») θεωρείται διάλειμμα από τη σκληρή δουλειά.

Αντίθετα, οι μαθητές της δεύτερης –της αντι-σχολικής κουλτούρας– «οι αντισχολικοί»/ή «παραβατικοί» («*delinquent*»), δίνουν έμφαση στους καβγά-

πλαίσιο του πολιτισμού υποδοχής) και β) σε αυτούς που έλκουν την καταγωγή τους εντός του πλαισίου του κυρίαρχου πολιτισμού. Αυτοί υπάγονται με τη σειρά τους σε δύο υποκατηγορίες: i) σε αυτούς που αναδύονται με *θετική ανταπόκριση* στις απαιτήσεις των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών (για παράδειγμα, οι ηλικιακές ή επαγγελματικές υποκουλτούρες) και ii) σε αυτούς που προβάλλουν με *αρνητική ανταπόκριση* (π.χ. παραβατικές υποκουλτούρες, θρησκευτικές σέχτες, πολιτικές-εχτρεμιστικές υποκουλτούρες). Η ανάλυση του Cohen απευθύνεται πρωτίστως στην υποκατηγορία (ii) του δεύτερου είδους των υποπολιτισμών.

δες και στον «χαβαλέ» σαν υποκατάστατο της μη συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες. Και στις δύο μορφές υποκουλτούρων – ακαδημαϊκή και παραβατική – οι μαθητές έχουν εργατική προέλευση, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι αξίες της ακαδημαϊκής υποκουλτούρας αντανακλούν τις αξίες μιας μεγάλης μερίδας της εργατικής τάξης (Blackledge - Hunt, 2000:282-284). Ως εκ τούτου, καταρρίπτεται η άποψη ότι η βία είναι απόρροια της οικονομικής – κοινωνικής διαστρωμάτωσης και προέλευσης του μαθητή· απλώς ο μαθητής αναπαράγει τη βία που εκδηλώνεται καθημερινά μέσα από αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς και από τα Μ.Μ.Ε. (Κουράκης, 1999:91).

Εκτός των θεωριών που προβάλλουν την άνιση κατανομή δύναμης στο σχολικό περιβάλλον (εξαιτίας των ταξικών και πολιτισμικών διαφορών), έχουν αναπτυχθεί και άλλες που δίνουν έμφαση στην ανισότητα της εξουσίας στο χώρο του σχολείου. Η κυριαρχία του δασκάλου έχει επισημοποιηθεί από την Πολιτεία και από το σχολείο με τα άνισα και ασύμμετρα status που έχουν καθιερωθεί από τη γέννηση της ομάδας – τάξης (Filloux, 1974:42, στο Ευαγγελόπουλος, 1998: 20), έτσι ώστε ο ρόλος και η θέση του δασκάλου να είναι διαφορετικοί από τους αντίστοιχους των μαθητών. Το φαινόμενο Πυγμαλίων αντανακλά αντιπροσωπευτικά τη δύναμη της προσδοκίας των δασκάλων και τη σχέση της με τη συνολική απόδοση (γνωστική, συναισθηματική, ψυχολογική) των μαθητών.

Η δομή της αντίληψης του γνωστικού

μεταδότη για τα υποκείμενα της παιδευτικής διαδικασίας προκαθορίζει και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή τους. Ο μαθητής κατέχεται από την προκατασκευασμένη για το άτομό του εικόνα του δασκάλου, η οποία είναι απόρροια στερεοτυπικής γνώσης. Μια ευνοϊκή πρόγνωση του εκπαιδευτικού για το μαθητή ρυθμίζει με τέτοιο τρόπο την προσδοκία του δασκάλου, ώστε η θετική συμπεριφορά του να οδηγήσει το μαθητή στη διαμόρφωση θετικών ροπών και στάσεων απέναντι στο σχολείο. Στην αντίθετη περίπτωση, κατευθύνεται αρνητικά στην επίτευξη των στόχων του. Λειτουργεί, επομένως, ως ένα είδος «αυτο-εκπληρούμενης» προφητείας (the self fulfilling prophesy) (Rosenthal & Jacobson, 1968. Βλ. σχετικά, Τσιπλητάρης, 1996². Κάιλα – Θεοδωροπούλου, 1999³. Μίλεση, 2006). Όπως γράφει ο Robert Merton (1957:423): «Η προφητεία που αυτοεπιβεβαιώνεται είναι, στην αρχή, ένας ψευδής ορισμός της κατάστασης, ο οποίος προκαλεί μία νέα συμπεριφορά που κάνει την αρχικά ψευδή αντίληψη να αποβεί αληθινή». Επομένως, η επίδραση του εκπαιδευτικού στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος του μαθητή είναι καθοριστική.

