

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ  
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ  
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΜΑΡΘΑ ΧΡΙΣΤΟΦΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2015

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

#### **Επιβλέπων**

Γιώργος Νικολάου, Αναπ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

#### **Μέλη**

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θεόδωρος Θάνος, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Γιώργος Νικολάου, Αναπ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θεόδωρος Θάνος, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γεώργιος Η. Δήμου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιουλία–Αθηνά Σπινθουράκη, Αναπ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Αναπ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημήτριος Μαυρίδης, Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει τη συχνότητα εμφάνισης διαφόρων μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από τις απόψεις των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επιχειρώντας να τις συσχετίσει με διάφορους παράγοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς και 579 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το δείγμα των μαθητών περιλαμβάνει 392 μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα (ποσοστό 67.70%) και 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (ποσοστό 32.30%). Ως μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Συντάχθηκαν τρία ερωτηματολόγια, ένα για τους εκπαιδευτικούς, ένα για τους γηγενείς μαθητές και ένα για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής. Κατά την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε κυρίως ο T έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων και η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης Anova.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους είναι παρόμοια. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δηλώσεις των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα που εμφανίζουν τις διάφορες μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Οι παράγοντες που διαφοροποίησαν τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα με την οποία παρατηρούν τις διάφορες μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους είναι ο πληθυσμός περιοχής, ο μαθητικός πληθυσμός και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου. Οι παράγοντες που επηρέασαν τις δηλώσεις των μαθητών για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τις διάφορες μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση και ο γονεϊκός έλεγχος.

## **ABSTRACT**

The purpose of the present thesis is to examine and compare the frequency with which native and immigrant students develop various forms of deviant behavior at school, through students' and teachers' views, attempting to correlate them with different factors.

The sample is consisted from 153 teachers and 578 students of the Greek Secondary Schools. More specifically, students' sample includes 392 students from Greece (67.70%) and 187 students from other countries (32.30%). A questionnaire was used as the data collection instrument in the present survey research. Three questionnaires were designed, one for the teachers, one for the native students and one for the immigrant students.

Descriptive and inferential statistical analysis methods were used to analyze the data. The Independent-Samples T Test and the One-Way Anova analysis of variance were mainly used for the inferential analysis.

The data analysis resulted that the frequency with which teachers observe the various forms of deviant behaviors from the Greek and non-Greek students are similar. Furthermore, there was no statistically significant difference between natives' statements and immigrants' statements about the frequency with which they develop the various forms of deviant behavior at school.

The factors that differentiated teachers' statements for the frequency with which they observe deviant behaviors by their students are the local population, school size and proportion of immigrant students in school. The factors that affected students' statements about the frequency with which they develop the various forms of deviant behavior at school are the educational level, gender, age, school achievement and parental control.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ  
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ**

Μάρθα Χριστοφή

Υποβάλλεται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
ως Διδακτορική Διατριβή  
στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιώργος Νικολάου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2015

© Μάρθα Χριστοφή, 2015

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, η οποία πραγματεύεται την αποκλίνουσα συμπεριφορά στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή ελλαδικό σχολικό χώρο, εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η διατριβή αυτή πήρε τη μορφή που έχει χάρη στη συμβολή του Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Γεώργιο Νικολάου. Η γνώση και η εμπειρία του υπήρξαν πηγές έμπνευσης για 'μένα, ενώ η καθοδήγηση και η στήριξή του σε κάθε στάδιο της προσπάθειας αυτής συνέβαλαν με τον καθοριστικότερο τρόπο στην ολοκλήρωσή της. Τον ευχαριστώ.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, το Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θεόδωρο Θάνο και τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου.

Ακόμα, οφείλω να ευχαριστήσω τον υποψήφιο διδάκτορα του Ινστιτούτου Κύπρου κ. Γεώργιο Γεωργίου και το Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Δημήτριο Μαυρίδη για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση σε θέματα στατιστικής.

Επίσης, απευθύνω ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δε θα είχε καταστεί δυνατή η διεξαγωγή της.

Τέλος, οφείλω τουλάχιστον ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ για την αμέριστη συμπαράστασή τους, στους γονείς μου Σπύρο και Ελένη, οι οποίοι με αγάπη και υπομονή ήταν πάντα δίπλα μου στην προσπάθεια αυτή.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	III
ABSTRACT .....	IV
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	II
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	III
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	XXV
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....</b>	<b>6</b>
2.1 Περίληψη .....	6
2.2 Διατύπωση του προβλήματος .....	6
2.3 Σκοπός της έρευνας.....	7
2.4 Ερευνητικά ερωτήματα .....	8
2.5 Υποθέσεις .....	11
2.6 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας .....	13
2.7 Οριοθέτηση του προβλήματος .....	14
<b>3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....</b>	<b>16</b>
3.1 Περίληψη .....	16
3.2 Εισαγωγή .....	16
3.3 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	17
3.3.1 Ετερότητα .....	17
3.3.2 Εθνοπολιτισμική ετερότητα.....	18
3.3.3 Άτομα εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων .....	18
3.3.4 Αποκλίνουσα συμπεριφορά.....	18
3.3.5 Σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά.....	19
3.3.6 Μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	19
3.4 Ταυτότητα και ετερότητα.....	19
3.4.1 Ταυτότητα.....	19
3.4.2 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα .....	20

3.4.3	Εθνική ταυτότητα .....	21
3.4.4	Πολιτισμική ταυτότητα.....	21
3.4.5	Εθνοπολιτισμική ταυτότητα .....	22
3.4.6	Ετερότητα.....	23
3.4.7	Εθνοπολιτισμική ετερότητα.....	24
3.5	Διομαδικές σχέσεις .....	26
3.5.1	Κοινωνική ομάδα.....	26
3.5.2	Κοινωνική κατηγοριοποίηση και κοινωνική συμπεριφορά .....	30
3.5.3	Διομαδικές συγκρούσεις: η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης .....	31
3.5.4	Ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία: το πείραμα της ελάχιστης ομάδας.....	34
3.5.5	Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας .....	37
3.5.6	Στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	38
3.5.7	Ρατσισμός και εθνοκεντρισμός.....	41
3.5.8	Ρατσισμός και εθνοκεντρισμός στην παιδική ηλικία.....	43
3.6	Ζητήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	46
3.6.1	Κοινωνικός κανόνας.....	46
3.6.2	Κοινωνικός ρόλος.....	50
3.6.3	Κοινωνικός έλεγχος, θεσμοί ελέγχου και κυρώσεις .....	54
3.6.4	Αποκλίνουσα συμπεριφορά.....	57
3.7	Κοινωνιολογικές θεωρίες αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	63
3.7.1	Οριοθέτηση των κοινωνιολογικών θεωριών αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	63
3.7.2	Θεωρίες έντασης.....	65
3.7.3	Θεωρίες μάθησης.....	74
3.7.4	Θεωρίες ελέγχου.....	80
3.7.5	Θεωρία της ετικέτας ή της κοινωνικής αντίδρασης.....	85
3.8	Η αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολικό χώρο .....	93
3.8.1	Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός.....	93
3.8.2	Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ως παιδαγωγικό πρόβλημα .....	95
3.8.3	Σχολικός κανονισμός.....	95
3.8.4	Οριοθέτηση της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	99

3.8.5	Έκταση και συχνότητα της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	102
3.9	Ανθρωποφυσιολογικοί παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	105
3.9.1	Φύλο .....	105
3.9.2	Ηλικία .....	107
3.10	Έρευνες σχετικές με τους ανθρωποφυσιολογικούς παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς 109	
3.10.1	Έρευνες σχετικές με το φύλο .....	109
3.10.2	Έρευνες σχετικές με την ηλικία .....	111
3.11	Κοινωνικοί παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	112
3.11.1	Οικογένεια.....	112
3.11.2	Κοινωνικοοικονομική κατάσταση.....	114
3.11.3	Σχολικό περιβάλλον .....	115
3.11.4	Σχολική επίδοση.....	116
3.12	Έρευνες σχετικές με τους κοινωνικούς παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	119
3.12.1	Έρευνες σχετικές με την οικογένεια .....	119
3.12.2	Έρευνες σχετικές με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση .....	121
3.12.3	Έρευνες σχετικές με το σχολικό περιβάλλον .....	122
3.12.4	Έρευνες σχετικές με τη σχολική επίδοση.....	124
3.13	Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά.....	125
3.13.1	Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη χώρα υποδοχής .....	125
3.13.2	Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στην εκπαίδευση .....	128
3.13.3	Γλώσσα επικοινωνίας.....	131
3.13.4	Ρατσισμός.....	132
3.14	Έρευνες σχετικές με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά .....	135
<b>4.</b>	<b>ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΥ.....</b>	<b>142</b>
4.1	Περίληψη .....	142
4.2	Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	142
4.3	Μέσο συλλογής δεδομένων .....	143
4.3.1	Λειτουργικοί ορισμοί.....	147
4.3.2	Είδη δεδομένων .....	148

4.4	Πληθυσμός της έρευνας - Δείγμα .....	154
4.4.1	Καθορισμός πληθυσμού .....	154
4.4.2	Δειγματοληπτική μέθοδος .....	155
4.4.3	Το δείγμα της έρευνας των εκπαιδευτικών.....	156
4.4.4	Το δείγμα της έρευνας των μαθητών.....	159
4.5	Στατιστικές Τεχνικές.....	167
<b>5.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>170</b>
5.1	Περίληψη .....	170
5.2	Εισαγωγή .....	170
5.3	Αποτελέσματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών .....	175
5.3.1	Συχνότητα εμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	175
5.3.2	Κοινωνικοί παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	179
5.3.3	Το φύλο ως παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	184
5.3.4	Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1) .....	189
5.3.5	Βία κατά της σχολικής παρουσίας (Μορφές 2).....	203
5.3.6	Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3) .....	214
5.3.7	Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις .....	227
5.3.8	Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.....	233
5.4	Αποτελέσματα σε επίπεδο μαθητών .....	239
5.4.1	Το προφίλ κάθε ομάδας μαθητών.....	239
5.4.2	Διαπολιτισμικά θέματα.....	243
5.4.3	Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1) .....	245
5.4.4	Βία κατά της σχολικής παρουσίας (Μορφές 2).....	267
5.4.5	Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3) .....	281
5.4.6	Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις .....	298
5.4.7	Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ως αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις .....	300

5.4.8	Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.....	304
5.4.9	Οι γηγενείς μαθητές ως αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις ..	305
5.5	Σύγκριση αποτελεσμάτων από την έρευνα των εκπαιδευτικών και των μαθητών .....	309
5.5.1	Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1) .....	310
5.5.2	Βία κατά της σχολικής περιουσίας (Μορφές 2).....	312
5.5.3	Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3) .....	314
<b>6.</b>	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>317</b>
6.1	Περίληψη .....	317
6.2	Συμπεράσματα .....	317
6.2.1	Συχνότητα και μορφές της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	317
6.2.2	Εθνοπολιτισμική ετερότητα και σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά .....	329
6.2.3	Παράγοντες εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	336
6.3	Αδυναμίες της παρούσας έρευνας.....	338
6.4	Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες .....	338
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....</b>	<b>340</b>
	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών .....	341
	Ερωτηματολόγιο μαθητών ελληνικής καταγωγής .....	349
	Ερωτηματολόγιο μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες.....	354
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....</b>	<b>359</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>471</b>
	Ελληνόγλωσση.....	471
	Ξενόγλωσση.....	480



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Πληθυσμό Περιοχής .....	157
Πίνακας 2 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Μαθητικό Πληθυσμό .....	158
Πίνακας 3 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών .....	158
Πίνακας 4 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Τάξη Φοίτησης .....	160
Πίνακας 5 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Πληθυσμό Περιοχής .....	161
Πίνακας 6 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Μαθητικό Πληθυσμό .....	162
Πίνακας 7 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών .....	162
Πίνακας 8 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	360
Πίνακας 9 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	361
Πίνακας 10 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	362
Πίνακας 11 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	363
Πίνακας 12 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	364
Πίνακας 13 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	365
Πίνακας 14 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	366
Πίνακας 15 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	367
Πίνακας 16 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	368

Πίνακας 17 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	368
Πίνακας 18 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	368
Πίνακας 19 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	368
Πίνακας 20 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	369
Πίνακας 21 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	369
Πίνακας 22 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	369
Πίνακας 23 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	369
Πίνακας 24 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	370
Πίνακας 25 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	370
Πίνακας 26 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	370
Πίνακας 27 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	370

Πίνακας 28 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	371
Πίνακας 29 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	371
Πίνακας 30 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	371
Πίνακας 31 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	371
Πίνακας 32 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	372
Πίνακας 33 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	373
Πίνακας 34 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	374
Πίνακας 35 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	375
Πίνακας 36 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	376
Πίνακας 37 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	377
Πίνακας 38 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά	

Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	378
Πίνακας 39 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	379
Πίνακας 40 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	380
Πίνακας 41 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	381
Πίνακας 42 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	382
Πίνακας 43 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	383
Πίνακας 44 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	384
Πίνακας 45 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	385
Πίνακας 46 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	386
Πίνακας 47 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	387
Πίνακας 48 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά	

	Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	388
Πίνακας 49	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	389
Πίνακας 50	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	390
Πίνακας 51	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	390
Πίνακας 52	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	391
Πίνακας 53	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	391
Πίνακας 54	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	392
Πίνακας 55	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	392
Πίνακας 56	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	393
Πίνακας 57	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	393
Πίνακας 58	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με	

Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	394
Πίνακας 59 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	394
Πίνακας 60 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	395
Πίνακας 61 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	395
Πίνακας 62 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	396
Πίνακας 63 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	396
Πίνακας 64 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	397
Πίνακας 65 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	397
Πίνακας 66 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	398
Πίνακας 67 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	399
Πίνακας 68 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά	

Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	399
Πίνακας 69 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	400
Πίνακας 70 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	400
Πίνακας 71 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	401
Πίνακας 72 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	401
Πίνακας 73 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	402
Πίνακας 74 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	402
Πίνακας 75 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	403
Πίνακας 76 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	403
Πίνακας 77 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	404
Πίνακας 78 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά	

Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	405
Πίνακας 79 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	406
Πίνακας 80 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	407
Πίνακας 81 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	408
Πίνακας 82 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	409
Πίνακας 83 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	410
Πίνακας 84 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	410
Πίνακας 85 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	410
Πίνακας 86 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	410
Πίνακας 87 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	411
Πίνακας 88 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	411
Πίνακας 89 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών.....	411



Πίνακας 90 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	411
Πίνακας 91 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	412
Πίνακας 92 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	412
Πίνακας 93 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	412
Πίνακας 94 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	412
Πίνακας 95 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	413
Πίνακας 96 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	413
Πίνακας 97 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	413
Πίνακας 98 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	413
Πίνακας 99 Κατανομή των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με την Οικογενειακή Κατάσταση με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	414

Πίνακας 100 Κατανομή των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με την Γονεϊκή Απασχόληση με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών .....	414
Πίνακας 101 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησης με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	414
Πίνακας 102 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	415
Πίνακας 103 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .	416
Πίνακας 104 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	417
Πίνακας 105 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	418
Πίνακας 106 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	419
Πίνακας 107 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	420
Πίνακας 108 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	420
Πίνακας 109 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .	421
Πίνακας 110 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	422
Πίνακας 111 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	423
Πίνακας 112 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση	

τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	424
Πίνακας 113 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	425
Πίνακας 114 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	426
Πίνακας 115 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	427
Πίνακας 116 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	428
Πίνακας 117 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	429
Πίνακας 118 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	430
Πίνακας 119 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	431
Πίνακας 120 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1.....	431
Πίνακας 121 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	432
Πίνακας 122 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	433

Πίνακας 123 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .434	
Πίνακας 124 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	435
Πίνακας 125 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	436
Πίνακας 126 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	436
Πίνακας 127 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	437
Πίνακας 128 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .438	
Πίνακας 129 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	438
Πίνακας 130 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	439
Πίνακας 131 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	439
Πίνακας 132 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	440
Πίνακας 133 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	440
Πίνακας 134 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .441	
Πίνακας 135 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση	

την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	441
Πίνακας 136 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	442
Πίνακας 137 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	442
Πίνακας 138 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	443
Πίνακας 139 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	443
Πίνακας 140 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	444
Πίνακας 141 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	444
Πίνακας 142 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	445
Πίνακας 143 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	445
Πίνακας 144 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	446
Πίνακας 145 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2.....	446
Πίνακας 146 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την	

Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	447
Πίνακας 147 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	447
Πίνακας 148 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .	448
Πίνακας 149 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	448
Πίνακας 150 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	449
Πίνακας 151 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	449
Πίνακας 152 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	450
Πίνακας 153 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .	451
Πίνακας 154 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	451
Πίνακας 155 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	452
Πίνακας 156 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	452
Πίνακας 157 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	453

Πίνακας 158 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	453
Πίνακας 159 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων. 454	
Πίνακας 160 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	454
Πίνακας 161 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	455
Πίνακας 162 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	456
Πίνακας 163 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	457
Πίνακας 164 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	457
Πίνακας 165 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	458
Πίνακας 166 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	459
Πίνακας 167 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	460
Πίνακας 168 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	460

Πίνακας 169 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	461
Πίνακας 170 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3.....	461
Πίνακας 171 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	462
Πίνακας 172 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	462
Πίνακας 173 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .	463
Πίνακας 174 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	464
Πίνακας 175 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	465
Πίνακας 176 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	465
Πίνακας 177 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Συχνότητας Θυματοποίησης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	466
Πίνακας 178 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Συχνότητας Θυματοποίησης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3.....	466
Πίνακας 179 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	467
Πίνακας 180 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα	



	Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	468
Πίνακας 181	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	469
Πίνακας 182	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	469
Πίνακας 183	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων.....	470
Πίνακας 184	Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων .....	470

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Υπηρετήσης .....	159
Διάγραμμα 2 Κατανομή των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Φοίτησης.....	164
Διάγραμμα 3 Κατανομή των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Φοίτησης .....	165
Διάγραμμα 4 Κατανομή των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής τους .....	166
Διάγραμμα 5 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών Αναφορικά με τη Συχνότητα Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής .....	178
Διάγραμμα 6 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για Καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς.....	181
Διάγραμμα 7 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς .....	184
Διάγραμμα 8 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς.....	185
Διάγραμμα 9 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	190
Διάγραμμα 10 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές .....	191
Διάγραμμα 11 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 1.....	203
Διάγραμμα 12 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	204
Διάγραμμα 13 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές .....	205
Διάγραμμα 14 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 2.....	214
Διάγραμμα 15 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	215
Διάγραμμα 16 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές .....	217

Διάγραμμα 17 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 3.....	227
Διάγραμμα 18 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	228
Διάγραμμα 19 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές.....	231
Διάγραμμα 20 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τα Κυριότερα Κοινωνικά Φαινόμενα που Σχετίζονται με την Εθνοπολιτισμικά Ετερότητα και Συμβάλλουν ώστε οι Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικοί Μαθητές να Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 των Γηγενών Μαθητών.....	233
Διάγραμμα 21 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές .....	234
Διάγραμμα 22 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τα Κυριότερα Κοινωνικά Φαινόμενα που Σχετίζονται με την Εθνοπολιτισμικά Ετερότητα και Συμβάλλουν ώστε οι Γηγενείς Μαθητές να Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών .....	239
Διάγραμμα 23 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησής τους.....	242
Διάγραμμα 24 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησής τους .....	243
Διάγραμμα 25 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1.....	246
Διάγραμμα 26 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	247
Διάγραμμα 27 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους .....	262
Διάγραμμα 28 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 1 .....	263
Διάγραμμα 29 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2.....	268
Διάγραμμα 30 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	269
Διάγραμμα 31 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους .....	277

Διάγραμμα 32 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 2 .....	278
Διάγραμμα 33 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3.....	282
Διάγραμμα 34 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	283
Διάγραμμα 35 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους .....	292
Διάγραμμα 36 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 3 .....	294
Διάγραμμα 37 Κατανομή των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Ίδιους.....	300
Διάγραμμα 38 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα που οι Μορφές 3 από τους Ίδιους Έχουν ως Αποδέκτες Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής .....	302
Διάγραμμα 39 Κατανομή των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Ίδιους .....	305
Διάγραμμα 40 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα που οι Μορφές 3 από τους Ίδιους Έχουν ως Αποδέκτες Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής .....	307
Διάγραμμα 41 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	311
Διάγραμμα 42 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές.....	312
Διάγραμμα 43 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	313
Διάγραμμα 44 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές.....	314
Διάγραμμα 45 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές .....	315

Διάγραμμα 46 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές .....	316
---	-----



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία τριανταπέντε περίπου χρόνια, ο ετερογενής χαρακτήρας της Ελλάδας ενισχύεται ολοένα και περισσότερο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999), αφού πολλοί μέτοικοι<sup>1</sup> έχουν παγιώσει και μονιμοποιήσει την παραμονή και τη θέση τους στη χώρα, αποκτώντας κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα (Νικολάου, 2005). Στην τελευταία απογραφή του ελληνικού πληθυσμού το 2011, διαπιστώθηκε ότι σε σύνολο πληθυσμού 10.816.286 κατοίκων που διαμένουν στην Ελλάδα, ποσοστό 7.34% (912.000 κάτοικοι) του συνολικού πληθυσμού έχει υπηκοότητα άλλη από την Ελληνική (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2011). Ενώ θα ανέμενε κανείς τα τελευταία χρόνια να μειώνεται ο αριθμός των υπηκόων άλλων χωρών στην Ελλάδα, εντούτοις φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Για τους περισσότερους μετανάστες η Ελλάδα υπήρξε και συνεχίζει να είναι, παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει τελευταία, μία χώρα αρκετά φιλόξενη (Νικολάου, 2000). Πράγματι, ο αριθμός των υπηκόων άλλων χωρών που διέμεναν στην Ελλάδα κατά το 2001 (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 2001) ήταν σαφώς μειωμένος (762.191) και αποτελούσε ποσοστό 7.47% του συνολικού πληθυσμού (10.206.539). Σήμερα, το ποσοστό τους στο σύνολο πληθυσμού παραμένει περίπου το ίδιο, ενώ ο αριθμός τους αυξάνεται κατά πολύ (από 762.191 κάτοικοι το 2001 σε 912.000 κάτοικοι το 2011), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτός που μειώνεται είναι ο πληθυσμός με ελληνική υπηκοότητα. Αν και οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι παλιννοστούντες ήρθαν στην Ελλάδα καθυστερημένα σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα τελευταία χρόνια το πλήθος και η αναλογία των μεταναστών που παρατηρείται στην Ελλάδα, δεν παρατηρείται σε καμία άλλη Ευρωπαϊκή χώρα (Γκότοβος, 2002).

Η μεταναστευτική αυτή πραγματικότητα δεν αφήνει ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ποσοστό περίπου 7% (98.241 σε σύνολο 1.460.464) του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος φοιτά στα ελληνικά δημόσια σχολεία, αφορά μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Μάλιστα, όσον αφορά το δημοτικό σχολείο, το ποσοστό φοίτησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αγγίζει το 9% (54.570 σε σύνολο 633.235)· ποσοστό καθόλου αμελητέο (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Το ελληνικό σχολείο λοιπόν, οπουδήποτε στην

---

<sup>1</sup> Ο όρος «μέτοικος» περιλαμβάνει τους μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, μετακινούμενους εργαζόμενους (Γκότοβος, 2002:2).

ελληνική επικράτεια, φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν εθνοπολιτισμικά και είναι εν δυνάμει δίγλωσσοι (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Όπως στις πλείστες κοινωνίες του δυτικού κόσμου, έτσι και στην Ελλάδα, οι μετανάστες οι οποίοι εισρέουν, προέρχονται από χώρες με αρκετά σοβαρά κοινωνικοοικονομικά προβλήματα (Νικολάου, 2013). Σε αυτό συγκλίνουν τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, αφού από τη χαρτογράφηση του μεταναστευτικού πληθυσμού προκύπτει πως οι πολυπληθέστερες υπηκοότητες που τη συνθέτουν είναι η Αλβανική (52.7%), η Βουλγαρική (8.3%), η Ρουμανική (5.1%), η Πακιστανική (3.7%) και η Γεωργιανή (3.0%) (Απογραφή Πληθυσμού, 2011). Ο Νικολάου (2000:40) σε μία προσπάθεια σκιαγράφησης του κοινωνικού προφίλ των μεταναστών<sup>2</sup>, αναφέρει πως, αν και σχεδόν οι μισοί από τους αλλοδαπούς μετανάστες, οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα, είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένα σημαντικό ποσοστό είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (18% των γυναικών και 9.3% των ανδρών), εντούτοις η εργασία τους στην Ελλάδα σπάνια έχει σχέση με τις σπουδές τους και κατά κύριο λόγο αφορά χειρωνακτικά ή άλλα ιδιαίτερα υποβαθμισμένα και κακοπληρωμένα επαγγέλματα. Τα ευρήματα αυτά δεν προκαλούν έκπληξη, αφού η ανυπαρξία προγραμματισμού στους ρυθμούς μετανάστευσης, αλλά και η παρατεινόμενη (από τα τέλη της δεκαετίας του 1970) οικονομική κρίση, δεν επέτρεψαν ποτέ έναν ιδιαίτερο σχεδιασμό για την υποδοχή εργατικού δυναμικού προς εξασφάλιση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ένταξης, ούτε καν μία επίσημη καταγραφή και έλεγχο των εισερχομένων (Μιτίλης, 1998· Νικολάου, 2000).

Η κωλύομενη αυτή οργάνωση στα μεταναστευτικά ζητήματα οδήγησε αναγκαστικά τους περισσότερους μετανάστες σε ημιαπασχόληση και σε βαριές ή ανεπιθύμητες από τους γηγενείς εργασίες. Συνοδεύτηκε όμως και από την εμφάνιση μερικών αρνητικών φαινομένων, τα οποία ενδιαφέρουν άμεσα την έρευνα αυτή, όπως η έξαρση της εγκληματικότητας, η παιδική επαιτεία και η ανήλικη αποκλίνουσα συμπεριφορά. Επιπλέον, τα αρνητικά αυτά φαινόμενα, ίσως και μέσα

---

<sup>2</sup> Η προσπάθεια αυτή έγινε μέσα από την καταγραφή των επίσημων στοιχείων των ατόμων οι οποίοι υπέβαλαν αίτηση για νομιμοποίηση. Επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα ενδέχεται να προκαλούν μία στρεβλή εικόνα, αφού κατά κανόνα τα άτομα τα οποία υποβάλλουν αίτηση για νομιμοποίηση είναι αυτά τα οποία αντιμετωπίζουν τα λιγότερα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα (Νικολάου, 2000:40).



από την υπερπροβολή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, σχετίζονται με την ανάπτυξη αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων και στάσεων για τους μετανάστες (Μιτίλης, 1998).

Τα αρνητικά αυτά κοινωνικά στερεότυπα τα οποία αφορούν στους μετανάστες δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το ελληνικό υπαρκτό σχολείο. Επικρατεί γενικώς η αντίληψη ότι τα παιδιά των μεταναστών εμπλέκονται συχνότερα σε μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από ό,τι τα παιδιά των γηγενών, λόγω των προβλημάτων προσαρμογής και ένταξης στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης, της δυσκολίας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, της σχολικής αποτυχίας κ.τ.λ. (Κατσίρας, 2008).

Βέβαια, ο ρόλος της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς μπορεί να εξεταστεί μέσα από μία διττή θέαση. Η πρώτη διάσταση της θέασης αυτής αφορά την περίπτωση που τα προβλήματα της νέας εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας -πτυχές άμεσα συνυφασμένες με την εθνοπολιτισμική ετερότητα- τροφοδοτούν την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά έτερων μαθητών. Η δεύτερη διάσταση αφορά την περίπτωση που οι αρνητικές αντιδράσεις -τα αντανακλαστικά φόβου και απόρριψης που συγκροτούνται γύρω από το στίγμα της ετερότητας-, οδηγούν τους μαθητές των κυρίαρχων ομάδων να συμπεριφέρονται επιθετικά και βίαια έναντι των εθνοπολιτισμικά έτερων μαθητών (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001· Μανιάτης, 2010).

Από τις έρευνες που διεξήχθησαν κατά το παρελθόν, για το ρόλο που διαδραματίζει η εθνοπολιτισμική ετερότητα στην εμφάνιση σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν συγκεκριμένα και κοινά αποδεκτά συμπεράσματα. Σε κάποιες έρευνες η έξαρση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποδίδεται στην παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο (Δήμου, 2013), ενώ σε άλλες έρευνες υποστηρίζεται πως η παρουσία τους επηρεάζει «λίγο» την υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Θάνος, 2012). Άλλες έρευνες πάλι δείχνουν πως ο παράγοντας ετερότητα δε συνδέεται σε κανένα βαθμό με την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Peguero, 2011· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007), αντιθέτως υποστηρίζουν ότι οι νεαροί μετανάστες είναι λιγότερο πιθανόν να συμμετέχουν σε αποκλίνουσες πράξεις από ό,τι οι γηγενείς μαθητές (Peguero, 2011). Βέβαια, υπάρχουν και οι έρευνες εκείνες οι οποίες δείχνουν πως οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, λόγω της ετερότητάς τους, θυματοποιούνται συστηματικά από τους γηγενείς μαθητές (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010).

Η παρούσα διατριβή στοχεύει στη σύγκριση της εμπλοκής των δύο ομάδων μαθητών με τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και την ανάδειξη του διττού ρόλου της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην εμφάνισή της. Επίσης, στοχεύει στην εξέταση και ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που οδηγούν τους μαθητές, τόσο τους γηγενείς όσο και τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς, να εμπλέκονται με αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό χώρο.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια συνοπτική αναφορά των κεφαλαίων στα οποία διαρθρώνεται η παρούσα διατριβή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόβλημα το οποίο απασχολεί την παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Διατυπώνεται ο σκοπός, ώστε να αποδοθεί το τέλος που επιδιώκεται στην έρευνα. Ακόμα, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει η έρευνα, καθώς και οι υποθέσεις οι οποίες στηρίζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επίσης, θεμελιώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας και αναφέρεται η σημαντικότητά της. Επιπλέον, οριοθετείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι όροι της ταυτότητας και ετερότητας, ενώ περιγράφεται το πλαίσιο των διομαδικών σχέσεων. Αναλύεται επίσης ο όρος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και περιγράφονται ζητήματα γύρω από αυτήν. Δίνονται εξηγήσεις για το πώς η αποκλίνουσα συμπεριφορά εμφανίζεται στην κοινωνία από τα διάφορα μέλη της, μέσα από κάποιες κοινωνιολογικές θεωρίες απόκλισης. Επιπλέον, αναλύεται και οριοθετείται ο όρος της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες αναφορικά με τη συχνότητά της στον ελλαδικό σχολικό χώρο. Περιγράφονται επίσης οι διάφοροι ανθρωποφυσιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές, ενώ γίνεται επίσης αναφορά σε προηγούμενες σχετικές έρευνες. Ακόμα αναλύονται παράγοντες σχετικοί με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και παρουσιάζονται ευρήματα σχετικών ερευνών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται ζητήματα μεθόδου της έρευνας. Παρατίθεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζεται το μέσο συλλογής δεδομένων. Καθορίζεται ο πληθυσμός της έρευνας, παρουσιάζεται η δειγματοληπτική μέθοδος και δίδεται το δείγμα της έρευνας. Γίνεται επίσης αναφορά στις στατιστικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρία επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο έκτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική μελέτη, σημειώνονται οι αδυναμίες της και γίνονται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

## 2. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### 2.1 Περίληψη

Η άποψη ότι η παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε σε αύξηση της εγκληματικότητας δεν αφήνει ανεπηρέαστο το υπαρκτό σχολείο. Υπάρχει γενικώς η αντίληψη ότι τα παιδιά εθνοπολιτισμικά έτερων ομάδων εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς από ό,τι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Η εθνοπολιτισμική ετερότητα όμως δε συνεξετάζεται με άλλες πτυχές της, οι οποίες τυχόν επιδρούν στη συμπεριφορά των εθνοπολιτισμικά έτερων μαθητών. Εξάλλου, ελάχιστη ευκαιρία λόγου δίνεται στους μαθητές αυτούς, με αποτέλεσμα τη δημιουργία και παγίωση στάσεων και αντιλήψεων, οι οποίες τους ακολουθούν ευρύτερα στην κοινωνία. Η έρευνα αυτή στοχεύει να διερευνήσει και να συγκρίνει την εμπλοκή των εθνοπολιτισμικά έτερων και των γηγενών μαθητών με τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά, μέσα από τις απόψεις των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους και να τις συσχετίσει με διάφορους παράγοντες.

### 2.2 Διατύπωση του προβλήματος

Οι συνθήκες συνύπαρξης ομάδων με εθνοπολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελούν κατεξοχήν συνθήκες σύνδεσης των ομάδων αυτών με αρνητικές αντιλήψεις (Καρύδης, 2008a:29). Η εικόνα του «ξένου» προσλαμβάνεται με έναν ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο και στην κοινή συνείδηση συνδυάζεται κυρίως με το πρότυπο του «εγκληματία» μετανάστη (Καρύδης, 1996:123).

Το υπαρκτό σχολείο, ως καθρέφτης της κοινωνικής πραγματικότητας, δε μένει ανεπηρέαστο από την κοινή αντίληψη του «εγκληματία» μετανάστη. Υπάρχει γενικώς η αντίληψη ότι τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς, από τα παιδιά των γηγενών (Κατσίρας, 2008).

Ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν την αντίληψη περί αποκλινόντων εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Clauss & Nauck, 2010· Dipietro & McGloin, 2012). Άλλες πάλι έρευνες δείχνουν ότι οι έτεροι μαθητές εμπλέκονται λιγότερο με την αποκλίνουσα συμπεριφορά από ό,τι οι γηγενείς μαθητές (Peguero, 2011). Μάλιστα, δεν εκλείπουν οι έρευνες, οι οποίες αποκαλύπτουν ότι οι εθνοπολιτισμικές μειονότητες βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης από σοβαρές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των κυρίαρχων ομάδων (Zaykowski & Gunter, 2011).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι το θέμα της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, και ειδικότερα η σύνδεση του με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, βρίσκεται στο περιθώριο της επιστημονικής έρευνας στον ελλαδικό χώρο. Οι οποιεσδήποτε λιγοστές σχετικές

έρευνες, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, παρουσιάζουν μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις ή μεθοδολογικά προβλήματα (Θάνος, 2012). Επίσης, στις σχετικές έρευνες η εθνοπολιτισμική ετερότητα παρουσιάζεται ως αυτός καθεαυτός παράγοντας, ο οποίος δε συνεξετάζεται με άλλες συνιστώσες του. Διάφοροι άλλοι παράγοντες:

χωρισμένες ή διαιρεμένες οικογένειες, επαγγελματική ανασφάλεια του πατέρα, περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στα παιδιά... μειωμένες επιδόσεις και κακή σχέση με το σχολείο αποτελούν χαρακτηριστικά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων στα οποία ανήκουν στην πλειονότητά τους οι μετανάστες» (Νικολάου, 2013:68).

Η εμπειρική μεταναστευτική έρευνα λοιπόν, χρειάζεται να απομακρυνθεί από την «επικρατούσα τάση», δηλαδή τη μελέτη μεμονωμένων παραγόντων που επιδρούν στη συμπεριφορά των μεταναστών και που αγνοούν τις συνιστώσες ή απόρροιές τους (Κυπριανού, 2011). Θα πρέπει να στραφεί σε μια επαγγελματική/κοινωνική ταυτότητα, η οποία θα συνδέεται αναπόφευκτα και με τις κοινωνικές συνθήκες και με τους όρους διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, προκειμένου να ερμηνεύσει συμπεριφορές (Νικολάου, 2013:69).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε να είναι ελάχιστη έως μηδαμινή η άρθρωση λόγου σε πρώτο πρόσωπο στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ως υποκείμενα ερευνών. Δεδομένου λοιπόν ότι είναι περιορισμένες οι δυνατότητες άρθρωσης λόγου από τα παιδιά, παρατηρείται μια τάση παράβλεψης των ιδιαίτερων αναγκών τους (Κυπριανού, 2011) και παγίωσης των αρνητικών αντιλήψεων απέναντί τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει την εμπλοκή των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, αλλά και των γηγενών μαθητών, με τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εμπλοκή αυτή.

### **2.3 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να συγκρίνει τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>3</sup>, μέσα από τις απόψεις των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους και να τις συσχετίσει με διάφορους παράγοντες.

---

<sup>3</sup> Η έρευνα αφορά δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη Δράση 3 «Καλλιέργεια Κλίματος Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Επίπεδο Σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του

## 2.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο σημείο αυτό διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να γίνει πιο εξειδικευμένος ο σκοπός της έρευνας.

*A. Αναφορικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

1. Πόσο συχνό φαινόμενο είναι η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά για τους εκπαιδευτικούς;
  - 1.α. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, το φύλο, τη θέση στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου;
2. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς;
  - 2.α. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, το φύλο, τη θέση στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου;
3. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σε σύγκριση με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;
  - 3.α. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (ξεχωριστά) με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, το φύλο, τη θέση στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου;
4. Ποιοι (ομάδα μαθητών) είναι οι αποδέκτες (θύματα) των μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (ξεχωριστά) για τους εκπαιδευτικούς;

---

Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Για λόγους συντομίας, όπου γίνεται αναφορά στα υποκείμενα του δείγματος, εννοείται το πιο πάνω πλαίσιο.

4.α. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους αποδέκτες (θύματα) των μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (ξεχωριστά) με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, το φύλο, τη θέση στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου;

5. Ποιοι είναι οι παράγοντες θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και της θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές για τους εκπαιδευτικούς;

*B. Αναφορικά με το δείγμα των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

1. Πόσο συχνά εμφανίζονται οι διάφορες μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές;

1.α Πόσο διαφέρει η συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σε σύγκριση με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

1.β. Πόσο διαφέρει η συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών με βάση το φύλο, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκή απασχόληση;

1.γ Πώς συσχετίζεται η ηλικία, η σχολική επίδοση και ο γονεϊκός έλεγχος με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών;

1.δ. Πόσο διαφέρει η συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με βάση το φύλο, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, τη γενιά μετανάστευσης, τη γλώσσα επικοινωνίας, την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκή απασχόληση;

1.ε. Πώς συσχετίζεται η ηλικία, η σχολική επίδοση και ο γονεϊκός έλεγχος με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

2. Πόσο διαφέρει η συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών;

2.α. Πόσο διαφέρει η συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών με βάση το φύλο, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, την οικογενειακή κατάσταση, τη γονεϊκή απασχόληση και τη φιλία μεταξύ των δύο ομάδων των γηγενών μαθητών;

2.β. Πώς συσχετίζεται η ηλικία, η σχολική επίδοση, ο γονεϊκός έλεγχος, η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις και η επαφή με άλλους πολιτισμούς των γηγενών μαθητών με τη συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών;

3. Πόσο διαφέρει η συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

3.α. Πόσο διαφέρει η συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με βάση το φύλο, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό της περιοχής, το μαθητικό πληθυσμό, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, τη γενιά μετανάστευσης, τη γλώσσα επικοινωνίας, την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκή απασχόληση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

3.β. Πώς συσχετίζεται η ηλικία, η σχολική επίδοση, ο γονεϊκός έλεγχος και η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με τη συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

*Γ. Αναφορικά με το δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

1. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σε σύγκριση με τις απόψεις των γηγενών μαθητών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους;



2. Πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σύγκριση με τις απόψεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους;

## 2.5 Υποθέσεις

Βάσει του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διατυπώνονται οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Όπου στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν αντιφατικά και αντικρουόμενα δεδομένα επιλέγηκε να μη διατυπωθούν υποθέσεις. Βέβαια, ο σκοπός της έρευνας καλύπτεται πλήρως από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι υποθέσεις της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

### *A. Αναφορικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

1. Η βαθμίδα διδασκαλίας θα διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, με τους εκπαιδευτικούς λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς γυμνασίου.

2. Στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε θα υπάρχει οποιαδήποτε διαφορά για τους εκπαιδευτικούς.

2.α. Η βαθμίδα διδασκαλίας θα διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, με τους εκπαιδευτικούς λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς γυμνασίου.

### *B. Αναφορικά με το δείγμα των μαθητών:*

1. Στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε θα υπάρχει οποιαδήποτε διαφορά.

1.α. Η βαθμίδα εκπαίδευσης θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, με τους μαθητές λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές γυμνασίου.

1.β. Το φύλο θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια.

1.γ. Μεταξύ της ηλικίας και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει θετική συσχέτιση.

1.δ. Μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση.

1.ε. Μεταξύ του γονεϊκού ελέγχου και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση.

1.στ. Μεταξύ της θυματοποίησης και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, θα υπάρχει θετική συσχέτιση.

2. Στη συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών θα υπάρχει διαφορά, με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να θυματοποιούνται συχνότερα.

2.α. Μεταξύ της επαφής με ρατσιστικές αντιλήψεις των γηγενών μαθητών και της συχνότητας θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών θα υπάρχει θετική συσχέτιση.

3. Στη συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στη συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών θα υπάρχει διαφορά, με τους γηγενείς μαθητές να θυματοποιούνται συχνότερα.

*Γ. Αναφορικά με το δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

1. Η ομάδα ατόμων, γηγενών μαθητών και εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους γηγενείς μαθητές.

2. Η ομάδα ατόμων, εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

## **2.6 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Η εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό ζήτημα, στο πλαίσιο του οποίου γίνονται συζητήσεις, οι οποίες εμπεριέχουν συχνά παγιωμένες αντιλήψεις και στερεοτυπικές στάσεις. Πολλές από αυτές τις συζητήσεις επικεντρώνονται συγκεκριμένα στη σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στον ελλαδικό χώρο, το θέμα της σχέσης αυτής δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα να επικρατούν προκατειλημμένες και στερεοτυπικές απόψεις. Η δημιουργία τέτοιων απόψεων επηρεάζει τα εθνοπολιτισμικά έτερα άτομα από τη σχολική τους ηλικία, ενώ οι όποιες στάσεις και αντιλήψεις δημιουργούνται απέναντί τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, εδραιώνονται και τους ακολουθούν αργότερα στην ευρύτερη ένταξη τους στην κοινωνία.

Λόγω της διαπίστωσης της παγιωμένης άποψης περί αποκλινόντων εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Καρύδης, 2008α), αλλά και της έλλειψης στη διερεύνηση της σχέσης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, θεωρείται και κρίνεται απαραίτητη η ανάδειξη όλων των πτυχών οι οποίοι αφορούν τη σχέση αυτή, ειδικά από την πλευρά του ίδιου του υποκειμένου, εκτός από τις απόψεις των άλλων γι' αυτό.

Σημαντική επίσης διαπίστωση είναι ότι ειδικά στον ελλαδικό χώρο, δεν παρατηρείται μόνο έλλειψη στη διερεύνηση της σχέσης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά υπάρχει έλλειψη γενικότερα στην έρευνα που αφορά το πεδίο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι όποιες λιγοστές σχετικές έρευνες εντοπίστηκαν, παρουσιάζουν μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις ή μεθοδολογικά προβλήματα. Αυτό οφείλεται κατά ένα μέρος στην πολυπλοκότητα του φαινομένου (Θάνος, 2012), αφού η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί

αντικείμενο πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής, ιατρικής, εγκληματολογίας, κ.τ.λ.), με διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο και προσεγγίσεις (Χρηστάκης, 2011:24). Όποιες όμως και αν είναι οι επιστήμες στις οποίες βασίζονται οι προσεγγίσεις του θέματος αυτού, είναι κοινά παραδεκτό ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αναπτύσσεται κάτω από την επίδραση ενός ή διαφόρων μαζί παραγόντων. Πριν από την εφαρμογή οποιασδήποτε προσπάθειας για απόσβεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, οι παράγοντες αυτοί πρέπει να γίνουν γνωστοί.

Μέσα από τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή, θα καταστεί δυνατός ο καθορισμός των δράσεων και στρατηγικών, που σκοπό θα έχουν την αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών στο σχολικό χώρο.

Κατά συνέπεια, η μη ύπαρξη, από τη μία, ερευνών που να δίνουν έμφαση στη σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναδεικνύοντας όλες τις πτυχές της και λαμβάνοντας υπόψη την πλευρά του ίδιου του υποκειμένου, αλλά και η γενική έλλειψη, από την άλλη, ερευνών για τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και τους παράγοντες εμφάνισής της, καθιστούν αναγκαία και σημαντική τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

## **2.7 Οριοθέτηση του προβλήματος**

Η μελέτη αυτή θα διερευνήσει τη σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς στον ελλαδικό σχολικό χώρο, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη Δράση 3 «Καλλιέργεια Κλίματος Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Επίπεδο Σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Δεδομένου ότι ο πληθυσμός της έρευνας είναι αρκετά περιορισμένος, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δε θεωρούνται γενικεύσιμα.

Επιπλέον, στην έρευνα αυτή αφορούν μόνο δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά σχολεία δεν εντάσσονται σε αυτήν, καθώς το υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που φοιτούν σε αυτά δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των μαθητών των δημοσίων σχολείων και κάτι τέτοιο θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Όσον αφορά τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες απασχολούν την έρευνα, περιλαμβάνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου και όχι άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές ή ενέργειες οι οποίες τελούνται εκτός σχολείου. Την έρευνά αυτή δε θα απασχολήσουν μορφές συμπεριφοράς όπως το κάπνισμα και η χρήση ναρκωτικών ουσιών, μορφές οι οποίες ναι μεν μπορεί να εμφανίζονται στο σχολικό χώρο, αλλά αντίκτυπο έχουν στον ίδιο το μαθητή που τις παρουσιάζει και είναι αμφιλεγόμενες ως προς το κατά πόσο είναι αποκλίνουσες. Η εξέταση των μορφών αυτών θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ξεχωριστής έρευνας.

Τέλος, την έρευνα αυτή δε θα απασχολήσουν οι βιολογικοί παράγοντες, αφού εστιάζει στην ανακάλυψη των κοινωνικών παραγόντων εμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο. Εξάλλου, οι βιολογικοί παράγοντες αποτελούν κυρίως αντικείμενο της Ιατρικής και όχι της Παιδαγωγικής επιστήμης.

### 3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### 3.1 Περίληψη

Η αντίληψη περί ετερότητας είναι ευρύτερη από ό,τι φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Κομβική έννοια που τη διέπει είναι αυτή της ταυτότητας. Η έννοια της ταυτότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της κοινωνικής ομάδας και της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, η οποία αποτελεί βάση για την εξήγηση της λειτουργίας των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού. Στα πλαίσια της κοινωνικής ομάδας θεσπίζονται επίσης οι κοινωνικοί κανόνες και ο κοινωνικός έλεγχος, οι οποίοι οριοθετούν και χαρακτηρίζουν μία συμπεριφορά ως αποκλίνουσα. Ως εκ τούτου, διάφορες εξηγήσεις για την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς δίνονται μέσα από κοινωνιολογικές θεωρίες. Η κοινωνία παρέχει σε όλους τους θεσμούς της τα μέσα για τη διατήρηση της συμμόρφωσης. Από το σχολείο, ως θεσμό της κοινωνίας, αναμένεται να διατηρήσει τη συμμόρφωση και να καταστείλει την απόκλιση. Διάφοροι είναι οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, από ανθρωποφυσιολογικούς παράγοντες, μέχρι καθαρά κοινωνικούς. Ανάμεσα στους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς εντάσσεται και η εθνοπολιτισμική ετερότητα με τις διάφορες πτυχές της.

#### 3.2 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στο οποίο οριοθετούνται, αποσαφηνίζονται και αναλύονται έννοιες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα, παρουσιάζονται σχετικές θεωρίες και παραθέτονται προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Συγκεκριμένα, το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από δεκατέσσερα επιμέρους κεφάλαια.

Στο τρίτο κεφάλαιο δίνονται εννοιολογικοί ορισμοί των μεταβλητών εκείνων οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την επίλυση του προβλήματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο οριοθετούνται, αποσαφηνίζονται και αναλύονται οι έννοιες της ετερότητας και της ταυτότητας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται έννοιες και θεωρίες γύρω από τις διομαδικές σχέσεις.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται έννοιες γύρω από το πεδίο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και οριοθετείται και αποσαφηνίζεται ο σχετικός όρος.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται επιλεγμένες κοινωνιολογικές θεωρίες για την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Στο όγδοο κεφάλαιο οριοθετείται, αποσαφηνίζεται και αναλύεται η έννοια της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες για τη συχνότητά της στον ελλαδικό χώρο.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται ανθρωποφυσιολογικοί παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς και συγκεκριμένα το φύλο και η ηλικία.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται σχετικές έρευνες για τους ανθρωποφυσιολογικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται κοινωνικοί παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς και συγκεκριμένα η οικογένεια, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το σχολικό περιβάλλον και η σχολική επίδοση.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο παραθέτονται σχετικές έρευνες για τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένες πτυχές της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ως παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς και συγκεκριμένα τα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη χώρα υποδοχής και στην εκπαίδευση, η γλώσσα επικοινωνίας και ο ρατσισμός.

Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται σχετικές έρευνες για την εθνοπολιτισμική ετερότητα ως παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

### **3.3 Εννοιολογικοί ορισμοί**

#### **3.3.1 Ετερότητα**

Με τον όρο ετερότητα περιγράφεται κυρίως «ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές» (Βασίλειος & Χαϊδογιαννού, 2013:239). Ιδιότητες οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, ηλικιακές, φύλου, ικανοτήτων κ.τ.λ. (Κυπριανού, 2011) χαρακτηρίζουν μία ομάδα και την εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται και μειονεκτεί έναντι της πλειοψηφίας, δηλαδή αυτών που θεωρούνται όμοιοι, κανονικοί, γνωστοί και οικείοι (Βασίλειος & Χαϊδογιαννού, 2013). Η έννοια της ετερότητας ορίζεται δηλαδή από την ταυτότητα των φορέων της (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011)· από

την «ιδιαιτέρη σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών με τα οποία είναι γνωστός ένας άνθρωπος, τόσο ως άτομο, όσο και ως μέλος μίας ομάδας» (World Health Organization, 1999:43).

### **3.3.2 Εθνοπολιτισμική ετερότητα**

Η έννοια της εθνοπολιτισμικής ετερότητας αναφέρεται σε υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά γνωρίσματα (π.χ. ιδιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές), τα οποία έχουν από κοινού άτομα τα οποία ανήκουν στην ίδια εθνικότητα/εθνότητα (Γκότοβος, 2002).

### **3.3.3 Άτομα εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων**

Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ομάδες είναι ομάδες οι οποίες λογίζονται ως διαφορετικές «λόγω της αίσθησης ότι ανήκουν σε διαφορετική συλλογικότητα (κράτος ή λαό και αντίστοιχα έθνος) από ό,τι ο μεγάλος όγκος του πληθυσμού μιας χώρας» (Γκότοβος, 2002:60). Διαφοροποιούνται βάσει «του συνόλου των στάσεων, των πεποιθήσεων, των εθίμων, των νομών, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των αξιών» (World Health Organization, 1999:43) που πιστεύεται ότι έχουν από κοινού με εκείνους που ανήκουν στην ίδια εθνική/εθνοτική κατηγορία (Γκότοβος, 2002).

Στην παρούσα διατριβή γίνεται χρήση του όρου «μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων» ή «εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές». Ο όρος αυτός περιγράφει τους μαθητές που και οι δύο γονείς τους έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες εκτός Ελλάδας και οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα μετά από μετανάστευση. Τα παιδιά αυτά μπορεί να γεννήθηκαν στις χώρες των γονιών τους ή στην Ελλάδα, δηλαδή μπορεί να αποτελούν μετανάστες πρώτης ή δεύτερης γενιάς αντίστοιχα.

Διευκρινίζεται ότι στα ερωτηματολόγια που αφορούν τους μαθητές, δε χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων» ή «εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές», αλλά γίνεται αναφορά σε αυτές τις ομάδες ως «παιδιά άλλων χωρών». Ο όρος αυτός προτιμήθηκε ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων, μιας και η έρευνα απευθύνεται σε μικρά παιδιά.

### **3.3.4 Αποκλίνουσα συμπεριφορά**

«Η αποκλίνουσα συμπεριφορά συνιστά παρέκκλιση από κανόνες που προσελκύουν την κοινωνική αποδοκιμασία, έτσι ώστε προκαλεί ή ενδέχεται να προκαλέσει, εάν ανιχνευθεί,



αρνητικές κυρώσεις» (Clinard & Meier, 1998:9). Ο όρος αποκλίνουσα συμπεριφορά ανηλίκων τείνει να αναφέρεται σε μορφές συμπεριφοράς που να μην είναι κοινωνικά αποδεκτές, αλλά δε συνιστούν παράβαση νομικού κανόνα, όπως η φυγή από το σπίτι, οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο κ.τ.λ. (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:14-15· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:71).

### **3.3.5 Σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά**

Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί μία κατηγορία μη αποδεκτών συμπεριφορών που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου και δεν πρέπει να συγχέεται με άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές ή ενέργειες οι οποίες τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2013:21).

### **3.3.6 Μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μία διαβάθμιση· περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών με ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Στο ένα άκρο του φάσματος εμφανίζονται οι πιο ήπιες μορφές και στο άλλο άκρο βρίσκονται οι πιο σοβαρές μορφές (Θάνος, 2012· Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά λοιπόν, περιγράφεται σε διάφορες μορφές της (Παπαδόπουλος, 2011).

Στην παρούσα διατριβή οι διάφορες μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς ταξινομούνται σε τρεις ευρείες κατηγορίες<sup>4</sup>:

- α. Μορφές συμπεριφοράς σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- β. Μορφές συμπεριφοράς σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας.
- γ. Μορφές συμπεριφοράς σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

## **3.4 Ταυτότητα και ετερότητα**

### **3.4.1 Ταυτότητα**

Η έννοια της ταυτότητας δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί μέσα από έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Η δυσκολία ορισμού της έννοιας της ταυτότητας προκύπτει κατά κύριο λόγο εξαιτίας της αμφισημίας που τη χαρακτηρίζει. Από τη μία, εκφράζει την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα

---

<sup>4</sup> Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει μορφές όλου του φάσματος, από τις πιο ήπιες μέχρι τις πιο ακραίες μορφές.

ανάμεσα σε άτομα, ομάδες και απόψεις. Από την άλλη, εκφράζει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάτι ή κάποιον, από κάτι ή κάποιον άλλον (Βρύζας, 2001:169).

Ως μια πιο γενική θεώρηση, η ταυτότητα ορίζεται ως «η σχέση του ατόμου προς τον εαυτό του, προς την κοινωνία, προς τον κόσμο» (Νικολάου, 2004:9). Περιλαμβάνει μια «ιδιαιτέρη σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών με τα οποία είναι γνωστός ένας άνθρωπος, τόσο ως άτομο, όσο και ως μέλος μίας ομάδας» (World Health Organization, 1999:43). Για το Lippa (2003:327) η ταυτότητα είναι ταυτόσημη με την αυτοεικόνα.

### **3.4.2 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα**

Η ταυτότητα ενός ατόμου απαρτίζεται από δύο μέρη: το προσωπικό/ατομικό και το κοινωνικό/συλλογικό.

Η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη συνείδηση του εαυτού (Κυπριανού, 2011). Αποτελεί μέρος της αυτοεικόνας του ατόμου, η οποία προέρχεται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Hogg & Vaughan, 2005) και αντανακλά τη μοναδικότητα και το αναντικατάστατό του ως άτομο (Νικολάου, 2004). Επιπλέον, παραπέμπει στην αντίστοιχη εικόνα (δηλ. αυτή που εκφράζει τη μοναδικότητα του ατόμου) των άλλων για το συγκεκριμένο άτομο (Γκότοβος, 2002β).

Η προσωπική/ατομική ταυτότητα βασίζεται σε αμιγώς προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως «είμαι υπεύθυνος», «είμαι άριστος μαθητής», «είμαι αγχώδης», «είμαι κακός τραγουδιστής». Οι δύο πρώτες πληροφορίες («είμαι υπεύθυνος», «είμαι άριστος μαθητής») ενισχύουν την αυτοεικόνα του ατόμου, ενώ οι τελευταίες δύο πληροφορίες («είμαι αγχώδης», «είμαι κακός τραγουδιστής») τη μειώνουν (Δραγώνα, Σκουρτού, & Φραγκουδάκη, 2001· Lippa, 2003).

Από την άλλη, η κοινωνική/συλλογική ταυτότητα εμπεριέχει μια ποικιλότητα, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, κατά βάση όμοιων ατόμων (Γκότοβος, 2002β), με συνέπεια να υιοθετούν διάφορες κοινωνικές ταυτότητες, από τις οποίες προκύπτουν διάφορες αντιλήψεις του εαυτού και των άλλων (Κυπριανού, 2011:90), αλλά επίσης προκύπτουν κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες (Νικολάου, 2004:10).

Η κοινωνική/συλλογική ταυτότητα βασίζεται αμιγώς σε χαρακτηριστικά των ομάδων στις οποίες τα άτομα ανήκουν, όπως «είμαι χριστιανός», «είμαι Έλληνας» (Γκότοβος, 2002β· Δραγώνα, Σκουρτού, & Φραγκουδάκη, 2001· Lippa, 2003). Η αυτοεικόνα του ατόμου που σχετίζεται με τις

κοινωνικές ταυτότητες απορρέει από τη συμμετοχή του στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Hogg & Vaughan, 2005) και από την αξιολόγηση των ομάδων αυτών. Για παράδειγμα, η ελληνική εθνικότητα ενός ατόμου ενισχύει την αυτοεικόνα του, εάν διατηρεί θετικά συναισθήματα για τους Έλληνες (Δραγώνα, Σκουρτού, & Φραγκουδάκη, 2001· Lippa, 2003).

Το άτομο δημιουργεί μία σχέση ισορροπίας μεταξύ της προσωπικής/ατομικής του ταυτότητας και της κοινωνικής του ταυτότητας. Παρά τη μοναδικότητά του, το άτομο δε σταματά να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους άλλους στα πλαίσια των ομάδων (Νικολάου, 2004).

### **3.4.3 Εθνική ταυτότητα**

Η εθνική/εθνοτική ταυτότητα αποτελεί κατά βάση κοινωνική ταυτότητα, αφού παραπέμπει στο γεγονός της ένταξης του ατόμου σε κάποια αναγνωρίσιμη ομάδα και στα υποτιθέμενα διακριτά χαρακτηριστικά όλων όσων ανήκουν σε αυτή (Γκότοβος, 2002).

Η εθνική/εθνοτική ταυτότητα αφορά κυρίως την αίσθηση του υποκειμένου και του περίγυρου ότι το εν λόγω υποκείμενο ανήκει σε διαφορετική συλλογικότητα (κράτος, λαό, έθνος) από ό,τι η πλειοψηφία του πληθυσμού μιας χώρας (Γκότοβος, 2002:60). Συνεπώς, η εθνική ταυτότητα αποτελεί συμβολική κατασκευή, η οποία οργανώνει την αντίληψη του κοινωνικού κόσμου (Νικολάου, 2005). Δομικό στοιχείο της αποτελεί η παρουσία των «άλλων», μιας και η δυνατότητα του ατόμου να συνθέτει τα στοιχεία της ταυτότητάς του προϋποθέτει την ύπαρξη μιας παράλληλης διαδικασίας κατά την οποία ο εαυτός διαφοροποιείται από όλα όσα τον περιβάλλουν (Αβδελά, 1998).

### **3.4.4 Πολιτισμική ταυτότητα**

Ο ορισμός της πολιτισμικής ταυτότητας χρειάζεται τον εξαρχής ορισμό της έννοιας του πολιτισμού, μιας και το περιεχόμενό του δεν είναι τόσο σαφές όσο του έθνους και κατ' επέκταση της εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας.

Ο πολιτισμός ορίζεται ως το «... σύνολο των γνώσεων, των στάσεων και της μορφής της συνηθισμένης συμπεριφοράς που συμμερίζονται τα μέλη μιας κοινωνίας και το οποίο μεταδίδουν στα νεότερα μέλη της κοινωνίας τους» (Γεώργα, 1990:199). «Ο πολιτισμός δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη μάθηση» (Νικολάου, 2005:210).

Ως εκ τούτου, η πολιτισμική ταυτότητα παραπέμπει συνήθως σε «ιδιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές» τις οποίες κατέχει ο φορέας της (Γκότοβος, 2002:12). Ορίζεται ως «το σύνολο των στάσεων, των πεποιθήσεων, των εθίμων, των νορμών, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των αξιών που χαρακτηρίζουν αυτούς που ανήκουν σε μία κουλτούρα»<sup>5</sup> (World Health Organization, 1999:43). Με τη χρήση του όρου αυτού «εξομοιώνεται» ο φορέας με τα χαρακτηριστικά των άλλων ομοειδών φορέων (Γκότοβος, 2002). Στη βάση αυτή η χρήση του όρου «πολιτισμική ταυτότητα» εμπεριέχει για το Νικολάου (2004) κινδύνους, αφού είναι πιθανόν να παραπέμπει σε ρατσιστικές αντιλήψεις ή και σκοπιμότητες.

Αν και ο όρος πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία, εντούτοις δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει την προβληματική του όρου αυτού. Είναι αμφίβολη, αν όχι ανέφικτη, μία διαίρεση του κόσμου με κριτήριο τον πολιτισμό, αφού είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωριστούν και να ταξινομηθούν τα γνωρίσματα τα οποία τον αφορούν. Η οποιαδήποτε προσπάθεια ταξινόμησης του κόσμου σε πολιτισμικά μπλοκ, ουσιαστικά βασίζεται σε εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά κριτήρια, σε συνδυασμό με γεωγραφικά. Στην πραγματικότητα, ο όρος πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με ένα ή περισσότερα από αυτά τα κριτήρια, προσδιορίζοντας κατά κάποιον τρόπο το περιεχόμενο της αντίστοιχης διαφοράς (Γκότοβος, 2002:11-12)<sup>6</sup>.

Ο Γκότοβος (2002:11) χαρακτηρίζει τη σχέση της πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων (εθνοτικής, εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής) ως σχέση «κέλυφους/περιεχομένου» και διευκρινίζει πως η πολιτισμική ταυτότητα δεν αποτελεί αυτόνομο τύπο ταυτότητας.

### **3.4.5 Εθνοπολιτισμική ταυτότητα**

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ορίζεται ως «το μέρος από την ολότητα της αυτονομηματοδότησης ενός ατόμου, το οποίο αποτελείται από διαστάσεις που εκφράζουν τη συνέχεια ανάμεσα στην ερμηνεία του ατόμου για τις καταβολές του, από τη μια μεριά, και τις προσδοκίες του, από την άλλη, σε σχέση με την εθνικότητα». Πρόκειται για μία προσέγγιση η οποία απαιτεί από το άτομο

<sup>5</sup> Η κουλτούρα ορίζεται ως το σύστημα όλων των πεποιθήσεων, συμπεριφορών και αξιών, που μεταβιβάζονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας με τη μάθηση. Περιλαμβάνει συστήματα ιδεών και εννοιών (World Health Organization, 1999:22).

<sup>6</sup> Στη βάση αυτή, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να χρησιμοποιείται ο όρος «εθνοπολιτισμική ταυτότητα», αντί του όρου «πολιτισμική ταυτότητα».

να εντοπίσει, σε σχέση με τον εαυτό του, τις πολιτισμικές παραδόσεις που έχει κληρονομήσει (Smith & Bond, 2005:450).

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ορίζεται από τις συνιστώσες της, συμπεριλαμβανομένης της αυτο-ταυτοποίησης του ατόμου με την εθνική και πολιτισμική του ομάδα, την αίσθηση του ανήκειν και τη θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε αυτήν (Özdikmenli-Demir, 2014:1). Εμπεριέχει λοιπόν την υποκειμενική αξιολόγηση του ατόμου (ποια εθνική ταυτότητα θα επιλέξει για να περιγράψει τον εαυτό του), τα αξιολογικά νοήματα που αποδίδονται στο γεγονός της ένταξης του στην ομάδα (θετικά ή αρνητικά), τις πολιτισμικές πρακτικές της ομάδας του (χρήση της γλώσσας, συμμετοχή σε εθιμικούς εορτασμούς κ.τ.λ.) και τη σημασία που αποδίδει κάποιος σε αυτές τις πρακτικές. Αν οι συνιστώσες αυτές της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας δεν εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση, τότε η προσαρμογή σε αυτή μειώνεται σταθερά (Smith & Bond, 2005).

Με βάση τα πιο πάνω γίνεται σαφές ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Είναι θέμα προσωπικής επιλογής και βιωματικών εμπειριών, αν το άτομο θα παραμείνει προσκολλημένο στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα που του μεταβιβάστηκε από τη γέννησή του, ή αν θα επιλέξει μία άλλη. Ο μετανάστης μπορεί να παραμείνει προσκολλημένος στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα της χώρας καταγωγής, μπορεί να προσχωρήσει σε αυτή της χώρας υποδοχής ή να επιλέξει τη σύνθεση στοιχείων από τις δύο ταυτότητες, τα οποία θα εκφράζουν την προσωπική του επιλογή. Επομένως, τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα αποτελούν ο καθένας μία ξεχωριστή οντότητα και είναι φορείς του εθνοτικού τους πολιτισμού, στο βαθμό με τον οποίο έχουν επιλέξει να τον διαχειριστούν στα πλαίσια της κοινωνίας υποδοχής (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011:106). Έχουν μία σημαντική δυνατότητα, ο καθένας διαφορετικά, να αναπτύξει ένα μοναδικό προφίλ εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (Smith & Bond, 2005).

### **3.4.6 Ετερότητα**

Η συζήτηση για την ετερότητα θα πρέπει να εξελιχθεί γύρω από τη βασική παραδοχή ότι η «γενικά, η διαφορά είναι αδιάφορη» (Χριστόπουλος, 2009:95). Τίποτα δεν είναι όμοιο, και, ακόμα και αν φαίνεται ως τέτοιο, μία δεύτερη ανάγνωση αποδεικνύει το αντίθετο. Η οποιαδήποτε ομοιότητα αποτελεί προϊόν του ανθρώπινου παράγοντα και όχι παράγοντα της φύσης ή της κοινωνίας (Χριστόπουλος, 2009). Κοιτάζοντας γύρω μας, πάντα υπάρχει κάποιος ξένος, κάποιος άλλος, κάποιος «έτερος» (Βασίλειος & Χαϊδογιαννού, 2013).

Τα κοινωνικά φαινόμενα αποτελούν εξ ορισμού φαινόμενα ετερότητας. Στη βάση αυτή, οι κοινωνικές επιστήμες δεν προχωρούν σε συγκρίσεις γενικά και αφηρημένα, αλλά κάτω από συγκεκριμένες ερμηνευτικές προϋποθέσεις. Όταν η ετερότητα αναφέρεται στον κοινωνικό λόγο, σίγουρα δεν αναφέρεται στις εγγενώς απεριόριστες, μη μετρήσιμες διαφορές που διακρίνουν φαινόμενα, κοινωνίες ή άτομα. Εξάλλου, τα άτομα οδηγούνται στην ταυτοποίηση φαινομένων ετερότητας που έλκουν το ενδιαφέρον τους, ξεχωρίζοντάς τα από τα αμέτρητα άλλα που διαφεύγουν της προσοχής τους. Συνήθως, τα άτομα οδηγούνται στην ταυτοποίηση φαινομένων ετερότητας τα οποία αναπαράγουν ή υποκρύπτουν εξουσιαστικούς συσχετισμούς. Εάν εξέλπει το διακύβευμα εξουσίας, κύρους ή αξίας, τότε θα ήταν αδύνατο για τα άτομα να ασχολούνται με τις ατελείωτες διαφορετικότητες του κόσμου (Χριστόπουλος, 2009:96).

Με τον όρο ετερότητα, εννοούμε κυρίως «ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές» (Βασίλειος & Χαϊδογιαννού, 2013:239). Ιδιότητες οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, ηλικιακές, φύλου, ικανοτήτων κ.τ.λ. (Κυπριανού, 2011) χαρακτηρίζουν μία ομάδα και την εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται και μειονεκτεί έναντι της πλειοψηφίας, δηλαδή αυτών που θεωρούνται όμοιοι, κανονικοί, γνωστοί και οικείοι (Βασίλειος & Χαϊδογιαννού, 2013).

Συνοπτικά, η έννοια της ετερότητας ορίζεται από την ταυτότητα των φορέων της (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Το άτομο ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες και αποτελεί ένα πολυταυτοτικό υποκείμενο από κοινωνικής πλευράς. Πέρα από το φύλο και την ηλικία, το άτομο ενδέχεται να διαφοροποιείται από τον περίγυρο σε οικονομικό, μορφωτικό κ.τ.λ. επίπεδο. Δεν είναι όμως αυτές ακριβώς οι ετερότητες που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία, αλλά οι διαφοροποιήσεις σε εθνικό/εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Δε θα μας απασχολήσει δηλαδή η ετερότητα, της οποίας επίκεντρο αποτελεί η ατομική ή κάποια άλλη συλλογική ταυτότητα, αλλά η ετερότητα που αναδύεται μέσα από την ύπαρξη διαχωριστικών γραμμών σχετιζόμενων με την εθνικότητα/εθνότητα και τον πολιτισμό (Γκότοβος, 2002).

### **3.4.7 Εθνοπολιτισμική ετερότητα**

Όταν αναφέρεται η ετερότητα μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό χώρο, τότε εννοείται η νέα τύπου ετερότητα, γνωστή στις ΗΠΑ από τον περασμένο αιώνα, στην Ευρώπη μετά τον τελευταίο παγκόσμιο πόλεμο και στην Ελλάδα μετά τα τέλη της δεκαετίας του 80 (Κυπριανού, 2011). Αφορά δηλαδή την ετερότητα που αναδύεται μέσα από την ύπαρξη διαχωριστικών γραμμών

σχετιζόμενων με την εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία και γλώσσα (Γκότοβος, 2002:10), η οποία είναι συνυφασμένη με την παρουσία κάθε κατηγορίας μεταναστών ή προσφύγων (Κυπριανού, 2011).

Με άλλα λόγια τα άτομα με έτερες, διαφορετικές ταυτότητες (εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές) ταξινομούνται στις νέες χώρες υποδοχής ως άτομα με πολιτισμική ετερότητα (Γκότοβος, 2002· Κυπριανού, 2011). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως<sup>7</sup>, η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας (ή ταυτότητας) παραπέμπει συνήθως στο περιεχόμενο, στην ουσία της ταυτότητας. Δηλώνει ιδιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες πιστεύεται ότι έχουν τα άτομα από κοινού με άλλους, κατά βάση όλους όσοι ανήκουν σε μία συλλογική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002:13).

Η συλλογική ταυτότητα η οποία απασχολεί την παρούσα εργασία είναι αυτή της εθνικότητας/εθνότητας, το περιεχόμενο της οποίας προσδιορίζεται από την πολιτισμική ταυτότητα. Η έννοια λοιπόν της εθνοπολιτισμικής ετερότητας αναφέρεται, στην παρούσα εργασία, σε υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά γνωρίσματα (π.χ. ιδιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές), τα οποία έχουν από κοινού αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ίδια εθνικότητα/εθνότητα (Γκότοβος, 2002).

Ο διάλογος σχετικά με τα θέματα της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της ταυτότητας διεξάγεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια και αποτυπώνεται στην κατάθεση πληθώρας απόψεων, ειδικών και μη (Νικολάου, 2005).

Αδιαμφισβήτητα, καμία σύγχρονη κοινωνία δεν μπορεί να ισχυριστεί την απόλυτη ομοιογένειά της (Νικολάου, 2004). Η εθνοπολιτισμική ετερότητα όμως αποτελεί ένα νέο φαινόμενο ή φαινόμενο σε έξαρση; Αναμφίβολα όχι. Η εθνοπολιτισμική ετερότητα ήταν ιστορικά, μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Κατά το παρελθόν όμως, η νεωτερικότητα περιόριζε τα ζητήματα ετερότητας, καθώς προσπαθούσε να διαμορφώσει μια κοινωνία ενοποιητική και ομογενοποιητική (Νικολάου, 2005). Παράλληλα, η ανάπτυξη της διαδικασίας διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης), οδηγούσε στο διαχωρισμό του «ταυτόσημου» από το «μη ταυτόσημο» και στη δημιουργία των κοινωνικών μειονοτήτων και ανισοτήτων, συμβάλλοντας στην προστασία και εδραίωση του εθνικού κράτους. Πράγματι, για μεγάλο ιστορικό διάστημα τα κράτη διατηρούσαν την

---

<sup>7</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.4.4 «Πολιτισμική ταυτότητα».

πολυπόθητη ομοιογένειά τους, περιθωριοποιώντας τις όποιες μειονότητες κατοικούσαν σε αυτά και πείθοντας πως η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής και πολιτισμικής συνοχής (Αβδελά, 1998).

Μέσα από αυτή την προσέγγιση προκύπτει πως η εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία στηρίζεται στις διηγήσεις της νεωτερικότητας, παρά αρχέτυπη και οικουμενική μορφή ομαδικών δεσμών, η οποία βασίζεται σε κοινά γνωρίσματα (έθνος/εθνότητα, πολιτισμός) (Νικολάου, 2005).

Η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην εθνοπολιτισμική ετερότητα, βάσει ορισμένων κυρίαρχων παραδοχών της (Νικολάου, 2005:209-210):

- α. Η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών.
- β. Κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος.
- γ. Οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, εξελίσσονται.
- δ. Η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας των πολιτισμών είναι αναγκαία.
- ε. Η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται μόνο σε πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

### **3.5 Διομαδικές σχέσεις**

#### **3.5.1 Κοινωνική ομάδα**

Κάθε άτομο αναπτύσσει το μεγαλύτερο μέρος των συμπεριφορών και των σχέσεων του με άλλα άτομα μέσα σε ομαδικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, η κοινωνική ομάδα αποτελεί βάση για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, των απόψεων και στάσεων του ατόμου και της κοινωνικής του ταυτότητας. Μέσα από αυτήν, το άτομο αναπτύσσει την οντότητα του «Εγώ». Χωρίς την κοινωνική ομάδα δεν μπορεί να έχει καμία απήχηση, κανένα κύκλο και καμία ιστορική υπόσταση (Κοκκινάκη, 2006· Κυριακίδης, 1994).

Ένα πλήθος λέξεων συγγέεται με τον όρο κοινωνική ομάδα: μάζα, πλήθος, τάξη, κατηγορία, κοινότητα κ.τ.λ. Είναι φανερό ότι ένας ορισμός της κοινωνικής ομάδας ως ένα σύνολο ατόμων συγκεντρωμένων σε κάποια περιοχή ή ατόμων που μοιράζονται κάποιο κοινό χαρακτηριστικό ή



ιδιότητα είναι ελλιπής<sup>8</sup>. Οι επιβάτες ενός λεωφορείου ή οι συνταξιδιώτες σε ένα αεροπλάνο, οι άνθρωποι με πράσινα μάτια ή οι χορτοφάγοι για παράδειγμα, δεν πληρούν τους όρους οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να συγκροτήσουν κοινωνική ομάδα και δεν αποτελούν προφανώς κοινωνική ομάδα. Οι κοινωνικές ομάδες έχουν κάποιες κοινές ιδιότητες και χαρακτηριστικά που σχετίζονται ακριβώς με την κοινωνική τους φύση. Ένας επαρκής ορισμός για την κοινωνική ομάδα περιλαμβάνει συγκεκριμένες σχέσεις ή δεσμούς που συνδέουν τα μέλη της (Γεώργα, 1990· Κοκκινάκη, 2006· Κυριακίδης, 1994· Νίνα-Παπαρζή, 2005· Sherif & Sherif, 1969).

Πληροφοριακά αναφέρεται η ύπαρξη πλήθους ορισμών διαφόρων επιστημόνων και ειδικών του χώρου, η καταγραφή των οποίων θα ήταν ανώφελη για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου. Χρήσιμη όμως θεωρείται η παρουσίαση των χαρακτηριστικών κριτηρίων των ατόμων που ανήκουν σε ομάδες και αναφέρονται σε ποικίλους ορισμούς της κοινωνικής ομάδας, όπως συγκεντρώθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία. Τα μέλη της κοινωνικής ομάδας παρουσιάζουν τα πιο κάτω χαρακτηριστικά (Γεώργα, 1990· Hogg & Vaughan, 2005· Κοκκινάκη, 2006· Κυριακίδης, 1994· Νίνα-Παπαρζή, 2005· Sherif & Sherif, 1969).

α. *Επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν.* Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία συντελείται με κανόνες συμπεριφοράς στο πλαίσιο των διάφορων ρόλων των μελών της ομάδας. Σημασία για την κοινωνική ομάδα δεν έχει ο τρόπος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών (πρόσωπο με πρόσωπο ή από απόσταση), αλλά η συχνότητα. Η συχνή αλληλεπίδραση με την έννοια του δεσμού και της αμοιβαίας εκπλήρωσης αναγκών των μελών αποτελεί το ελάχιστο κριτήριο για το χαρακτηρισμό μιας ομάδας, δεδομένου ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομάδα το σύνολο των ατόμων που τυχαίνει να βρίσκεται συχνά στον ίδιο χώρο.

β. *Έχουν επίγνωση και συνείδηση της συμμετοχής τους, του «ανήκειν» στην ομάδα.* Η κοινή συνείδηση και ταύτιση και η παρουσία συλλογικής ταυτότητας ενισχύεται όταν τα μέλη της ομάδας, πέρα από κοινούς στόχους έχουν επίσης και κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. ίδια κοινωνική τάξη<sup>9</sup>), κοινή καταγωγή (π.χ. ίδιο έθνος ή ίδια θρησκεία), κοινούς κώδικες επικοινωνίας (π.χ. γλώσσα) και κοινές παραδόσεις.

<sup>8</sup> Οι δύο αυτές μορφές ομαδοποιήσεων, σύνολο ατόμων συγκεντρωμένων σε κάποιο χώρο και κατηγορία ατόμων με κοινό χαρακτηριστικό ή ιδιότητα, αν και δεν αποτελούν κοινωνική ομάδα, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ομάδας π.χ. οι «συντηρητικοί» μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ίδρυση ενός πολιτικού κόμματος (Νίνα-Παπαρζή, 2005:174).

<sup>9</sup> Συνήθως η συνάντηση δύο ατόμων συνοδεύεται από την ενδόμυχη ερώτηση: από πιο κοινωνικό χώρο προέρχεται το άλλο άτομο. Όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική ανισότητα και η διαφορά απόστασης τάξεων, τόσο περισσότερο

γ. *Η συμπεριφορά τους δεν είναι αυθαίρετη.* Ρυθμίζεται με ένα συγκεκριμένο σύνολο κανόνων και πρότυπων για το συντονισμό της συμπεριφοράς των μελών, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.

δ. *Έχουν κοινές αξίες και στάσεις.* Οι αξίες και οι στάσεις των μελών μιας κοινωνικής ομάδας τείνουν να είναι περισσότερο ομοιογενείς παρά ετερογενείς. Όσο περισσότερο ενωμένη είναι μια ομάδα, τόσο περισσότερη είναι η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των μελών της.

ε. *Διακατέχονται από ενότητα, σύμπνοια και συνοχή.* Όση μεγαλύτερη ενότητα, σύμπνοια και συνοχή υπάρχει ανάμεσα στα μέλη, τόσο περισσότερο λειτουργική και αποδοτική γίνεται η ομάδα. Οι κοινωνικές ομάδες έχουν υψηλά επίπεδα συνοχής, όταν τα μέλη ταυτίζονται με την ομάδα και την υπερασπίζονται στις περιπτώσεις που απειλείται από άλλες κοινωνικές ομάδες<sup>10</sup>.

στ. *Λειτουργούν σε ένα σύστημα αλληλοεξαρτώμενων ρόλων, στο οποίο συνδέονται άμεσα ή έμμεσα οι κοινωνικοί τους ρόλοι.* Σε κάθε ομάδα, αργά ή γρήγορα αναφύεται ένα σύστημα ρόλων με κάποια ιεραρχία.

ζ. *Συνεργάζονται για την εκπλήρωση σαφών και κοινά αποδεκτών σκοπών.* Αν η ομάδα δεν έχει κοινό σκοπό και στόχους, η συνοχή της σταματά και η ομάδα τείνει να διαλυθεί. Οι στόχοι της κοινωνικής ομάδας αφορούν την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών των μελών τους.

η. *Αποσκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών τους μέσα από την κοινωνική ομάδα.* Η εκούσια συμμετοχή σε μια ομάδα ακολουθείται από την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών των μελών μέσα από αυτήν. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι, όσο περισσότερο ικανοποιούνται οι ανάγκες των μελών, τόσο περισσότερο ενωμένη, λειτουργική και αποδοτική γίνεται η ομάδα.

Βάσει των πιο πάνω χαρακτηριστικών, ένας ορισμός της κοινωνικής ομάδας που προτείνεται από το Γεώργια (1990:22), τη χαρακτηρίζει ως:

ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών.

---

δυσχεραίνεται η ψυχική συνάντηση δύο ανθρώπων. Για να συνδεθούν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας πρέπει πρώτα να γνωριστούν και να «πιστοποιήσουν» ότι ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη. Η τάξη είναι μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πτυχή του ατόμου αφού αυτή καθορίζει τη συμπεριφορά του αλλά και τη στάση που κρατούν οι υπόλοιποι απέναντί του (Κυριακίδης, 1994:144-145).

<sup>10</sup> Το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται κυρίως στις οργανωμένες ομάδες. Οι ομάδες που συνδέονται με χαλαρούς δεσμούς όπως π.χ. ένα τμήμα φοιτητών, συνήθως, δεν κατορθώνουν να αποκτήσουν δεσμούς σύμπνοιας.

Παρόμοια, ο Sherif (1969:131) ορίζει την ομάδα ως:

μια κοινωνική μονάδα που αποτελείται από έναν αριθμό ατόμων που υπερασπίζονται το ρόλο και τις σχέσεις θέσεων μεταξύ τους, σταθεροποιούνται σε κάποιο βαθμό κατά τη χρονική στιγμή, και τα οποία διαθέτουν μια σειρά από δικούς τους κανόνες και αξίες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, τουλάχιστον σε θέματα συνέπειας στην ομάδα.

Η κοινωνία παρουσίασε και παρουσιάζει μια πληθώρα ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία τις διαφοροποιούν μεταξύ τους σημαντικά. Αρχικά, έχουμε δύο βασικά είδη ομάδων, τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς. Με τον όρο «πρωτογενής ομάδα» χαρακτηρίζονται εκείνες οι ομάδες οι οποίες είναι αποφασιστικής σημασίας όσον αφορά την επίδραση που ασκούν πάνω στα μέλη τους για τη διαμόρφωση αξιών και ιδανικών. Φυσικά η οικογένεια αποτελεί μια πρωτογενή ομάδα, της οποίας η επίδραση στο παιδί είναι πανθομολογούμενη (Κυριακίδης, 1994· Νίνα-Παπαρζή, 2005).