3. Μέτρα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό χώρο

Ειδικότερα για τη σχολική βία στην Ελλάδα, αν και έχει απασχολήσει τους

αρμόδιους φορείς, δεν έχει τύχει οργανωμένης πρόληψης και αντιμετώπισης, αλλά όλα τα μέτρα εστιάζονται κυρίως στην κατασταλτική⁸ αντιμετώπισή της.

Κύριοι φορείς πρόληψης της παραβατικής συμπεριφοράς ανηλίκων θεωρούνται οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων και οι Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων που λειτουργούν σε όλα τα Πρωτοδικεία της χώρας, οι οποίες παρέχουν πολύπλευρη στήριξη (ψυχοκοινωνική εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ψυχαγωγία) σε ανηλίκους 8-18 ετών. Λειτουργούν επίσης και Στέγες Φιλοξενίας ανηλίκων που μεγαλώνουν σε ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον (Τσιγκρής, 2006:12).

Στην πρόληψη της παραβατικότητας κεφαλαιώδους σημασίας είναι η συμβολή της οικογένειας⁹ ως πεδίου πρωτογενούς κοινωνικοποίησης. Το σχολείο, ως χώρος δευτερογενούς κοινωνικοποίησης και τυπικός θεσμός –ή μέσον– κοινωνικού ελέγχου (mean or engine of control),¹⁰ φροντίζει να προλαμβάνει την εκδήλωση μορφών παραβατικής συμπεριφοράς ή να παρεμβαίνει διορθωτικά σε περίπτωση εμφάνισής της. Είναι προστατευτικός παράγοντας που εμφανίζεται να αντιμάχεται ή να μετριάξει τις αρνητικές συνέπειες της έκθεσης των ανήλικων ατόμων στον κίνδυνο της παραβατικότητας.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, προκειμένου να λειτουργήσουν προληπτικά, στοχεύουν είτε στη βελτίωση του παραγόμενου μορφωτικού αγαθού είτε στη βελτίωση της ποιότητας της πα-

ρεχόμενης εκπαίδευσης με την υιοθέτηση μέτρων διοικητικής αποκέντρωσης, τοπικής αυτοδιοίκησης, «λειτουργικής σύνδεσης» σχολείου – κοινότητας και