Με τον όρο «δευτερογενής ομάδα» χαρακτηρίζονται όλες εκείνες οι κοινωνικό-ψυχολογικές ομάδες, όπως είναι οι κοινωνικές τάξεις, οι σύλλογοι, οι ενώσεις, τα πολιτικά κόμματα κ.τ.λ. Η δευτερογενής ομάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ο πιο ζωντανός πυρήνας της κοινωνικής ζωής και το κέντρο όπου δημιουργείται η προσωπικότητα. Εξάλλου, η πρωτογενής ομάδα στηρίζεται στο συναίσθημα, ενώ η δευτερογενής ξεπηδά από τη λογική (Κυριακίδης, 1994· Νίνα-Παπαρζή, 2005).

Οι ομάδες μπορούν επίσης να διακριθούν σε άτυπες και τυπικές. Η «άτυπη ομάδα» σχηματίζεται χωρίς την παρεμβολή κάποιου κανόνα, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων των μελών μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από το αν οι δραστηριότητες τους είναι τυπικές ή άτυπες. Κύριο χαρακτηριστικό των ομάδων αυτών είναι οι ιδιαίτερα ισχυροί αμοιβαίοι δεσμοί των μελών, αλλά και η απουσία οργάνωσης στο εσωτερικό τους. Τέτοιες ομάδες, είναι οι φίλοι και οι ομάδες παιχνιδιού. Αντίθετα, η «τυπική ομάδα» σχηματίζεται συνειδητά από κάποια επίσημη ή θεσμοθετημένη διαδικασία για την επίτευξη κάποιου σκοπού ή τη ρύθμιση κάποιας κοινωνικής ανάγκης. Κύριο χαρακτηριστικό των ομάδων αυτών είναι η οργάνωση και η ιεραρχία ρόλων στα πλαίσιά τους. Τέτοιες ομάδες είναι τα σωματεία, οι οργανισμοί αλλά και η οικογένεια (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000).

Οι κοινωνικές ομάδες μπορούν επίσης να διακριθούν ανάλογα με (Κοκκινάκη, 2006· Κυριακίδης, 1994· Νίνα-Παπαρζή, 2005):

- α. τον τρόπο σχηματισμού τους και τη χρονική τους διάρκεια (ομάδες σταθερές, εφήμερες, αναγκαστικές, εποχιακές κ.τ.λ.),
- β. τον τρόπο εισδοχής των μελών (ομάδες ανοικτές, κλειστές, μέλη προνομιούχα, ταλαντούχα κ.τ.λ.),
- γ. το μέγεθος<sup>11</sup> (ομάδες, μικρές, μεσαίες, μεγάλες) και
- δ. τη γεωγραφική διασπορά/ομοιογένεια των μελών τους (π.χ. το Ευρωκοινοβούλιο σε σχέση με μια οικογένεια).

Η συνύπαρξη σε ομάδες είναι μια συνήθεια χαρακτηριστική για την ανθρωπότητα, εξαιτίας της αξίας της στη διαμόρφωση των απόψεων και συμπεριφορών των ατόμων, η οποία προκύπτει ακριβώς από τη γνώση τους για την κατηγοριοποίηση του κοινωνικού κόσμου σε ομάδες (Κυριακίδης, 1994).

### **3.5.2 Κοινωνική κατηγοριοποίηση και κοινωνική συμπεριφορά**

Η εξέταση του ρόλου της κοινωνικής κατηγοριοποίησης στην κοινωνική συμπεριφορά προϋποθέτει τον εξαρχής ορισμό της. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση εκλαμβάνεται ως η διαδικασία ταξινόμησης «κοινωνικών αντικείμενων ή γεγονότων σε ομάδες οι οποίες είναι ισοδύναμες σε σχέση με τις δράσεις των ατόμων, τις προθέσεις και το σύστημα πεποιθήσεων τους» (Tajfel, 1981:254).

Εν μέρει, η κοινωνική κατηγοριοποίηση συμβαίνει φυσικά, ως αντανάκλαση του γεγονότος ότι τα ίδια τα κοινωνικά αντικείμενα παρουσιάζουν κάθε άλλο παρά τυχαίο σχηματισμό χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Tajfel & Forgas, 1990). Ολόκληρος ο κοινωνικός κόσμος υποδιαιρείται σε «φυσικές» κοινωνικές κατηγορίες, άλλοτε μεγάλες, όπως η φυλή και το θρήσκευμα και άλλοτε μικρότερες, όπως οι αθλητικές ομάδες και οι πολιτικές παρατάξεις (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Το γεγονός και μόνο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης έχει από μόνο του σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική συμπεριφορά και ιδιαίτερα στη διομαδική (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Ως διομαδική συμπεριφορά ορίζεται «κάθε συμπεριφορά που προσδιορίζεται από ένα ή

---

<sup>11</sup> Το μέγεθος της ομάδας έχει σημασία για την επίτευξη των στόχων της. Μια κοινότητα με 500 κατοίκους δε θα φτάσει ποτέ στη δημιουργία δορυφόρου, για τον οποίο εργάζονται ταυτόχρονα 5.000 επιστήμονες και 1.000 τεχνικοί διαφόρων ειδικοτήτων (Κυριακίδης, 1994).

περισσότερα υποκείμενα προς ένα ή περισσότερα άλλα και βασίζεται στην κοινή αναγνώριση τους, ότι ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες» (Tajfel & Turner, 1979:40). Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις αποτελούν «γνωστικά εργαλεία ταξινόμησης και διάταξης του κοινωνικού περιβάλλοντος» (Tajfel & Turner, 1979:40). Το επίθετο «γνωστικά» στον ορισμό αυτό συνεπάγεται ότι η κοινωνική κατηγοριοποίηση δεν αποτελεί απλώς αντανάκλαση των «φυσικών» κατηγοριών<sup>12</sup>, αποτελεί επίσης μία ενεργή δομή, η οποία επηρεάζει την πρόσληψη και ερμηνεία των πληροφοριών από τα άτομα<sup>13</sup> (Tajfel & Forgas, 1990). Σημασία έχει το πώς τα άτομα «ενδύουν» αυτές τις κατηγορίες, αντιστοιχώντας μια κατηγορία σε κάθε σημασία και μία σημασία σε κάθε κατηγορία (Μιτίλης, 1998). Στη βάση αυτή, η κοινωνική κατηγοριοποίηση υπόκειται στις πιέσεις και διαστρεβλώσεις του ποικιλόμορφου πολιτισμού, στα πλαίσια του οποίου εμφανίζεται (Tajfel & Forgas, 1990).

Αυτή η περίπλοκη πλευρά της κοινωνικής κατηγοριοποίησης στην καθημερινή ζωή των ατόμων είναι αυτή η οποία θα απασχολήσει τα επόμενα επιμέρους κεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου.

### **3.5.3 Διομαδικές συγκρούσεις: η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης**

Οι συνθήκες συνύπαρξης των ομάδων στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον είναι τέτοιες, ώστε η δημιουργία διομαδικών σχέσεων είναι αναπόφευκτη. «Οι διομαδικές σχέσεις αναφέρονται συνήθως στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων ή των μελών τους, άλλοτε συμβολικά και άλλοτε πρόσωπο με πρόσωπο». Πολύ συχνά οι σχέσεις αυτές κατανοούνται ως «λειτουργικές» σχέσεις μεταξύ των ομάδων, με την έννοια ότι «οι ενέργειες μιας ομάδας και των μελών της έχουν αντίκτυπο σε μια άλλη ομάδα και τα μέλη της...» (Sherif & Sherif, 1969:223).

Προφανώς, οι διομαδικές σχέσεις παραπέμπουν στη «φιλία ή την εχθρότητα, στη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό, στην ειρήνη ή τον πόλεμο μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων και των αντίστοιχων μελών τους» (Sherif & Sherif, 1969:222). Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η κοινωνική κατηγοριοποίηση παρεμβαίνει σε συνθήκες ανταγωνισμού και συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων,

<sup>12</sup> Παθητική όψη της κοινωνικής κατηγοριοποίησης (Μιτίλης, 1988).

<sup>13</sup> Ενεργητική όψη της κοινωνικής κατηγοριοποίησης (Μιτίλης, 1988).

προκαλεί αρνητικά στερεότυπα και συντηρεί διακρίσεις και εχθρικές στάσεις για μια έξω-ομάδα<sup>14</sup> (Maisonneuve, 2001).

Το πιο γνωστό πείραμα που επιβεβαιώνει ότι η απλή κατανομή ενός συνόλου προσώπων σε δυο διαφορετικές ομάδες αρκεί για να παραχθούν διακρίσεις, προέρχεται από τον Muzafer Sherif, ο οποίος με μια σειρά από τρία πειράματα (1949, 1953, 1954) θέλησε να ερευνήσει τη διαδικασία σχηματισμού των ομάδων και τις διομαδικές σχέσεις. Το πιο γνωστό από αυτά τα πειράματα του Sherif είναι το πιο πρόσφατο χρονικά (1954), αυτό της «σπηλιάς των ληστών» (robbers cave).

Για την εξέταση της σύνθεσης των διομαδικών συμπεριφορών, στο πείραμα της σπηλιάς των ληστών, επιλέγηκαν άτομα που δεν είχαν προηγούμενες διαπροσωπικές σχέσεις και δεσμούς. Τα υποκείμενα του πειράματος ήταν ανήλικα αγόρια. Για τον έλεγχο του πώς αυτά τα ασύνδετα άτομα αλληλεπιδρούν, το πείραμα διεξήχθη σε μια απομονωμένη κατασκήνωση, η οποία ήταν στην πλήρη διάθεση του ερευνητικού προγράμματος (Sherif & Sherif, 1969).

Η πειραματική διαδικασία ξεκίνησε με τα αγόρια να φτάνουν ξεχωριστά σε δύο λεωφορεία, ενώ οι εγκαταστάσεις τους βρίσκονταν σε σημαντική απόσταση. Σε αυτό το πρώτο στάδιο, τα παιδιά ασχολήθηκαν με πολλές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούσαν αλληλεξάρτηση, προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (π.χ. μαγείρεμα γευμάτων, διάφορα οργανωμένα και άτυπα παιχνίδια). Τα αγόρια αντιμετώπισαν πολλές προβληματικές καταστάσεις οι οποίες απαιτούσαν οργάνωση των καθηκόντων. Διαφορετικά άτομα, αναλάμβαναν διαφορετικές αρμοδιότητες και με την πάροδο του χρόνου, οι διαπροσωπικές σχέσεις άρχισαν να εδραιώνονται και οι διάφοροι ρόλοι άρχισαν να αναλαμβάνονται (Sherif & Sherif, 1969).

Οι προηγούμενες διομαδικές επαφές φαίνεται λοιπόν να μην είναι απαραίτητες για το σχηματισμό μιας ομάδας. Προκύπτει λοιπόν, ότι:

όταν ένας αριθμός ατόμων, χωρίς προηγουμένως να δημιουργήσει σχέσεις, αλληλεπιδρά σε συνθήκες που ενσωματώνουν στόχους με κοινή έφεση αξιών και που απαιτούν δραστηριότητα αλληλεξάρτησης για την επίτευξή τους, με την πάροδο του χρόνου θα σχηματίσουν μια ομάδα (Sherif & Sherif, 1969:232-233).

Αυτό που απασχόλησε το Sherif στη συνέχεια ήταν οι συνθήκες δημιουργίας των διομαδικών συγκρούσεων. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, οι δύο ομάδες όχι μόνο δεν είχαν

---

<sup>14</sup> Για ένα άτομο ή μία ομάδα, η κατηγορία στην οποία ανήκει εκλαμβάνεται ως έσω-ομάδα, ενώ αυτή από την οποία αποκλείεται εκλαμβάνεται ως έξω-ομάδα (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001:31).

συναντηθεί, αλλά δεν είχαν επίγνωση της παρουσίας η μία της άλλης μέχρι ακριβώς πριν από το δεύτερο στάδιο (Sherif & Sherif, 1969).

Στο δεύτερο στάδιο δημιουργήθηκε ανταγωνιστικό κλίμα το οποίο βασίστηκε στη διοργάνωση ενός τουρνουά παιχνιδιών, κατά το οποίο προσφέρονταν βραβεία στην ομάδα των νικητών. Για αρκετές μέρες, τα ανταγωνιστικά παιχνίδια έφεραν σε αντιπαράθεση τις δύο ομάδες. Η ομάδα η οποία δεν τα πήγαινε καλά στη βαθμολογία κατηγορούσε την άλλη ομάδα ότι παίζει «βρώμικα» και ότι «κλέβει». Η νικήτρια ομάδα από την άλλη, ήταν ενθουσιασμένη, χαρούμενη και γεμάτη περηφάνια. Παράλληλα με το τουρνουά παιχνιδιών, η ζωή στην κατασκήνωση οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε ο ανταγωνισμός μεταξύ των δύο ομάδων να είναι αναπόφευκτος (π.χ. η ώρα του γεύματος ήταν τέτοια, ώστε η μία ομάδα να φτάνει αργότερα και να τρώει τα υπολείμματα) (Sherif & Sherif, 1969).

Το ανταγωνιστικό κλίμα δημιούργησε εχθρότητες μεταξύ των δύο ομάδων. Πολλά από τα γεγονότα που ακολούθησαν<sup>15</sup> στην πειραματική διαδικασία κατέδειξαν «συστηματικές διαφορές στις αποφάσεις των μελών ως συνάρτηση των διομαδικών σχέσεων» (Sherif & Sherif, 1969:252). Οι κατάλληλες μετρήσεις έδειξαν συστηματικά λάθη από τα αγόρια στην αξιολόγηση των επιδόσεων, με υπερεκτίμηση της έσω-ομάδας και ανάπτυξη αρνητικών στερεότυπων για την έξω-ομάδα. Καταδεικνύεται λοιπόν αδιαμφισβήτητα ότι:

η παρατεταμένη σύγκρουση για στόχους που για κάθε ομάδα είναι επιθυμητοί, αλλά που μόνο μία θα μπορούσε να επιτύχει, αποτελεί επαρκή προϋπόθεση για την εμφάνιση εχθρικών πράξεων, υποτιμητικών εικόνων και βασικών στοιχείων προκατάληψης για την έξω-ομάδα. Επιπλέον, η διομαδική σύγκρουση προκαλεί αύξηση της έσω-ομαδικής αλληλεγγύης και ευνοιοκρατίας (Sherif & Sherif, 1969:252).

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι οι εθνοκεντρικές στάσεις και ανταγωνιστικές σχέσεις της έσω-ομάδας είναι εύκολο να προκληθούν. Ο «εμβρυϊκός» εθνοκεντρισμός βρέθηκε στη δεύτερη φάση του πειράματος, όταν οι ομάδες είχαν μόλις σχηματιστεί και δεν υπήρχε ρεαλιστική σύγκρουση μεταξύ τους (Hogg & Vaughan, 2005).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του πειράματος του Sherif, τα άτομα τα οποία ωθούνται να εκπληρώσουν ένα στόχο με αλληλοεξαρτώμενες ενέργειες γίνονται ομάδα. Όταν δύο ομάδες πρέπει να εκπληρώσουν ασύμβατους μεταξύ τους στόχους, δεδομένου ότι η επίτευξη του στόχου της μιας ομάδας κρίνεται από την αποτυχία της επίτευξης της άλλης ομάδας, διαμορφώνεται μια

---

<sup>15</sup> Βλ. Sherif & Sherif, 1969:242-243.

δυσμενής εικόνα της έξω-ομάδας, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αλληλεγγύη της έσω-ομάδας. Αυτή είναι και η κεντρική θέση της θεωρίας των «ρεαλιστικών συγκρούσεων» του Muzafer Sherif (Doise, 2009· Tajfel & Turner, 1979).

#### **3.5.4 Ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία: το πείραμα της ελάχιστης ομάδας**

Η θεωρία των «ρεαλιστικών συγκρούσεων» του Muzafer Sherif κατέδειξε ότι η διομαδική σύγκρουση οφείλεται στον πραγματικό ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων, ο οποίος κινητοποιείται από στόχους που για κάθε ομάδα είναι επιθυμητοί, αλλά που μόνο μία μπορεί να επιτύχει (Sherif & Sherif, 1969). Επίσης, η συμμετοχή και μόνο σε κάποια ομάδα φαίνεται να αποτελεί την πιο άμεση κοινωνική αιτία της ταύτισης με την έσω-ομάδα και της ενδο-ομαδικής ευνοιοκρατίας. Σε αυτή την ταύτιση των ατόμων με την έσω-ομάδα και στην ανάπτυξη της ενδο-ομαδικής ευνοιοκρατίας έχει δοθεί σχετικά λίγη έμφαση στη θεωρία του Sherif. Οι ταυτίσεις αυτές αντιμετωπίζονται ως συνδεδεμένες με ορισμένες μορφές των διομαδικών σχέσεων στη θεωρία αυτή, χωρίς να γίνεται αναφορά στις διαδικασίες που συμβάλλουν στη συντήρηση και ανάπτυξη της ομαδικής ταυτότητας και στην ενδεχόμενη ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία, ως αποτέλεσμα της ιδιότητας του μέλους μιας ομάδας (Tajfel & Turner, 1979).

Οι λόγοι για του οποίους τα άτομα είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένα υπέρ της έσω-ομάδας είναι πολλοί. Συνήθως μοιάζουν περισσότερο από τα μέλη της έξω-ομάδας, τα συμπαθούν περισσότερο, έχουν πιο ευχάριστες και συχνότερες επαφές (Lippa, 2003).

Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα τι θα συνέβαινε αν όλοι αυτοί οι λόγοι εξαλείφονταν. Μια υποθετική τοποθέτηση σε ένα χώρο μερικών ατόμων, χωρίς κανένα προηγούμενο ιστορικό αλληλεπίδρασης ή κοινών στόχων και φιλοδοξιών, τα οποία θα χωριστούν αυθαίρετα σε δύο ομάδες, είναι ικανή ώστε να δημιουργηθεί συμπάθεια και ευνοιοκρατία υπέρ της ενδο-ομάδας (Lippa, 2003); Ποιες λοιπόν είναι οι ελάχιστες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ενδο-ομαδικής συμπεριφοράς, δηλαδή συνθήκες που να είναι τόσο αναγκαίες όσο και επαρκείς για τη συμμετοχή των ατόμων σε διομαδική σύγκρουση και κατ' επέκταση στην ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία (Hogg & Vaughan, 2005);



Αυτές οι προϋποθέσεις απασχόλησαν τον Tajfel και τους συνεργάτες του<sup>16</sup>. Θέλησαν να διερευνήσουν αν το γεγονός ότι το άτομο ανήκει σε μια ομάδα, είναι αρκετό για να επηρεάσει δυσμενώς τη συμπεριφορά του προς τις άλλες ομάδες (Smith & Bond, 2005) και αν οι πραγματικές συγκρούσεις στόχων, αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων (Γεωργογιάννης, 1995). Προσπάθησαν να δώσουν τις απαντήσεις αυτές μέσα από μια πειραματική μελέτη την οποία ονόμασαν «πείραμα της ελάχιστης ομάδας». Το πείραμα αυτό αναφέρεται στις ελάχιστες προϋποθέσεις υπό τις οποίες ένα άτομο, με τη συμπεριφορά του, διαφοροποιείται μεταξύ μιας έσω-ομάδας και μιας έξω-ομάδας (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Για τη δημιουργία αυτών των ελάχιστων συνθηκών, οι ερευνητές επιχείρησαν να ελαχιστοποιήσουν από την πειραματική διαδικασία όλες τις μεταβλητές, που σε χρονικές συνθήκες οδηγούν στην προτίμηση της έσω-ομάδας ή τη διάκριση έναντι της έξω-ομάδας. Αυτές οι μεταβλητές περιλαμβάνουν: την προσωπική αλληλεπίδραση, τη σύγκρουση συμφερόντων, την οποιαδήποτε προηγούμενη εχθρότητα μεταξύ των ομάδων και κάθε χρηστικό ή καθοριστικό δεσμό μεταξύ των προσωπικών συμφερόντων των υποκειμένων (Tajfel, 1981).

Το 1971 λοιπόν διεξήγαγαν το πείραμα αυτό, με Άγγλους έφηβους μαθητές, τους οποίους ενημέρωσαν ότι θα λάβουν μέρος σε μια μελέτη που ερευνούσε δήθεν την «οπτική αντίληψη». Τα αγόρια έπρεπε να υπολογίσουν γρήγορα τον αριθμό κουκκίδων σε διαφάνειες που τους δόθηκαν. Ενημερώθηκαν προηγουμένως ότι συνήθως μερικά άτομα υπερεκτιμούν τον αριθμό των κουκκίδων και υπολογίζουν σταθερά περισσότερες κουκκίδες από όσες υπάρχουν, ενώ αντίθετα άλλα άτομα υπολογίζουν σταθερά λιγότερες κουκκίδες από όσες υπάρχουν. Όταν τα υποκείμενα τελείωσαν τον υπολογισμό, ο ερευνητής χώρισε τυχαία τα αγόρια σε δύο ομάδες, λέγοντας τους ότι τα μέλη της μίας ομάδας υπερτίμησαν τον αριθμό των κουκκίδων, ενώ τα μέλη της άλλης τον υποτίμησαν, χωρίς αυτό βέβαια στην πραγματικότητα να είχε την οποιαδήποτε σημασία στο διαχωρισμό των ομάδων. Το πείραμα αυτό επαναλήφθηκε, ζητώντας από τα αγόρια απλά να εκφράσουν την προτίμηση τους για τις ζωγραφιές ενός εκ δύο αρκετά αφηρημένων ζωγράφων. Βάσει των απαντήσεων των αγοριών, τους ανακοινώθηκε η δημιουργία δύο ομάδων, στην πραγματικότητα όμως η επιλογή των μελών σε ομάδες ήταν πάντα τυχαία (Tajfel, 1981).

---

<sup>16</sup> Tajfel, H., Flament, C., Billings, M. & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 10, 159-170.

Μετά από τη δημιουργία των δύο ομάδων με αυτό τον τυχαίο τρόπο, τα μέλη έπαιζαν ένα παιχνίδι στο οποίο έπρεπε να αποφασίσουν για την κατανομή βαθμών, με χρηματική αξία, στα αγόρια και των δύο ομάδων. Για να αποφευχθούν τα προσωπικά συμφέροντα, κάθε μέλος δεν μπορούσε να βαθμολογήσει τον εαυτό του. Γνώριζαν ποια είναι τα μέλη της ομάδας τους (κοντινή εκτίμηση των κουκκίδων ή προτίμηση του ίδιου ζωγράφου) και τη συμμετοχή στην ομάδα των ατόμων μεταξύ των οποίων διαιρούσαν τα χρήματα. Αλλά αυτά τα μέλη είχαν οριστεί με κωδικούς αριθμούς και η ατομική τους ταυτότητα ήταν άγνωστη (Tajfel, 1981). Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά σημαντικά στην κατεύθυνση της χορήγησης περισσότερων βαθμών για τα μέλη της έσω-ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά υιοθέτησαν τη στρατηγική εκείνη, η οποία ευνοούσε τη δική τους ομάδα. Παρόλο που τα μέγιστα κέρδη των μελών της έσω-ομάδας ήταν σημαντικά, κάποιες φορές δεν ήταν τόσο σημαντικά όσο η επίτευξη της μέγιστης διαφοράς υπέρ της έσω-ομάδας. Μολονότι μπορούσαν να επιλέξουν συνδυασμούς βαθμών που να μεγιστοποιούν το κέρδος και των δύο ομάδων, συστηματικά επέλεγαν συνδυασμούς που μειώναν το κέρδος της έξω-ομάδας, χωρίς όμως να κερδίζει η έσω-ομάδα. Φάνηκε ότι η ήττα της έξω-ομάδας ήταν πιο σημαντική από το κέρδος της έσω-ομάδας (Tajfel, 1981· Tajfel & Turner, 1979).

Τα ευρήματα είναι εντυπωσιακά, αφού οι ομάδες ήταν πράγματι ελάχιστες. Δημιουργήθηκαν στη βάση ενός διάτρητου κριτηρίου, δεν είχαν κανένα ιστορικό παρελθόν ή πιθανό μέλλον, δε γνώριζαν καν την ταυτότητα των άλλων μελών της κάθε ομάδας και δεν είχαν κανένα προσωπικό συμφέρον στη διαδικασία κατανομής χρημάτων, αφού το πρόσωπο που συμμετείχε κάθε φορά δεν μπορούσε να είναι αποδέκτης (Hogg & Vaughan, 2005· Tajfel & Turner, 1979).

Παρόλο που οι ανταγωνιστικές σχέσεις τείνουν να αυξάνουν την ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία, όπως αποδείχτηκε στο πείραμα της «σπηλιάς των ληστών» του Sherif, οι εργασίες του Tajfel αποδεικνύουν ότι τα συγκρουόμενα αντικειμενικά συμφέροντα των ομάδων δεν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνισή της (Tajfel & Turner, 1979).

Η επίδραση της ελάχιστης ομάδας πραγματικά αντανακλά ό,τι συμβαίνει στις «μέγιστες» ή τις ομάδες της «πραγματικής» ζωής. Οι ομάδες πραγματικά προσπαθούν να ευνοήσουν τους εαυτούς τους έναντι των έξω-ομάδων (Hogg & Vaughan, 2005). Η αντίληψη των ατόμων ότι ανήκουν σε μια ομάδα, τα κάνει να συμπαθούν περισσότερο τα μέλη της, να φέρονται με χειρότερο τρόπο στα μέλη των άλλων ομάδων και να συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά προς αυτά (Lippa, 2003· Tajfel & Turner, 1979).

Παρά τη σημαντικότητα των ευρημάτων του πειράματος της ελάχιστης ομάδας, το μειονέκτημά του βρίσκεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να εξηγήσει τους λόγους ανάπτυξης της ενδο-ομαδικής ευνοιοκρατίας. Μετέπειτα, διάφορες ερμηνείες προσπάθησαν να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό. Η πιο γνωστή από τις ερμηνείες αυτές είναι η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1995).

### 3.5.5 Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας

Ο Henri Tajfel και ο John Turner πρότειναν τη θεωρία της «κοινωνικής ταυτότητας» (social identity theory), με την οποία επιχειρήσαν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους η γνώση και μόνο της ταύτισης ενός ατόμου με μια ομάδα προκαλεί την εύνοια του στην έσω-ομάδα (Tajfel & Turner, 1979). Υποστηρίζουν ότι αυτή η ευνοιοκρατία προκύπτει επειδή η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο και σε μια άλλη ομάδα δημιουργεί έναν ορισμό της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Smith & Bond, 2005).

Η κοινωνική ταυτότητα ορίζεται ως «το μέρος της αυτοαντίληψης ενός ατόμου, το οποίο προέρχεται από τις γνώσεις της ένταξής του σε μια κοινωνική ομάδα (ή ομάδες), μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που επισυνάπτεται στην εν λόγω ένταξη» (Tajfel, 1981:255). Τουλάχιστον στις σύγχρονες κοινωνίες, ένα άτομο προσπαθεί να επιτύχει μια θετική αντίληψη ή μια εικόνα του εαυτού του, μέσα από την υπαγωγή του στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Tajfel, 1981). Αντίθετα, αν η θετική αντίληψη δεν μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της υπαγωγής στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, τότε η ταύτιση με αυτές δε συμβαίνει (Doise, 2009).

Η κοινωνική κατηγοριοποίηση δεν αρκεί από μόνη της, ώστε να ενισχύσει την ταυτότητά των μελών μιας ομάδας (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Μια κοινωνική ομάδα μπορεί να εκπληρώσει τη λειτουργία της, την προστασία της κοινωνικής ταυτότητας των μελών της δηλαδή, μόνο αν καταφέρει να κρατήσει τη θετική αποτίμηση του διακριτικού χαρακτήρα της από άλλες ομάδες (Tajfel, 1981). Αυτή η αποτίμηση είναι αποτέλεσμα διεργασιών κοινωνικής σύγκρισης (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Η υπαγωγή λοιπόν σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα μπορεί να αποβεί θετική για την κοινωνική ταυτότητα, μόνο διαμέσου της κοινωνικής σύγκρισης που αξιολογεί την έσω-ομάδα σε σχέση με την αντίστοιχη έξω-ομάδα. Το πραγματικό κίνητρο της κοινωνικής σύγκρισης δεν είναι η εγκυρότητα, αλλά η προαγωγή της προσωπικής αξίας. Για να προβεί κανείς σε κοινωνική

σύγκριση, ανάμεσα στην έσω-ομάδα και στην έξω-ομάδα, πρέπει αφενός να επιλέξει την έξω-ομάδα που χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς στη σύγκριση και αφετέρου, το χαρακτηριστικό βάσει του οποίου θα γίνει η σύγκριση. Ανεξάρτητα με τον τρόπο που κανείς προβαίνει στην κοινωνική σύγκριση, σημασία για τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας έχει το ευνοϊκό αποτέλεσμα για την έσω-ομάδα (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Οι διαδικασίες κοινωνικής σύγκρισης λοιπόν, αποτελούν τη βάση της ενδο-ομαδικής ευνοιοκρατίας, διαδικασίες στις οποίες στηρίζεται η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας.

Συνοπτικά, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας μπορεί να συνοψιστεί σε τρεις παραδοχές (Tajfel & Turner, 1979:40):

- α. Τα άτομα θέλουν να αποκομίζουν ή να δημιουργούν μια θετική αυτοαντίληψη.
- β. Τα άτομα αποκομίζουν ένα μέρος της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής τους ταυτότητας, από την ομάδα στην οποία ανήκουν και από τις εκτιμήσεις της ομάδας αυτής.
- γ. Η εκτίμηση της ομάδας προκύπτει μέσα από την σύγκρισή της με άλλες ομάδες, βάσει αξιακά φορτισμένων γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας εφαρμόζεται στο ερευνητικό πεδίο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Γεωργογιάννης, 1995). Εάν υπάρχει καθολικό κίνητρο να αποκτήσουν τα μέλη μιας ομάδας θετική κοινωνική ταυτότητα και αυτό μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τη θετική διαφοροποίηση της έσω-ομάδας, τότε η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για την υποτίμηση της έξω-ομάδας είναι αναπόφευκτη (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001· Tajfel & Turner, 1979).

### **3.5.6 Στερεότυπα και προκαταλήψεις**

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία ανέδειξε την προσδοκία των ατόμων να παγιώσουν μια θετική αυτό-εικόνα μέσα από τη σύγκριση με άλλες ομάδες, εισήγαγε την άποψη ότι τα στερεότυπα με τον αξιολογικό τους χαρακτήρα, εξυψώνουν την έσω-ομάδα και υποβαθμίζουν την έξω-ομάδα, ενώ ενεργοποιούνται στο πλαίσιο των δι-ομαδικών σχέσεων, κυρίως όταν απειλείται η κοινωνική ταυτότητα των μελών της έσω-ομάδας (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Τα στερεότυπα ίσως αποτελούν το πιο κλασσικό παράδειγμα το οποίο διασαφηνίζει την κανονιστική χρήση της κοινωνικής κατηγοριοποίησης (Tajfel & Forgas, 1990). Εισάγουν την απλότητα και την τάξη όπου υπάρχει πολυπλοκότητα και αντιπροσωπεύουν, με φυσικό τρόπο,

τάσεις απλούστευσης (Tajfel, 1981). Συμβάλλουν στη δόμηση των δεδομένων του πολύπλοκου κοινωνικά κόσμου με την κατάταξη των ατόμων, αντικειμένων και γεγονότων σε κατηγορίες, χαρακτηρίζοντάς τις παρόμοια ή ισοδύναμα σε σχέση με τις πράξεις ή στάσεις τους. Συνεπώς, η ουσιαστική γνωστική λειτουργία της δημιουργίας στερεοτύπων είναι η απλοποίηση των πληροφοριών του κοινωνικού περιβάλλοντος, με σκοπό την κατανόηση του κόσμου, ο οποίος διαφορετικά θα ήταν τόσο περίπλοκος και χαοτικός, ώστε τα άτομα να μην μπορούν να ενεργούν αποτελεσματικά (Tajfel, 1990).

Για τον Tajfel (1981:132), τα στερεότυπα μπορούν να οριστούν ως «η απόδοση γενικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών σε μεγάλο μέρος των ανθρώπινων ομάδων». Στηρίζονται στις «πίστεις και απόψεις που έχουν οι άνθρωποι για τους άλλους, με βάση την ιδιότητα τους ως μέλους κοινωνικών ομάδων» (Παπαρζή-Νίνα, 2005:31). Συνδέονται δηλαδή με ολόκληρες ομάδες ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου εκλαμβάνονται ως αποτέλεσμα γενικεύσεων (Παπαρζή-Νίνα, 2005). Συνώνυμο του στερεότυπου για τον Maisonneuve, (2001:222) είναι το «κλισέ».

Ένα στερεότυπο ορίζεται λειτουργικά από την άποψη ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών της ομάδας συμφωνούν με την εικόνα της έξω-ομάδας και τις αποδόσεις χαρακτηρισμών για αυτήν και τα μέλη της (Sherif & Sherif, 1969). Αν ένα στερεότυπο δεν είναι ευρύτατα διαδεδομένο στο εσωτερικό μιας ομάδας ή ενός πληθυσμού, δεν υφίσταται ως τέτοιο (Maisonneuve, 2001).

Το περιεχόμενο των διαφόρων στερεοτύπων, όπως υποστηρίζεται από τον Tajfel (1981), προέρχεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις, οι οποίες είτε σχετίζονται, είτε όχι με υπεργενικευμένες κοινές εμπειρίες, παρελθοντικές ή παροντικές. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό τους, είναι η γενικευμένη δομή και λειτουργία τους. Από τη στιγμή που έχουμε μια ελάχιστη συγκεκριμένη γνώση για ένα άτομο, τείνουμε να αποδώσουμε σε αυτό τα χαρακτηριστικά τα οποία αντλούμε από τις γνώσεις που έχουμε για την ομάδα στην οποία ανήκει.

Τα στερεότυπα λειτουργούν με πανομοιότυπο τρόπο όπως και τα άλλα γνωστικά σχήματα, με την έννοια ότι οι πληροφορίες που τα υποστηρίζουν επισημαίνονται και ακούγονται πιο συχνά σε σύγκριση με αντίθετες πληροφορίες και ως εκ τούτου, αποθηκεύονται πιο σταθερά και παγιώνονται στη μνήμη (Smith & Bond, 2005). Ακραίες περιπτώσεις γεγονότων ή ατόμων έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην ανάκτηση της μνήμης. Συνεπώς είναι πιθανό, η αρνητική ή η μη

αποδεκτή συμπεριφορά των μελών μερικών ομάδων να υπεραπεικονίζεται στη μνήμη και την κρίση των ατόμων (Tajfel & Forgas, 1990).

Τα στερεότυπα, ως γνωστική διαδικασία, αποκρυσταλλώνεται γύρω από μερικές λέξεις (Maisonneuve, 2001). Για τη δημιουργία τους είναι δεδομένη και απαραίτητη μόνο μια προσωπική ιδιότητα, όπως η «εξυπνάδα», η «τεμπελιά», η «ατιμία», η οποία υποκειμενικά έχει συνδεθεί με κάποια κοινωνική ομάδα με βάση ορισμένα φυλετικά, εθνικά ή άλλα κοινωνικά κριτήρια. Είναι πιθανόν, η διεργασία της κατηγοριοποίησης να ευθύνεται σε κάποιο βαθμό για τις διαστρεβλώσεις που παρατηρούνται στις κρίσεις των ατόμων, για άλλα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Tajfel, 1990). Οδηγούν τα άτομα σε ένα περίπλοκο σφάλμα: θεωρούν τις έσω-ομάδες πιο περίπλοκες και ποικιλόμορφες από τις έξω-ομάδες. Η αντίληψη της ομοιομορφίας και της ομοιογένειας της έξω-ομάδας σκιαγραφείται σε κλασσικές εκφράσεις προκατάληψης, όπως «όλοι έχουν το ίδιο πρόσωπο». Τα άτομα δεν πιστεύουν απλώς ότι τα μέλη της έξω-ομάδας έχουν την ίδια όψη, αλλά συνήθως θεωρούν ότι έχουν επίσης ομοιόμορφες στάσεις και συμπεριφορές (Lippa, 2003).

Η έννοια των στερεοτύπων δε διακρίνεται εύκολα από άλλες παραπλήσιες έννοιες, όπως αυτή της προκατάληψης. Συχνά η μία έννοια λαμβάνει τη θέση της άλλης και μάλιστα όχι με ιδιαίτερη ακρίβεια (Smith & Bond, 2005). Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμο οι δύο έννοιες να διαχωριστούν.

Ο όρος «προκατάληψη» σημαίνει μια «αρνητική, δυσμενή στάση απέναντι σε μια ομάδα ή στα μέλη που την απαρτίζουν» (Κυριακίδης, 1994:145). Η προκατάληψη έχει έναν ευρύτερο αξιολογικό χαρακτήρα (Maisonneuve, 2001), ο οποίος περικλείει συνήθως πλειάδα συναφών στερεοτυπικών πεποιθήσεων και πηγάζει από διαδικασίες που συντελούνται σε όσους τηρούν τη στάση αυτή και όχι από την πραγματική εξακρίβωση του αν η ομάδα έχει τα γνωρίσματα που της αποδίδονται (Κυριακίδης, 1994). Είναι σχετική με το είδος των ανθρώπων που νομίζουμε ότι είμαστε και το είδος των ανθρώπων που νομίζουμε ότι είναι οι άλλοι (Hogg & Vaughan, 2005).

Τα στερεότυπα αποτελούν τόσο την αιτία, όσο και το αποτέλεσμα των προκαταλήψεων. Τα στερεότυπα ενδέχεται να οδηγούν τους ανθρώπους στην προκατάληψη και τα προκατειλημμένα άτομα ενδέχεται να χρησιμοποιούν τα στερεότυπα για την δικαιολόγηση των αρνητικών αισθημάτων τους (Παπαρζή-Νίνα, 2005). Η προκατάληψη αποτελεί ένα είδος «γονότυπου», του

οποίου τα στερεότυπα αποτελούν τους «φαινοτύπους», που μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο πολυάριθμοι και έντονοι (Maisonpneuve, 2001:225).

Οι προκαταλήψεις δε γνωρίζουν ούτε πολιτισμό, ούτε ιστορικό όρια. Σίγουρα η χρήση τους δεν αποτελεί αποκλειστικό «προνόμιο» των μεσηλίκων, των λευκών, των ετερόφυλων ή των ανδρών. Από την άλλη ωστόσο, συγκεκριμένες ομάδες αποτελούν τα διαρκή θύματα της προκατάληψης, επειδή σχηματίζονται από κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Hogg & Vaughan, 2005). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των ομάδων αναδύονται και κατηγορίες προκαταλήψεων. Οι κύριες μορφές προκαταλήψεων είναι οι φυλετικές ή εθνοτικές (Εβραίος, Νέγρος κ.τ.λ.), οι θρησκευτικές (Μουσουλμάνος, αιρετικός κ.τ.λ.), οι ταξικές (ανώτερη, κατώτερη τάξη), οι προκαταλήψεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τις σεξουαλικές προτιμήσεις και τη σωματική και πνευματική υγεία (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000· Hogg & Vaughan, 2005· Κυριακίδης, 1994).

Οι περισσότεροι ερευνητές των προκαταλήψεων, σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan (2005), επικεντρώνονται κυρίως στις φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις. Μάλιστα, πολλές φορές στις κοινωνικές επιστήμες, ο όρος προκατάληψη χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά σε σχέση με τις φυλετικές, εθνοτικές ομάδες και μειονότητες (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000).

### **3.5.7 Ρατσισμός και εθνοκεντρισμός**

Η προκατάληψη παρουσιάζεται ταυτόσημα με το ρατσισμό, όταν η κοινωνική ομάδα στην οποία στοχεύει προσδιορίζεται φυλετικά (Δραγώνα, 1997:94). Κατά τις Δραγώνα, Σκουρτού και Φραγκουδάκη (2001:58), ο ρατσισμός ορίζεται ως «η διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης όλων όσων είναι διαφορετικοί, με βάση το χρώμα τους ή την εθνοτική τους ταυτότητα».

Ο ρατσισμός ίσως να αποτελεί το πιο τρανό παράδειγμα διομαδικής σύγκρουσης. Ίσως γιατί αποτελεί την πιο παράλογη σύγκρουση ομάδων που έχει καταγράψει η ιστορία (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Η προκατάληψη στη βάση της φυλής ή της εθνικότητας ευθύνεται ιστορικά για μερικές από τις πιο τρομακτικές πράξεις της μαζικής απανθρωπιάς (Hogg & Vaughan, 2005). Στα πιο πρόσφατα χρόνια, φαινόμενα όπως η καταδίωξη των Εβραίων στη ναζιστική Γερμανία, η θεσμοθετημένη περιθωριοποίηση του απαρτχάιντ στη Νότια Αφρική, η μακρά ιστορία βίας μεταξύ Ισραηλινών και Παλαιστινίων και πολλά αντίστοιχα φαινόμενα

απασχόλησαν την κοινωνία. Αυτά τα φαινόμενα ρατσιστικής ιδεολογίας είχαν και εξακολουθούν να έχουν τεράστια ιστορική σημασία, μιας και ενέπλεξαν μεγάλο αριθμό ατόμων τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001· Hogg & Vaughan, 2005· Μιτίλης, 1998).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διαχωριστεί η κλασική ιδεολογία του ρατσισμού όπως αυτή πρωτοεμφανίστηκε, από τη σύγχρονη μορφή με την οποία εμφανίζεται σήμερα. Με την κλασική έννοια, ο ρατσισμός περιλαμβάνει μια βαθιά εδραιωμένη άποψη ως προς τη βιολογική κατωτερότητα των άλλων φυλών (Δραγώνα, 1997). Αποτελεί παράγωγο της άποψης ότι οι ικανότητες και συμπεριφορές των ατόμων είναι βιολογικά προκαθορισμένες, άποψη η οποία στο παρελθόν τουλάχιστον επικράτησε σε θεωρίες, πολιτικές διακρίσεις και αποκλεισμούς εθνικών μειονοτήτων (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000). Στο 19<sup>ο</sup> αιώνα διακριτές διαφορές των ανθρώπινων χαρακτηριστικών, όπως είναι το χρώμα, θεωρήθηκαν ενδείξεις μεγάλων βιολογικών και γενετικών διαφορών ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες. Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα άνθισαν πρακτικές, όπως το μέτρημα των κρανίων, η εξέταση των σωματικών τύπων και των χαρακτηριστικών των προσώπων, ώστε να αποδειχθεί η ύπαρξη ξεχωριστών τύπων, κατηγοριοποιημένων στο «ανώτερο» και «κατώτερο» είδος (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Διάφοροι διανοούμενοι της εποχής, βασισμένοι σε τέτοιες πρακτικές, τόνιζαν τη διαφορά πνευματικών δυνατοτήτων των φυλών (Μιτίλης, 1998).