8. Τα εξωιδρυματικά μέτρα δεν έχουν τελειοποιηθεί με στόχο μια ουσιαστική μεταχείριση με αποτέλεσμα να επιδιώκεται κυρίως ο εγκλεισμός παιδιών (6-12 ετών) και εφήβων (13-17 ετών) σε Ιδρύματα Αγωγής (πρώην Αναμορφωτήρια), προκειμένου να αναμορφωθούν, και σε Σωφρονιστικά Καταστήματα Ανηλίκων. Βλ. σχετικά Ανθοζωή Χάιδου, (1990) :36-51.
9. Δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη ενός παρόμοιου εκτενούς θέματος στο παρόν άρθρο. Για τον αναγνώστη που ενδιαφέρεται, βλ. Ευτυχία Κατσιγαράκη (2004), *Οικογένεια και Παραβατικότητα*. Επίσης, για σχέσεις εφήβων - γονέων, βλ. Χριστίνα Νόβα – Καλτσούνη (2001), *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία: Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*.
10. Οι θεσμοί κοινωνικού ελέγχου είναι τα μέσα με τα οποία η κοινωνία (ή η ομάδα) ασκεί πίεση στα μέλη της, προκειμένου να συμπεριφέρονται σύμφωνα με κοινωνικούς και δικαιικούς κανόνες. Διακρίνονται σε θεσμούς εξωτερικού κοινωνικού ελέγχου και εσωτερικού κοινωνικού ελέγχου. Ο εξωτερικός κοινωνικός έλεγχος είναι έργο μηχανισμών και θεσμών εξωτερικών προς το άτομο και διακρίνεται με τη σειρά του σε τυπικό (αστυνομία, δικαιοσύνη, εκκλησία, σχολείο κ.ά.) και σε άτυπο κοινωνικό έλεγχο (οικογένεια). Αντίθετα, ο εσωτερικός κοινωνικός έλεγχος αρχίζει με την εσωτερίκευση των κανόνων της κοινωνικά εκμαθημένης συμπεριφοράς και την αφομοίωση των απαγορεύσεων που επιβάλλονται στο άτομο. Βλ. Λαμπροπούλου, (1994) :24-25, 81· Καλτσούνη, (2001) :17-18.

προγραμμάτων κατά του κοινωνικού αποκλεισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 96-100).

Ωστόσο, η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να προληφθεί με την προώθηση και ανάπτυξη της *προ-κοινωνικής συμπεριφοράς* (*prosocial behavior*). Η παρέμβαση αυτή επιτυγχάνεται, γράφει η Βάσω Αρτινοπούλου (2001:16), με την ενθάρρυνση «μορφών συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών που έχουν ίδιους ή συμπληρωματικούς στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν με αρμονία». Για παράδειγμα, ο διευκολυντικός ρόλος του δασκάλου στη μάθηση λειτουργεί θετικά για την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αλληλόδραση και επικοινωνία των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά δρώμενα για την επίτευξη κοινών στόχων μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων δράσεων και στρατηγικών που μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ομάδες: σε τεχνικές συμπεριφοράς για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, σε οργανωτικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και σε καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές.

Βέβαια, καλό είναι οι προσπάθειες να ξεκινούν σε προγενέστερες ηλικίες της εισόδου των παιδιών στο σχολείο, από την περίοδο του νηπιαγωγείου· όπως έχουν καταδείξει έρευνες (Farrington, 1991· Robins, 1978) παιδιά με πρώιμη αντικοινωνική συμπεριφορά (αρνητικές μεταπτώσεις, βίαιους θυμούς και επιθετικότητα) στις ηλικίες της προσχολικής αγωγής έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώ-

σουν βία ή να διαπράξουν εγκληματικές πράξεις στην εφηβεία και την ενηλικίωση.

Στην περίπτωση αυτή, οι παρεμβάσεις πρόληψης στην προσχολική αγωγή θα πρέπει να προσβλέπουν σε τέσσερα σημεία (Hawkins et al., 1995:56):

1. Στη διέγερση του ελέγχου και της συμπεριφοράς μέσω του αυτοελέγχου («σταμάτα και ηρέμισε»).
2. Στην ανάπτυξη αποτελεσματικού λεξιλογίου αλλά και συναισθήματος με στόχο την κατανόηση του εαυτού και των άλλων.
3. Στην ολοκλήρωση των συναισθηματικών, γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.
4. Στην ενίσχυση θετικού αυτοσυναισθήματος και αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων.¹¹

Αναφορικά με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, η πρώτη ομάδα παρεμβάσεων επικεντρώνεται στη *σχολική συμπεριφορά* και τις *στρατηγικές διαχείρισής της*. Ήτοι:

- Οργανωμένες δραστηριότητες εκτός τάξης, στο σχολικό γήπεδο ή στον προαύλιο χώρο (π.χ. αγώνες δρόμου ή πήδημα με σχοινάκι),¹² οι οποίες ενδυνα-

11. Αυτοί είναι οι σκοποί του προγράμματος PATHS (Providing Alternative THinking Strategies) στις Η.Π.Α. για το νηπιαγωγείο που έχει ως κύριο σκοπό την καταπολέμηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε νεαρά άτομα (Greensberg & Kusche, 1993).

12. Παρόμοια προγράμματα εφαρμόστηκαν σε

μώνουν τους σχολικούς δεσμούς και ενσωματώνουν στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες όπως αθλητικά προγράμματα ή τέχνες.

- Συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού σε προβλήματα συμπεριφοράς από πολυδύναμη διεπιστημονική ομάδα ειδικών σε θέματα ψυχικής και διανοητικής υγείας.
- Συμβουλευτική, ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων για την κατανόηση της σημασίας της θετικής καθοδήγησης του παιδιού, των υγιών οικογενειακών σχέσεων, της οικογενειακής επικοινωνίας και αναμόρφωσης (Dutile et al., 1982:149).
- Μελέτη και εφαρμογή τεχνικών συμπεριφοράς για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών (O' Leary & O'Leary, 1977, στο Brewer et al., 1995:71), όπως σύσταση ξεκάθαρων σχολικών κανόνων και σαφών οδηγιών, μίμηση προτύπων (modeling), έπαινο/επιβράβευση, προφορική ενίσχυση και αυτοέλεγχος. Επίσης, χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για τη μείωση αρνητικής συμπεριφοράς, όπως άγνοια της κακής συμπεριφοράς, μέτριες επιπλήξεις, διαλείμματα, εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με την προτεινόμενη εναλλακτική και μεθόδους χαλάρωσης.

Η δεύτερη ομάδα μέτρων αναφέρεται στην *αλλαγή της οργανωτικής δομής* των σχολείων. Περιλαμβάνει:

- Αλλαγή της σχολικής οικολογίας.
- Ενεργό ανάμειξη/συμμετοχή των γο-

νέων στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή σχολικών πολιτικών.

- Εισαγωγή πρόσθετων δραστηριοτήτων για την πρόληψη βίας σε ένα ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα καλύπτει τις αιτίες και τη δυναμική των συγκρούσεων, επικοινωνία, τεχνικές μείωσης θυμού, επίλυση προβλημάτων, μεσολάβηση και διαπραγμάτευση (Marvel, Moreda & Cook, 1993, στο Brewer et al., 1995:80). Εκπαιδευμένοι δάσκαλοι, χρησιμοποιώντας διάλογο, καταιγισμό ιδεών, παιχνίδια ρόλων, και αφηγήσεις ιστοριών, κατευθύνουν τους μαθητές με απαντήσεις σε υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις συγκρούσεων και διαφωνιών¹³ στη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς και

δημοτικά σχολεία της Φλόριντα από ερευνητική ομάδα (Murphy, Hutchison & Bailey, 1983) με συμμετοχική παρατήρηση και σημειώθηκε βελτίωση (κατά 53%) της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών που περιελάμβανε επιθετικότητα, κατάχρηση ξένης παρουσίας και καταπάτηση σχολικών κανόνων. Επιπρόσθετα, οι παραβατικοί μαθητές συμμετείχαν δυναμικά στα οργανωμένα παιχνίδια, αν και είχαν την ελευθερία να παίξουν μόνοι τους. Βλ. Catalano et al., (1998) :252.

13. Ως ένα τμήμα του προγράμματος, οι μαθητές μπορούν να συνομιλήσουν και με έναν ενήλικα, ο οποίος έχει ενεργό ανάμειξη με αλκοόλ, με όπλα ή με ναρκωτικά, προκειμένου να τους βοηθήσει μέσω της αυθεντικής προβληματικής κατάστασης να επαναποθετηθούν στην επίλυση πιθανών συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας (Gainer, Webster & Champion, 1993).