Η πρόσφατη βιολογική έρευνα όμως, επέδειξε ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να στοιχειοθετηθούν πνευματικές διαφορές ανάμεσα σε φυλετικές ομάδες, βάσει βιολογικών διαφορών. Η φυλή αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και στην πραγματικότητα, οι διαφορές οι οποίες αφορά δεν είναι βιολογικές αλλά οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές. Επιπλέον, η φυλή αποτελεί διάσταση της ταυτότητας, η οποία εμπεριέχει και άλλες διαστάσεις, όπως είναι η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, το έθνος κ.τ.λ. (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Ο φόβος του τέρατος ο οποίος είχε στηριχθεί στις βιολογικές διαφορές έχει λοιπόν σήμερα εξαλειφθεί. Ωστόσο οι μηχανισμοί του αποκλεισμού, μηχανισμοί που θεμελιώνονται στη συστηματική απόρριψη της διαφοράς, είτε είναι πραγματικοί είτε κατασκευασμένοι, παραμένουν ισχυροί, τη στιγμή που όλες οι κοινωνίες καθίστανται όλο και περισσότερο ετερογενείς (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Ο ρατσισμός με τη σύγχρονη χρήση του όρου είναι πολύ πιο διευρυμένος, εκτείνεται πέρα από το βιολογικό καθορισμό και περιλαμβάνει την οποιαδήποτε



έκφραση απέναντι σε μια φυλετική ομάδα ή τα μέλη της, σαν να είναι δεδομένη η φυλετική διαφορά. Πρόκειται για μια συμβολική διάκριση μιας κοινωνίας, η οποία είναι συστηματικά οργανωμένη γύρω από την καταπίεση μιας ομάδας και την κυριαρχία μιας άλλης (Δραγώνα, 1997).

Προφανώς, με τον τρόπο αυτό διατηρείται το φαινόμενο της άνιση κατανομής της εξουσίας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Το δόγμα της φυλής είναι το πιο διαδεδομένο, το πιο ισχυρό και αποτελεσματικό από τα δόγματα ανωτερότητας της ομάδας στη σύγχρονη ιστορία. Στην ιδανική περίπτωση, ως εκ τούτου, τα φυλετικά δόγματα δίνουν την εικόνα ενός κόσμου, στον οποίο οι «ανώτερες» φυλές μένουν για πάντα κυρίαρχες, ενώ οι «κατώτερες» φυλές παραμένουν για πάντα υποδεέστερες (Sherif & Sherif, 1969). Με αυτή την έννοια, προκύπτει συνάρτηση μεταξύ ρατσιστικού και εθνοκεντρικού λόγου, δηλαδή της «πεποίθησης ότι η έσω-ομάδα είναι ανώτερη των άλλων» (Lipra, 2003:347).

Όπως η φυλετική κατηγοριοποίηση έτσι και η εθνοτική διαχωρίζουν την ανθρωπότητα σε διακριτές ομάδες, οι οποίες έχουν φύσει διαφορές μεταξύ τους. Τα κριτήρια διαχωρισμού μπορεί να είναι υπαρκτά ή επινοημένα, ενώ και στις δύο περιπτώσεις κυριαρχεί η φαντασίωση της διατήρησης μιας ενιαίας, ομοιογενούς, και «αμόλυντης» από άλλους κοινότητας (Δραγώνα, 1997). Ο εθνοκεντρισμός χαρακτηρίζεται από μια θέαση της πραγματικότητας, η οποία θεωρεί ως αυτονόητο επίκεντρο τον «εαυτό» και συστηματικά καταφεύγει σε μια σύγκριση με τους εθνικούς «άλλους». Το έθνος εμφανίζεται ως «μια ενότητα ατόμων και συμφερόντων που νομιμοποιεί τις διακρίσεις και ως οντότητα πολιτισμική με ιδιότητες που κληρονομούνται» (Αβδελά, 1997:25). Κάθε φορά που η κοινωνική κατηγοριοποίηση βασίζεται σε μια άνιση κατανομή υλικών, πλούτου, ισχύς, κύρους ή εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, τότε προκύπτει ένας διάχυτος εθνοκεντρισμός και ανταγωνισμός μεταξύ της ανώτερης και της μη προνομιούχας ομάδας (Tajfel & Turner, 1979).

### **3.5.8 Ρατσισμός και εθνοκεντρισμός στην παιδική ηλικία**

Ο λόγος των παιδιών για το ρατσισμό και τον εθνοκεντρισμό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και θεωρείται αδύνατον τα παιδιά από μόνα τους, εκ γενετής, να έχουν ένα τέτοιο προσανατολισμό (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Είναι γεγονός, ότι ο ρατσισμός και ο εθνοκεντρισμός προϋπάρχουν των παιδιών μέσα στην κοινωνία, καθώς ήδη έχουν διαμορφωθεί και εξαπλωθεί πριν ακόμα γεννηθούν. Κατά συνέπεια, τα παιδιά μετά τη γέννησή

τους συνειδητοποιούν, αξιολογούν και τελικά διαμορφώνουν τη δική τους στάση απέναντι στο ρατσισμό και στον εθνοκεντρισμό, μέσα από τα ερεθίσματα που το κοινωνικό περιβάλλον τους προσφέρει (Μιτίλης, 1998).

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, η οικογένεια μονοπωλεί σχεδόν στη διαδικασία πρόσληψης και αντίληψης των εικόνων του παιδιού για τον έξω κόσμο. Είναι φυσικό λοιπόν, η πρώτη φυλετική και εθνοτική συνειδητοποίηση και στάση να αποτελεί παράγωγο της επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί (Μιτίλης, 1998).

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί μία νέα φάση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης<sup>17</sup>. Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, ως ο πιο δραστικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας μετά την οικογένεια, έχει τη δυνατότητα να γαλουχήσει τα παιδιά με θετικές φυλετικές και εθνοτικές στάσεις, ώστε αποτρέψει την εδραίωση του ρατσιστικού και εθνοκεντρικού προσανατολισμού. Όμως, η δυνατότητα αυτή της εκπαίδευσης δεν πρέπει να υπερεκτιμηθεί (Μιτίλης, 1998). Ο ρατσισμός και ο εθνοκεντρισμός υπάρχουν ακόμα και σήμερα ως στοιχεία του σχολείου. Μέσα από τα σχολικά προγράμματα και πρακτικές, το σχολείο μεταδίδει γνώση σχετικά με το έθνος ως διαχρονική συλλογικότητα, με στόχο τη δημιουργία μιας ισχυρής εθνικής συνείδησης. Για την επίτευξη του ίδιου στόχου χρησιμοποιεί υπερβολικά το παρελθόν, και μάλιστα το αρχαίο, για να διαμορφώσει στα παιδιά την εικόνα του εθνικού εαυτού. Πράγματι, η «προγονολατρία»<sup>18</sup> δίνει στα παιδιά μία αίσθηση υπεροχής της κοινότητας στην οποία ανήκουν (Γκότοβος, 2002).

Πέρα από την οικογένεια και το σχολείο, διάφοροι άλλοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, όπως η τηλεόραση και το βιβλίο, κατέχουν τη δική τους θέση στην ανάπτυξη των στάσεων των παιδιών (Μιτίλης, 1998).

Όποιος και αν είναι ο παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την ανάπτυξη φυλετικών και εθνοτικών στάσεων, η διαδικασία αυτή βασίζεται κατά βάση στην αφήγηση. Εξάλλου και η ίδια η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από το λόγο. Μέσα από αυτόν τα παιδιά διδάσκονται επιμελώς τι σημαίνει

---

<sup>17</sup> Η κοινωνικοποίηση αρχίζει από την πρώιμη παιδική ηλικία και αποτελεί την ανάπτυξη και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για αποτελεσματική κοινωνική λειτουργικότητα μέσα σε μία συγκεκριμένη κουλτούρα (World Health Organization, 1999:21).

<sup>18</sup> Η προγονολατρία ορίζεται ως η πίστη στην υπεροχή του έθνους εξαιτίας της μεγάλης αξίας του πολιτισμού των προγόνων, ανεξάρτητα από τα επιτεύγματα των επιγόνων (Γκότοβος, 2002:29-30).

φυλή, εθνικότητα, θρησκεία, χρώμα του δέρματος κ.τ.λ. Μαθαίνουν να παρατηρούν τις διαφορές και να αντιδρούν ανάλογα σε αυτές (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Η πεποίθηση ότι ο ρατσιστικός και ο εθνοκεντρικός λόγος μαθαίνεται στα πρώιμα χρόνια μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης επιβεβαιώνεται με μια σειρά πειραμάτων του Henri Tajfel (Hogg & Vaughan, 2005).

Στο πρώτο<sup>19</sup> από τα σχετικά πειράματά του, δόθηκαν σε ανήλικα αγόρια φωτογραφίες και τους ζητήθηκε να τις κατατάξουν σε κουτιά ανάλογα με το βαθμό συμπάθειας που νιώθουν για το κάθε πρόσωπο που η φωτογραφία απεικονίζει. Έπειτα, έπρεπε να τοποθετήσουν τις ίδιες φωτογραφίες σε δύο κουτιά, ανάλογα με το αν θεωρούσαν ότι αυτές απεικονίζουν άτομα της δικής τους εθνικότητας ή όχι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έδειχναν ξεκάθαρα μεγαλύτερη συμπάθεια στα πρόσωπα των φωτογραφιών που έπειτα κατέτασσαν ως άτομα ίδιας εθνικότητας με αυτά. Υπάρχει λοιπόν μια σαφής ένδειξη προτίμησης των παιδιών για τη δική τους εθνική ομάδα (Tajfel, 1981).

Σε επόμενο πείραμα<sup>20</sup> του Tajfel ερευνήθηκε η συμπάθεια των παιδιών για πέντε ξένες χώρες και η ελάχιστη γνώση για τις χώρες αυτές, μεταβλητή που αξιολογήθηκε με τη γνώση του σχετικού μεγέθους των πέντε αυτών χωρών. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι τα παιδιά γνωρίζουν ποιες ξένες χώρες είναι «κακές» ή «καλές» πριν μάθουν πραγματικά τίποτα άλλο για αυτές (Tajfel, 1981).

Τέλος, σε ένα άλλο σχετικό πείραμα<sup>21</sup> του Tajfel διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ συμπάθειας των παιδιών για ξένες χώρες και η γνώση τους για αυτές, η οποία αξιολογήθηκε με ένα απλό τεστ γνώσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ γνώσης και συμπάθειας είναι για τα περισσότερα παιδιά σαφώς θετική. Τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα για τις χώρες που προτιμούν περισσότερο, παρά για αυτές που αντιπαθούν, αλλά λιγότερα από όλες γνωρίζουν για εκείνες που αισθάνονται ουδέτερα (Tajfel, 1981).

---

<sup>19</sup> Βλ. Tajfel, 1981:188-197.

<sup>20</sup> Βλ. Tajfel, 1981:207-210.

<sup>21</sup> Βλ. Tajfel, 1981:212-220.

### 3.6 Ζητήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς

#### 3.6.1 Κοινωνικός κανόνας

Ο χαρακτηρισμός μιας πράξης ως κοινωνικά αποδεκτή ή ως αποκλίνουσας βασίζεται σε κάποια κριτήρια. Αυτά θεσπίζονται ανάλογα με το σύστημα κανόνων και αξιών που ισχύει σε κάθε κοινωνία και που στην ουσία αποτελεί το εργαλείο αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ατόμων στα πλαίσιά της (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:11).

Οι αξίες είναι αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία, σχετικές με θέματα της ανθρώπινης συμβίωσης όπως π.χ. ο σεβασμός, η αγάπη, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια κ.τ.λ. Αποτελούν δηλαδή επιθυμητές καταστάσεις που πρέπει να αφομοιώσει ο άνθρωπος στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και να υιοθετήσει προκειμένου να συμβιώνει αρμονικά στα πλαίσια της ομάδας ή της κοινωνίας. Οι αξίες αποτελούν περισσότερο γενικές διατυπώσεις για το τι θεωρείται επιθυμητό και ηθικό ή όχι σε μια κοινωνία. Συνιστούν δηλαδή ένα γενικό πλαίσιο το οποίο για να είναι αποτελεσματικό συμπληρώνεται από περισσότερο συγκεκριμένες και δεσμευτικές ρυθμίσεις για τα άτομα, τους κοινωνικούς κανόνες<sup>22</sup> (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:12-13).

Τη συστηματική μελέτη της ύπαρξης των κοινωνικών κανόνων ξεκίνησε το 1935 ο Mouzafer Sherif<sup>23</sup>, όταν διατύπωσε την άποψη πως οι άνθρωποι κατασκευάζουν κοινωνικούς κανόνες, με σκοπό να μειώσουν την αβεβαιότητα που προκύπτει, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια ασαφή πραγματικότητα (Doise, 2009· Κοκκινάκη, 2006).

Οι κανόνες στο σύνολό τους αφορούν πρότυπα συμπεριφοράς (π.χ. τα άτομα δεν πρέπει να γελάνε στις κηδείες), αλλά επίσης ορίζουν τις κατηγορίες μέσω των οποίων τα άτομα ερμηνεύουν εμπειρίες (π.χ. οι κηδείες είναι σίγουρα λυπηρές) (Clinard & Meier, 1998).

Κάποιοι κανόνες (ως πρότυπα συμπεριφοράς) αποτελούν καθοδηγήσεις και προτροπές και άλλοι κανόνες αποτελούν απαγορεύσεις. Οι «καθοδηγητικοί» κανόνες δηλώνουν συμπεριφορές και πράξεις στις οποίες τα άτομα είναι επιθυμητό να προβαίνουν (π.χ. οι γονείς πρέπει να φροντίζουν τα παιδιά τους), ενώ οι «απαγορευτικοί» κανόνες δηλώνουν συμπεριφορές και πράξεις στις οποίες

<sup>22</sup> Εκάστοτε, στη βιβλιογραφία οι κοινωνικοί κανόνες εμφανίζονται με τον όρο κοινωνικές νόρμες ή πρότυπα.

<sup>23</sup> Για το πείραμα του Mouzafer Sherif: «Φαινόμενο Αυτοκίνησης» βλ. Sherif & Sherif, 1969:202-210.

τα άτομα δεν πρέπει να προβαίνουν (π.χ. οι γονείς δεν πρέπει να κακοποιούν τα παιδιά τους) (Clinard & Meier, 1998· Heitzeg, 1996).

Διαπιστώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, ότι η πολυμορφία αυτή του κοινωνικού κανόνα δεν επιτρέπει τον ορισμό του με έναν ενιαίο τρόπο από τους θεωρητικούς. Από το ευρύ εννοιολογικό φάσμα που προκύπτει, οι σημαντικότεροι επιστημονικοί ορισμοί για την περιγραφή του κοινωνικού κανόνα, είναι σύμφωνα με το Δήμου (2003:24) η στατική-περιγραφική, η αξιολογική-κανονιστική και η κανονιστική-αξιοματική θέση.

Η στατική-περιγραφική άποψη εμφανίζει τον κοινωνικό κανόνα ως στατιστικά πιστοποιημένη ομοιομορφία συμπεριφοράς. Η λογική που διέπει την άποψη αυτή, βασίζεται στην παραδοχή πως «ό,τι κάνουν οι περισσότεροι άνθρωποι, αυτό είναι και ο κανόνας» (Δήμου, 2003:25). Σαφώς, η προσέγγιση αυτή είναι προβληματική, αφού δεν μπορεί να διατυπωθεί ρητά κάποιος κοινωνικός κανόνας, επειδή μια συγκεκριμένη συμπεριφορά εμφάνισε καταγραμμένη υψηλή συχνότητα από τα μέλη μιας κοινωνίας (Δήμου, 2003).

Στη δεύτερη άποψη, την αξιολογική-κανονιστική, η έννοια του κοινωνικού κανόνα προσεγγίζεται με αφετηρία τις κοινωνικές αξίες και αξιολογήσεις της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν, ο κοινωνικός κανόνας αποτελεί τη «λεκτική περιγραφή της συγκεκριμένης πορείας δράσης που θεωρείται ως επιθυμητή, σε συνδυασμό με κάποια παρότρυνση για συμμόρφωση της συγκριμένης μελλοντικής δράσης προς την παραπάνω πορεία» (Parsons, 1949 στο Δήμου, 2003:25-26). Ασφαλώς, ο κοινωνικός κανόνας δεν αποτελεί μια απλή περιγραφή και παρότρυνση συμπεριφοράς, γεγονός που καθιστά τον πιο πάνω όρο ως μη δόκιμο επιστημονικά (Δήμου, 2003).

Στην τρίτη άποψη, την κανονιστική-αξιοματική, ο κοινωνικός κανόνας εμφανίζεται ως «συστηματική προσδοκία, απαίτηση-αξίωση ή προδιαγραφή της συμπεριφοράς που οφείλει ή πρέπει το άτομο να παρουσιάζει σε συγκεκριμένες συνθήκες περιστάσεις» (Splitter, 1967 στο Δήμου, 2003:26). Αρκετοί θεωρητικοί (Δήμου, 2003· Κωσταντίνου, 2005) υποστηρίζουν την πιο πάνω θέση ως ένα ολοκληρωμένο επιστημονικό ορισμό του κοινωνικού κανόνα, ο οποίος ενσωματώνει όλα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σύνολο των σχετικών επιστημονικών όρων και παράλληλα διαθέτει λειτουργική πληρότητα. «Συνδυάζει τη συχνότητα εμφάνισης της κοινωνικής συμπεριφοράς, την αξιακή και αξιολογική προδιαγραφή της πορείας της και τη συστηματική της αξίωση από τον κοινωνικό περιβάλλον» (Δήμου, 2003:27).

Η συζήτηση για τους κοινωνικούς κανόνες σαφώς δεν μπορεί να ολοκληρωθεί με τη διατύπωση ενός απλά επιστημονικού ορισμού, αλλά είναι αναγκαία η αποτύπωση των χαρακτηριστικών, τα οποία σχετίζονται με την καθιέρωση και την εφαρμογή τους.

Οι κοινωνικοί κανόνες εφαρμόζονται και καθιερώνονται με συγκεκριμένες κοινές διαδικασίες. Είναι προφανές ότι δεν υπαγορεύονται από αυτόνομες και φυσιοκρατικές διαδικασίες. Η θέσπιση και η καθιέρωσή τους πραγματοποιείται από άτομα και κοινωνικές ομάδες, με σκοπό τον προσδιορισμό και την ομαλότητα της επικοινωνίας τους. Η δημιουργία τους εξαρτάται κυρίως από τις αντιλήψεις της πλειοψηφίας της ομάδας. Έτσι, σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, πρωταρχικός στόχος τους είναι η διατήρηση της κοινωνικής συναίνεσης, η μείωση της κοινωνικής απόκλισης και η εξουδετέρωση των περιθωριακών στοιχείων (Δήμου, 2003). Όταν ένας κανόνας επιβληθεί, αυτός που υποτίθεται ότι τον έχει παραβεί μπορεί να φαίνεται σαν ένα ιδιαίτερο είδος ατόμου, κάποιος που δεν είναι αξιόπιστος για να ζήσει με τους κανόνες που συμφωνήθηκαν από την ομάδα και κρίνεται ως περιθωριακός<sup>24</sup> (Becker, 1997).

Από δεοντολογικής άποψης, οι κοινωνικοί κανόνες οφείλουν να αναδεικνύονται μέσα από κοινωνικές διεργασίες και διαδικασίες συναίνεσης και κοινής αποδοχής (Δήμου, 2003). Οι κοινωνικοί κανόνες, ανάλογα με το πόσο ευρεία είναι η αποδοχή τους από τα άτομα, πώς η κοινωνία τους επιβάλλει, πώς μεταδίδονται και πόση συμμόρφωση απαιτούν, διαφοροποιούνται σε τυπικούς και άτυπους (Clinard & Meier, 1998). Οι τυπικοί κανόνες κωδικοποιούνται και επισημοποιούνται με νόμους και επιβάλλονται από ειδικά ορισμένους και εξουσιοδοτημένους φορείς του κοινωνικού ελέγχου. Οι άτυποι κανόνες δημιουργούνται για να καθορίσουν και να ελέγξουν μια πληθώρα πράξεων και συμπεριφορών, μέσω ευέλικτων και άτυπων μέσων (Heitzeg, 1996). Ως άτυπους κανόνες μπορούμε να ονομάσουμε τους πραγματικούς κανόνες λειτουργίας των ομάδων (Becker, 1997). Εξάλλου, οι άτυποι κανόνες δεν κωδικοποιούνται, είναι άτυπα κατανοητοί και συμφωνημένοι. Η παραβίαση τους δεν αποτελεί έγκλημα, μάλλον συνεπάγεται απόκλιση από κοινά αποδεκτές συνήθειες και πρακτικές. Λόγω της φύσης της διαπραγμάτευσης, η άτυπη απόκλιση από τους κανόνες αποτελεί την πιο διαδεδομένη και ίσως την πιο προβληματική κατηγορία απόκλισης (Heitzeg, 1996).

---

<sup>24</sup> Ο Becker (1997:1) αποδίδει την έννοια του «περιθωριακού» με τον όρο *αουτσάιντερ* (outsider).

Οι κοινωνικοί κανόνες, ως ανθρώπινες «κατασκευές», ενδέχεται να διαμορφωθούν και να εξελιχθούν στο χρόνο. Ό,τι ρυθμιζόταν παλαιότερα ως ανεπιθύμητο και προβληματικό, πιθανόν στο παρόν ή στο μέλλον να ρυθμίζεται έτσι που να αποτελεί καθημερινό τρόπο επικοινωνίας και δράσης (Δήμου, 2003). Οι κοινωνικοί κανόνες όμως, οι οποίοι στηρίζονται σε θεμελιακές αρχές, διακρίνονται από σταθερότητα και αλλάζουν δύσκολα. Αυτό οφείλεται στην ίδια τη λειτουργία τους, αφού ο κανόνας που δε χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και αλλάζει διαρκώς έχει πολύ μικρή χρησιμότητα στο να καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας και σίγουρα δε στηρίζεται σε κάποια θεμελιακή αρχή της κοινωνικής ζωής (Κοκκινάκη, 2006).

Η σχετική υπόσταση των κανόνων διατυπώνεται επίσης μέσα από τη διαφοροποίησή τους ανάμεσα στους πολιτισμούς. Ό,τι αποτελεί κανόνα για έναν πολιτισμό, μπορεί να συνιστά απόκλιση για κάποιον άλλο (π.χ. πολυγαμία Μωαμεθανών) (Δήμου, 2003). Βέβαια, για κάθε άτομο, φυσικοί και ορθοί κανόνες φαίνεται να είναι οι δικοί του, του πολιτισμού του και της φυλής του, ενώ «περίεργοι» και «παράλογοι» των άλλων (Κυριακίδης, 1994). Επιπλέον, οι κανόνες μιας ομάδας μπορεί να αποτελούν απόκλιση για μια άλλη ομάδα, μέσα στην ίδια κοινωνία. Για παράδειγμα, μια ομάδα χορτοφάγων θα ονόμαζε «δολοφονία» οποιαδήποτε προσπάθεια κατανάλωσης κρέατος, ενώ μια άλλη ομάδα κυνηγών θα ονόμαζε χόμπι το νόμιμο κυνήγι θηράματος. Και οι δύο ομάδες θέτουν κανόνες που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν έναν συγκεκριμένο, αν και διαφορετικό, τρόπο ζωής (Henry, 1989). Έτσι, τα άτομα δεν βλέπουν τον κόσμο μόνο μέσα από τα μάτια τους, αλλά μάλλον αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από τους φακούς των πολιτιστικών και άλλες εμπειριών της ομάδας τους (Clinard & Meier, 1998). Μάλλον κανένας δεν έχει αναφέρει τη σημασία της επιρροής των κανόνων στα άτομα περισσότερο πειστικά και ποιητικά από ό,τι ο Faris (1937:150-151 στο Clinard & Meier, 1998:10) πολλά χρόνια πριν:

Ζούμε σε έναν κόσμο του πολιτισμικού σχετικισμού και όλη η επίπλωση της γης και η χορωδία του παράδεισου πρέπει να περιγράφονται και να αναλύονται όπως έχουν συλληφθεί από τους άνδρες. Το χαβιάρι δεν είναι μια λιχουδιά για τον ευρύ πληθυσμό. Οι αγελάδες δεν είναι τροφή για τους ινδουιστές. Ο Μοχάμεντ δεν είναι ο προφήτης του θεού για μένα. Για έναν άθεο, ο θεός δεν υπάρχει καθόλου.

Πέρα από τη σχετική υπόσταση των κανόνων, οι κανόνες διαφοροποιούνται επίσης, ως προς την αυστηρότητα ή την ελαστικότητά τους. Κάποιοι κανόνες είναι πολύ αυστηροί και επιτρέπουν ένα περιορισμένο αριθμό συμπεριφορών, ενώ άλλοι κανόνες είναι ελαστικοί και δέχονται μεγαλύτερο αριθμό συμπεριφορών. Για παράδειγμα, ο κανόνας που αφορά τον τρόπο ένδυσης των ιερέων

είναι πολύ πιο αυστηρός από τον αντίστοιχο κανόνα των δικηγόρων. Οι κοινωνικοί κανόνες μπορεί να διαφέρουν επίσης ως προς την αυστηρότητα ή την ελαστικότητα τους, ανάλογα με τη θέση και το κύρος των μελών. Για τις υψηλότερες κοινωνικές θέσεις ορισμένοι κανόνες είναι πιο ελαστικοί (π.χ. βουλευτική ασυλία) και άλλοι πιο αυστηροί (π.χ. ο κανόνας που διέπει τις εξωσυζυγικές σχέσεις και τη μοιχεία είναι πιο αυστηρός για τον Πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής από ό,τι για τους απλούς Αμερικάνους πολίτες) (Κοκκινάκη, 2006).

### 3.6.2 Κοινωνικός ρόλος

Σε κάθε κοινωνική ομάδα, αργά ή γρήγορα, αναφύεται ένα σύστημα ρόλων με κάποια ιεραρχία. Είναι φανερό ότι σε μια οικογένεια, σε μια τάξη, σε ένα υπουργείο, μια βιομηχανία, μια ποδοσφαιρική ομάδα και γενικά, σε όλες τις βαθμίδες της κοινωνικής οργάνωσης υπάρχει μια σαφής ιεράρχηση ρόλων<sup>25</sup> (Γεώργα, 1990). Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να είναι άτυποι και έμμεσοι (π.χ. στις ομάδες των φίλων) ή τυπικοί και σαφείς (π.χ. στο πλήρωμα ενός αεροσκάφους) (Hogg & Vaughan, 2005).

Ο Ralph Linton, υπήρξε ένας από τους κοινωνικούς επιστήμονες οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη της θεωρίας του ρόλου (Νίνα-Παπαρζή, 2005). Ο Linton διαχώρισε την κοινωνική θέση (social status) από τον κοινωνικό ρόλο (social role). Κατά τον Linton (1936 στο Κυριακίδης, 1994:113), η κοινωνική θέση είναι «το σύνολο δικαιωμάτων και καθηκόντων» και ο κοινωνικός ρόλος είναι «η δυναμική όψη της κοινωνικής θέσης». Παρόμοια οι Clinard και Meier (1998:53) ορίζουν τον κοινωνικό ρόλο ως «ένα σύνολο προσδοκιών συμπεριφοράς για ένα άτομο το οποίο καταλαμβάνει μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση».

Η μάθηση, τόσο των κοινωνικών κανόνων, όσο και των κοινωνικών ρόλων, είναι στο μεγαλύτερο μέρος της αποτέλεσμα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Διαφορετικά, η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα μέλη μιας κοινωνίας αποκτούν δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις, πεποιθήσεις, αξίες και κίνητρα, τα οποία είναι απαραίτητα για την προσαρμογή των κοινωνικών ρόλων σε ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών καταστάσεων. Οι απαιτήσεις από μόνες

---

<sup>25</sup> Το στοιχείο της ιεραρχίας των ρόλων μέσα στο πλαίσιο της ομάδας είναι σημαντικό για την κατανόηση της δυναμικής της ομάδας. Ο όρος «ιεραρχία» γίνεται πιο κατανοητός όταν αναφέρεται σε μια μεγάλη και οργανωμένη ομάδα, π.χ. είναι σαφής η ιεραρχία στην οργάνωση των ενόπλων δυνάμεων, στη δομή των υπουργείων, στο χώρο της εκκλησίας (Γεώργα, 1990:19).



τους αποτελούν προδιαγραφές των ρόλων, ενώ τα άτομα μαθαίνουν τις προδιαγραφές των ρόλων ή των κανόνων μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Clinard & Meier, 1998).

Οι ρόλοι κάνουν την αλληλεπίδραση με τους άλλους προβλέψιμη. Μέσω της πρόβλεψης της συμπεριφοράς των άλλων σε συγκεκριμένους τύπους καταστάσεων, προβλέπονται αναλόγως και οι πράξεις του επικοινωνιακού απέναντι (Palmer & Humphrey, 1990). Σε μια συνάντηση, τα μέλη αμέσως θέλουν να γνωρίσουν την κοινωνική θέση και το ρόλο του απέναντι. Αυτό συμβαίνει υποσυνείδητα γιατί τα άτομα μαθαίνοντας τον κοινωνικό ρόλο του άλλου, προσαρμόζουν το δικό τους ρόλο (τη συμπεριφορά τους) με αυτόν του αγνώστου. Η κοινωνική θέση και ο ρόλος που κατέχει ένα πρόσωπο, αναγκάζουν τον άλλο να συμπεριφερθεί ανάλογα, διαφορετικά. Αυτές οι διαφορές εκφράζονται με την κίνηση, την ομιλία, την ενδυμασία κ.τ.λ. Ποτέ η συμπεριφορά ενός ατόμου δεν είναι εντελώς ίδια, απέναντι σε δύο πρόσωπα που έχουν διαφορετική κοινωνική θέση ή ρόλο. Το ίδιο συμβαίνει και με ένα άτομο το οποίο έρχεται σε μια ξένη χώρα· προσπαθεί να μάθει όσο είναι δυνατόν τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες, ώστε να προσαρμοστεί αναλόγως (Κυριακίδης, 1994). Αυτές οι αμοιβαίες προβλέψεις και δράσεις προσφέρουν σταθερότητα στις κοινωνικές καταστάσεις και συμβάλλουν στην κοινωνική οργάνωση (Palmer & Humphrey, 1990).

Οι κοινωνικοί ρόλοι διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

α. *Τύπο*. Υπάρχουν δύο κύριοι τύποι ρόλων, οι «καθορισμένοι» και οι «κατακτημένοι». Ο πρώτος τύπος αφορά τις προσδοκίες, που είναι συνδεδεμένες με τις θέσεις μέσα στις οποίες τα άτομα γεννιούνται ή τοποθετούνται, χωρίς καμιά προσπάθεια ή επιθυμία (π.χ. οι ρόλοι συγγένειας). Ο δεύτερος τύπος αφορά τις προσδοκίες, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με τις θέσεις που τα άτομα αποκτούν μετά από προσπάθεια ή επιδίωξη (π.χ. επαγγελματικοί ρόλοι) (Νίνα-Παπαρζή, 2005).

β. *Προσδοκίες*. Οι προσδοκίες των ρόλων προέρχονται από πηγές, όπως οι κοινωνικοί κανόνες, οι άλλοι μετέχοντες στην κοινωνική αλληλεπίδραση κ.τ.λ. Οι προσδοκίες των ρόλων μπορούν να διαφέρουν όσον αφορά τη «γενικότητα» ή την «ειδικότητά» τους (π.χ. ο ρόλος του φοιτητή έχει ειδικές και σαφείς προσδοκίες) (Νίνα-Παπαρζή, 2005).

γ. *Πολλαπλότητα*. Το χαρακτηριστικό της πολλαπλότητας των ρόλων έγκειται στο γεγονός, ότι στη σύγχρονη κοινωνία τα άτομα διαδραματίζουν πολλούς ρόλους κατά τη διάρκεια της ζωής τους ή ακόμα και σε μια ημέρα (π.χ. ένα άτομο είναι πατέρας, σύζυγος, επαγγελματίας, φίλος κ.τ.λ.). Οι πολλαπλοί ρόλοι διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία, αφού η ικανότητά

του να ενεργεί με πολλαπλούς ρόλους, του δίνει τη δυνατότητα να ασχολείται με ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων στις οποίες διαδραματίζονται οι ρόλοι (Νίνα-Παπαρζή, 2005).

δ. *Σύγκρουση*. Οι άνθρωποι συχνά αισθάνονται πίεση όταν ενεργούν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τους ρόλους που εκτελούν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Clinard & Meier, 1998). Στην περίπτωση της ύπαρξης πολλών διαφορετικών ρόλων υπάρχει η πιθανότητα «σύγκρουσής» τους, εξαιτίας της δυσκολίας αντιμετώπισης των υποχρεώσεων που αυτοί δημιουργούν (π.χ. εργαζόμενη γυναίκα και μητέρα). Σύγκρουση ρόλων μπορεί επίσης να επέλθει όταν οι ρόλοι είναι ασυμβίβαστοι. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ένας αστυνομικός μαθαίνει ότι ένα συγγενικό του πρόσωπο είναι κακοποιός, ο επαγγελματικός ρόλος του συγκρούεται με το συγγενικό (Νίνα-Παπαρζή, 2005).

Στο πρόσωπο ενός ατόμου λοιπόν, μπορούν να συγκεντρωθούν λιγότεροι ή περισσότεροι ρόλοι, αποτέλεσμα της απλής ή πολυσύνθετης κοινωνίας (Palmer & Humphrey, 1990). Στις περισσότερες οργανωμένες κοινωνίες ένα άτομο μπορεί να έχει το λιγότερο πέντε ρόλους (Κυριακίδης, 1994):

α. *Φύλο και ηλικία*. Κάποιοι κοινωνικοί ρόλοι βασίζονται σε χαρακτηριστικά όπως το φύλο ή η ηλικία. Η κοινωνική δομή ή η κοινωνία από μόνη της, σε μεγάλο βαθμό, υπαγορεύει ποιους ρόλους μαθαίνει ένα παιδί μέσα στην οικογένεια, όπως το φύλο, το ρόλο του αρσενικού ή του θηλυκού (Clinard & Meier, 1998). Υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες για τους άνδρες και τις γυναίκες. Ενώ είναι συμβατικό για τις γυναίκες να φορούν μακιγιάζ και φορέματα (στα περισσότερα πλαίσια), συνιστά όμως σίγουρα απόκλιση για τους άνδρες να πράξουν κάτι ανάλογο (Heitzeg, 1996). Οι διάφορες κοινωνίες αρχίζουν από νωρίς να μορφώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια με τέτοιο τρόπο, ώστε να οφείλουν να συμπεριφέρονται διαφορετικά. Η κοινωνία μένει αρκετά συνεπής όσον αφορά τις απαιτήσεις της από τα αγόρια, όμως πολλές φορές αναγκάζει τα κορίτσια να συνδυάζουν δύο αντιφατικούς ρόλους. Ο πρώτος ρόλος είναι ο γυναικείος, μέσα από τον οποίο τονίζεται η ανάγκη για τη γυναίκα να είναι πιο ευσυγκίνητη, πονόψυχη, λιγότερο επιθετική και κυρίαρχη από τον άνδρα, να ενδιαφέρεται για το γάμο, για τα παιδιά κ.τ.λ. Ο δεύτερος ρόλος απαιτεί από τις γυναίκες αρετές, συμπεριφορές και στάσεις, ίδιες σχεδόν με των αντρών. Η αντιφατική αυτή κατάσταση δημιουργεί στη ζωή πολλών κοριτσιών σοβαρά προβλήματα (Κυριακίδης, 1994).

Το ίδιο περίπου συμβαίνει και με την ηλικία. Όλες οι κοινωνίες κάνουν μία διάκριση ανάμεσα σε αυτό που περιμένουν από τα άτομα, κατά τη διάρκεια των διαφόρων φάσεων της εξέλιξής τους. Κάθε ηλικία έχει άγραφη υποχρέωση να φέρεται ανάλογα (Κυριακίδης, 1994). Για παράδειγμα, αναμένεται από παιδιά πριν την εφηβεία να παίζουν με κούκλες και αυτοκινητάκια, αλλά για ένα άτομο στη μέση ηλικία, μια τέτοια συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως απόκλιση (Heitzeg, 1996).

β. *Επάγγελμα*. Το επάγγελμα μπορεί από μόνο του να προδιαγράψει συμπεριφορές οι οποίες είναι επιθυμητές ή όχι. Ενώ αποτελεί απόκλιση για τους περισσότερους πολίτες να μεταφέρουν κρυμμένα όπλα, κάτι τέτοιο είναι συμβατικό για τους αστυνομικούς. Επίσης, ενώ θεωρείται φυσιολογικό για τους περισσότερους ενήλικες να εμπλέκονται σε συναινετικές σεξουαλικές σχέσεις, αυτό θεωρείται απόκλιση για τους ιερείς και τις μοναχές (Heitzeg, 1996). Ο ρόλος που αποδίδει η επαγγελματική ιδιότητα στον άνθρωπο είναι άμεσα συνδεδεμένος με το ρόλο του κοινωνικού γοήτρου (Κυριακίδης, 1994).

γ. *Κοινωνικό γόητρο*. Κάθε άτομο στην κοινωνία συμπεριφέρεται ανάλογα με το γόητρο που κατέχει, με τρόπο ώστε να το ανυψώνει ή τουλάχιστον να μην το μειώνει (Κυριακίδης, 1994).

δ. *Οικογενειακή κατάσταση*. Ο ρόλος του άγαμου και η θέση του στην κοινωνία διαφέρει από αυτόν του έγγαμου. Η κοινωνία ζητά από κάθε έγγαμο να συμμορφώνει τη συμπεριφορά του σε συνάρτηση με την οικογένειά του. Κάθε απόκλιση από το ρόλο, στιγματίζεται σαν καταπάτησή του, γεγονός που τιμωρείται με απλές κυρώσεις (π.χ. με περιφρόνηση) ή με αυστηρότερες και θεσμοθετημένες (π.χ. με διαζύγιο) (Κυριακίδης, 1994).

ε. *Φυλή ή εθνικότητα*. Κάθε άνθρωπος, ανάλογα με τη φυλή ή την εθνικότητα του, υποχρεώνεται να διαδραματίζει έναν ανάλογο ρόλο π.χ. λευκός, Έλληνας, Αφρικανός κ.τ.λ. (Κυριακίδης, 1994).

Με βάση τα πιο πάνω, γίνεται σαφές ότι η έννοια του ρόλου κατέχει θεμελιώδη σημασία στην ανάλυση της σχέσης του ατόμου και της κοινωνίας. Αντιπροσωπεύει το σημείο εκείνο, στο οποίο συνδέονται ορισμένα στοιχεία της κοινωνικής δομής, με ορισμένα στοιχεία των εμπειριών και συμπεριφορών των ατόμων. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι ένας κοινωνικός θεσμός δεν είναι κάτι παραπάνω από ένα σύστημα ρόλων, ούτε ότι το άτομο αποτελεί μόνο ένα άθροισμα ρόλων (Fletcher, 1985).

### 3.6.3 Κοινωνικός έλεγχος, θεσμοί ελέγχου και κυρώσεις

Πολλοί μελετητές θεωρούν το πρόβλημα της κοινωνικής «τάξης» ίσως το θεμελιώδες ερώτημα στη μελέτη των κοινωνικών επιστημών. Γιατί οι άνθρωποι συμμορφώνονται στους κανόνες, ακόμα και όταν η υπακοή έρχεται σε αντίθεση με τα δικά τους ενδιαφέροντα; Γιατί κάποιοι άνθρωποι παραβιάζουν τους νόμους και άλλοι παραβιάζουν βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις για τη σωστή συμπεριφορά; Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι απαντούν σε τέτοια ερωτήματα κάνοντας αναφορά στον κοινωνικό έλεγχο (Clinard & Meier, 1998).

Η θέσπιση του συστήματος αξιών και κανόνων δεν εξασφαλίζει αυτόματα το σεβασμό και τη συμμόρφωση των ατόμων στις κοινωνικές προσδοκίες. Το έργο της τήρησης των κανόνων αναλαμβάνει ο κοινωνικός έλεγχος μέσα από τους θεσμούς του, ο οποίος είτε φροντίζει να προλάβει την εκδήλωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, είτε λειτουργεί επανορθωτικά, μέσω των κυρώσεων, όταν αυτή εκδηλωθεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Οι κοινωνικός έλεγχος, σύμφωνα με τους Palmer & Humphrey (1990:16), είναι «η διαδικασία με την οποία τα άτομα ωθούνται να ακολουθούν τις πολιτιστικές συνήθειες και τις αξίες στη συμπεριφορά τους και να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες και ρόλους». Ο Parson (1951 in Abercrombie, Hill & Turner, 1991:205) ορίζει τον κοινωνικό έλεγχο ως τη «διαδικασία με την οποία, μέσα από την επιβολή κυρώσεων, αντιμετωπίζεται η κοινωνική απόκλιση και διατηρείται η κοινωνική σταθερότητα».

Ο κοινωνικός έλεγχος στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνίας ή ομάδας δεν είναι ανεξάρτητος από την κοινωνικοποίηση, αλλά συνδέεται άμεσα και λειτουργεί συμπληρωματικά με αυτήν. Ενώ η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία η οποία αφορά τη μετάδοση αξιών, κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς, ο κοινωνικός έλεγχος είναι μια διαδικασία που με μια σειρά μηχανισμών λειτουργεί προληπτικά, σαν φραγμός στις αποκλίσεις από τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα, αλλά και επανορθωτικά, με την επιβολή ποινών και κυρώσεων όταν η απόκλιση από τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα εκδηλωθεί (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000:220).