στην ευαισθητοποίηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (empathy).¹⁴

Η τελευταία ομάδα μέτρων παρέμβασης περιλαμβάνει μια σειρά *καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών*, όπως συνεργατική μάθηση, βοηθητική διδασκαλία (tutoring), διδασκαλία υποστηριζόμενη από ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαγνωστικές στρατηγικές και ένα συνδυασμό από συμμετοχικές προσεγγίσεις μάθησης (Brewer et al., 1995:73), οι οποίες προλαμβάνουν τη σχολική αποτυχία.

Ειδικότερα:

- Τα προγράμματα ομαδοσυνεργατικής μάθησης όλων των τύπων έχουν θετικά αποτελέσματα στην έκβαση των στάσεων απέναντι στο σχολείο, τις διαφυλετικές σχέσεις και την αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη (Slavin, 1983, 1990).
- Η βοηθητική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο στην ανάγνωση και τα μαθηματικά από μεγαλύτερους μαθητές, από ενήλικους εθελοντές της σχολικής κοινότητας ή από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς παράγει ουσιώδεις και μακροπρόθεσμες βελτιώσεις στην απόδοση των μαθητών στους συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς (Wasik & Slavin, 1994 στο Brewer et al., 1995:72).
- Η υποστήριξη της διδασκαλίας από ηλεκτρονικό υπολογιστή (computer - assisted instruction) έχει αξιόπιστες επιρροές στην ανάπτυξη των βασικών

δεξιοτήτων στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Στην προγραμματισμένη διδασκαλία ο μαθητής μέσω δομημένων δραστηριοτήτων συμμετέχει ενεργητικά και βιωματικά στη μάθηση, ενώ του παρέχεται εξατομικευμένη παρέμβαση, άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση των προσπαθειών του (Ράπτης & Ράπτη, 1999⁵).

Συμπερασματικά, η πρόληψη παίζει σημαντικότερο ρόλο από την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς στο στάδιο εκδήλωσης των συμπτωμάτων. «Διαπραγματεύομαι» την παραβατικότητα δε σημαίνει «περιορίζω τα συμπτώματα», αλλά εντοπίζω τις αιτίες, προτού ακόμα εκδηλωθούν τα συμπτώματα που θα επιφέρουν τις λανθάνουσες δυσμενείς συμπεριφορές, και τις απομακρύνω (Aichhorn, 1967²:234). Επομένως, για να είναι αυτό εφικτό, θα πρέπει η παρέμβαση του σχολείου να μην «περιορίζεται πλέον στην τυχαία επιτυχία χαρισματικών εκπαιδευτικών, αλλά να είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα συστηματικής επιστημονικής εργασίας» (Aichhorn, 1967²:235) και συλλογικής οργανωμένης προσπάθειας των μελών της σχολικής κοινότητας.

14. Προϋπόθεση της ανάπτυξης της κοινωνικογνωστικής «ενσυναίσθησης» είναι οι μαθητές να έχουν ξεπεράσει το στάδιο της εγωκεντρικής σκέψης, ώστε να είναι σε θέση να θεωρούν τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων. [Βλ. Ματσαγγούρας, (2000) :566]. Επομένως, η πλέον κατάλληλη ηλικία είναι η ηλικία των 7 ετών και άνω.

Βιβλιογραφία

Aichhorn, August (1967²). *Delinquency and Child Guidance. Selected Papers* (edited by: Fleischmann, Otto / Kramer, Paul / Ross, Helen). New York: International Universities Press.

Αστρινάκης, Αντώνης Ε. (1991). *Νεανικές Υποκουλτούρες. Παρεκκλίνουσες Υποκουλτούρες της Νεολαίας της Εργατικής Τάξης. Η Βρετανική Θεώρηση και η Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Blackledge, David / Hunt, Barry (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ.: Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brewer, Devon D. / Hawkins, J. David / Catalano, Richard F. / Neckerman, Holly J. (1995). "A Review of Evaluations of Selected Strategies in Childhood, Adolescence, and the Community". In Howell, James C. / Krisberg, Barry / Hawkins, J. David & Wilson, John J. (eds). *Serious, Violent, & Chronic Juvenile Offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Catalano, Richard F. / Arthur, Michael W. / Hawkins, J. David / Berglund, Lisa / Olson, Jeffrey J. (1998). "Comprehensive Community –and School– Based Interventions to Prevent Antisocial Behavior". In Loeber, Rolf & Farrington, David P. (eds). *Serious & Violent Juvenile Offenders. Risk Factors and Successful Interventions* (pp. 248-283). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Cohen, Albert K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, III: The Free Press.