Βάσει αυτής της θέσης, οι κοινωνιολόγοι διακρίνουν τον κοινωνικό έλεγχο σε α. εσωτερικό και β. εξωτερικό<sup>26</sup>:

<sup>26</sup> Οι διαδικασίες εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου δεν αλληλοαναιρούνται· μπορούν να συμβούν και συμβαίνουν ταυτόχρονα (Clinard & Meier, 1998).

α. Ο εσωτερικός κοινωνικός έλεγχος αρχίζει με την πρόμη κοινωνικοποίηση, κατά την οποία τα άτομα παρακινούνται να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις της ομάδας, ανεξάρτητα από άλλες εξωτερικές πιέσεις. Οι συνέπειές του εκδηλώνονται στο άτομο ως τύψεις συνείδησης, ντροπή, ενοχή και μεταμέλεια. Ο εσωτερικός κοινωνικός έλεγχος είναι ο «ευαίσθητος σειсмоγράφος που καταγράφει αυτόματα την παραμικρή παρέκκλιση, πιέζοντας για επανόρθωση» (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:18). Υπό αυτή τη σκοπιά, ο εσωτερικός έλεγχος χριζει της ετικέτας του αυτοελέγχου (Clinard & Meier, 1998:33). Ο αυτοελέγχος είναι ο πιο επιθυμητός κοινωνικός έλεγχος. Αν αυτός θα μπορούσε να κυριαρχεί, ο εξωτερικός έλεγχος θα ήταν περιττός. Σε έναν ιδανικό κόσμο, τα άτομα θα εσωτερίκευαν τους κοινωνικούς κανόνες και θα τους μετουσίωσαν τέλεια σε συμμορφούμενες πράξεις (Heitzeg, 1996).

β. Ο εξωτερικός έλεγχος από την άλλη, αφορά την κοινωνική αντίδραση, η οποία επηρεάζει τη συμμόρφωση μέσω εξωτερικών πιέσεων (Clinard & Meier, 1998). Ο εξωτερικός κοινωνικός έλεγχος είναι έργο μηχανισμών εξωτερικών προς το άτομο και διακρίνεται σε (1) άτυπες και (2) τυπικές μορφές ελέγχου. Οι άτυπες μορφές ελέγχου ενεργοποιούνται σε συμπεριφορές που αποκλίνουν από άτυπους κανόνες, ενώ οι τυπικοί θεσμοί ελέγχου ενεργοποιούνται μόνο στην περίπτωση που η συμπεριφορά αποκλίνει από τυπικούς (γραπτούς) κανόνες (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).

(1) Ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος ασκείται από άτυπες ομάδες συστηματικά ή όχι και εφαρμόζεται με άτυπες κυρώσεις, ανεπίσημες δράσεις και αυθόρμητες υποδείξεις, αντιδράσεις, εκδηλώσεις των ατόμων ή της ομάδας. Οι κυρώσεις του άτυπου ελέγχου είναι ευέλικτες. Ο άτυπος έλεγχος διαθέτει κατά κύριο λόγο κυρώσεις σε δύο επίπεδα: (α) το διαπροσωπικό και το (β) οργανωτικό (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000:220).

(α) Παραδοσιακά, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση κατείχε πρωταρχική θέση για τον άτυπο έλεγχο. Αυτή είναι, φυσικά, η πιο άμεση και πιθανόν η πιο αποτελεσματική πηγή των άτυπων κυρώσεων. Περιλαμβάνει βλέμματα με υπονοούμενα, χειρονομίες, γελοιοποίηση, επιπλήξεις, απειλές, ανάκληση προνομίων και πλήρη απόσυρση της πιθανότητας μελλοντικών αλληλεπιδράσεων (Heitzeg, 1996).

(β) Ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος μπορεί επίσης να είναι ειδικός και να χαρακτηρίζεται από οργάνωση. Το σχολείο, η εκκλησία, ο χώρος εργασίας, γενικά όλες οι οργανώσεις διαθέτουν άτυπους κανόνες και κυρώσεις οι οποίες διέπουν τα μέλη τους. Παρόλο που οι οργανωτικοί

κανόνες γίνονται πιο κωδικοποιημένοι, η άτυπη προέλευσή, το περιορισμένο πεδίο εφαρμογής και η δυναμική τους, τους κάνει διακριτούς από τον τυπικό ή επίσημο κοινωνικό έλεγχο (Heitzeg, 1996).

Οι μικρές κοινωνίες βασίζονταν παραδοσιακά σε άτυπες μορφές κοινωνικού ελέγχου για την επίτευξη της συμμόρφωσης και τη μείωση της απόκλισης. Η κοινωνική αποδοχή ή αποδοκιμασία από τους γονείς, φίλους και άλλα μέλη της κοινωνίας αποτελούν πανίσχυρες προσωπικές θετικές ή αρνητικές κυρώσεις, αφού τα μέλη μικρών ομάδων γνωρίζουν ο ένας τον άλλον. «... Ακόμα και μια ματιά ενόχλησης στο πρόσωπο ενός φίλου, είναι συχνά αρκετή για να αναστείλει αποκλίνουσες πράξεις ή να διεγείρει συναισθήματα ντροπής ή ενοχής» (Shibutani, 1986:218 στο Clinard & Meier, 1998:34-35). Όμως, στις πολυπληθείς κοινωνίες, αυτές οι άτυπες μορφές ελέγχου δε λειτουργούν το ίδιο αποτελεσματικά. Η αποδοχή ή η αποδοκιμασία από κάποιο γείτονα ή από την κοινότητα δεν έχει την επιρροή που έχει σε μια μικρή κοινωνία. Ως εκ τούτου, στις πολυπληθείς κοινωνίες, οι τυπικές μορφές ελέγχου δημιουργήθηκαν για να αντικαταστήσουν τις άτυπες μορφές ελέγχου των μικρών κοινωνιών (Palmer & Humphrey, 1990). Επιπλέον, η ανάπτυξη των τυπικών συστημάτων ελέγχου είναι σχετική με καταστάσεις αποδυνάμωσης των άτυπων συστημάτων ελέγχου. Όταν το σχολείο, η εκκλησία, η οικογένεια ή η φυλή δεν εφαρμόζουν ελέγχους, η κοινωνία χρειάζεται εναλλακτικές, τυπικές μορφές ελέγχου (Clinard & Meier, 1998).

(2) Ο τυπικός έλεγχος, αντίθετα από τον άτυπο, γίνεται απρόσωπα, με γραφειοκρατικές ρυθμίσεις, γραπτούς κανόνες και καθορισμένες κυρώσεις (Palmer & Humphrey, 1990). Ανατίθεται συνήθως σε συγκεκριμένα άτομα ή φορείς, με οργάνωση, συγκεκριμένη εξουσία και κατάλληλη εκπαίδευση (αστυνόμοι, εφοριακοί, δικαστές). Αυτά τα άτομα είναι γνωστά ως φορείς του κοινωνικού ελέγχου, αφού τα καθήκοντά τους περιλαμβάνουν τη διαχείριση του ελέγχου των τυπικών κυρώσεων (Δήμου, 2003). Οι τυπικές κυρώσεις κωδικοποιούνται και επισημοποιούνται με διάφορους θεσμοθετημένους τρόπους. Το περιεχόμενο τους καθορίζεται από τους νόμους και επιβάλλεται σύμφωνα με τις διαδικασίες που αυτοί προβλέπουν (Heitzeg, 1996).

Με μια πιο γενική έννοια, η ετικέτα του φορέα κοινωνικού ελέγχου ταιριάζει στον καθένα που προσπαθεί να χειραγωγήσει τη συμπεριφορά των άλλων με την επιβολή κυρώσεων. Η αστυνομία, οι εισαγγελείς και οι δικαστές χαρακτηρίζονται προφανώς ως φορείς του κοινωνικού ελέγχου, αλλά με τον ίδιο όρο χαρακτηρίζονται και οι εργοδότες, οι ψυχίατροι, οι εκπαιδευτικοί και οι

ιερείς (Clinard & Meier, 1998). Ως εκ τούτου, η επιβολή κυρώσεων μπορεί να αποτελεί έργο όλων, ή τουλάχιστον έργο του καθενός, ο οποίος στόχο έχει να εφαρμόσει τον κανόνα (Becker, 1997).

Οι φορείς κοινωνικού ελέγχου καθορίζουν μία σειρά από συγκεκριμένες ενέργειες (κυρώσεις), όχι μόνο για να τιμωρήσουν τους αποκλίνοντες (με αρνητικό έλεγχο), αλλά επίσης για να ανταμείψουν την οποία συμμόρφωση με τους κανόνες, η οποία ισούται ή υπερβαίνει τις προσδοκίες της ομάδας (με θετικό έλεγχο) (Clinard & Meier, 1998). Ο αρνητικός κοινωνικός έλεγχος εκφράζεται με αρνητικές κυρώσεις που στόχο έχουν να αποθαρρύνουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ενώ λαμβάνουν την μορφή επιπλήξεων, περιορισμών, ποινών κ.τ.λ. Ο θετικός κοινωνικός έλεγχος είναι μια ιδιαίτερη μορφή ελέγχου· εκφράζεται με θετικές κυρώσεις που στόχο έχουν να επιβραβεύσουν και να ενθαρρύνουν τη συμπεριφορά που είναι σύμφωνη ή υπερβαίνει τα κοινά και αναμενόμενα όρια της κοινωνικής συμπεριφοράς. Εφαρμόζεται με επαίνους, βραβεία, παράσημα, οικονομικές ενισχύσεις κ.τ.λ. (Abercrombie, Hill, & Turner, 1991· Βασιλείου & Σταματάκης, 2000· Clinard & Meier, 1998).

Αναμφίβολα, η πειθαρχία στην ομάδα εξασφαλίζεται όταν κάθε μέλος γνωρίζει καλά ότι αν αποκλίνει από τους κανόνες θα υποστεί έλεγχο και αντίστοιχες κυρώσεις. Αν σταματήσει ο κοινωνικός έλεγχος και παύσουν να υπάρχουν κυρώσεις, παύει και η πειθαρχία στους θεσμούς, ενώ η ομάδα διατρέχει τον κίνδυνο να διαλυθεί (Κυριακίδης, 1994).

### **3.6.4 Αποκλίνουσα συμπεριφορά**

Το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς περιγράφεται στα σχετικά κείμενα με μια πληθώρα λέξεων και λεκτικών σχημάτων (Δήμου, 2003). Ιδιαίτερα στην περίπτωση χαρακτηρισμού της συμπεριφοράς ενός ανήλικου διαπιστώνεται ότι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά λέξεις ή λεκτικά σχήματα, όπως απόκλιση, παρέκκλιση, παράβαση, έγκλημα κ.τ.λ., κάτι που οδηγεί πολλές φορές σε συγχύσεις και παρανοήσεις (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Ο όρος απόκλιση ή παρέκκλιση ανηλίκων<sup>27</sup> τείνει να αναφέρεται σε μορφές συμπεριφοράς, που ναι μεν δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, δε συνιστούν όμως παράβαση νομικού κανόνα, όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η φυγή από το σπίτι, οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο κ.τ.λ. (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:14-15· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:71).

---

<sup>27</sup> Για το Δήμου (2003:39), η προσθήκη μίας πρόθεσης στη βασική λέξη (από-κλιση, παρ-έκλιση) δεν προσθέτει τίποτα το ιδιαίτερο στην αποσαφήνιση και την περιγραφή του φαινομένου που σημειώνουν.

Ο όρος παραβατικότητα ή εγκληματικότητα ανηλίκων αναφέρεται σε μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες συνιστούν παράβαση νομικού κανόνα, όπως η κλοπή (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:15· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:71). Παρόλο που οι όροι εγκληματικότητα και παραβατικότητα δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές εννοιολογικές διαφορές, έχει καθιερωθεί, στην επιστημονική και υπόλοιπη βιβλιογραφία, η παραβατικότητα να αναφέρεται στις πρώιμες μορφές ποινικά κολάσιμης συμπεριφοράς των ανηλίκων (ανήλικος παραβάτης), ενώ η εγκληματικότητα να αναφέρεται κυρίως στις μορφές ποινικά κολάσιμης συμπεριφοράς των ενηλίκων (ενήλικος εγκληματίας)<sup>28</sup> (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:15). Η χρήση του όρου ανήλικος παραβάτης, αντί του όρου ανήλικος εγκληματίας, θεωρείται ότι επενεργεί θετικά, γιατί αφενός ο ανήλικος αποφεύγει το στιγματισμό του εγκληματία και αφετέρου τυγχάνει ελαφρύνσεων από το ευρύτερο κοινωνικό και νομικό πλαίσιο (Θάνος, 2012).

Η συζήτηση στρέφεται στο ερώτημα για τη σχέση μεταξύ απόκλισης (ή παρέκκλισης) και εγκληματικότητας (ή παράβασης). Είναι έννοιες ανεξάρτητες, είναι η μία υποσύνολο της άλλης ή είναι επικαλυπτόμενες κατηγορίες; Μερικές καταστάσεις δύνανται να εμπίπτουν και στις δύο κατηγορίες, όπως οι βίαιες συμπεριφορές και η κλοπή αντικειμένων, οι οποίες θεωρούνται τόσο έγκλημα όσο και απόκλιση. Ωστόσο, υπάρχουν μορφές απόκλισης οι οποίες δε συνιστούν έγκλημα; Στην πραγματικότητα, πολλές αποκλίσεις δεν είναι εγκληματικές, όπως οι εγκυμοσύνες εκτός γάμου. Η απόκλιση έτσι δεν αποτελεί υποσύνολο του εγκλήματος. Τέλος, υπάρχει έγκλημα το οποίο δεν αποτελεί απόκλιση; Αν και πολλά έγκληματα θεωρούνται αποκλίσεις, κάποιες ποινικές παραβάσεις δεν παραβιάζουν τους κανόνες ή δε φέρουν ηθική μομφή. Για παράδειγμα, διάφορες μορφές πολιτικής ανυπακοής, όπου οι άνθρωποι παραβαίνουν τους νόμους ως διαμαρτυρία ή ορισμένα εταιρικά εγκλήματα όπως η φοροδιαφυγή εισοδήματος, συνήθως θεωρούνται απλώς ως επιθετικές επιχειρηματικές πρακτικές. Επομένως, το έγκλημα δεν είναι υποσύνολο της απόκλισης, αλλά οι δύο έννοιες αποτελούν αλληλεπικαλυπτόμενες κατηγορίες με ανεξάρτητες διαστάσεις (Adler & Adler, 2000).

---

<sup>28</sup> Η διάκριση αυτή δεν ακολουθείται ενιαία από όλους τους ειδικούς ή από κάθε χώρα. Στο γερμανικό ποινικό δίκαιο για παράδειγμα, σε αντίθεση με το γαλλικό και αγγλοσαξονικό, χρησιμοποιείται ο όρος έγκλημα και εγκληματίας και στην περίπτωση των ανηλίκων. Στην Ελλάδα ο όρος «ανήλικος εγκληματίας» τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο «ανήλικος παραβάτης» (Θάνος, 2012:28· Νόβα - Καλτσούνη, 2001:15).



Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος απόκλιση ή αποκλίνουσα συμπεριφορά<sup>29</sup>, παρά τις οποιεσδήποτε προτάσεις<sup>30</sup> ή τις οποιεσδήποτε επιφυλάξεις διατυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Πέρα λοιπόν από την προβληματική που προκύπτει αναφορικά με την επιλογή του καταλληλότερου όρου για να περιγράψει την αποκλίνουσα συμπεριφορά, η αποτύπωσή της μέσα από έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, πιθανόν να αποτελεί την πιο μεγάλη «απόκλιση» στη σχετική με την κοινωνιολογία θεματική. Οι ειδικοί διαφωνούν περισσότερο για τον ορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από οποιοδήποτε άλλο θέμα (Thio, 1998).

Σε αυτό το σημείο τονίζεται ότι στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε πλήθος ορισμών της. Συνοψίζοντας τους ορισμούς αυτούς, η έννοια της απόκλισης θα παρατεθεί μέσα από τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές καθορίζουν την απόκλιση βάσει στατιστικών κριτηρίων, κριτηρίων αντίδρασης και κανονιστικών κριτηρίων.

#### *Η θέση της στατιστικής*

Ο ορισμός μέσα από στατιστικά κριτήρια εμφανίζεται συχνά σε καθημερινές συνομιλίες και προσδιορίζει την απόκλιση ως τη «διακύμανση ή απομάκρυνση από το μέσο όρο συμπεριφορών» (Clinard & Meier, 1998:6). Ουσιαστικά, ένας ορισμός με βάση τη στατιστική αποτελεί την απλούστερη θεώρηση της απόκλισης, ορίζοντας την ως κάτι που διαφέρει πάρα πολύ από το μέσο όρο, το «φυσιολογικό» και το «κοινό» (Becker, 1997:4). Στη στατιστική, η απόκλιση αποτελεί μειονότητα (Clinard & Meier, 1998).

Αυτός ο ορισμός αντιμετωπίζει άμεσες δυσκολίες, αφού εξομοιώνει οποιαδήποτε μειονότητα ως εγγενώς αποκλίνουσα. Για παράδειγμα, με βάση το στατιστικό ορισμό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αποκλίνουσα η συμπεριφορά ενός ατόμου, το οποίο δεν παραβίασε καμία πτυχή του νόμου ή δε δοκίμασε αλκοολούχα ποτά ή δεν είχε προγαμιαίες σεξουαλικές σχέσεις (Clinard

<sup>29</sup> Ο περισσότερο συζητημένος όρος στις επιστημονικές κοινωνιολογικές αναλύσεις είναι ο όρος απόκλιση ή αποκλίνουσα συμπεριφορά (Δήμου, 2003:40). Ο όρος αυτός υιοθετείται στην παρούσα εργασία, βάσει της προηγούμενης ανάλυσης του άτυπου οργανωτικού κοινωνικού ελέγχου και της ένταξης του σχολείου σε αυτόν (βλ. κεφάλαιο 2.6.3 «Κοινωνικός έλεγχος, θεσμοί ελέγχου και κυρώσεις»). Σημειώνεται πως το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας εστιάζει αποκλειστικά στη μελέτη της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

<sup>30</sup> Ο Δήμου (2003:39-40) αναφέρει πως οποιαδήποτε λεκτική ετικέτα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, χωρίς ιδιαίτερη επιφύλαξη, ώστε να αποτυπώσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της απόκλισης, αφού το λεκτικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιείται για την εννοιολογική περιγραφή του παραπέμπει σε κυρίως τυπικές διαφοροποιήσεις.

& Meier, 1998). Αντίθετα, στην ίδια βάση, η φοροδιαφυγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως φυσιολογική συμπεριφορά (Henry, 1989).

Ο Becker (1997:4-5) περιγράφει την προβληματική του στατιστικού ορισμού, μέσα από ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Σε ένα μεικτό σάκο υπάρχουν άνθρωποι που είναι υπερβολικά χοντροί ή αδύνατοι, δολοφόνοι, κοκκινομάλληδες, αριστερόχειρες, ομοφυλόφιλοι και παραβάτες του κυκλοφοριακού κώδικα. Το μείγμα περιέχει μερικές περιπτώσεις που ξεκάθαρα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποκλίνουσες, αλλά και άλλες οι οποίες δεν έχουν παραβιάσει κανέναν κανόνα, παρά μόνο αποτελούν μειονότητες.

Ο στατιστικός ορισμός, εν ολίγοις, είναι πολύ μακριά από την ανησυχία της απόκλισης από τον κανόνα, που ζητά η επιστημονική μελέτη. Δεν καλύπτει με κανέναν τρόπο την έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αφού ένας σαφής ορισμός πρέπει να υποδηλώνει κάποια διαφορά ή απομάκρυνση από ένα πρότυπο συμπεριφοράς (Clinard & Meier, 1998).

### *Η αντιδραστική θέση*

Βάσει του ορισμού της αντίδρασης, απόκλιση «συνιστά οποιαδήποτε συμπεριφορά στην οποία ένα κοινωνικό ακροατήριο αντιδρά εναντίον σε αυτή (ή τη στιγματίζει) ως αποκλίνουσα» (Clinard & Meier, 1998:8) Μια συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί καμία αντίδραση, δραπετεύει από την αναγνώριση της ως αποκλίνουσα (Clinard & Meier, 1998). Η θέση αυτή βρίσκεται σε τελείως διαφορετική βάση από αυτή του στατιστικού ορισμού και προσδιορίζει ως αποκλίνουσα, τη συμπεριφορά που με οποιοδήποτε τρόπο προσελκύει τις αρνητικές κυρώσεις του κοινωνικού περιγύρου (Δήμου, 2003).

Ο Becker (1997:14), ως ένας από τους υποστηρικτές της αντίληψης αυτής, θεωρεί ότι «η απόκλιση δεν είναι μία ιδιότητα που βρίσκεται μόνο στην ίδια τη συμπεριφορά, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου που προβαίνει σε μια τέτοια πράξη και εκείνων οι οποίοι αντιδρούν σε αυτή». Αναφέρει επίσης, ότι μια τέτοια θεώρηση οδηγεί στην αναγνώριση του κεντρικού δεδομένου της απόκλισης, ότι δηλαδή δημιουργείται από την κοινωνία. Υποστηρίζει ότι αυτή η παραδοχή δεν εννοείται με τον τρόπο που γίνεται συνήθως κατανοητή, δηλαδή ότι οι αιτίες της απόκλισης βρίσκονται στην κοινωνική θέση του αποκλίνοντα ή σε κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στη συμπεριφορά του. Με αυτό εννοείται περισσότερο, ότι οι κοινωνικές ομάδες δημιουργούν την απόκλιση μέσω της κατασκευής των κανόνων (των οποίων η παράβαση αποτελεί αποκλίνουσα συμπεριφορά), της εφαρμογής αυτών των κανόνων σε

συγκεκριμένα άτομα και το χαρακτηρισμό τους ως αποκλίνοντα. Από αυτή τη σκοπιά θεώρησης, η απόκλιση δεν αποτελεί ιδιότητα του ατόμου που την προκαλεί, αλλά μάλλον αποτελεί αποτέλεσμα της εφαρμογής από τους «άλλους» των κανόνων και των κυρώσεων στον αποκλίνοντα (Becker, 1997:8-9).

Η αντίληψη της αντίδρασης για την απόκλιση έχει αποκτήσει ισχυρές επιρροές και οι λόγοι για τη δημοτικότητά της είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι. Η αντίληψη αυτή προσπαθεί να επικεντρωθεί στην πραγματική κοινωνική ταυτότητα της απόκλισης· στην αλληλεπίδραση μεταξύ της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της κοινωνίας<sup>31</sup> και στις συνέπειες αυτής της κοινωνικής σχέσης. Η αντίληψη της αντίδρασης όμως, απορρίπτει την άποψη ότι η απόκλιση είναι αποτέλεσμα της έμφυτης ποιότητας μιας συμπεριφοράς. Ισχυρίζεται περισσότερο ότι αυτή η απόφαση εξαρτάται αποκλειστικά από τις κοινωνικές αντιδράσεις του κοινού για τη συμπεριφορά (Clinard & Meier, 1998).

Οι επικριτές του ορισμού της αντίδρασης αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των αποκλινόντων και των φορέων κοινωνικού ελέγχου, αλλά τονίζουν ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο δεν προσδιορίζουν τον ορισμό. Για να γίνει αντιληπτό το παράλογο της θεμελίωσης αυτής της άποψης, αρκεί να φανταστεί κανείς ένα άτομο το οποίο διαπράττει κλοπή αλλά καταφέρνει η πράξη του να διαφύγει από την ανίχνευση των άλλων. Αφού αποφύγει την ανίχνευση, δε βιώνει καμία αντίδραση από την κοινωνία και συνεπώς το άτομο δε χαρακτηρίζεται ως αποκλίνον (Clinard & Meier, 1998).

Επίσης, η άποψη αυτή δεν εξετάζει το πώς μια συγκεκριμένη πράξη προσελκύει τις αρνητικές κυρώσεις, αλλά τις κυρώσεις αυτές σαν γεγονός. Δηλαδή δεν έχει ως αφετηρία προϋπάρχοντα αιτιολογικά στοιχεία για τις αρνητικές κυρώσεις και θεωρείται ανεπαρκής ως επιστημονικός δόκιμος εννοιολογικός προσδιορισμός για την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η θέση της αντίδρασης και το κριτήριο των αρνητικών κυρώσεων που υποστηρίζει όμως, μπορεί να αποτελέσει απαραίτητο συμπλήρωμα των υπόλοιπων θέσεων και σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια διατύπωσης ενός δόκιμου εννοιολογικού προσδιορισμού της απόκλισης (Δήμου, 2003).

### *Η κανονιστική θέση*

---

<sup>31</sup> Η κοινωνία στην αλληλεπίδραση αυτή εκπροσωπείται στην πραγματικότητα από τις διάφορες μορφές των φορέων κοινωνικών ελέγχου (Clinard & Meier, 1998:7).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά, σύμφωνα με την κανονιστική προσέγγιση, συνιστά «αποτυχία υπακοής στους κανόνες μιας ομάδας» (Becker, 1997:8· Clinard & Meier, 1998:8). Μόλις προσδιοριστούν, οι κανόνες μιας ομάδας επιβάλλονται στα μέλη της, έτσι ώστε να υπάρχει μια ακρίβεια στο κατά πόσο ή όχι ένα άτομο έχει παραβιάσει τους κανόνες και ως εκ τούτου είναι αποκλίνον ή όχι (Becker, 1997). Οι Palmer & Humphrey (1990:3) διευρύνουν την κανονιστική προσέγγιση, εισχωρώντας σε αυτή, εκτός από τον κοινωνικό κανόνα, και τον κοινωνικό ρόλο, ορίζοντας την απόκλιση ως «τη συμπεριφορά που δεν είναι σύμφωνη με τους κανόνες και τους ρόλους».

Ο κανονιστικός ορισμός της απόκλισης σίγουρα δεν είναι τέλειος. Αποτυγχάνει να προσδιορίσει και να οριοθετήσει τους κανόνες, τα πρότυπα ή τους ρόλους που πρέπει να λαμβάνονται ως κριτήριο, βάσει των οποίων η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα. Μια κοινωνία έχει πολλές και διαφορετικές ομάδες, όπου η κάθε μία έχει τους δικούς της κανόνες, αλλά τα άτομα ανήκουν σε πολλές από αυτές τις ομάδες ταυτοχρόνως. Ένα άτομο μπορεί να παραβεί τους κανόνες μιας ομάδας, αλλά η πράξη του να τηρεί τους κανόνες κάποιας άλλης ομάδας (Becker, 1997). Επίσης, η απόκλιση εξαρτάται από την αντίληψη μιας ομάδας για τις ενέργειες και συμπεριφορές που είναι ή όχι αποδεκτές. Αυτή η αντίληψη μπορεί να αλλάξει σε διαφορετικές καταστάσεις (Clinard & Meier, 1998). Δεδομένου ότι το σύστημα αξιών και κανόνων δεν είναι αμετάβλητο<sup>32</sup> στο χρόνο, οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταβάλλονται ανάλογα με τη διάρθρωση της κοινωνίας και τις ανάγκες που έχει ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής της (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Πέρα από τις αδυναμίες της, η κανονιστική αντίληψη μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση «με ποια βάση οι άνθρωποι αντιδρούν σε συμπεριφορές», στην οποία υστερεί η αντίληψη της αντίδρασης. Με άλλα λόγια, αν απόκλιση προκύπτει μόνο μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων, πώς οι άνθρωποι ξέρουν να αντιδράσουν ή να ονομάσουν ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της συμπεριφοράς; Οι κανόνες και οι ρόλοι παρέχουν τη μόνη προφανή απάντηση στο ερώτημα αυτό. Για το λόγο αυτό, η κανονιστική αντίληψη και η αντίληψη της αντίδρασης

---

<sup>32</sup> Η μεταβλητότητα ενδέχεται να μη χαρακτηρίζει τους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι στηρίζονται σε θεμελιακές αρχές. Στην περίπτωση αυτή, το πρόβλημα του προσδιορισμού των κανόνων, ως κριτηρίου για το χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας, πάυει να υπάρχει. Αυτό, βέβαια, είναι ένα πραγματικό ζήτημα, που πρέπει να διευθετηθεί από εμπειρική έρευνα (Becker, 1997:8).

αλληλοσυμπληρώνονται· οι κανόνες παρέχουν τη βάση για την κοινωνική αντίδραση, ενώ η κοινωνική αντίδραση προσδιορίζει την απόκλιση (Clinard & Meier, 1998).

### *Αφομοιωτική θέση*<sup>33</sup>

Μία νέα αφομοιωτική προσέγγιση, στην οποία οι ασάφειες και οι ατέλειες που εντοπίστηκαν στους τρεις πιο πάνω ορισμούς θα εξαλειφτούν και οι αρετές και τα πλεονεκτήματά τους θα χρησιμοποιηθούν, ίσως οδηγήσουν σε ένα πλήρη και αποδεκτό ορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το Δήμου (2003), αυτή η νέα αφομοιωτική θέση θα πρέπει να ενσωματώνει τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές αντιδράσεις, που κατά κάποιο τρόπο καθιερώνουν μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα και κατ' επέκταση το άτομο που την εμφανίζει ως αποκλίνον.

Έτσι, στην παρούσα μελέτη έχει υιοθετηθεί ένας ορισμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως ορίστηκε από τους Clinard & Meier (1998:9): «Η αποκλίνουσα συμπεριφορά συνιστά παρέκκλιση από κανόνες που προσελκύουν την κοινωνική αποδοκιμασία, έτσι ώστε προκαλεί ή ενδέχεται να προκαλέσει, εάν ανιχνευθεί, αρνητικές κυρώσεις». Ο ορισμός αυτός συνδυάζει την κοινωνική απόρριψη συγκεκριμένων ενεργειών και την κοινωνική αντίδραση που προκαλεί η εμφάνισή τους.

## **3.7 Κοινωνιολογικές θεωρίες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

### **3.7.1 Οριοθέτηση των κοινωνιολογικών θεωριών αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Οι παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποτελούν ένα σύνθετο πλέγμα βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικο-ψυχολογικών και κοινωνιολογικών στοιχείων.

Η βιολογία και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των ατόμων ανέκαθεν αποτελούσαν βάση για την εξήγηση πολλών φαινομένων της ζωής και της δράσης των ατόμων και εμπλέκονται σαφώς σε όλα τα φαινόμενα που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα άτομα. Είναι λοιπόν απόλυτα κατανοητό, στη βάση αυτή, να έχουν αναπτυχθεί ποικίλες επιστημονικές θέσεις, με τις οποίες επιχειρείται να εξηγηθεί το φαινόμενο των αποκλίσεων (Δήμου, 2003). Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα δόθηκε μεγάλη προσοχή στους βιολογικούς παράγοντες της απόκλισης. Κατά καιρούς, στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την αποκλίνουσα συμπεριφορά που

<sup>33</sup> Ο όρος αφομοιωτική θέση υιοθετήθηκε από το Δήμου (2003:45), ο οποίος στο κείμενό του αναφέρει πως επέλεξε τον όρο αφομοιωτική θέση, αντί του όρου συνδυαστική θέση, θέλοντας να «δώσει έμφαση στη λειτουργική συνάρθρωση των διαφόρων εννοιολογικών προσεγγίσεων σε μία ενιαία και αδιαφοροποίητη ενότητα».

οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες. Συνολικά ωστόσο, οι προσπάθειες για ερμηνεία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσω της βιολογίας δεν υπήρξαν καρποφόρες. Ενώ οι βιολογικοί παράγοντες, χωρίς αμφιβολία, παίζουν κάποιο ρόλο στην εμφάνιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αποτελούν σπάνια την κύρια αιτία και λίγη προσοχή τους δίνεται<sup>34</sup> (Palmer & Humphrey, 1990).

Ο ρόλος των ψυχολογικών παραγόντων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς έχει επιδεχθεί μεγαλύτερης διερεύνησης από τις απαρχές του Φρουδικού έργου και μετέπειτα. Ενώ δεν μπορεί να υπάρξει αμφιβολία ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποκλίνουσα συμπεριφορά, αυτό δεν σημαίνει ότι κατ' ανάγκην η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ψυχολογικών διαταραχών (Palmer & Humphrey, 1990).

Με βάση τα πιο πάνω, οι θεωρίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τις οποίες πραγματεύεται η μελέτη αυτή σκόπιμα επιλέγηκαν να είναι α. κοινωνιολογικές, στο βαθμό στον οποίο βασίζονται σε πτυχές του κοινωνικού συστήματος και του πολιτισμού και β. κοινωνικο-ψυχολογικές, στο βαθμό στον οποίο βασίζονται σε πρότυπα αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων.

Οι κοινωνικές και κοινωνικο-ψυχολογικές θεωρίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες επιλέχθηκαν ανάμεσα από μια πληθώρα θεωριών ως οι καταλληλότερες για να εξηγήσουν την ανάπτυξη της ανήλικης αποκλίνουσας συμπεριφοράς και να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, εμπίπτουν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες<sup>35</sup>:

- α. τις θεωρίες της έντασης (strain theories),
- β. τις θεωρίες μάθησης (learning theories),
- γ. τις θεωρίες ελέγχου (control theories) και
- δ. τη θεωρία της ετικέτας (labeling theory) ή της κοινωνικής αντίδρασης (social reaction theory).

Απώτερος σκοπός κάθε θεωρίας, οπότε και κάθε κοινωνικής ή κοινωνικο-ψυχολογικής θεωρίας, είναι να αποτελέσει βάση στην οποία να εξηγούνται και να προβλέπονται παρόμοια φαινόμενα με αυτά τα οποία πραγματεύεται. Κάθε θεωρία λοιπόν, είναι χρήσιμη για την επιστήμη, για τις

<sup>34</sup> Η παρούσα μελέτη δεν εξετάζει καθόλου τους βιολογικούς παράγοντες απόκλισης.

<sup>35</sup> Ο διαχωρισμός των θεωριών στις τέσσερις κατηγορίες βασίστηκε στο βιβλίο: Heitzeg, N. A. (1996). *Deviance: Rulemakers & Rulebreaker*. Minneapolis/St Paul.Q:West Publishing Company.

πρακτικές εφαρμογές της, την αντικειμενικότητά της και τη δυνατότητα που παρέχει για γενίκευση των αξιωμάτων της (Γεώργια, 1990).

### 3.7.2 Θεωρίες έντασης

Οι θεωρίες της έντασης σχεδιάστηκαν για να προβάλουν μια συστηματική προσέγγιση της ανάλυσης των κοινωνικών πηγών της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Πρωταρχικός στόχος τους είναι η ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο κάποιες κοινωνικές δομές προκαλούν μια σαφή ένταση σε ορισμένα πρόσωπα στην κοινωνία, έτσι ώστε να συμμετέχουν περισσότερο σε μη συμμορφούμενες, παρά σε συμμορφούμενες συμπεριφορές.

Η πατρότητα της αντίληψης για την εξήγηση των αποκλίσεων με καθαρά κοινωνιολογικούς όρους βασίζεται στις μελέτες του Emile Durkheim, οι οποίες δημοσιεύτηκαν το 1933 στο βιβλίο του «Η Κατανομή της Εργασίας στην Κοινωνία» (Γκότοβος, 1988· Δήμου, 2003). Ο Durkheim αναγνώρισε την παρουσία της ανισότητας στην κοινωνία. Υποστήριξε ότι ο στόχος της κοινωνίας είναι να «καταστέλλει ή τουλάχιστον να συγκρατεί τον πόλεμο ανάμεσα στους ανθρώπους, υποτάσσοντας το δίκαιο του ισχυρότερου σε ανώτερο νόμο» (Davis & Stasz, 1990:32).

Ο Durkheim εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο «ανομία», θέλοντας να περιγράψει το φαινόμενο της αυτοκτονίας. Με τον όρο αυτό ο Durkheim ορίζει μια συγκεκριμένη κατάσταση απουσίας κανονιστικών δεσμεύσεων για το άτομο, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα του αυξανόμενου καταμερισμού εργασίας. Σε καιρούς απότομης οικονομικής ύφεσης ή ανάκαμψης (σε περιόδους κοινωνικής αστάθειας γενικότερα), τα μέλη της κοινωνίας βιώνουν τους κανόνες και τις αξίες χαλαρά και υποτονικά, έτσι που η ανάπτυξη ενός κοινωνικού συστήματος κανόνων δεν είναι εφικτή. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, σε περιόδους κοινωνικής αστάθειας αυξάνεται η συχνότητα των ανομικών φαινομένων και ως εκ τούτου αυξάνονται τα ποσοστά απόκλισης (όπως η αυτοκτονία). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά λοιπόν, δεν αποτελεί ένα προϋπάρχον χαρακτηριστικό του ατόμου που βρίσκεται αντιμέτωπο με μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή, αλλά η ίδια η κοινωνική δομή συμβάλλει στην παράγωγη και τη συντήρησή της (Γκότοβος, 1988· Δήμου, 2003).

Επηρεασμένος από το έργο του Durkheim, ο Robert Merton (1938) συνέβαλε πρώτος στην ανάπτυξη των θεωριών της έντασης. Αργότερα, ο Albert K. Cohen (1955) ανέπτυξε τη θεωρία του για την ανήλικη παραβατικότητα, η οποία αποτελεί ουσιαστικά επέκταση της θεωρίας του Merton.

Τέλος, δύο άλλοι θεωρητικοί, οι Richard Cloward και Liloyd Ohlin (1960), μέσα από τη δική τους θεωρία επιχείρησαν να βελτιώσουν τη θεωρία του Merton.

Σήμερα, οι κοινωνιολόγοι αναφέρονται σε αυτές τις θεωρίες συνολικά ως θεωρίες της έντασης, αφού με μικρές παραλλαγές, εισηγούνται ότι η κοινωνία ασκεί εντάσεις στα άτομα ώστε να αναμειχθούν με την απόκλιση. Για τον Merton, η ένταση προκαλείται από την αποτυχία επίτευξης του στόχου, για τον Cohen, η ένταση προκαλείται από την αποτυχία κατάκτησης μιας υψηλής κοινωνικής θέσης και για τους Cloward και Ohlin, η ένταση προκαλείται από τη μη πρόσβαση στις νόμιμες ευκαιρίες που οδηγούν στην επιτυχία.

### 3.7.2.1 Η θεωρία της ανομίας: Robert Merton

Η θεωρία της ανομίας του Robert Merton είναι η πιο γνωστή από τις θεωρίες έντασης. Ο Merton αναλύοντας τη ψυχαναλυτική θεωρία του Freud για την αποκλίνουσα συμπεριφορά διαπίστωσε ότι είναι ελαττωματική. Η ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά οφείλεται στη γενετήσια ορμή, τα βιολογικά ερεθίσματα ή τις ζώδεις επιθυμίες του ατόμου που επιδιώκουν την πλήρη έκφρασή του. Απέναντι στις βιολογικές παρορμήσεις του ατόμου υπάρχει το κοινωνικό σύστημα, το οποίο ουσιαστικά διαχειρίζεται τα ερεθίσματα αυτά. Ως εκ τούτου, η μη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις μιας κοινωνικής δομής αποδίδεται στην ανθρώπινη φύση. Το ελάττωμα αυτής της θεωρίας, σύμφωνα με το Merton, βρίσκεται στην τάση της να αποδίδει την ελαττωματική λειτουργία της κοινωνικής δομής στην ανικανότητα να ελέγξει τη βιολογική ανθρώπινη φύση και να επιτύχει την παραίτηση της «ενστικτώδους ικανοποίησης». Ο Merton θεώρησε αυτή την παραδοχή ως εσφαλμένη, ακριβώς επειδή πίστευε το αντίθετο, ότι δηλαδή «οι κοινωνικές δομές ασκούν μια ένταση σε ορισμένα πρόσωπα στην κοινωνία να συμμετέχουν σε μη συμμορφούμενες, παρά σε συμμορφούμενες συμπεριφορές» (Merton, 1968:185-186). Ενώ άλλοι έδιναν έμφαση στο πώς η απόκλιση είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, ο Merton ισχυρίστηκε ότι η απόκλιση είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ειδών της κοινωνικής οργάνωσης (Clinard & Meier, 1998). Με αυτές τις προϋποθέσεις ανέπτυξε τη θεωρία του.

Αρχικά είχε προτείνει την άποψη του ως γενική θεωρία το 1930 (Clinard & Meier, 1998). Η έκθεση του Merton «Δομημένη Κοινωνία και Ανομία» δημοσιεύτηκε το 1938 και από τότε έχει επανεξετασθεί και αναθεωρηθεί πάρα πολλές φορές. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη μιας θεωρητικής διατύπωσης με σημαντικό αντίκτυπο στη μελέτη των αποκλίσεων και στην κοινωνιολογία γενικότερα (Palmer & Humphrey, 1990).



Ο Merton βασισμένος στην άποψη του Durkheim για την ανομία και αλλάζοντας ελαφρώς το νόημά της, προσπάθησε να δώσει σε αυτή μια νέα, σαφή έννοια και να την εφαρμόσει στη συμπεριφορά, τόσο στη συμμορφούμενη, όσο και στην αποκλίνουσα. Για το Merton (1968:188), η ανομία είναι «η εξαιρετικά ισχυρή έμφαση πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, χωρίς την αντίστοιχη έμφαση στις θεσμοθετημένες διαδικασίες». Κεντρική υπόθεσή του είναι ότι «η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί κοινωνιολογικά ως ένα σύμπτωμα της απόστασης μεταξύ των πολιτισμικά προβλεπόμενων φιλοδοξιών και των κοινωνικά δομημένων δρόμων για την υλοποίηση αυτών των φιλοδοξιών» (Merton, 1968:188).

Ο Merton προσπάθησε να εφαρμόσει την έννοια της ανομίας στο σύγχρονο αμερικάνικο πολιτισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον ίδιο (Merton, 1968:193) «από μια ισχυρή έμφαση στον πλούτο, ως βασικό σύμβολο της επιτυχίας, χωρίς την αντίστοιχη έμφαση στις νόμιμες οδούς για την πορεία προς αυτόν το στόχο». Η πολιτιστική αξία της επιτυχίας είναι τόσο διάχυτη στην κοινωνία, έτσι ώστε τα άτομα όλων των κοινωνικών τάξεων αναμένεται να είναι φιλόδοξα και να θέτουν υψηλές προσδοκίες. Αναμένεται από τον καθένα να έχει την επιθυμία να είναι «νικητής», να είναι «κάποιος». Ακόμα και τα φτωχά άτομα λένε ότι τα παιδιά τους μπορούν να έχουν την ευκαιρία να γίνουν ακόμα και Πρόεδροι της Αμερικής, αν έχουν τέτοιες φιλοδοξίες όπως και ο νεαρός, φτωχός Αβραάμ Λίνκολ. Με αυτή την έννοια, ο πολιτιστικός στόχος της επιτυχίας είναι ελεύθερα διαθέσιμος σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο της κοινωνικής τους τάξης (Thio, 1998).

Ωστόσο, ενώ η πολιτισμική αξία της επιτυχίας είναι διάχυτη, τα κατάλληλα θεσμικά μέσα για την επίτευξή της (π.χ. ανώτερη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση) δεν είναι διαθέσιμα σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Heitzeg, 1996). Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από μεγάλη ένταση επιθυμιών (στόχοι, ανάγκες), ενώ έχουν μικρές πιθανότητες επίτευξής τους λόγω της απουσίας κατάλληλων θεσμικών μέσων, τείνουν να αναπτύσσουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Γεωργογιάννης, 1995).

Στη βάση αυτή, ο Merton (1968:186) υποστήριξε ότι:

αν μπορούμε να εντοπίσουμε ομάδες που παραδόξως υπόκεινται σε τέτοιες εντάσεις, θα πρέπει να αναμένουμε αρκετά υψηλά ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε αυτές τις ομάδες, όχι επειδή τα ανθρώπινα όντα που περιλαμβάνονται σε αυτές υποκύπτουν στις ενστικτώδεις βιολογικές τους τάσεις, αλλά επειδή αντιδρούν φυσιολογικά στην κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

Ο Merton χρησιμοποίησε τα επίσημα στατιστικά δεδομένα, αποδεικνύοντας ότι το έγκλημα είναι συχνότερο φαινόμενο στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις (Heitzeg, 1996). Τα επίσημα ποσοστά εγκληματικής συμπεριφοράς μεγιστοποιούνται ανάμεσα στα μέλη των χαμηλότερων κοινωνικά τάξεων, τα οποία αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη ένταση λόγω των περιορισμένων ευκαιριών για την εκπλήρωση των επιθυμιών τους (Clinard & Meier, 1998).

Η θέση και ο ρόλος των ατόμων στην κοινωνική δομή καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα κατάκτησης των πολιτιστικών στόχων που θυμίζουν την επιτυχία. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στους στόχους και τα μέσα για την επίτευξή τους, τόσο περισσότερο υπαρκτή είναι η κατάσταση της ανομίας (Palmer & Humphrey, 1990). Τα άτομα των κατώτερων κοινωνικά τάξεων βρίσκονται παγιδευμένα σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση. Ενώ έχουν ενθαρρυνθεί από την κοινωνία να έχουν υψηλές προσδοκίες επιτυχίας, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να τις πραγματοποιήσουν. Για να βγουν από αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση, πολλά άτομα των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων καταφεύγουν σε παράνομα μέσα για την επίτευξη της φιλοδοξίας τους για επιτυχία (Thio, 1998), συμπεριλαμβανομένων τέτοιων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως η εγκληματικότητα, η πορνεία και η παράνομη πώληση ναρκωτικών. Άλλοι, πλήττονται από τον αλκοολισμό ή από άλλους εθισμούς (Clinard & Meier, 1998), οι οποίοι τους προσφέρουν τη δυνατότητα «δραπέτευσης» από τα προσωπικά προβλήματα και την κοινωνική αποτυχία (Γεωργογιάννης, 1995).

Βέβαια, η κοινωνική δομή είναι πολύπλοκη, έτσι διαφορετικές ατομικές αντιδράσεις σε αυτή την κοινωνική ένταση προς την αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι δυνατές (Davis & Stasz, 1990:39). Πολλά άτομα από διάφορες κοινωνικές τάξεις μπορεί να ανταποκρίνονται διαφορετικά στην ίδια κοινωνική κατάσταση (Thio, 1998). Σύμφωνα με το Merton (1968:193), υπάρχουν πέντε τρόποι με τους οποίους τα άτομα μπορεί να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις συνθήκες ανομίας, ανάλογα με την προσαρμογή τους στους στόχους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Οι πιθανοί τρόποι προσαρμογής ενός ατόμου στην ανομία είναι η συμμόρφωση, η καινοτομία, η τελετουργία, η απόρριψη και η επανάσταση (βλ. Εικόνα 1<sup>36</sup>).

---

<sup>36</sup> Όπου (+) σημαίνει «αποδοχή», όπου (-) σημαίνει «απόρριψη και όπου (±) σημαίνει «απόρριψη των επικρατουσών αξιών και αντικατάσταση τους με νέες αξίες».

<u>Τρόπος προσαρμογής</u>	<u>Πολιτιστικοί Στόχοι</u>	<u>Θεσμικά μέσα</u>
Συμμόρφωση	+	+
Καινοτομία	+	-
Τελετουργία	-	+
Απόρριψη	-	-
Επανάσταση	±	±

Πηγή: Merton, 1968:194

Εικόνα 1: Το μοντέλο του Merton για την απόκλιση και την ανομία

*Η Συμμόρφωση (Conformity)* είναι ο πιο διάσημος τρόπος προσαρμογής. Εμπλέκει τόσο την αποδοχή του πολιτιστικού στόχου της επιτυχίας, όσο και τη χρήση νόμιμων μέσων για την επίτευξη αυτού του στόχου (Thio, 1998). Για το Merton, η συμμόρφωση τόσο προς τους πολιτιστικούς στόχους, όσο και προς τα θεσμοθετημένα μέσα αποτελεί την πιο κοινή και ευρέως διαδεδομένη προσαρμογή. «Όταν αυτό δε συμβαίνει, η σταθερότητα και η συνέχεια της κοινωνίας δεν μπορεί να διατηρηθεί...» (Merton, 1968:195).

*Η Καινοτομία (Innovation)* βρίσκεται περισσότερο στα άτομα των κατώτερων κοινωνικά τάξεων, τα οποία απορρίπτουν τη χρήση νόμιμων μέσων υπέρ των παράνομων, στην προσπάθειά τους για επίτευξη του υψηλού στόχου της επιτυχίας, τον οποίο έχουν μάθει να αποδέχονται (Thio, 1998). «... Αυτή η αντίδραση εμφανίζεται όταν το άτομο έχει αφομοιώσει την πολιτιστική έμφαση στο στόχο, χωρίς την εσωτερικήυση των θεσμικών κανόνων που διέπουν τους τρόπους και τα μέσα για την επίτευξη του...» (Merton, 1968:195)

*Η Τελετουργία (Ritualism)* αποτελεί για το Merton μια αποκλίνουσα προσαρμογή, στην οποία όμως η συμπεριφορά εξακολουθεί να είναι συμμορφούμενη. Είναι συχνή για τα άτομα των κατώτερων και μεσαίων κοινωνικά τάξεων, τα οποία μειώνουν τις προσδοκίες τους ή εγκαταλείπουν την επιτυχία υψηλών στόχων, έτσι ώστε να μπορούν πιο εύκολα να υλοποιήσουν τις προσδοκίες τους (Thio, 1998). «... Πρόκειται για την εγκατάλειψη ή τη μείωση των υψηλών πολιτιστικών στόχων ή της μεγάλης χρηματικής επιτυχίας και την ταχεία κοινωνική κινητικότητα, στο σημείο όπου οι φιλοδοξίες ενός ατόμου μπορεί να ικανοποιηθούν...» (Merton, 1968:203-204).

*Η Απόρριψη (Retreatism)* συνεπάγεται απόσυρση από την κοινωνία (Thio, 1998). Ενώ η συμμόρφωση παραμένει η πιο συχνή προσαρμογή, η απόρριψη των πολιτιστικών στόχων και των θεσμικών μέσων είναι ίσως η λιγότερο κοινή. Αυτοί οι οποίοι προσαρμόζονται με αυτόν τον τρόπο βρίσκονται στο πλαίσιο της κοινωνίας, αλλά όχι μέσα σε αυτό. Ο Merton (1968:207) τους χαρακτηρίζει ως «αληθινούς εξωγήινους. Δε μοιράζονται το κοινό πλαίσιο αξιών και μπορούν να περιληφθούν ως μέλη της κοινωνίας (σε διάκριση από τον πληθυσμό), μόνο σε μια φανταστική αίσθηση». Αποσύρονται σε έναν ιδιότυπο τρόπο ζωής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από απραγία και περιθωριοποίηση (Δήμου, 2003). Η απόρριψη δε νοιάζεται για την επιτυχία, δεν ενδιαφέρεται για δουλειά (Thio, 1998). Παραδείγματα τέτοιων ατόμων είναι οι ψυχωτικοί, οι περιθωριακοί, οι άστεγοι, οι αλήτες, οι αλκοολικοί και οι εθισμένοι στα ναρκωτικά (Merton, 1968).

*Η επανάσταση (Rebellion)* συνεπάγεται απόρριψη της επικρατούσας κοινωνικής προσδοκίας που θέλει τα άτομα να εργάζονται σκληρά για την επίτευξη του στόχου της μεγάλης επιτυχίας. Ο επαναστάτης προσπαθεί να ανατρέψει το υπάρχον σύστημα και να θέσει σε εφαρμογή ένα νέο, με νέους στόχους και νέα μέσα για την επίτευξή τους (Thio, 1998). Προφανώς, οι επαναστάτες δε συμβιβάζονται με το μοντέλο που προτείνει η κοινωνία και συνειδητά προτείνουν και εφαρμόζουν το δικό τους (Δήμου, 2003). «..Αυτοί θεωρούνται ως καθαρά αυθαίρετοι...» (Merton, 1968:209).

### 3.7.2.2 Η θεωρία της παραβατικής υποκουλτούρας: Albert K. Cohen

Η θεωρία της παραβατικής υποκουλτούρας του Albert K. Cohen (1955) δημοσιεύτηκε στο βιβλίο του «Παραβατικά Αγόρια: Η Κουλτούρα των Συμμοριών». Βασισμένος στη θεωρία της ανομίας του Merton και πιστεύοντας στην ορθότητα της μεθοδολογίας του, ασχολήθηκε με το θέμα της ανάπτυξης της παραβατικής υποκουλτούρας, υιοθετώντας τα ευρύτερα στατιστικά της αστυνομίας, της πολιτείας και των κοινωνικών φορέων, ως έναν ακριβή δείκτη μέτρησης της παραβατικότητας (Cohen, 1995). Ενδιαφέρθηκε για την παραβατικότητα των ανήλικων αγοριών και επικεντρώθηκε στην παραβατική υποκουλτούρα των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων (Heitzeg, 1996). Αποτελεί πεποίθηση για τον Cohen, ότι «η ανήλικη παραβατικότητα και η παραβατική υποκουλτούρα γενικότερα, συγκεντρώνεται στη συντριπτική πλειοψηφία στα αγόρια της εργατικής τάξης» (Cohen, 1955:37).

Όπως και ο Merton, έτσι και ο Cohen υποδεικνύει ότι η κοινωνία ενθαρρύνει όλες τις τάξεις των ατόμων να επιτύχουν σε αυτήν μια θέση, ενώ την ίδια στιγμή κάνει κάτι τέτοιο ιδιαίτερα δύσκολο για τα άτομα των χαμηλών κοινωνικά τάξεων (Thio, 1998). Η ικανότητα των ατόμων να

αποκτήσουν μια θέση στην κοινωνία, εξαρτάται από τα κριτήρια που οι άλλοι θέτουν για την κατάκτησή της. Ανάμεσα στα σημαντικά κριτήρια για την κατάκτηση της θέσης είναι η εθνική καταγωγή, ο χρόνος εγκατάστασης στην κοινότητα, ο πλούτος ή τα υπάρχοντα, ο τρόπος ζωής και η επαγγελματική σταδιοδρομία. Εάν τα άτομα δεν πληρούν τα κριτήρια τα οποία οδηγούν στην κατάκτηση της κοινωνικής θέσης, τότε βασανίζονται από «ένα από τα πιο χαρακτηριστικά και οδυνηρά ανθρώπινα προβλήματα προσαρμογής» (Cohen, 1955:65-66).

Στην αμερικανική κοινωνία, παιδιά διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, ανταγωνίζονται μεταξύ τους και συγκρίνονται με τα ίδια κριτήρια για την κατάκτηση της θέσης, ανεξάρτητα από το οικογενειακό υπόβαθρο και την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Όπου οι ευκαιρίες για την επίτευξη των κριτηρίων είναι ταξικά συνδεδεμένες, η απογοήτευση των παιδιών των χαμηλών κοινωνικά τάξεων για τη θέση μεγιστοποιείται. Ενώ «αγκαλιάζουν» την επιτυχία των μεσαίων στρωμάτων, οι πιθανότητες ανταγωνισμού είναι περιορισμένες (Cohen, 1955).

Για τον Cohen (1955), μια από τις καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικά τάξεων ανταγωνίζονται για τη θέση με όρους των κριτηρίων της μεσαίας τάξης, τους οποίους και στερούνται, είναι το σχολείο. Ένας σημαντικός ρόλος του σχολείου είναι να «προωθήσει», «ενθαρρύνει», «τονώσει» και «ανταμείψει» τις φιλοδοξίες της μεσαίας τάξης και τη συμμόρφωση στις απαιτήσεις της. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα, τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικά τάξεων είναι προγραμματισμένα να αποτύχουν (Heitzeg, 1996).

Μια λύση για τα άτομα που μοιράζονται αυτή την απογοήτευση είναι να κλίνουν το ένα προς το άλλο και να δημιουργήσουν από κοινού νέους κανόνες και κριτήρια για την κατάκτηση της θέσης, που θα ορίζουν ως άξια τα χαρακτηριστικά τα οποία κατέχουν και τα είδη συμπεριφοράς στα οποία είναι ικανοί. Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά αποκτούν την κοινωνική θέση με ένα δικό τους τρόπο, δημιουργώντας δηλαδή υποκοουλτούρες (Cohen, 1955).

Για τον Cohen υπάρχει μια διακύμανση της ανταπόκρισης των παιδιών στην κατάσταση που βιώνουν. «Είναι πιθανόν, τα περισσότερα παιδιά... οποιασδήποτε τάξης, να αφομοιώσουν σε κάποιο βαθμό τις αξίες της μεσαίας τάξης. Μερικά, τις αφομοιώνουν σχεδόν σε μια «καθαρή» μορφή, ενώ άλλα σε διάφορες εξασθενημένες εκδοχές...» (Cohen, 1955:104). Οι πιθανοί δρόμοι των αγοριών των κοινωνικά χαμηλών στρωμάτων, βρίσκονται ανάμεσα σε τρεις υποκοουλτούρες: στο αγόρι της γωνίας (the corner boy), στο αγόρι του κολλεγίου (the college boy) και στους παραβάτες (delinquents) (Cohen, 1955:105).

*Το αγόρι της γωνίας* αποδέχεται το χαμηλότερο επίπεδο της τάξης του και γίνεται μέρος της συνέχισής του. Η ζωή του αγοριού της γωνίας είναι οργανωμένη πίσω από τις αξίες και τις συμπεριφορές της εργατικής τάξης. Αισθάνεται ότι είναι υπό την επιτήρηση ατόμων που είναι «έξω» από την κοινότητα του και ο ίδιος αξιολογείται για αξίες τις οποίες δε μοιράζεται. Έχει επίγνωση ότι είναι το θύμα αυτής της σύγκρισης. Αν και αισθάνεται άβολα, αδυνατεί να προσαρμοστεί στους κανόνες της μεσαίας τάξης. Έτσι, επιστρέφει στην κοινότητά του, όπου οι ευκολίες μπορεί να είναι περιορισμένες, αλλά οι ανθρώπινες σχέσεις είναι πιο ικανοποιητικές. Θα αποκτήσει εργατικό επάγγελμα και οικογένεια και παρά τη συνεχή απογοήτευση για την αποτυχία επίτευξης της θέσης, το αγόρι της γωνίας θα περιβάλει τον εαυτό του με οικείο κόσμο, με τον οποίο είναι σε θέση να επιτύχει (Cohen, 1955· Heitzeg, 1996).

*Το αγόρι του κολεγίου* αποτελεί τη μειονότητα που πραγματικά κατέχει τις κατάλληλες δεξιότητες και πόρους ώστε να καταστεί ανταγωνιστικός με τον κόσμο της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Με τα πνευματικά χαρίσματά του και με σκληρή δουλειά, το αγόρι αυτό μπορεί να αφήσει την κοινότητά του για το κολλέγιο και τη ζωή των μεσαίων κοινωνικά τάξεων (Cohen, 1955).

*Η υποκουλτούρα των παραβατών* αποτελεί την ανταπόκριση στην οποία ο Cohen εστιάζει περισσότερο. Η παραγωγή της παραβατικής υποκουλτούρας, γίνεται σχηματικά ως εξής: στόχος της θέσης – κενά μέσα – κατάσταση απογοήτευσης – παράβαση (Cohen, 1955). Παρόλο που το περιεχόμενο της άποψης του Cohen είναι ίδιο με αυτής του Merton, ο Cohen αντικαθιστά τη λέξη «επιτυχία» του Merton, με τη λέξη «θέση» (Thio, 1998).

Αυτή η υποκουλτούρα αποτελεί τον τρόπο αντιμετώπισης στα προβλήματα της κοινωνικής θέσης των αγοριών των χαμηλών κοινωνικά τάξεων. Λόγω της κατάστασης απογοήτευσης στην οποία βρίσκονται, τείνουν να έχουν ένα σχηματισμό αντίδρασης στις αξίες της μεσαίας τάξης. Έχουν την τάση να επιτίθενται με αρνητικούς και μη χρηστικούς τρόπους ενάντια σε αυτό που θέλουν, αλλά δεν μπορούν να αποκτήσουν (Palmer & Humphrey, 1990). «Το σήμα κατατεθέν της παραβατικής υποκουλτούρας είναι η ρητή και χονδρική αποκήρυξη των προτύπων της μεσαίας τάξης και η υιοθέτηση των αντιθέτων» (Cohen, 1955:129). Οι παραβάτες κρίνουν λανθασμένη οποιαδήποτε αξία και συμπεριφορά θεωρείται σωστή από τα συμβατικά πρότυπα, ενώ κρίνουν σωστή οποιαδήποτε αξία και συμπεριφορά κρίνεται λανθασμένη από τα συμβατικά πρότυπα. Δεδομένου αυτού, είναι προφανές ότι τα αγόρια των χαμηλών κοινωνικά στρωμάτων, προσπαθούν πολύ για να αποκτήσουν μια θέση μεταξύ των ομότιμών τους (Thio, 1998).

### 3.7.2.1 Η θεωρία της διαφορικής ευκαιρίας παρανομίας: Richard Cloward and Lloyd Ohlin

Ίσως, η πιο σημαντική παραλλαγή των θεωριών έντασης βρίσκεται στην «Παραβατικότητα και Ευκαιρία» (Delinquency and Opportunity) των Richard Cloward and Lloyd Ohlin. Περισσότερο επηρεασμένοι από τη θεωρία του Merton (παρά του Cohen), οι θεωρητικοί προσδιορίζουν την «μπλοκαρισμένη ευκαιρία» (blocked opportunity), ως τη βασική μεταβλητή για την εξήγηση της παραβατικότητας. Όπως και οι άλλοι θεωρητικοί των θεωριών έντασης, έτσι και αυτοί στηρίζονται σε επίσημες στατιστικές, ως το κύριο εργαλείο έρευνας της παραβατικότητας (Heitzeg, 1996).

Οι Cloward και Ohlin (1960) με τη θεωρία της «Διαφορικής Ευκαιρίας Παρανομίας» (Differential Illegitimate Opportunity) επισημαίνουν ότι η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν επηρεάζεται μόνο από τις ευκαιρίες πρόσβασης στα νόμιμα μέσα, αλλά και από τις ευκαιρίες πρόσβασης στα παράνομα μέσα (Γκότοβος, 1988· Δήμου, 2003). Η διαθεσιμότητα λοιπόν, τόσο των νόμιμων, όσο και των παράνομων ευκαιριών, είναι ο πρωταρχικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την απόκλιση. Υιοθετώντας την άποψη του Merton, τονίζουν ότι τα θεσμικά μέσα για την επίτευξη των υλικών στόχων κατανέμονται διαφοροποιημένα. Οι νέοι των χαμηλών τάξεων διαθέτουν μπλοκαρισμένες ευκαιρίες στις θεσμοθετημένες κατευθύνσεις για τον πλούτο και την επιτυχία (Heitzeg, 1996) και είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε παραβατικές δραστηριότητες αν έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες παρανομίας (Thio, 1998).

Οι Cloward και Ohlin υπογράμμισαν τρεις τύπους παραβατικής υποκουλτούρας που μπορεί να προκύψουν κάτω από διάφορες συνθήκες. Η διαφορική πρόσβαση σε ευκαιρίες παρανομίας αποτελεί το κλειδί για το αν η υποκουλτούρα θα είναι εγκληματική, συγκρουσιακή ή υποχωρητική<sup>37</sup> (Heitzeg, 1996:69· Palmer & Humphrey, 1990:56):

*Οι εγκληματικές υποκουλτούρες (criminal subcultures) οδηγούν τους παραβάτες σε εγκληματικές σταδιοδρομίες. Είναι πιθανόν να εμφανιστούν σε γειτονιές οι οποίες έχουν εγκληματική παράδοση και τουλάχιστον, μια ελάχιστη αποκλίνουσα οργάνωση. Αυτές είναι κοινότητες στις οποίες από τη μία υπάρχουν μειωμένες θεσμικές ευκαιρίες και από την άλλη μια πληθώρα παράνομων*

<sup>37</sup> Τα μπλοκαρισμένα θεσμικά μέσα αποτελούν την αιτία για οποιαδήποτε εκδοχή της υποκουλτούρας και αν επιλεγεί. Οι διαφορικές ευκαιρίες παρανομίας είναι αυτές οι οποίες καθορίζουν την εκδοχή της υποκουλτούρας η οποία θα επιλεγεί (Heitzeg, 1996:69).

επιλογών. Οι νέοι των χαμηλών στρωμάτων αυτών των περιοχών καλλιεργούν συνδέσεις με μεγαλύτερα άτομα και καθιερωμένους εγκληματίες, από τους οποίους μαθαίνουν τις εγκληματικές δεξιότητες. Όπως οι νέοι των ανώτερων και μεσαίων στρωμάτων εκπαιδεύονται να γίνονται γιατροί, δικαστές και λογιστές, έτσι και οι νέοι των χαμηλών στρωμάτων, αλληλεπιδρώντας με παραβατικές υποκοουλτούρες, μαθαίνουν να γίνονται κλέφτες και πορτοφολάδες.

*Οι συγκρουσιακές υποκοουλτούρες (conflict subcultures)* προκύπτουν σε περιοχές στις οποίες δεν υπάρχουν θεσμικές ευκαιρίες, αλλά ούτε και παράνομες. Αποτελούν σε μεγάλο βαθμό, το προϊόν της κοινωνικής αποδιοργάνωσης και της εγκληματικότητας. Αυτές οι περιοχές είναι «ανοργάνωτες, κακοπληρωμένες, και απροστάτευτες». Οι συγκρουσιακές υποκοουλτούρες χαρακτηρίζονται από καυγάδες, βανδαλισμούς και απρόβλεπτες επιθέσεις κατά προσώπων και αντικειμένων.

*Οι υποχωρητικές υποκοουλτούρες (retreatist subcultures)* δηλώνουν μία «διπλή αποτυχία». Οι νέοι οι οποίοι εντάσσονται σε αυτές έχουν αποτύχει να αξιοποιήσουν τόσο τα νόμιμα, όσο και τα παράνομα μέσα. Ως αποτέλεσμα της αποτυχίας αυτής είναι η διαρκής αναζήτηση της διαφυγής μέσω του αλκοολισμού, της χρήσης ναρκωτικών ή άλλων εθιστικών ουσιών.

### 3.7.3 Θεωρίες μάθησης

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες μάθησης αποτελούν την πρώτη απόπειρα να εξηγηθεί η διαδικασία, μέσω της οποίας ένα άτομο γίνεται αποκλίνον. Πριν από αυτές, η απόκλιση θεωρήθηκε ως συμπεριφορά που προκαλείται από δυνάμεις, πέρα από τον έλεγχο των αποκλινόντων. Με την έλευση αυτών των θεωριών, η αποκλίνουσα συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία, η οποία μαθαίνεται από το άτομο, μέσω της σύνδεσης του με τους άλλους (Heitzeg, 1996). Οι θεωρίες της κατηγορίας αυτής, για την εξήγηση του φαινομένου της απόκλισης, έχουν λοιπόν ως αφετηρία τη διαδικασία της μάθησης. Είναι βέβαιο ότι στη διαδικασία της μάθησης οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν βασική προϋπόθεση. Στη διαδικασία αυτή δηλαδή, μαζί με το ψυχολογικό σκέλος συλλειτουργεί και το κοινωνιολογικό (Δήμου, 2003).

Οι θεωρίες μάθησης λαμβάνουν πολλές διαφορετικές μορφές, από τις αυστηρές εφαρμογές της ψυχολογίας, σε κάποιες πιο συμβολικές εφαρμογές της κοινωνιολογίας. Διαφορετικές θεωρίες προτείνουν παραλλαγές της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά συμφωνούν ότι κάθε άτομο γεννιέται ουσιαστικά σαν μια άγραφη πλάκα και γίνεται στο ακέραιο κοινωνικό όν μέσα από τη διαδικασία



της κοινωνικοποίησης. Το κοινωνικό περιβάλλον είναι τα πάντα για το άτομο, αφού μέσα σε αυτό αποκτά την κοινωνική του ταυτότητα (Clinard & Meier, 1998).

Οι πιο διάσημες κοινωνιολογικές θεωρίες μάθησης για την εξήγηση της απόκλισης έχουν προταθεί από τον Edwin H. Sutherland (1939) και πιο πρόσφατα από τους Robert Burgess και Ronald Akers (1996).

### 3.7.3.1 Η θεωρία της διαφορικής συναναστροφής: Edwin H. Sutherland

Την ίδια εποχή που ο Merton πρότεινε τη θεωρία της ανομίας, ο Edwin Sutherland, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας των θεωριών διαφορικής μάθησης, εισήγαγε τη θεωρία της «διαφορικής συναναστροφής» (differential association) (Thio, 1998). Η θεωρία του Sutherland διατυπώθηκε το 1939, στο βιβλίο του «Αρχές της Εγκληματολογίας». Η θεωρία του απορρίπτει οποιαδήποτε εξήγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία βασίζεται στη φυσιολογία, την ψυχολογία και την κοινωνική τάξη. Οι αποκλίνοντες για το Sutherland «θα μπορούσαν να διαχωριστούν από τους συμμορφούμενους, μόνο βάσει των αξιών τους, τις οποίες μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους» (Heitzeg, 1996:78).

Σύμφωνα με την κεντρική ιδέα της θεωρίας του Sutherland, αν ένα άτομο συναναστρέφεται με άτομα τα οποία έχουν αποκλίνουσες ιδέες, περισσότερο από ό,τι με άτομα τα οποία έχουν συμβατικές ιδέες, είναι πιθανότερο να εμφανίσει αποκλίνουσες, παρά συμβατικές, ιδέες και συμπεριφορές (Thio, 1998). Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη του, η απόκλιση προκύπτει από την κυριαρχία των συναναστροφών που ευνοούν την απόκλιση έναντι αυτών που την αποτρέπουν. Για τον ίδιο, οι συναναστροφές κατανοούνται ως ο κύριος κοινωνικοποιητικός παράγοντας για την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Δήμου, 2003).

Ο Sutherland εξέφρασε την εκδοχή του για τη διαδικασία μάθησης, μέσα από την οποία ένα άτομο εμπλέκεται σε εγκληματικές/παραβατικές συμπεριφορές<sup>38</sup>. Η διαδικασία αυτή αποτυπώνεται μέσα από τις παρακάτω εννιά προτάσεις (Sutherland, & Cressey, 1978<sup>39</sup>:75-77 στο Clinard & Meier, 1998:146-147).

<sup>38</sup> Η διαδικασία μάθησης της εγκληματικότητας/παραβατικότητας του Sutherland είναι αρκετά ξεκάθαρη ώστε να ανταποκρίνεται και σε άλλες μορφές της απόκλισης (Clinard & Meier, 1998:146).

<sup>39</sup> Βλ. Sutherland, E., & Cressey, D. R. (1974). *Criminology* (9<sup>th</sup> ed.). Philadelphia: J. B. Lippincot.

α. *Η εγκληματικότητα μαθαίνεται.* Ως εκ τούτου, η εγκληματική συμπεριφορά δεν είναι κληρονομική. Το πρόσωπο που δεν έχει εκπαιδευτεί στο έγκλημα δεν εφευρίσκει εγκληματικές συμπεριφορές, όπως ακριβώς ένα άτομο δεν κάνει μηχανικές εφευρέσεις, εκτός και αν του έχει δοθεί η κατάλληλη εκπαίδευση στη μηχανική (Adler & Adler, 2000). Στη βάση αυτή, η θεωρία του Sutherland για τη διαφορική σύνδεση απορρίπτει ρητά την άποψη ότι η κατώτερη τάξη δημιουργεί έμφυτα μια ιδιαίτερη κουλτούρα απόκλισης (Davis & Stasz, 1990).

β. *Η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας.* Ο Sutherland έδωσε έμφαση στη διαδικασία μάθησης στο πλαίσιο της υποκουλτούρας για να εξηγήσει την εγκληματική συμπεριφορά. Η μάθηση για τη διάπραξη ενός εγκλήματος απαιτεί κατ' ουσία την ίδια διαδικασία, όπως η μάθηση της συμμόρφωσης (Palmer & Humphrey, 1990).

γ. *Το κύριο μέρος της μάθησης της εγκληματικής συμπεριφοράς συμβαίνει εντός των στενών προσωπικών ομάδων.* Ο Sutherland διαπίστωσε ότι η απόκλιση μεταδίδεται πιο συχνά στο πλαίσιο των πρωτογενών ομάδων, όπως είναι οι κύκλοι της φιλίας ή της οικογένειας. Αυτές οι ομάδες ασκούν περισσότερη επιρροή από ό,τι οι φορείς ελέγχου (εκπαιδευτικοί, αστυνομικοί, δικαστές) (Davis & Stasz, 1990) και τα απρόσωπα μέσα επικοινωνίας (ταινίες και εφημερίδες), τα οποία κατέχουν ένα σχετικά ασήμαντο ρόλο στην γένεση της εγκληματικής συμπεριφοράς (Adler & Adler, 2000).

δ. *Όταν η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται, η μάθηση συμπεριλαμβάνει (1) τεχνικές διάπραξης εγκλήματος, οι οποίες είναι κάποιες φορές πολύ πολύπλοκες και κάποιες φορές πολύ απλές και (2) συγκεκριμένη κατεύθυνση κινήτρων, κινήσεων, ορθολογισμών και στάσεων.* Έτσι, ένας ληστής μαθαίνει, τόσο το πώς να ληστέψει, όσο και τους λόγους και τις προφάσεις για μια ληστεία (Davis & Stasz, 1990).

ε. *Η συγκεκριμένη κατεύθυνση κινήτρων και κινήσεων μαθαίνεται από τους ορισμούς των νομικών κωδίκων, ως ευνοϊκοί ή δυσμενείς.* Σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα άτομο περιβάλλεται από πρόσωπα, των οποίων οι ορισμοί είναι ευνοϊκοί για την τήρηση των νομικών κωδίκων και κανόνων, ενώ σε άλλες περιβάλλεται από άτομα, των οποίων οι ορισμοί είναι ευνοϊκοί για την παραβίαση τους (Adler & Adler, 2000).

στ. *Ένα άτομο γίνεται παραβατικό εξαιτίας της περίσσειας των ευνοϊκών ορισμών για παράβαση του νόμου, έναντι των δυσμενών ορισμών για παράβαση του νόμου.* Αυτή είναι η αρχή της

«διαφορικής συναναστροφής». Όταν τα άτομα γίνονται εγκληματίες, το κάνουν λόγω των επαφών τους με εγκληματικά πρότυπα, αλλά και λόγω της απομόνωσης από τα μη εγκληματικά πρότυπα (Adler & Adler, 2000). Οι αποκλίνοντες μαθαίνουν να επιλέγουν εκείνες τις αρχές οι οποίες παραβιάζουν το νόμο, περισσότερο από αυτές οι οποίες συμμορφώνονται σε αυτόν. Αυτή η αλλαγή είναι πιθανή, όταν ο αποκλίνων διαχωριστεί από συμβατικές κοινωνικές καταστάσεις. Τα μέλη συμμοριών εγκαταλείπουν το σχολείο, αγνοούν την οικογένειά τους και τοποθετούν την πίστη τους στους συνομηλίκους τους, οι οποίοι προσφέρουν ένα νέο σύνολο παράνομων προτύπων (Davis & Stasz, 1990). Κάθε άτομο αφομοιώνει αναπόφευκτα τον περιβάλλοντα πολιτισμό, εκτός εάν άλλα πρότυπα βρίσκονται σε σύγκρουση. Η θεωρία της διαφορικής συναναστροφής τονίζει ότι οι συνδέσεις που είναι ουδέτερες όσον αφορά το έγκλημα έχουν μικρή ή καμία επίδραση στην γένεση της εγκληματικής συμπεριφοράς (Adler & Adler, 2000).

ζ. *Οι διαφορικές συναναστροφές μπορεί να διαφέρουν ως προς τη συχνότητα, τη διάρκεια, την προτεραιότητα και την ένταση.* Αυτό σημαίνει ότι οι συναναστροφές με την εγκληματική συμπεριφορά, όπως και με τη μη εγκληματική συμπεριφορά, διαφέρουν βάσει αυτών των μεταβλητών. Η συχνότητα και η διάρκεια ως μεταβλητές των συναναστροφών είναι προφανείς, ακριβείς και μπορούν να ερευνηθούν πιο αντικειμενικά από τις υπόλοιπες (Davis & Stasz, 1990). Η προτεραιότητα θεωρείται σημαντική, υπό την έννοια ότι τόσο η νόμιμη, όσο και η παραβατική συμπεριφορά, η οποία αναπτύσσεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, μπορεί να συνεχιστεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η ένταση δεν ορίζεται επακριβώς, αφού περιλαμβάνει θέματα κύρους του εγκληματικού ή μη εγκληματικού προτύπου και συναισθηματικές αντιδράσεις που σχετίζονται με τις συναναστροφές (Adler & Adler, 2000).

η. *Η διαδικασία μάθησης της εγκληματικής συμπεριφοράς, μέσω της συναναστροφής με εγκληματικά και μη εγκληματικά πρότυπα, περιλαμβάνει όλους τους μηχανισμούς που εμπλέκονται σε οποιαδήποτε άλλη μάθηση.* Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση της εγκληματικής συμπεριφοράς δεν περιορίζεται στη διαδικασία της μίμησης. Ένα άτομο το οποίο για παράδειγμα επηρεάζεται, μαθαίνει την εγκληματική συμπεριφορά μέσα από τη συναναστροφή, αλλά αυτή η διαδικασία δεν περιγράφεται συνήθως ως μίμηση (Adler & Adler, 2000).

θ. *Αν και η εγκληματική συμπεριφορά αποτελεί έκφραση των γενικών αναγκών και αξιών, δεν εξηγείται από εκείνες τις γενικές ανάγκες και αξίες, αφού και η μη εγκληματική συμπεριφορά είναι μια έκφραση των ίδιων αναγκών και αξιών.* Ο Sutherland διαφώνησε με αυτούς οι οποίοι

υποστήριξαν ότι οι ανάγκες δίνουν κίνητρο στο έγκλημα. Κατά τον ίδιο, η ανάγκη δεν είναι το ζήτημα. Αν γίνει αποδεκτό για παράδειγμα ότι οι άνθρωποι κλέβουν από ανάγκη, τότε αυτό αποτελεί απλά εξορθολογισμό, τον οποίο συχνά χρησιμοποιούν οι νεαροί παραβάτες. Οι κλέφτες γενικά κλέβουν προκειμένου να εξασφαλίσουν χρήματα, όμως και οι έντιμοι εργαζόμενοι δουλεύουν για τον ίδιο λόγο. Οι ανάγκες και οι αξίες είναι παρόμοιες με την «αναπνοή», η οποία είναι αναγκαία για κάθε συμπεριφορά, αλλά δε διαφοροποιεί την εγκληματική από τη μη εγκληματική συμπεριφορά (Adler & Adler, 2000).

Ο Sutherland ουσιαστικά υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να εξηγήσουμε την εγκληματική συμπεριφορά σε σχέση με την επιδίωξη της επιτυχίας του πλούτου ή της θέσης. Οι επιδιώξεις αυτές βασίζονται συνήθως στη συμμορφούμενη συμπεριφορά. Το στοιχείο που διαχωρίζει τους αποκλίνοντες από τους συμμορφούμενους είναι οι συναναστροφές και οι αλληλεπιδράσεις τους. Μέσα από συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις με άτομα που ευνοούν την παράβαση του νόμου, τα άτομα μαθαίνουν να αποκλίνουν. Μαθαίνουν πώς να αποκλίνουν μέσα από την απόκτηση των δεξιοτήτων και τεχνικών και μέσα από την έκθεση σε αξίες που παραβιάζουν τα νόμιμα. Όλη αυτή η μάθηση είναι συγκρίσιμη με την εκμάθηση της συμμορφούμενης συμπεριφοράς. Τα άτομα μαθαίνουν να γίνονται κλέφτες αυτοκινήτων, με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν να γίνονται μηχανικοί αυτοκινήτων. Αυτό που διαφέρει είναι η φύση των συνδεόμενων ατόμων. Αν το άτομο αλληλεπιδρά με συμμορφούμενα μέλη της κοινωνίας, θα μάθει πώς και γιατί να υπακούει τους κανόνες. Αν αλληλεπιδρά με αποκλίνοντα μέλη, θα μάθει τα κίνητρα και τις μεθόδους, μέσω των οποίων μπορεί να παραβιάζει τους κανόνες (Heitzeg, 1996).

### 3.7.3.2 Η θεωρία της Διαφορικής Ενίσχυσης: Robert Burgess και Ronald Akers

Τη θεωρία της «διαφορικής συναναστροφής» του Sutherland διαδέχθηκαν μια σειρά από νέες απόψεις, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν αναγκαία συμπληρώματα και προεκτάσεις της. Η σημαντικότερη από αυτές τις απόψεις προέρχεται από τους Robert Burgess και Ronald Akers, όπως διατυπώθηκε το 1966 (Δήμου, 2003).

Οι Burgess και Akers (1966) υποστήριξαν ότι η θεωρία του Sutherland απέτυχε να διευκρινίσει επαρκώς ποια είναι η διαδικασία μάθησης, την οποία περνούν τα άτομα με διαφορικές συναναστροφές, ώστε να γίνουν αποκλίνοντα. Διαπίστωσαν επίσης, ότι η προσπάθεια για εμπειρική υποστήριξη της θεωρίας χαρακτηρίζεται από αντιφατικά και περιορισμένα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Βέβαια, παρ' όλες τις διαφωνίες τους, συμφωνούν με τη

βασική παραδοχή της «διαφορικής συναναστροφής», ότι «η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται με τις ίδιες διαδικασίες και εμπλέκει τους ίδιους μηχανισμούς με τη συμμορφούμενη συμπεριφορά» (Burgess & Akers, 1966:129). Στη βάση αυτή και στην προσπάθεια τους να επαναδιατυπώσουν<sup>40</sup> τη θεωρία του Sutherland με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστεί σαφής η φύση της υποκειμενικής διαδικασίας της μάθησης που εμπλέκεται με τη «διαφορική συναναστροφή» και να είναι πιο δεκτική σε εμπειρικό έλεγχο (Burgess & Akers, 1966:129), ανέπτυξαν την ιδέα της «διαφορικής ενίσχυσης» (differential reinforcement), ως την «ουσία» των διαδικασιών μάθησης (Thio, 1988).

Οι Burgess και Akers (1966:132) πίστευαν ότι «η εξήγηση της εγκληματικής συμπεριφοράς θα πρέπει να ανήκει σε συγκεκριμένο τμήμα μιας γενικής θεωρίας της συμπεριφοράς». Για να προσδιορίσουν ακριβέστερα λοιπόν τη διαδικασία με την οποία η εγκληματική και γενικότερα η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται, χρησιμοποίησαν τη σύγχρονη θεωρία μάθησης (modern learning theory)<sup>41</sup>. Σκοπός τους (1966:131) ήταν να καταστήσουν σαφή τη διαδικασία της μάθησης, όπως γίνεται κατανοητή από τη σύγχρονη συμπεριφοριστική επιστήμη και να παρέχουν πλήρη επαναδιατύπωση της θεωρίας του Sutherland για την αποκλίνουσα συμπεριφορά, εφαρμόζοντας τις αρχές της σύγχρονης θεωρίας μάθησης σε αυτήν.