Cohen, Albert K. (1966). *Deviance and Control*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. (1988). *Απόκλιση και Παρέμβαση στην Εκπαίδευση. Το Παρά-*

δειγμα του Καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δήμου, Γεώργιος Η. (1998). *Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Downes, David M. (1966). *The Delinquent Solution: A Study in Sub cultural Theory*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dutile, Fernand N. / Foust, Cleon H. / Webster, D. Robert (1982). *Early Childhood Intervention and Juvenile Delinquency*. Toronto: Lexington Books.

Ευαγγελόπουλος, Σπύρος (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη, τ. Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hawkins, J. David / Catalano, Richard F. / Brewer, Devon D. (1995). "Preventing Serious, Violent, & Chronic Juvenile Offending. Effective Strategies from Conception to Age 6". In Howell, James C. / Krisberg, Barry / Hawkins, J. David & Wilson, John J. (eds). *Serious, Violent, & Chronic Juvenile Offenders* (pp. 47-60). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Herbert, Martin (1998¹¹). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας* (επόπτης μεταφραστής: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος), τ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάιλα, Μαρία / Θεοδωροπούλου, Έλενα (1999³). *Ο Εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαμπαλίκη, Φιλιώ (1995). «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 81, Μάρτιος – Απρίλιος 1995, σσ. 32-41.

Καρύδης, Βασίλης Χ. (1996). *Η Εγκληματικότητα των Μεταναστών στην Ελλάδα – Ζητήματα Θεωρίας και Αντεγκληματικής Πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Κατσιγαράκη, Ευτυχία (2004). *Οικογένεια και Παραβατικότητα*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Κουράκης, Νέστωρ Ε. (1999). *Έφηβοι Παραβάτες και Κοινωνία*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Λαμπροπούλου, Έφη (1994). *Κοινωνικός Έλεγχος του Εγκλήματος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γιώργος (1995). «Ασκήσεις για την Άσκηση Βίας στο Σχολείο». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 84, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1995, σσ. 76-78.
- Merton, Robert K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Μίλεση, Χριστίνα Π. (2006). *Οι Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπεζέ, Λουκία Α. (1985). *Ανήλικοι Παραβάτες: Μελέτη 20 Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία: Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εωχέλλης, Παναγιώτης Δ. (1987⁴). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Parsons, Talcott (1967). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Ράπτης, Αριστοτέλης / Ράπτη, Αθανασία (1999⁵). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*, τ. Α'. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in The Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Σολομών, Ιωσήφ & Μακρυνιώτη, Δήμητρα (1995). «Σχολικές Αντί-δράσεις και Μαθητικές Υποκουλτούρες». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 80, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1995, σσ. 33-46.
- Τσαούσης, Δημήτρης Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας: Ερμηνευτικό, Ελληνο-Αγγλικό όρων, Αγγλο-Ελληνικό όρων, Βιογραφικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιγκρής, Άγγελος Α. (2006). «Η Πρόληψη της Παραβατικότητας των Ανηλίκων». Στην εφημ. *Απογευματινή*, 16 Αυγούστου 2006, σ. 12.
- Τσιπλητάρης, Αθανάσιος (1996²). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι».
- Φαρσεδάκης, Ιάκωβος Ι. (1985). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φίλιας, Βασίλης Ι. (1980). *Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος*, τ. Α'. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Χαίδου, Ανθοζωή (1990). *Η Ιδρυματική και Εξωιδρυματική Μεταχείριση των Ανηλίκων στην Ελλάδα και το Εξωτερικό*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη. □