Γενικά, η σύγχρονη θεωρία μάθησης υποστηρίζει ότι «τα άτομα παρακινούνται να συνεχίσουν να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, αν έχουν ανταμειφθεί για αυτόν ή αντίθετα παρακινούνται να μη συνεχίσουν να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, αν έχουν τιμωρηθεί για αυτόν» (Thio, 1998:25). Οι Burgess & Akers (1966:132-133) ονομάζουν τις συμπεριφορές αυτές ως συντελεστικές (operant), ενώ θεωρούν ότι αυτές εμπλέκουν το κεντρικό νευρικό σύστημα. Έτσι, όταν μια συγκεκριμένη συντελεστική συμπεριφορά ακολουθείται από συγκεκριμένα είδη ερεθισμάτων, η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς θα αυξηθεί στο μέλλον. Αυτά τα ερεθίσματα ονομάζονται ενισχυτές και περιλαμβάνουν υλικά αγαθά, κοινωνική προσοχή, έγκριση και στοργή. Ολόκληρη η διαδικασία ονομάζεται «θετική ενίσχυση» (positive reinforcement). Με την πάροδο του χρόνου, τα άτομα μαθαίνουν ότι ορισμένες συμπεριφορές και στάσεις οδηγούν σε θετική ενίσχυση. Αυτή η μάθηση, με τη σειρά της, αυξάνει την πιθανότητα ανάπτυξης και διατήρησης της συμπεριφοράς (Clinard & Meier, 1998).

<sup>40</sup> Οι Burgess & Akers (1966:131) τονίζουν ότι η θεωρία τους αποτελεί επαναδιατύπωση της θεωρίας του Sutherland και όχι κάποια εναλλακτική θεωρία.

<sup>41</sup> Γενικά, η θεωρία μάθησης αναφέρεται και ως συμπεριφοριστική θεωρία ή ως θεωρία ενίσχυσης (Thio, 1988).

Όταν εφαρμοστεί στην αποκλίνουσα συμπεριφορά, η θεωρία μάθησης δείχνει ότι τα άτομα θα συνεχίσουν να εμπλέκονται με αποκλίνουσες δραστηριότητες, αν έχουν ανταμειφθεί για αυτές. Ο ληστής για παράδειγμα, θα συνεχίσει να ληστεύει εάν λαμβάνει αρκετά χρήματα από τις ληστείες ή αν δεν έχει συλληφθεί για τις πράξεις του (Thio, 1998). Ενώ λοιπόν η απόκλιση μπορεί να μαθευτεί μέσω της «διαφορικής συναναστροφής», η συνέχιση της εξαρτάται από την «διαφορική ενίσχυση» (Heitzeg, 1996:79).

Αν και το θέμα των ποινών και της καταστολής της αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν είναι αυτό που κυρίως απασχολεί τους Burgess & Akers, εντούτοις, βάσει της θεωρία τους, φαίνεται ότι ο βαθμός καταστολής μιας συμπεριφοράς, που στηρίζεται σε μια ενδεχόμενη ανταπόκριση σε αποτρεπτικά ερεθίσματα, αποτελεί μια άμεση λειτουργία της έντασης του αποτρεπτικού ερεθίσματος. Από την άλλη όμως, ένα ήπιο αποτρεπτικό ερέθισμα μπορεί να αποφέρει μια ισχυρή καταστολή της συμπεριφοράς, αν συνδυάζεται με θετική ενίσχυση, για μια εναλλακτική συμπεριφορά. Επιπλέον, αν ένα αποτρεπτικό ερέθισμα συνδυάζεται επανειλημμένα με θετική ενίσχυση η οποία δεν είναι διαθέσιμη με άλλον τρόπο, το αποτρεπτικό ερέθισμα μπορεί να μετατραπεί σε ένα διακριτικό ερέθισμα για την ενίσχυση της συμπεριφοράς και κατά συνέπεια δεν καταστέλλει την εμφάνιση της (Burgess & Akers, 1966:145-146).

### **3.7.4 Θεωρίες ελέγχου**

Οι θεωρίες ελέγχου δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερα καινούργιες ιδέες. Προέρχονται από την έμφαση στην κοινωνική ένταξη, η οποία διατυπώνεται στο έργο του Emile Durkheim. Ο Durkheim (1933) έδειξε ενδιαφέρον για τις μεθόδους διατήρησης της κοινωνικής τάξης σε μια σύνθετη κοινωνία, με έναν εξελιγμένο καταμερισμό εργασίας και με ουσιαστική κοινωνική διαφοροποίηση, συνθήκες οι οποίες φαίνεται να ευνοούν την κοινωνική αναταραχή. Ο ίδιος είδε στην έννοια της «ενσωμάτωσης» μεταξύ των ατόμων και των ευρύτερων κοινωνικών ομάδων τους, τη μέθοδο για διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Μελέτησε μια, εκ πρώτης όψεως, άκρως ατομικιστική συμπεριφορά, την αυτοκτονία, και αποκάλυψε ότι αυτή η μορφή της απόκλισης αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο σχετίζεται με το βαθμό ενσωμάτωσης στις κοινωνικές ομάδες. Όσο μικρότερη είναι ενσωμάτωση στις ομάδες, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα απόκλισης (Clinard & Meier, 1998).

Οι θεωρίες ελέγχου διαφέρουν σε τουλάχιστον δύο σημεία από τις θεωρίες της έντασης και τις θεωρίες της μάθησης. Οι προαναφερθείσες θεωρίες προσεγγίζουν το πρόβλημα της εξήγησης της

αποκλίνουσας συμπεριφοράς μετωπικά, με το ερώτημα «τι προκαλεί την απόκλιση». Οι θεωρητικοί του ελέγχου πλησιάζουν αυτό το ερώτημα πιο κυκλικά, με το ερώτημα «τι προκαλεί τη συμμόρφωση». Υποστηρίζουν με άλλα λόγια, ότι αν βρουν τις αιτίες της συμμόρφωσης, θα ανακαλύψουν και τις αιτίες της απόκλισης. Στηρίζονται ουσιαστικά στην άποψη, ότι αυτό που προκαλεί την απόκλιση είναι απλά η απουσία αυτού που προκαλεί τη συμμόρφωση (Hirschi, 1969).

Ενώ οι θεωρίες έντασης και οι θεωρίες μάθησης απορρίπτουν την άποψη του Freud, ότι η απόκλιση μπορεί φυσικά να ξεσπάσει από τα εγγενή ζωώδη ερεθίσματα του ατόμου, αντίθετα, οι θεωρίες ελέγχου φαίνεται να αποδέχονται την άποψη του Freud, αφού συμφωνούν ότι τα άτομα έχουν την τάση να αναπτύσσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές και το κάνουν αν δεν ελέγχονται σωστά (Thio, 1998). Επηρεασμένοι από την παραδοσιακή ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, αυτοί οι θεωρητικοί υποθέτουν ότι η απόκλιση, και όχι η συμμόρφωση, είναι η φυσική ανθρώπινη κλίση, επομένως η ερώτηση που θέτουν είναι «γιατί τα άτομα δεν αποκλίνουν». Η απάντηση στο ερώτημα βρίσκεται για τους θεωρητικούς των θεωριών ελέγχου στον εσωτερικό και εξωτερικό κοινωνικό έλεγχο. Υποστηρίζουν ότι τα άτομα αποτυγχάνουν να αποκλίνουν (συμμορφώνονται) λόγω της παρουσίας αυτών των ελέγχων. Αντίθετα αποκλίνουν (δε συμμορφώνονται) όταν αυτοί οι έλεγχοι απουσιάζουν (Heitzeg, 1996· Thio, 1998).

Η θεωρία ελέγχου προσφέρει ίσως την πιο διάσημη εξήγηση των εγκλημάτων μέχρι σήμερα. Είναι επίσης η παλαιότερη κοινωνιολογική άποψη του εγκλήματος, η οποία χρονολογείται από την εποχή του Durkheim. Από τότε, πολλοί θεωρητικοί επινόησαν κάποια κοινωνιολογική θεωρία ελέγχου, με ελάχιστα διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας των αιτιών για την απουσία ελέγχου. Στο σύνολό τους συμφωνούν ότι η μείωση ή η έλλειψη του ελέγχου τείνει να παράγει περισσότερες αποκλίσεις, λόγω της απελευθέρωσης των ανθρώπων να ακολουθήσουν τις «φυσικές» τους τάσεις (Clinard & Meier, 1998). Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία του κοινωνικού δεσμού του Travis Hirschi και η θεωρία της συγκράτησης του Walter C. Reckless.

#### 3.7.4.1 Η θεωρία του κοινωνικού δεσμού: Travis Hirschi

Η πιο γνωστή από τις θεωρίες ελέγχου είναι η θεωρία του «κοινωνικού δεσμού» (social bond theory) του Travis Hirschi, η οποία δημοσιεύτηκε στο βιβλίο του «Αιτίες Παραβατικότητας», το 1969 (Thio, 1998). Ο Hirschi (1969:10), όπως και οι άλλοι θεωρητικοί των θεωριών ελέγχου, δεν προσπάθησε να εξηγήσει γιατί τα άτομα αποκλίνουν, αλλά γιατί δεν το κάνουν.

Η θεωρία του Hirschi ξεκινά με τη βασική παραδοχή, ότι η κοινωνία χαρακτηρίζεται από ένα συνεπές σύνολο αξιών (Hirschi, 1969:23). Εάν το άτομο έχει δεσμευτεί σε ένα σύστημα αξιών διαφορετικών από εκείνων της συμβατικής κοινωνίας, τότε το πλαίσιο της θεωρίας του δεν μπορεί να δώσει καμία εξήγηση. Τα συμμορφούμενα άτομα τηρούν τις κοινωνικές αξίες, τόσο μέσα από τη σκέψη, όσο και μέσα από τη δράση τους, ενώ τα αποκλίνοντα άτομα δεν το κάνουν. Βασιζόμενος λοιπόν κυρίως στο έργο του Durkheim, ο Hirschi υποστήριξε ότι η κρίσιμη μεταβλητή, που εξηγεί τη διαφορά ανάμεσα στη συμμόρφωση και την απόκλιση, είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα είναι κοινωνικά συνδεδεμένα με αυτές τις αξίες (Heitzeg, 1996). Ενώ ο Durkheim χρησιμοποίησε τον όρο «ενσωμάτωση» για να υποδηλώσει αυτή τη σύνδεση, ο Hirschi, προτίμησε τον όρο «δεσμός» (Clinard & Meier, 1998).

Ο Hirschi πίστευε ότι όλα τα άτομα είναι προικισμένα σαν τα ζώα, με την ικανότητα να διαπράττουν αποκλίνουσες πράξεις. Αλλά τα περισσότερα άτομα δε λαμβάνουν κανένα όφελος για αυτή την ικανότητα, λόγω των δυνατών δεσμών που έχουν με την κοινωνία (Thio, 1998). Οι ισχυροί δεσμοί των μελών με την κοινωνία είναι αυτοί λοιπόν που για τον ίδιο (1969:16) αποτρέπουν την απόκλιση και εξασφαλίζουν τη συμμόρφωση. Αντίστροφα, οι ασθενείς ή αδύνατοι δεσμοί με τη συμβατική κοινωνία επιτρέπουν, εξασφαλίζουν και διατηρούν την απόκλιση.

Ένας δεσμός σύμφωνα με το Hirschi (1969:232-234) περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία: τη σύνδεση, τη δέσμευση, τη συμμετοχή και την πίστη.

Η «σύνδεση» (*attachment*) είναι η ευαισθησία του ατόμου στις απόψεις των άλλων και η ανησυχία για τους άλλους, ειδικά για τα μέλη της οικογένειας (Davis & Stasz, 1990:43). Στην περίπτωση των νέων, μπορούν να δείξουν αυτή τη «σύνδεση» με την αγάπη και το σεβασμό προς τους γονείς τους, με την ανάπτυξη φιλιών με συμβατικούς ομότιμους, με τη συμπάθεια προς το σχολείο και την ανάπτυξη πνευματικών δεξιοτήτων (Thio, 1998). Η ρήση του Durkheim (1961:64 στο Hirschi, 1969:18) «είμαστε ηθικά όντα στο βαθμό που είμαστε κοινωνικά όντα» αποτελεί τη βάση κατανόησης του στοιχείου της προσκόλλησης. Το να γίνει λοιπόν το άτομο κοινωνικό ον προϋποθέτει τη βούληση για συμμόρφωση της συμπεριφοράς του με τις προσδοκίες των άλλων. Αν το άτομο δεν ενδιαφέρεται για τις προσδοκίες και τη γνώμη των άλλων, τότε δεν αναπτύσσει κανένα δεσμό με τους κανόνες και είναι ελεύθερο να αποκλίνει (Hirschi, 1969). Στη βάση αυτή



το στοιχείο της «σύνδεσης» αναφέρεται στο «βαθμό εγγύτητας των δεσμών του ατόμου με την κανονιστική συμπεριφορά» (Palmer & Humphrey, 1990:35).

Η «δέσμευση» (*commitment*) αποτελεί το βαθμό στον οποίο οι κοινωνικές ανταμοιβές είναι δεμένες με τη συμμόρφωση (Davis & Stasz, 1990:43), δηλαδή με τις συμβατικές γραμμές δράσης και στόχων (Heitzeg, 1996:51). Η ουσία της «δέσμευσης» βρίσκεται στην άποψη ότι τα άτομα επενδύουν χρόνο και ενέργεια σε συγκεκριμένες συμβατικές δράσεις και συμπεριφορές, όπως το να μορφώνονται ή να εργάζονται, να εξελίσσουν την επαγγελματική τους θέση ή να αποκτούν φήμη υπεροχής. Κάθε φορά που τα άτομα σκέφτονται την αποκλίνουσα συμπεριφορά, θα πρέπει να εξετάζουν τις επιπτώσεις και το κόστος που αυτή έχει στην επένδυση που έκαναν στη συμμορφούμενη συμπεριφορά. «Αν η σύνδεση με τους άλλους είναι ο κοινωνιολογικός δεσμός του υπερεγώ και της συνείδησης, η δέσμευση είναι ο δεσμός του εγώ και της κοινής λογικής» (Hirschi, 1969:20).

Η «συμμετοχή» (*involvement*) αφορά το σύνολο του χρόνου, που το άτομο χρησιμοποιεί για τη συμμετοχή του σε συμβατικές δραστηριότητες (Davis & Stasz, 1990:43). Η ένταση της «συμμετοχής» στη συμβατική δραστηριότητα και ο χρόνος και η ενέργεια που δαπανεί ένα άτομο για την εκπλήρωση των νόμιμων στόχων μειώνουν σημαντικά την πιθανότητα ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Palmer & Humphrey, 1990). Το στοιχείο της «συμμετοχής» εμπεριέχει δηλαδή την άποψη ότι:

το άτομο ίσως να είναι απλά πολύ απασχολημένο κάνοντας συμβατικά πράγματα, ώστε να μη βρίσκει χρόνο να συμμετέχει σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Το άτομο που συμμετέχει σε συμβατικές δραστηριότητες είναι δεμένο με ραντεβού, προθεσμίες, ώρες εργασίας, σχέδια, και άλλα παρόμοια (Hirschi, 1969:22).

Η «πίστη» (*belief*) είναι η έκταση στην οποία ένα άτομο εσωτερικεύει τη συμμόρφωση (Davis & Stasz, 1990:43). Η θεωρία ελέγχου προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοινού συστήματος αξιών στην κοινωνική ομάδα και στην κοινωνία ευρύτερα. Το σύστημα αξιών ισχύει εξίσου για όλα τα μέλη της κοινωνίας και ο καθένας είναι ηθικά υποχρεωμένος να το τηρήσει. «Όσο μικρότερη είναι η αξιοπιστία που δίνει το άτομο στην πίστη του κοινού συστήματος αξιών, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς» (Palmer & Humphrey, 1990:35).

Η ύπαρξη αυτών των τεσσάρων στοιχείων έχει ως αποτέλεσμα ένα ισχυρό δεσμό του ατόμου με την κοινωνία και κατά συνέπεια με τη συμμόρφωση. Όσο ισχυρότεροι είναι οι δεσμοί, τόσο περισσότερο το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία και κατά συνέπεια τόσο μεγαλύτερη είναι

η δράση του κοινωνικού έλεγχου σε αυτό (Palmer & Humphrey, 1990). Στο βαθμό στον οποίο κάποιο από αυτά τα στοιχεία απουσιάζει ή είναι αδύνατο, ο κοινωνικός δεσμός δεν εμφανίζεται. Η απουσία του δεσμού συνεπάγεται απουσία εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου για την απόκλιση ή την παραβίαση κανόνων γενικότερα (Heitzeg, 1996). Η απόκλιση μπορεί έτσι να εξηγηθεί, όχι μέσω της γένεσης των κινήτρων, αλλά μέσα από την απουσία κοινωνικών δεσμών και κατ' επέκταση μέσα από την απουσία ελέγχου (Clinard & Meier, 1998).

#### 3.7.4.2 Η θεωρία της συγκράτησης: Walter C. Reckless

Η θεωρία της συγκράτησης (containment theory) του Walter C. Reckless, δημοσιεύτηκε στο βιβλίο του «Το Πρόβλημα της Εγκληματικότητας». Όπως και ο Hirschi, έτσι και ο Reckless υποστήριξε ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αναπτύσσεται λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεσμών, τους οποίους στη δική του εκδοχή ονόμασε «έλλειψη συγκράτησης» (Heitzeg, 1996).

Η κοινωνία για το Reckless χαρακτηρίζεται από ένα ενοποιημένο σύνολο συμμορφούμενων αξιών, από τις οποίες ωστόσο τα άτομα έχουν κίνητρα να αποκλίνουν (Heitzeg, 1996). Στη βάση αυτή εστίασε στα ερωτήματα «γιατί μερικά άτομα αγνοούν το χαλαρό έλεγχο και άλλα όχι; Γιατί οι σπάνιες περιπτώσεις σε μια καλά ολοκληρωμένη κοινωνία αγνοούν τις γραμμές των αυστηρών ελέγχων;» (Reckless, 1961:339).

Ο Reckless όρισε δύο βασικούς τύπους παραγόντων που ωθούν το άτομο προς την αποκλίνουσα συμπεριφορά: α. την εσωτερική πίεση που αποτελείται από πιέσεις που δρουν μέσα στο ίδιο το άτομο και β. την εξωτερική πίεση που συνίσταται από πιέσεις που προκύπτουν από το ίδιο το άτομο (Reckless, 1961:355-356).

α. Η εσωτερική πίεση περιλαμβάνει κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η εχθρότητα, η επιθετικότητα, η ανάγκη για άμεση ικανοποίηση, η εξέγερση ενάντια στην εξουσία, η αντιπαλότητα, η υπερευαισθησία, τα έντονα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, οι αντιδράσεις ενοχής, οι ψυχικές συγκρούσεις, οι καταναγκασμοί και φοβίες κ.τ.λ.

β. Η εξωτερική πίεση περιλαμβάνει δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης (σε σχέση με τον πολιτισμό και την περιοχή) όπως η φτώχεια, η ανεργία, η οικονομική ανασφάλεια, οι οικογενειακές συγκρούσεις, η έλλειψη ευκαιριών, οι ταξικές και κοινωνικές ανισότητες κ.τ.λ.

Απέναντι στην ατμόσφαιρα ή την κατάσταση που υπάρχει, λόγω των πιέσεων γύρω από το άτομο, προβάλλονται οι δομές της αποτελεσματικής (1) εσωτερικής και (2) εξωτερικής συγκράτησης, που ματαιώνουν την απόκλιση (Reckless, 1961:355).

(1) Η εσωτερική συγκράτηση αποτελεί προϊόν της επιτυχούς κοινωνικοποίησης και αποτελείται από τον αυτοέλεγχο, το καλά αναπτυγμένο υπερεγώ (συνείδηση), την καλή αυτοαντίληψη, την υψηλή αντοχή σε εκτροπές, την υψηλή ανοχή στην απογοήτευση, το υψηλό αίσθημα ευθύνης, τον προσανατολισμό στους στόχους, την ικανότητα εύρεσης υποκατάστατων ικανοποίησης κ.τ.λ.

(2) Η εξωτερική συγκράτηση βασίζεται στον εξωτερικό κοινωνικό έλεγχο και σε περιεχόμενα όπως οι κανόνες και προσδοκίες, η κανονιστική εποπτεία και καθοδήγηση, η θετική ενίσχυση για συμμόρφωση και πειθαρχία, η αλληλεπίδραση με συμμορφούμενα μέλη της κοινωνίας κ.τ.λ.

Η εσωτερική και εξωτερική συγκράτηση συνδυάζονται και δρουν ως ασπίδα προστασίας απέναντι στις πιέσεις και τις επιρροές για απόκλιση, κρατώντας τα άτομα μακριά από το να αποκλίνουν από τους κανόνες (Clinard & Meier, 1998). Η εσωτερική συγκράτηση κατέχει τον κύριο ρόλο απέναντι στις εξωτερικές πιέσεις. Ο ρόλος της εσωτερικής συγκράτησης είναι ευκολότερος όταν η εξωτερική συγκράτηση είναι αποτελεσματική. Όταν η εξωτερική συγκράτηση είναι αδύναμη, η εσωτερική συγκράτηση πρέπει να είναι επιπλέον ισχυρή, ώστε να διατηρεί τη συμμόρφωση. Επιπλέον, η εξωτερική συγκράτηση μπορεί να ενεργεί ως μια δεύτερη γραμμή άμυνας έναντι των εσωτερικών πιέσεων, όταν η εσωτερική συγκράτηση δεν είναι ίση με την ισχύ τους (Reckless, 1961).

### **3.7.5 Θεωρία της ετικέτας ή της κοινωνικής αντίδρασης**

Στις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1950, διάφοροι κοινωνιολόγοι συνέβαλαν με τις απόψεις τους και ανέπτυξαν αυτό που σύντομα έγινε ευρέως γνωστό ως η θεωρία της ετικέτας. Οι κοινωνιολόγοι αυτοί, επηρεασμένοι κυρίως από το διαφωτισμό, έβλεπαν την απόκλιση σε συνάρτηση με την κοινωνία. Η θεωρία της ετικέτας, στην κοινωνιολογική άποψη για την απόκλιση, συχνά χρησιμοποιείται ως ταυτόσημη της θεωρίας της κοινωνικής αντίδρασης. Οι δύο αυτές ορολογίες δείχνουν με τον καλύτερο τρόπο ότι η απόκλιση για τους κοινωνιολόγους των θεωριών αυτών είναι προϊόν, όχι της ατομικής ψυχολογίας ή της γενετικής κληρονομιάς, αλλά του κοινωνικού ελέγχου (Abercrombie, Hill & Turner, 1991).

Με την έλευση της θεωρίας της ετικέτας, η κοινωνιολογία γνώρισε την πρώτη πραγματική μετάβασή της στην προσέγγιση της εξήγησης της απόκλισης. Το επίκεντρο της, σε αντίθεση με οποιεσδήποτε άλλες θεωρίες για την απόκλιση, βρίσκεται στην κοινωνική αντίδραση και όχι στην αποκλίνουσα αντίδραση (Heitzeg, 1996). Δεν προσπαθεί να εξηγήσει γιατί ορισμένα άτομα αρχίζουν να αναπτύσσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές. Μετατοπίζει το ενδιαφέρον της μακριά από τα άτομα και τις πράξεις τους, προς τη δυναμική των κοινωνικών ορισμών που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, δραστηριότητες ή άτομα ως αποκλίνοντα. Αποσκοπεί στη λεπτομέρεια παραθέτοντας μια σειρά διάφορων σταδίων της διαδικασίας απόδοσης ετικέτας: «την αποδοχή, τη δέσμευση και τη φυλάκιση στον αποκλίνοντα ρόλο λόγω των ενεργειών των άλλων» (Clinard & Meier, 1998:128).

Εν συντομία, οι θεωρητικοί της «ετικέτας» δεν αντιλαμβάνονται την απόκλιση ως μια στατική οντότητα, της οποίας οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν στο άτομο, αλλά μάλλον ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των αποκλινόντων και των μη αποκλινόντων. Έτσι το ερώτημα των θεωρητικών αυτών δεν είναι το τι προκαλεί την απόκλιση. Αντίθετα, δύο είναι τα κύρια ερωτήματά τους: α. «ποιος αποδίδει την ετικέτα σε ποιον» και β. «ποιες συνέπειες παρουσιάζει η απόδοση της ετικέτας στο άτομο στο οποίο αποδόθηκε» (Thio, 1998:35).

α. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, αυτοί που αποδίδουν ετικέτες είναι άτομα που αντιπροσωπεύουν τους φορείς του νόμου και της τάξης και εφαρμόζουν συνήθως την αποκλίνουσα ετικέτα σε εκείνους που υποτίθεται ότι έχουν παραβιάσει τον κανόνα. Παραδείγματα των ατόμων που αποδίδουν ετικέτες είναι οι αστυνομικοί, οι δικαστές και άλλοι παράγοντες του κοινωνικού ελέγχου. Από την άλλη, τα άτομα που τους αποδίδονται οι ετικέτες είναι για παράδειγμα εγκληματίες, ανήλικοι παραβάτες και εθισμένοι στα ναρκωτικά (Thio, 1998). Ενώ οι φορείς τεχνικά αντιδρούν μόνο σε συμπεριφορές (π.χ. η χρήση ναρκωτικών ουσιών είναι λάθος), πρακτικά στιγματίζουν τα άτομα που συμπεριφέρονται με αποκλίνοντες τρόπους (π.χ. ως εθισμένους στα ναρκωτικά) (Clinard & Meier, 1998).

β. Οι θεωρητικοί εστιάζουν στις συνέπειες της απόδοσης της ετικέτας, βασισμένοι κατ' αρχήν στην παραδοχή ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν πρέπει να θεωρείται μόνο η συμπεριφορά που παραβιάζει τον κανόνα, αλλά κάθε μορφή συμπεριφοράς που μπορεί με επιτυχία να χαρακτηριστεί ως αποκλίνουσα, ως αντίδραση των άλλων σε αυτήν (Abercrombie, Hill & Turner, 1991:154). Το θέμα δεν είναι αν το άτομο πράγματι διέπραξε απόκλιση. Όποια και αν είναι η φύση

της απόκλισης, τη στιγμή που το άτομο θα χαρακτηριστεί ως αποκλίνον, θα αποδεχτεί την ετικέτα και θα συνεχίσει τις πράξεις, καταλήγοντας να γίνει επιβεβαιωμένα αποκλίνον (Thio, 1998). Στη βάση αυτή, «ο χαρακτηρισμός της πράξης παράγει ή μεγεθύνει την απόκλιση» (Abercrombie, Hill & Turner, 1991:154). Βασική συνέπεια της απόδοσης της ετικέτας είναι ότι μόλις αποδοθεί σε ένα άτομο, αυτό τείνει να βλέπει τον εαυτό του ως αποκλίνον, κάτι το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στην συνέχιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Thio, 1998).

Ως εκ τούτου, η θεωρία της ετικέτας ενσωματώνει δύο βασικά στοιχεία: μια συγκεκριμένη αντίληψη ή ορισμό της απόκλισης (αντίληψη της αντίδρασης) και μια ανησυχία για τις συνέπειες των προσπαθειών κοινωνικού ελέγχου (δευτερογενής απόκλιση) (Clinard & Meier, 1998). Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρει μια επιτυχημένη βάση για «την κοινωνιολογική κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στην απόκλιση, την αυτοαντίληψη, την κοινωνική αντίδραση και τον κοινωνικό έλεγχο» (Abercrombie, Hill & Turner, 1991:154).

Βέβαια, η θεωρία αυτή δεν προσδοκά στην αιτιώδη ερμηνεία όλων των τύπων απόκλισης, αλλά εξηγεί μόνο έναν συγκεκριμένο τύπο της, τη δευτερογενή απόκλιση<sup>42</sup> (secondary deviance). Δεν έχει ως σκοπό την εξήγηση της πρωτογενούς απόκλισης<sup>43</sup> (primary deviance) (Clinard & Meier, 1998). Ωστόσο, αποτελεί την πρώτη κοινωνιολογική εξήγηση της απόκλισης, η οποία δεν είναι αυστηρά περιορισμένη στη συμπεριφορά παραβίασης των νόμων. Το περιεχόμενό της είναι αρκετά ευρύ, ώστε να μπορεί να εξηγήσει τόσο την άτυπη όσο και την τυπική απόκλιση (Heitzeg, 1996).

Ένας αριθμός επιστημόνων, ο Frank Tannenbaum (1938), ο Edwin Lemert (1951) και ο Stuart Becker (1963) συνέβαλαν με τις απόψεις τους στην ανάπτυξη της θεωρίας της ετικέτας.

### 3.7.5.1 Η «δραματοποίηση του κακού»: Frank Tannenbaum

Ένας από τους πρώτους μελετητές της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ο οποίος προσπάθησε να αποδώσει την εξήγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσα από την κοινωνική αντίδραση, ήταν ο Frank Tannenbaum, το 1938, στο βιβλίο του «Έγκλημα και Κοινότητα». Για πρώτη φορά στην

<sup>42</sup> Η δευτερογενής απόκλιση αφορά την επαναλαμβανόμενη παράβαση των κανόνων. Αυτοί οι οποίοι εμφανίζουν δευτερογενή αποκλίνουσα συμπεριφορά καταλαμβάνουν αποκλίνοντες ρόλους και θέσεις (Clinard and Meier, 1998:43).

<sup>43</sup> Η πρωτογενής απόκλιση αναφέρεται στην αρχική παράβαση των κανόνων (Abercrombie, Hill & Turner, 1991:27). Αυτοί οι οποίοι εμφανίζουν πρωτογενή αποκλίνουσα συμπεριφορά συνεχίζουν να καταλαμβάνουν συμβατικούς ρόλους και θέσεις (Clinard and Meier, 1998:43).

κοινωνιολογία της απόκλισης επισημαίνεται από τον Tannenbaum, ότι οι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι οι αντιδράσεις και οι χαρακτηρισμοί του κοινωνικού περιβάλλοντος (Δήμου, 2003).

Συνοπτικά, η θεωρία του Tannenbaum στηρίζεται σε δύο βασικά κλειδιά: α. η αντίδραση της κοινωνίας στην απόκλιση εμπλέκει «τη δραματοποίηση του κακού» (dramatization of evil) και β. η αντίδραση έχει αρνητικά αποτελέσματα για το άτομο το οποίο χαρακτηρίζεται ως αποκλίνον (Heitzeg, 1996:86).

Ο Tannenbaum (1938) υποστήριξε ότι ανάμεσα στους ανήλικους αποκλίνοντες και την κοινωνία, υπάρχουν δύο αντίθετοι ορισμοί της αποκλίνουσας κατάστασης. Τα νεαρά άτομα ορίζουν την κατάσταση αυτή σαν μια μορφή παιχνιδιού, περιπέτειας και διασκέδασης. Η κοινωνία ωστόσο, την ορίζει σαν ένα είδος απειλής ή ενόχλησης και αντιδρά με αίτημα για έλεγχο και τιμωρία. Δεδομένου ότι το πρόβλημα αυτό αναπτύσσεται συνεχώς, η κατάσταση επαναπροσδιορίζεται σταδιακά και η στάση της κοινωνίας σκληραίνει οριστικά. Μεταβαίνει από τον ορισμό των συγκεκριμένων πράξεων ως κακών, στον ορισμό του ατόμου ως κακό, με τρόπο ώστε όλες οι συμπεριφορές του ατόμου να αντιμετωπίζονται με καχυποψία. «Για την κοινωνία, το άτομο το οποίο κάνει «κακά» πράγματα, μετατρέπεται πλέον σε ένα «κακό» ανθρώπινο ον» (Tannenbaum, 1938:17). Η κοινωνία δηλαδή, στην προσπάθειά της να περιορίσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων, επιδιώκει να «δραματοποιήσει τη φύση αυτού του κακού» (Palmer & Humphrey, 1990). Η δραματοποίηση του «κακού» για τον Tannenbaum (1938) κατέχει το μεγαλύτερο ρόλο στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σταδιοδρομίας του ανηλίκου, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εμπειρία.

Από την άλλη πλευρά, αυτήν του ανηλίκου, γίνεται μια παρόμοια αλλαγή με την απόκτηση της ετικέτας (Heitzeg, 1996). Από το αίσθημα της αδικίας, της αδικαιολόγητης κακομεταχείρισης και της τιμωρίας, περνά στην αναγνώριση του γεγονότος ότι ορίζεται ως ένα άτομο διαφορετικό από τα άλλα (Tannenbaum, 1938). Η αναγνώριση αυτή αποτελεί μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού, που οδηγεί το άτομο να αναζητήσει άλλους σαν τον εαυτό του και να ενσωματωθεί τελικά με την ομάδα με την οποία μοιράζεται τις ίδιες αξίες και συμπεριφορές (Davis & Stasz, 1990). Η ανάπτυξη της αποκλίνουσας υποκοουλτούρας και των συμμοριών παρέχουν μια αίσθηση απόδρασης, ασφάλειας και ευχαρίστησης (Tannenbaum, 1938).

Η όποια προσπάθεια από τους θεσμούς για διάλυση της συμμορίας με τη βία, απλώς την ενισχύει. Για τον Tannenbaum (1938:18), «οι απειλές, οι τιμωρίες, οι ξυλοδαρμοί, οι δεσμεύσεις στους θεσμούς» είναι ανώφελοι. Η τιμωρία «καταρρέει» από το πείσμα του παιδιού». Στη βάση αυτή υποστήριξε (Tannenbaum, 1938:20) πως η καταστολή μιας συμπεριφοράς έρχεται μέσα από την άρνηση «δραματοποίησης» του κακού. «Όσο λιγότερα λέγονται γι' αυτό, τόσο το καλύτερο. Όσο περισσότερα λέγονται για κάτι άλλο, ακόμα καλύτερα».

### 3.7.5.2 Η δευτερογενής απόκλιση: Edwin M. Lemert

Τη διεύρυνση και ολοκλήρωση της ιδέας του Frank Tannenbaum επιδίωξε να πετύχει ο Edwin M. Lemert το 1951, στο βιβλίο του «Κοινωνική Παθολογία: Μια Συστηματική Προσέγγιση της Κοινωνιοπαθητικής Συμπεριφοράς».

Ο Lemert (1951:75) υποστήριξε ότι «οι αποκλίσεις δεν είναι σημαντικές μέχρι να οργανωθούν υποκειμενικά, να μετατραπούν σε ενεργούς ρόλους και να καταστούν σε κοινωνικά κριτήρια για την απόδοση ετικέτας». Τα αποκλίνοντα άτομα πρέπει να αντιδράσουν συμβολικά στις δικές τους αποκλίσεις συμπεριφοράς και να τις αναγάγουν στις κοινωνικοψυχολογικές τους συνθήκες. Ως εκ τούτου, για τον ίδιο, οι αποκλίσεις παραμένουν πρωτογενείς ή συμπτωματικές και περιστασιακές εφόσον έχουν εξορθολογιστεί ή εφόσον αντιμετωπίζονται ως λειτουργίες ενός κοινωνικά αποδεκτού ρόλου.

Ενώ λοιπόν ο Tannenbaum έθεσε τις βάσεις, ο Lemert υπήρξε ο πρώτος θεωρητικός, ο οποίος διέκρινε και διαχώρισε ρητά την απόκλιση σε πρωτογενή και δευτερογενή (Palmer & Humphrey, 1990). Η πρωτογενής απόκλιση αναφέρεται στη συμπεριφορά, η οποία ορίζεται ως κοινωνικά μη αποδεκτή από τα μέλη της κοινωνίας, αλλά που το άτομο που την αναπτύσσει την ερμηνεύει απλά ως «ενοχλητική». Ένα αποκλίνον άτομο, το οποίο παρουσιάζει πρωτογενή αποκλίνουσα συμπεριφορά, δε αντιλαμβάνεται το ρόλο που κατέχει ως αποκλίνον, αλλά ως «φυσιολογικό». Από την άλλη πλευρά, η δευτερογενής απόκλιση (secondary deviance) αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες και υψηλής ορατότητας συμπεριφορές, για τις οποίες υπάρχει μια σοβαρή αντίδραση, η οποία μέσω μιας διαδικασίας ταυτοποίησης ενσωματώνεται στο «εγώ» του ατόμου (Lemert, 1951:76). Το δευτερογενές αποκλίνον άτομο είναι αυτό που έχει την αυτοεικόνα του αποκλίνοντος, ενώ εσωτερικεύει και πραγματοποιεί τον αποκλίνοντα ρόλο επί μήνες ή χρόνια (Palmer & Humphrey, 1990).

Η πρωτογενής απόκλιση έχει ελάχιστη επίδραση στους αποκλίνοντες. Εφόσον δεν είναι χαρακτηρισμένοι ως αποκλίνοντες, δεν έχουν αναπτύξει καμιά αποκλίνουσα ταυτότητα (Heitzeg, 1996). Μόνο σε αρχικό στάδιο η πρωτογενής απόκλιση μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο, στη συνέχεια όμως, δεν έχει καμία σημασία για τις διαδικασίες εκείνες που οδηγούν στην κατασκευή ενός αποκλίνοντος ρόλου (Δήμου, 2003).

Η απόδοση της ετικέτας της απόκλισης είναι αυτή στην οποία ο Lemert αναφέρεται ως δευτερογενή απόκλιση. Αυτή είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο οδηγείται στην αποδοχή του αποκλίνοντος ρόλου και στην περαιτέρω απόκλιση από τους κανόνες. Για το Lemert, όπως και για τον Tannenbaum, η κοινωνική αντίδραση και η διαδικασία απόδοσης ετικέτας έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στην απόκλιση από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα (Heitzeg, 1996). Τείνουν να επιφέρουν την ίδια συμπεριφορά για την οποία υποτίθεται ότι έχουν σχεδιαστεί να μειώσουν ή να εμποδίσουν (Palmer & Humphrey, 1990). Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος αντιγράφει στις εξετάσεις μπορεί να μην πιστεύει ότι η συμπεριφορά του δεν είναι «φυσιολογική», μέχρι που οι φίλοι του να τον αντιμετωπίσουν, χαρακτηρίζοντάς τον ως «κλέφτη». Αυτός ο εξωτερικός έλεγχος μπορεί να είναι αρκετός, ώστε ο μαθητής να σταματήσει αυτή τη συμπεριφορά. Ενδέχεται όμως, ο μαθητής να σπάσει τους δεσμούς με τους συμβατικούς φίλους του, να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του, και ως εκ τούτου, η επανάληψη της συμπεριφοράς του να ενθαρρυνθεί (Davis & Stasz, 1990).

Η διαδικασία της μετακίνησης από την πρωτογενή στη δευτερογενή απόκλιση, εξαρτάται λοιπόν από την αποδοχή ή την άρνηση του ατόμου να αποδεχθεί την ετικέτα και το ρόλο του αποκλίνοντος ατόμου (Palmer & Humphrey, 1990). Όμως, ο ρόλος αυτός δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα βράδυ. Για να επέλθει το άτομο στη δευτερογενή απόκλιση, πρέπει να εισβάλει στην ετικέτα την οποία επιδιώκει να του αποδώσει το κοινό και επιπλέον το κοινό πρέπει ανταποκριθεί στο πρόσωπο του οποίου η ηθική υπόσταση είναι υπό αμφισβήτηση (Henry, 1989).

Ο Lemert εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ανάλυση αυτής της μετατροπής της πρωτογενούς απόκλισης σε δευτερογενή και περιγράφει ένα μοντέλο της διαδικασίας μετάβασης ενός ατόμου από την πρωτογενή στη δευτερογενή απόκλιση. Η αλληλουχία της αλληλεπίδρασης που οδηγεί σε δευτερογενή απόκλιση είναι περίπου η εξής (Lemert, 1951:77):

- α. πρωτογενής απόκλιση,
- β. κοινωνικές κυρώσεις,



γ. περαιτέρω πρωτογενής απόκλιση,

δ. αυστηρότερες ποινές και απορρίψεις,

ε. περαιτέρω απόκλιση (ίσως με εχθρότητα και δυσαρέσκεια το άτομο αρχίζει να επικεντρώνεται σε εκείνους που επιβάλλουν τις κυρώσεις),

στ. η ανεκτικότητα δεν έχει άλλα όρια και αυτό εκφράζεται με επίσημη δράση από το κοινωνικό περιβάλλον σε στιγματισμό του αποκλίνοντος,

ζ. ενίσχυση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ως αντίδραση στο στιγματισμό και τις κυρώσεις,

η. τελική αποδοχή της αποκλίνουσας κοινωνικής θέσης και προσπάθειες προσαρμογής με βάση τον αντίστοιχο ρόλο.

Βέβαια, ο Lemert (1951) σημειώνει πως από την πλευρά της κοινωνικής αντίδρασης παρατηρείται μια υπερβολή και παραμόρφωση των πραγματικών περιστατικών της απόκλισης, έτσι ώστε σε ένα μεγάλο μέρος της η απόκλιση είναι «υποθετική»<sup>44</sup>. Πράγματι, η υποκειμενική διάσταση της κοινωνικής αντίδρασης αντικατοπτρίζεται στις διαδικασίες απόδοσης ετικέτας. Μόλις ένα άτομο γίνει πιθανό αντικείμενο μιας αποκλίνουσας θέσης, το κοινό αρχίζει να επανεκτιμά ή να ασκεί αναδρομικό έλεγχο και αξιολόγηση όλων των χαρακτηριστικών ή των συμπεριφορών του. Μόνο τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές της βιογραφίας του παρελθόντος που συνάδουν με την αποκλίνουσα θέση παρατηρούνται και υπογραμμίζονται (Henry, 1989).

### 3.7.5.3 Η αποκλίνουσα καριέρα: Stuart H. Becker

Παράλληλα με τον Edwin M. Lemert, ο Stuart H. Becker ανέπτυξε την άποψή του για την απόκλιση, καταλήγοντας στις ίδιες θέσεις. Η διαδικασία που περιγράφει στη θεωρία του ο Lemert ως μετάβαση από την πρωτογενή στη δευτερογενή απόκλιση, ο Becker την παρουσιάζει στο βιβλίο του «Απόκληροι: Μελέτες στην Κοινωνιολογία της Απόκλισης», ως «διαδοχικό μοντέλο της αποκλίνουσας καριέρας» (Δήμου, 2003).

Ο Becker επιχείρησε να απαντήσει στο ερώτημα, «ποιοι αποκλίνουν από τους κανόνες και ποιοι παράγοντες ευθύνονται για την απόκλιση αυτή». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό προϋποθέτει ότι εκείνοι που αποκλίνουν από κάποιο κανόνα αποτελούν μια ομοιογενή κατηγορία. Έχουν ως κοινό

<sup>44</sup> Η υποθετική απόκλιση αφορά την περίπτωση εκείνη του κοινωνικού ορισμού ενός ατόμου ως αποκλίνοντος που δεν έχει καμία βάση με την αντικειμενική συμπεριφορά (Lemert, 1951:56).

χαρακτηριστικό την ετικέτα και την εμπειρία του να χαρακτηρίζονται ως «αουτσάιντερ» (περιθωριακοί). Αυτή η υπόθεση τον οδήγησε στην αναγνώριση του κεντρικού δεδομένου της απόκλιση, ότι δηλαδή «δημιουργείται από την κοινωνία» (Becker, 1997:8).

Ο Becker τόνισε το δεδομένο αυτό σε μια παράγραφο, η οποία αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους σχεδόν τους ερευνητές στο χώρο των αποκλίσεων και κατευθύνει μέχρι σήμερα τη μελέτη της απόκλισης, τόσο ως προς τους κατασκευαστές των κανόνων, όσο και ως προς τους παραβάτες των κανόνων:

«...οι κοινωνικές ομάδες δημιουργούν την απόκλιση, με την κατασκευή κανόνων των οποίων η παράβαση συνιστά απόκλιση και με την εφαρμογή αυτών των κανόνων σε συγκεκριμένα άτομα και με το χαρακτηρισμό τους ως περιθωριακούς (outsiders). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η απόκλιση δεν είναι η ποιότητα της δράσης την οποία πραγματοποιεί ένα άτομο, αλλά πολύ περισσότερο, είναι η πράξη που προκύπτει ως συνέπεια της αποτελεσματικής εφαρμογής, από τους άλλους, του σχετικού κοινωνικού κανόνα με τις συνακόλουθες αρνητικές κυρώσεις του στο δράστη. Ο αποκλίνων είναι αυτός στον οποίον εφαρμόστηκε αποτελεσματικά ένας αρνητικός χαρακτηρισμός. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά η οποία ουσιαστικά έχει προσδιοριστεί ως τέτοια από τα άτομα» (Becker, 1997:8-9).

Ως εκ τούτου, ο καθορισμός μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας, εξαρτάται από το πώς οι άλλοι αντιδρούν σε αυτήν. Εκείνοι που ορίζουν τους κοινωνικούς κανόνες σε ένα κοινωνικό σύνολο, ορίζουν συγχρόνως τι ισχύει ως απόκλιση. Το ζήτημα όμως για τον Becker είναι ότι η αντίδραση των άλλων θα πρέπει να θεωρηθεί προβληματική. Εκείνοι που εφαρμόζουν τους κοινωνικούς κανόνες δεν επιλέγουν πάντοτε να χαρακτηρίζουν όλους όσοι αποκλίνουν από τους κανόνες ως αποκλίνοντες (Δήμου, 2003). Ακριβώς επειδή κάποιος έχει διαπράξει παράβαση του κανόνα, δε σημαίνει ότι οι άλλοι θα ανταποκριθούν σαν αυτό να έχει συμβεί. Αντίθετα, μόνο και μόνο επειδή κάποιος δεν έχει παραβιάσει κάποιο κανόνα, αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως θα αντιμετωπίζονταν αν το είχε κάνει (Becker, 1997).

Στην πραγματικότητα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται μέσω της «επιλεκτικής εφαρμογής» των κοινωνικών κανόνων. Η εφαρμογή τους δηλαδή στις διάφορες περιστάσεις δε γίνεται προφανώς για όλα τα μέλη της κοινωνίας με τον ίδιο τρόπο, την ίδια συχνότητα, την ίδια ένταση ή την ίδια αυστηρότητα. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, αυτή διαφοροποιείται τελείως από το γενικό πλαίσιο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, σε σημείο που να στρεβλώνει τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο της περίπτωσης (Δήμου, 2003). Αν μια πράξη δηλαδή θεωρείται αποκλίνουσα ή όχι εξαρτάται κατά ένα μέρος από τη φύση της πράξης (αυτό εξαρτάται από το αν παραβιάζει ή

όχι κάποιο κανόνα), κατά ένα άλλο μέρος από το πώς την αντιμετωπίζουν τα άλλα άτομα, αλλά και από το ποιος<sup>45</sup> αναπτύσσει τη συμπεριφορά (Becker, 1997:14).

### **3.8 Η αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολικό χώρο**

#### **3.8.1 Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός**

Το σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως οργανωμένος θεσμός, αφού σε αυτό συνυπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά των οργανισμών, όπως η δομή, οι στόχοι κ.τ.λ. Όμως, το σχολείο ξεχωρίζει και μπορεί να διαφοροποιηθεί από τους άλλους οργανισμούς, διότι έχει την ευθύνη συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών, με σημαντικότερες τις διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικοποίησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που το σχολείο χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγικός θεσμός (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005).

Οι διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικοποίησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης έχουν ως κοινά σημεία αναφοράς το άτομο και την κοινωνία. Αφενός το σχολείο οφείλει μέσα από τις διαδικασίες αυτές να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του υπό ανάπτυξη ατόμου, δηλαδή του μαθητή, και αφετέρου οι διαδικασίες αυτές να εναρμονίζονται με τις αξίες και τις προσδοκίες που προάγουν το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα. Με την έννοια αυτή λοιπόν, η εσω-σχολική και εξω-σχολική πραγματικότητα διαμορφώνουν την πραγματική υπόσταση του σχολείου, διαμέσου των λειτουργιών του: της κοινωνικοποιητικής ή ιδεολογικής λειτουργίας, της τεχνικής ή μαθησιακής λειτουργίας, της επιλεκτικής ή αξιολογικής λειτουργίας και της κουστωδιακής λειτουργίας (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005).

Η κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία συνίσταται μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2004). Η έννοια της αγωγής αναφέρεται σε εκείνες τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης των ενήλικων με τα παιδιά, που στόχο έχουν «να τα επηρεάσουν και να τα καθοδηγήσουν προς μορφές νοοτροπίας και συμπεριφοράς, αξίες και πρακτικές που είναι σύμφωνες με τα παραδεδειγμένα της κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2009:387). Πιο απλά, η αγωγή αφορά τη συνειδητή και σκόπιμη κοινωνικοποίηση (Γκότοβος, 2002β· Κωνσταντίνου, 2005). Αναφέρεται περισσότερο στις διαδικασίες που οι ενήλικοι αναπτύσσουν και έχουν ως αποδέκτες τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2009). Όμως, τα παιδιά δεν μπορούν να άγονται καθ' όλη τη διάρκεια

---

<sup>45</sup> Για τον Becker (1997:12-13), οι κανόνες τείνουν να ισχύουν περισσότερο για ορισμένα πρόσωπα σε σχέση με άλλα, όπως για παράδειγμα για τα μεσαία κοινωνικά στρώματα και για τις φυλετικές μειονότητες.

της παρουσίας τους στο σχολείο. Έτσι, μέσα στο σχολείο, εκτός από διαδικασίες αγωγής, συντελούνται και διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Γκότοβος, 2002β· Κωνσταντίνου, 2005). Αυτό συνεπάγεται ότι η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι ευρύτερη της αγωγής και σε αυτήν εντάσσονται μη σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες, μέσω των οποίων το άτομο αποκτά και διαμορφώνει την προσωπικότητα του (Κωνσταντίνου, 2004). Ως έννοια η κοινωνικοποίηση προσφέρεται περισσότερο για να δηλωθούν οι διαδικασίες που αναπτύσσει το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να οικειοποιηθεί τα πρότυπά του και να ενταχθεί σε αυτό. Ενώ λοιπόν η αγωγή δηλώνει μια μονοδρομική επιρροή του περιβάλλοντος στο άτομο, η κοινωνικοποίηση βασίζεται σε αμφίδρομη επίδραση, κατά την οποία το περιβάλλον επιδρά στο άτομο, αλλά και το άτομο επιδρά στους φορείς που το κοινωνικοποιούν (Ματσαγγούρας, 2009).

Η τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία βασίζεται στις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής και της αξιολόγησης, κατά τις οποίες μεταβιβάζονται στους μαθητές πολιτισμικά στοιχεία, όπως η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005). Πολλές φορές στον καθημερινό λόγο, η παρουσία του μαθητή στο σχολείο συνδέεται μονοσήμαντα με τη λειτουργία αυτή. «Ο μαθητής πηγαίνει στο σχολείο επειδή δεν ξέρει, και αντίστοιχα πηγαίνοντας στο σχολείο μαθαίνει πράγματα που δε θα γνώριζε αν δεν είχε πάει». Η ταύτιση λοιπόν του σχολείου με την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία είναι αυτονόητη, στο πλαίσιο της κοινής, καθημερινής αντίληψης για το θεσμό (Γκότοβος, 2002β:65).

Η επιλεκτική ή αξιολογική λειτουργία σχετίζεται με την εκτίμηση (αξιολόγηση) της επίδοσης (αξίας) του μαθητή, η οποία βασίζεται στους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους του σχολείου. Η λειτουργία αυτή εμπεριέχει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005). Πηγάζει μέσα από τη φιλοσοφία, τις αρχές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αυτονομηθεί από το πρόγραμμα διδασκαλίας και την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία (Χοντολίδου, 2007:19). Επιπλέον, η αξιολόγηση στοχεύει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνοντας κριτήρια για την κοινωνική και επαγγελματική «αποκατάσταση» του μαθητή. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται αμιγώς σε εξεταστικές και βαθμολογικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005).

Η κουστωδιακή λειτουργία αναφέρεται στον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί το σχολείο, απελευθερώνοντας τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο και το ρόλο της φύλαξης και τους επιτρέπει να απασχοληθούν στον τομέα της εργασίας (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο υλοποιεί τις λειτουργίες του, τον καθιστά ως ένα θεσμό ο οποίος λαμβάνει υπόψη, αφενός την εκπαίδευση και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και αφετέρου τις διαδικασίες, ανάγκες, απαιτήσεις και δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2004· Κωνσταντίνου, 2005· Ματσαγγούρας, 2009).

### **3.8.2 Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ως παιδαγωγικό πρόβλημα**

Ένα φαινόμενο μελετάται ως παιδαγωγικό πρόβλημα όταν ο στόχος είναι η εξεύρεση μεθόδων για την πρακτική αντιμετώπισή του. Ως εκ τούτου η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί παιδαγωγικό πρόβλημα αφού εκδηλώνεται σε παιδαγωγικούς χώρους, όπως είναι κατεξοχήν το σχολείο, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους του και με το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο του. Συναρτάται λοιπόν άμεσα την κεντρική λειτουργία του, αυτήν της μεταβίβασης των κανονιστικών στοιχείων (Γκότοβος, 1988), της ευθύνης του να μεταδώσει στους μαθητές «τα πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κωνσταντίνου, 2004:19).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής πραγματικότητας, οι μετέχοντες σε αυτήν αντιμετωπίζουν καταστάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως προβληματικές. Αυτές ενδέχεται να αναφέρονται σε τυπικούς κανόνες ή κανονισμούς, ή σε κανόνες που δεν ανακοινώνονται αλλά θεωρούνται αυτονόητοι (Γκότοβος, 2002β). Εξάλλου, το σχολείο προϋποθέτει συντονισμό των δραστηριοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσα από την πιστή εφαρμογή και συμμόρφωση σε κανόνες και κανονισμούς, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2004).

### **3.8.3 Σχολικός κανονισμός**

Οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά αποδεκτές ή ως αποκλίνουσες, βάσει του συστήματος κανόνων που ισχύει σε κάθε κοινωνία και που στην ουσία αποτελεί το εργαλείο αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ατόμων μέσα στα πλαίσιά της (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:11). Η κοινωνία παρέχει σε όλους τους θεσμούς της τα μέσα για τη διατήρηση της

συμμόρφωσης σε όλα τα επίπεδα, με νόμους, κανονισμούς και ένα ολόκληρο πλέγμα συστημάτων. Κατ' επέκταση, αναμένει από το σχολείο μία «αναπαραγωγή των αξιών της» (Ντουέ, 1992:185).

Στο σχολικό χώρο λοιπόν, οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές ή ως αποκλίνουσες, βάσει των σχολικών κανόνων, οι οποίοι αποτελούν μία σύνθεση των ειδικών κανόνων του σχολείου (σχολική νομοθεσία), αλλά και των κανόνων που ισχύουν στην κοινωνία γενικότερα (τυπικοί και άτυποι). «Κατά συνέπεια στους σχολικούς κανόνες περιλαμβάνονται ειδικοί αλλά και γενικότεροι κοινωνικοί κανόνες» (Θάνος, 2012:23).

Σκοπός του σχολείου στο πλαίσιο αυτό είναι να πείσει τους μαθητές για την ορθότητα και την ποιότητα ορισμένων κανόνων και των αντίστοιχων συμπεριφορών που προκύπτουν από αυτές (Γκότοβος, 1988). Μπορεί κανείς να αναλογιστεί τη σημαντικότητα του σκοπού αυτού αν ανατρέξει στον ορισμό της σχολικής αγωγής με τον οποίο

νοούνται οι ενεργητικές παρεμβάσεις του σχολείου ή του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα θεωρούμενα «καλά και σωστά» στοιχεία, που αναφέρονται σε αξίες, κανόνες, στάσεις και προσανατολισμούς του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος (Κωνσταντίνου, 2005:38-39).

Σε ό,τι λοιπόν αφορά τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, ο έλεγχος ασκείται κυρίως με βάση το τυπικό δίκαιο (Δήμου, 2003), το οποίο αποτυπώνεται μέσα από το άρθρο 26 του Προεδρικού Διατάγματος «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών εγγράφων, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης» (Προεδρικό Διάταγμα 104/79 Αρ.26). Από το Διάταγμα αυτό προκύπτει πως η πρέπουσα συμπεριφορά των μαθητών «... ως έμπρακτός συμμόρφωσις προς τους διέποντας την σχολικήν ζώην κανόνας και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος... αποτελεί υποχρέωσιν αυτών, πάσα δε παρέκκλισις εκ ταύτης... αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικού ελέγχου<sup>46</sup>...» (Προεδρικό Διάταγμα 104/79 Αρ.26.3). Το σχολείο λοιπόν, με βάση το τυπικό δίκαιο που το διέπει, έχει ως καθήκον τη δημιουργία σαφών κανονισμών που θα αποτελούν τους εσωτερικούς κανόνες και αρχές του (Δήμου, 2003) και θα εφαρμόζονται ισότιμα και με συνέπεια (Παπαδόπουλος, 2011). Μάλιστα, με Υπουργική Απόφαση (4049/Γ2/23.9.86, ΦΕΚ 619 Β) διασφαλίζεται η ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με θέματα τα

<sup>46</sup> Ανάλογα με το βαθμό παρέκκλισης προβλέπονται οι εξής κυρώσεις: α. παρατήρηση, β. επίπληξη, γ. ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα, δ. αποβολή από τα μαθήματα μέχρι 3 ημερών, ε. αποβολή από τα μαθήματα μέχρι 5 ημερών και στ. αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Προεδρικό Διάταγμα 104/79 Αρ.26.7).

οποία αφορούν τη σχολική συμπεριφορά. Παρόλο που δεν υπάρχει κάποια ειδική νομοθεσία, που να προβλέπει την υποχρέωση καθώς και τις κατευθυντήριες γραμμές σύνταξης σχολικού κανονισμού για τη δημόσια σχολεία, εντούτοις, μεγάλος αριθμός σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο «Γενικών Αρχών Σχολικού Κανονισμού»<sup>47</sup>, προβαίνει στη σύνταξή του.

Συνήθως λοιπόν, σε κάθε σχολική μονάδα θεσπίζονται συγκεκριμένοι κανόνες οι οποίοι αναφέρονται (Κωνσταντίνου, 2005:47-48):

- α. Στην προσέλευση του μαθητή στη σχολική τάξη και στην αποχώρησή του από αυτήν.
- β. Στη διατήρηση της θέσης του στην τάξη.
- γ. Στην αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων.
- δ. Στη διατήρηση μιας εστίας επικοινωνίας και στην αποφυγή παράλληλης επικοινωνίας.
- ε. Στην εξασφάλιση υπακοής σε διάφορες άλλες εντολές - υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
- στ. Στην εξασφάλιση αυτονόητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Παρά το ρυθμιστικό ρόλο των κανόνων στη σχολική ζωή, προκύπτει ένας αριθμός ερωτημάτων, που αφορούν τη μορφή θέσπισης των κανόνων, την ιεραρχική τους ταξινόμηση και τον τρόπο νομιμοποίησης και εφαρμογής τους (Κωνσταντίνου, 2005:48). Ο Συνήγορος του Πολίτη (Συνήγορος του Πολίτη, 2009) εντοπίζοντας την προβληματική που υπάρχει γύρω από πλαίσιο των σχολικών κανονισμών, με επιστολή του την οποία κοινοποίησε στο Υπουργείο Παιδείας, παρέθεσε τις διαπιστώσεις του. Συνοπτικά αναφέρεται στη μη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία σύνταξης του σχολικού κανονισμού και στην απουσία ενημέρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιεχόμενό του. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία σύνταξης του σχολικού κανονισμού εξασφαλίζει για αυτούς ένα δημοκρατικό πλαίσιο και αποτρέπει την αυταρχική επιβολή ενός συστήματος απαγορεύσεων και τιμωριών, που προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, η ασάφεια και η ασυνέπεια, η οποία προκύπτει από αυτή την απουσία ενημέρωσης όλων των εμπλεκόμενων μελών, ενδέχεται να

---

<sup>47</sup> Στο εν λόγω κείμενο, το οποίο συντάχθηκε το 2002 από το Υπουργείο Παιδείας, περιλαμβάνονται γενικοί κανόνες, που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά τη σύνταξη του κανονισμού λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο δεν προωθήθηκε προς ψήφιση, ώστε να καταστεί νόμος του κράτους (Συνήγορος του Πολίτη, 2009).

λειτουργεί νομιμοποιητικά στις, ενδεχομένως τυχαίες, αποκλίνουσες συμπεριφορές, ενώ δημιουργεί τον κίνδυνο επανεμφάνισης και παγίωσης τους (Γσιάκαλος, 2008d).

Η πρόσληψη από τα παιδιά της επιβολής ενός αυταρχικού συστήματος απαγορεύσεων και τιμωριών επιβεβαιώνεται από τις σχετικές έρευνες. Η Ντούε (1992), στην έρευνά της, επιβεβαιώνει το προφίλ ενός εκπαιδευτικού αρκετά παραδοσιακού, το πρότυπο του οποίου ο μαθητής δεν έχει παρά να ακούσει και να αναπαράγει. Οι τιμωρίες υπάρχουν και είναι στην καθημερινή πρακτική, ενώ συνήθως έχουν τη λειτουργία σωφρονισμού, που αποβλέπει στο να διορθώσει αυτό που θεωρείται «κακοφτιαγμένο». Παρόμοια, στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, η έρευνα του Κωνσταντίνου (2005) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλό βαθμό, χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοελέγχου και αυταρχισμό στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, απέναντι στους μαθητές τους συμπεριφέρονται με οργή, θυμό και αυθαιρεσία.

Επιπλέον, η ασάφεια και η ασυνέπεια που προκύπτει στο κανονιστικό σύστημα, αποτέλεσε αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών. Ο Γκότοβος (1988:107) μέσα από τη μελέτη του διαπιστώνει πως στο σχολείο «υπάρχει ένα ορατό χάσμα ανάμεσα στο υποτιθέμενο και στο υπαρκτό κανονιστικό καθεστώς». Μελετώντας τον κανόνα, ο οποίος ισχύει στα σχολεία αναφορικά με το κάπνισμα, διαπιστώνει πως η απαγόρευση του καπνίσματος βρίσκεται μόνο στη θεωρία, αφού παρατηρείται στο θέμα αυτό μία τεράστια ανοχή: μία ανοχή, η οποία όχι μόνο δεν προβλέπεται από το τυπικό εκπαιδευτικό δίκαιο, αλλά υποτίθεται ότι καταδικάζεται και απορρίπτεται ως μέσο διαπαιδαγώγησης. Αν το σχολείο θέλει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και συνέπεια ως προς την απαγόρευση, είναι υποχρεωμένο να παρεμβαίνει σε περίπτωση παραβίασης του κανόνα, αλλιώς η αξιοπιστία και η σοβαρότητά του κινδυνεύουν να χαθούν (Γκότοβος, 1988). Σε άλλη σχετική έρευνα (Κωνσταντίνου, 2005) προκύπτει ότι το σχολείο επιβάλει σε ποσοστό 43.5% την εφαρμογή των κανόνων του, ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα του δείγματος (πρώην μαθητές και νυν φοιτητές) θέτουν σε αμφισβήτηση την ικανότητα αυτή του σχολείου. Επίσης, μέσα από την ίδια έρευνα διαπιστώνει κανείς έμμεσα ότι το σχολείο δεν προωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή του μαθητή στη θέσπιση κανόνων που τον αφορούν.

Αν αναλογιστεί κανείς ότι οι παράγοντες που θεωρούνται ως οι πιο καθοριστικοί της αύξησης των φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι «η ασάφεια και η αδικία στην εφαρμογή των κανονισμών», γίνεται εύκολα αντιληπτή η αναγκαιότητα υιοθέτησης από τη σχολική μονάδα



«μιας ολιστικής προσέγγισης και μιας δέσμευσης στην καθημερινή πρακτική». Η αναγκαιότητα αυτή κατευθύνεται κυρίως από δύο άξονες: α. τη δημιουργία σαφών κανόνων που εφαρμόζονται πάντοτε και με δικαιοσύνη και β. τη δημιουργία μίας ατμόσφαιρας αλληλοσεβασμού μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική κοινότητα (Παπαδόπουλος, 2011:250).

### **3.8.4 Οριοθέτηση της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Η μελέτη της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς επιβάλλει εξ αρχής τον ορισμό της, προς αποφυγή συγχύσεων της χρήσης του όρου, που παρατηρούνται μέχρι και σήμερα όταν αυτός αναφέρεται στο σχολικό περιβάλλον (Θάνος, 2012· Νικολάου, 2013· Παναγιωτόπουλος, 2013).

Στη σχετική βιβλιογραφία για τη μη αποδεκτή σχολική συμπεριφορά παρατηρείται η χρήση πολλαπλών και διαφορετικών όρων, οι οποίοι όμως εμπεριέχουν σημαντικές εννοιολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους: αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, παραβατική συμπεριφορά, προβληματική συμπεριφορά, διαταραγμένη συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, βίαιη συμπεριφορά, εκφοβιστική συμπεριφορά, επιθετική συμπεριφορά, παρεκτρέπουσα συμπεριφορά κ.τ.λ. (Δήμου, 2003· Θάνος, 2012· Χρηστάκης, 2011).

Η πολλαπλότητα και διαφορετικότητα των όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της μη αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο, δεν είναι καθόλου τυχαία και φαίνεται να συνδέεται με διάφορους παράγοντες οι οποίοι την περιβάλλουν (Θάνος, 2012).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί αντικείμενο πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (ψυχολογίας, παιδαγωγικής, ιατρικής, εγκληματολογίας, κ.τ.λ.), με διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο και προσεγγίσεις (Χρηστάκης, 2011:24). Ένας κοινωνικός ορισμός, στην προκειμένη περίπτωση αυτός της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αποτελεί «ένα προϊόν σύνθετων συμβολικών αγώνων, των οποίων διακύβευμα αποτελεί ο ίδιος αυτός ο ορισμός» (Παναγιωτόπουλος, 2013:173). Ο Παναγιωτόπουλος (2013:173) αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο επιστήμονας, πριν αρχίσει να μελετά το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς «... βρίσκεται ήδη μπροστά σε μία προκατασκευασμένη έννοια, προϊόν του συσχετισμού δυνάμεων μεταξύ των φορέων, συλλογικών ή ατομικών, οι οποίοι εμπλέκονται σε αγώνες με στόχο την επιβολή της επίσημης παράστασης του φαινομένου...».

Επιπλέον, αυτό που χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να είναι παράγωγο της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών κοινωνικών πραγματικοτήτων και ως εκ τούτου διαφορετικών προτύπων αξιολόγησης (Πανούσης, 2008:9), τα οποία οδηγούν στη διαφοροποίηση της οριοθέτησής της (Θάνος, 2012:20). Είναι προφανές πως μία συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως κανονική ή αποκλίνουσα, ανάλογα με τα κοινωνικά αυτονόητα. Για παράδειγμα, ένα μαθητής στο ελληνικό πλαίσιο μπορεί να πηγαίνει στο σχολείο με μακριά μαλλιά ριγμένα στους ώμους, ενώ είκοσι χρόνια πριν στο ίδιο πλαίσιο ή σήμερα στο σχολείο μίας άλλης κοινωνίας, ο ίδιος μαθητής θα αποβαλλόταν και δε θα του επιτρεπόταν η είσοδος σε αυτό εάν επέμενε με την εμφάνισή του (Χρηστάκης, 2011). Η διαφοροποίηση αυτή στην αναπαράσταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς προκύπτει ακόμα και όταν τα άτομα ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα (Θάνος, 2012). Δύο παρατηρητές οι οποίοι καταγράφουν τη συμπεριφορά του ίδιου μαθητή, την ίδια χρονική περίοδο και στο ίδιο μέρος, είναι αδύνατον να καταγράψουν ακριβώς τα ίδια στοιχεία (Χρηστάκης, 2011).

Επίσης, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες του παρατηρητή ενδέχεται να διαφοροποιήσουν το χαρακτηρισμό της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η παράλειψη ενός μαθητή να εκτελέσει τις κατ' οίκον εργασίες του, αξιολογείται διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό για διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών. Αν η παράλειψη αυτή αφορά ένα μαθητή, ο οποίος τακτικά δεν έχει μαζί του στο σχολείο όλα τα απαραίτητα και τις εργασίες του εκτελεσμένες χαρακτηρίζεται από τον εκπαιδευτικό ως κάτι αναμενόμενο και συνηθισμένο. Αν από την άλλη η παράλειψη αυτή αφορά ένα μαθητή, ο οποίος διακρίνεται για την επιμέλεια του, εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως κάτι περίεργο, το οποίο τον προβληματίζει έντονα και προσπαθεί να ανακαλύψει την αιτία (Χρηστάκης, 2011).

Ακόμα, η «σχετικότητα» του ορισμού της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς συνδέεται άρρηκτα με το γεγονός ότι αυτή αποτελεί ένα σχετικά καινούριο επιστημονικό πεδίο στην Ελλάδα. Αν και την τελευταία δεκαετία το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς άρχισε να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, δεν έχει λάβει ακόμα την έκταση και τη μορφή που παρατηρείται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σίγουρα η «κοινωνική αναγνώρισή» του δεν έχει ακόμα «ωριμάσει» (Θάνος, 2012:20· Νικολάου, 2013:51).

Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα, ο οποίος προκαλεί δυσκολία στην εννοιολογική της προσέγγιση (Θάνος,

2012). Η πολυπλοκότητα και ετερογένεια αποτελούν χαρακτηριστικό ενός φαινομένου, το οποίο διαφέρει «ποιοτικά και ποσοτικά ως προς την έκφραση, την ένταση, την έκταση, τη σοβαρότητα και την εξέλιξή του, αλλά και ως προς τους τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού ...» (Κουρκούτας & Θάνος, 2013:9). Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μία διαβάθμιση· περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών με ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Στο ένα άκρο του φάσματος εμφανίζονται οι πιο ήπιες μορφές, που συνδέονται ίσως με την πρώτη σχολική ηλικία και στο άλλο άκρο βρίσκονται οι πλέον σοβαρές μορφές, που συνδέονται ίσως με την εφηβική περίοδο (Θάνος, 2012· Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά λοιπόν, περιγράφεται σε διάφορες μορφές της, όπως σχολική απειθαρχία, συστηματική απουσία από το σχολείο κ.τ.λ. (Παπαδόπουλος, 2011). Αν και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτυπώσει κανείς όλες εκείνες τις μορφές, οι οποίες συνθέτουν τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά, μία ομαδοποίηση των συμπτωμάτων της, η οποία υποστηρίζεται από τους περισσότερους ειδικούς και παρατίθεται από το Χρηστάκη (2011:37) είναι η ακόλουθη:

- α. Προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον.
- β. Παρεμπόδιση της διδακτικής εργασίας, λόγω άσκοπων συζητήσεων την ώρα του μαθήματος ή αυθαίρετων μετακινήσεων μέσα στην τάξη.
- γ. Παρενόχληση των συμμαθητών στην τάξη κατά την εργασία τους ή στην αυλή του σχολείου.
- δ. Διάσπαση της προσοχής.
- ε. Αδιαφορία για το σχολείο και τα μαθήματα.
- στ. Άρνηση συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες.
- ζ. Βία λεκτική ή σωματική.
- η. Κλοπή χρημάτων, αντικειμένων κ.τ.λ.
- θ. Κακή εξωτερική εμφάνιση.
- ι. Ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος κ.ά.

Οι πιο πάνω παράγοντες δημιουργούν μία ασάφεια στον ορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ιδιαίτερα αυτής η οποία εμφανίζεται στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και των συναφών όρων της. Αυτό το οποίο όμως είναι σαφές και πρέπει να διευκρινιστεί είναι πως η σχολική αποκλίνουσα

συμπεριφορά αποτελεί μία κατηγορία μη αποδεκτών συμπεριφορών που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου και δεν πρέπει να συγχέεται με άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές ή ενέργειες οι οποίες τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2013:21).

### **3.8.5 Έκταση και συχνότητα της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς απασχολεί σήμερα τόσο έντονα την κοινή γνώμη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να θεωρείται από πολλούς ότι η συχνότητα και έκτασή του έχουν αυξηθεί δραματικά σε σχέση με το παρελθόν (Μαυρογιώργος, 2004· Τσιάκαλος, 2008d).

Στην αντίληψη αυτή, συμβάλλει μεταξύ άλλων, και η υπερπροβολή του φαινομένου από τα διάφορα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Όπως αναφέρει ο Πανούσης, (2013:22) «τα ΜΜΕ - παρασυρμένα ίσως από τα αντιφατικά και ελλιπή στοιχεία των ερευνών- επιμένουν ότι η βία ενδημεί στα σχολεία (δραματοποιώντας μεμονωμένα γεγονότα και μεγεθύνοντας ποσοτικά δεδομένα)». Ο Κουράκης (2006) επισημαίνει με άρθρο του στον ημερήσιο τύπο, ότι τα λεγόμενα κύματα εγκληματικότητας αναζωπυρώθηκαν ιδιαίτερα μέσα από την υπόθεση του «μικρού Άλεξ», που διατηρεί την επικαιρότητά της ως σήμερα και μέσα από την υπόθεση βιντεοσκόπησης του βιασμού της μαθήτριάς στην Αμάρυνθο. Ενώ οι αναφορές στις υποθέσεις αυτές είναι εν μέρει δικαιολογημένες, καθώς εξυπηρετούν την ανάγκη του κοινού για ενημέρωση, ο προβληματισμός αρχίζει όταν οι αναφορές αυτές αποκτούν έναν αδιάκοπο χαρακτήρα, «κάτι σαν κύματα που σπάνε αλληλοδιαδόχως στο κεφάλι του τηλεθεατή, μέχρις ότου να του εξάψουν απόλυτα τη φαντασία και να τον αιχμαλωτίσουν επί ώρες, με αντίστοιχη αύξηση της τηλεθέασης».

Αν και δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως εμφανίζονται αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό χώρο, εντούτοις υπάρχουν επιφυλάξεις οι οποίες αναφέρονται στον ισχυρισμό πως το φαινόμενο αυτό όντως σήμερα αυξάνεται δραματικά (Μαυρογιώργος, 2004). Ένας τέτοιος ισχυρισμός δύσκολα μπορεί να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί (Τσιάκαλος, 2008d). Εκτός από την τάση των ΜΜΕ για μια «κατασκευαζόμενη» πραγματικότητα (Κουράκης, 2006), οι λιγοστές σχετικές έρευνες και η διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση την οποία ακολουθούν, προσδίδει στην εικόνα που υπάρχει για την έκταση της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς έναν ασαφή χαρακτήρα (Θάνος, 2012).

Από την έρευνα του Θάνου (2012), η οποία αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου για την έκταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, προκύπτει ότι στο νηπιαγωγείο αποτελεί ένα «αρκετά» συχνό φαινόμενο, ενώ στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα «λίγο» συχνό φαινόμενο. Οι διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου) αποτελούν «λίγο» ή «καθόλου» συχνό φαινόμενο. Μόλις τρεις μορφές αναφέρονται ως «αρκετά» συχνό φαινόμενο: η «φασαρία», η «λεκτική βία» και η «σωματική βία». Αυτές οι μορφές βέβαια εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στο νηπιαγωγείο από ό,τι στο δημοτικό σχολείο (Θάνος, 2012).

Σε έρευνα των Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού (2001) προέκυψε ότι οι μέσοι όροι για τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι χαμηλότεροι από πλευράς μαθητών, σε σχέση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους. Συγκεκριμένα, η δηλωθείσα από τους μαθητές βία κατά της σχολικής περιουσίας βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε όλες τις βαθμίδες, πολύ χαμηλότερα σε σύγκριση με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Βέβαια, οι βανδαλισμοί κλιμακώνονται από το δημοτικό ως το λύκειο. Οι συνηθέστερες μορφές βανδαλισμού είναι οι «καταστροφές επίπλων, τοίχων και πραγμάτων του σχολείου», το «σκίσιμο και κάψιμο βιβλίων» και η «αναγραφή συνθημάτων». Επίσης, οι μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου αναφέρουν πως βιώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά (θυματοποιούνται) κυρίως από τους συμμαθητές τους και ακολούθως από τους εκπαιδευτικούς τους. Πιο συχνά βέβαια θυματοποιούνται τα παιδιά δημοτικού. Ως πιο συχνές μορφές θυματοποίησης αναφέρουν τη λεκτική και έπειτα τη σωματική βία. Τέλος, η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ξυλοδαρμοί με τραυματισμούς μεταξύ των μαθητών), σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των διευθυντών του δείγματος, παρουσιάζει μεγαλύτερη έξαρση και ένταση στους μαθητές γυμνασίου. Οι ερευνητές (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:164) αποδίδουν το γεγονός αυτό στις έντονες και ταχείες αλλαγές της πρώτης φάσης της εφηβικής ηλικίας, οι οποίες οδηγούν τους εφήβους συχνά στην επιθετική συμπεριφοράς ως τρόπο εκτόνωσης.

Σε έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), με υποκείμενα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι συχνότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι η «υπερδραστηριότητα», η «συνεχής επιζήτηση της προσοχής» και οι «τσακωμοί». Όσον αφορά τη μη επιθυμητή συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πιο συχνή τη «διάσπαση της ομαλής

λειτουργίας της τάξης», την «ανακολουθία στις οδηγίες και στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού» και την «ομιλία σε ακατάλληλο χρόνο ή με ασήμαντα σχόλια» (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης, κ.ά., 2008).

Σε έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), η οποία δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Καθημερινή (2006), διαπιστώθηκε πως ποσοστό 37% των μαθητών δημοτικού και 11% των μαθητών γυμνασίου και λυκείου έχουν υποστεί βία στο σχολικό χώρο. Η σωματική βία εμφανίζεται σε υψηλότερα ποσοστά από ό,τι η λεκτική βία. Συγκεκριμένα ποσοστό 77% των μαθητών δημοτικού και 68% των μαθητών γυμνασίου και λυκείου δηλώνουν πως υπήρξαν θεατές περιστατικών σωματικής βίας, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά θέασης περιστατικών λεκτικής βίας είναι 41% και 43%. Μάλιστα 18% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρουν πως οι ίδιοι γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών των μαθητών τους («Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006).

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από την έρευνα για τη βία στο σχολικό χώρο, η οποία πραγματοποιήθηκε για το Χαμόγελο του Παιδιού (2012) και δημοσιεύτηκε στον ημερήσιο τύπο (Φωτόπουλος, 2013). Ποσοστό 31.98% των ερωτηθέντων μαθητών απαντούν ότι έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, 46% των μαθητών έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά, 30% των μαθητών έχουν εκφοβίσει άλλα παιδιά, ενώ 36,78 % των μαθητών έχουν ζητήσει βοήθεια από φίλους για να αντιμετωπίσουν παρόμοια περιστατικά.

Ενώ τα σχετικά ποσοστά εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς στον ελληνικό σχολικό χώρο, ιδιαίτερα αυτά τα οποία εμπεριέχουν τη βία μεταξύ των μαθητών, πλησιάζουν ανησυχητικά εκείνα της διεθνούς πραγματικότητας (Γιαννάρου, 2009· Στεργίου, 2014), εντούτοις οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνεται να μην μπορούν να δώσουν λύσεις. Από τα ευρήματα της έρευνας του Διακρατικού Προγράμματος «Δάφνη» για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό, της εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου, διαπιστώνεται πως οι μαθητές οι οποίοι γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών και δεν αναφέρουν το βίωμά τους αυξάνονται καθολικά. Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως παρεμβαίνουν στην πλειοψηφία τέτοιων μορφών (ποσοστό 79.40%), οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει στο ένα τρίτο των περιπτώσεων. Η δε πλειοψηφία των γονέων (ποσοστό 66.67%) δεν έχει επαφή με το σχολείο ώστε να σταματήσει τέτοιες καταστάσεις (Γιαννίρη, 2011).

Αν και από τη μελέτη της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας φαίνεται πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά στην Ελλάδα δεν έχει την ίδια ένταση με αυτή που εμφανίζει στο διεθνή χώρο, εντούτοις καταδεικνύεται η ύπαρξη, αλλά και η αυξητική τάση της (Μανιάτη, 2010:128).

### **3.9 Ανθρωποφυσιολογικοί παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

#### **3.9.1 Φύλο**

Στην πλειονότητα των αναφορών της σχετικής βιβλιογραφίας για τη σχέση του φύλου και της απόκλισης, ενυπάρχει η τάση, τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια να συνδέονται με αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό χώρο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Δύο θεωρητικές τάσεις δημιουργήθηκαν στην προσπάθεια εξήγησης της διαφοράς που προκύπτει ανάμεσα στα δύο φύλα, αναφορικά με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Από τη μία, η διαφορά αυτή εξετάζεται μέσα από μια σωματοτυπική προσέγγιση, οι θεωρητικοί της οποίας πιστεύουν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι ένα εγγενές, βιολογικό φαινόμενο (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001), ενώ από την άλλη, η διαφορά αυτή εξετάζεται μέσα από την προσέγγιση της διαφορικής κοινωνικοποίησης την οποία λαμβάνουν τα δύο φύλα, οι θεωρητικοί της οποίας πιστεύουν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί ένα καθαρό επίκτητο χαρακτηριστικό του ατόμου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η βιολογία και τα χαρακτηριστικά της φυσιολογίας του ατόμου αποτελούσαν ανέκαθεν τη βάση για την εξήγηση, σχετικών με τη δράση του φαινομένων. Είναι λοιπόν αναμενόμενο και απόλυτα κατανοητό να έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες σχετικές επιστημονικές θέσεις, με τις οποίες επιχειρείται η εξήγηση του φαινομένου της απόκλισης (Δήμου, 2003). Η σωματοτυπική προσέγγιση που αναπτύχθηκε για την τάση του αρσενικού να είναι περισσότερο «επιθετικό» από το θηλυκό στηρίχθηκε στη μελέτη των ζώων. Μέσα από πειραματικές μελέτες προέκυψε πως κάποιες ορμόνες οι οποίες ενυπάρχουν στα ζώα, σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο με την επιθετικότητά τους. Η πιο γνωστή αντρική ορμόνη, η τεστοστερόνη, χορηγήθηκε σε θηλυκά ζώα και διαπιστώθηκε πως αύξησε σημαντικά τα επίπεδα επιθετικότητάς τους. Επίσης, σε ανθρώπινο επίπεδο, μελέτες γνωστοποίησαν τη θετική σχέση του βαθμού ενεργητικότητας των παιδιών, η οποία σχετίζεται με το σωματότυπό τους, με την επιθετική συμπεριφορά (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001· Κοκκινάκη, 2006). Βέβαια, η εμπειριστατωμένη κριτική που ασκήθηκε στις

προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στη βιολογία του ατόμου, συνέβαλε ώστε σήμερα η εξηγητική τους ικανότητα να είναι περιορισμένη (Δήμου, 2003).

Στον αντίποδα της βιολογικής εξήγησης για τη διαφορική επιθετικότητα των δύο φύλων βρίσκεται η κοινωνιολογική εξήγηση, θέση της οποίας είναι πως οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης ενισχύουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από τα αγόρια, ενώ αντίθετα αποτρέπουν την εκδήλωσή τους από τα κορίτσια (Κοκκινάκη, 2006). Οι κοινωνικές στάσεις και πεποιθήσεις που προωθούνται μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, υποστηρίζουν την εικόνα ενός «δραστήριου, αμετάπειστου, δυνατού, σκληρού και επιθετικού αντρικού προτύπου, που καταφεύγει με ευκολία σε μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανυπακοή, εριστική συμπεριφορά, υβριστικό λεξιλόγιο...» (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001:93). Για τη Μαραγκουδάκη (1994), μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης συντελείται και διαιωνίζεται η παραγωγή της κοινωνικής ανισότητας των δύο φύλων, με τρόπο στερεοτυπικό, για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων τους (ρόλος, επάγγελμα, κοινωνική θέση κ.τ.λ.). Η διαφοροποίηση στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των δύο φύλων αποτελεί ένα κυρίως κοινωνικοοικονομικό κατασκεύασμα, το οποίο εξυπηρετεί τα συμφέροντα του καπιταλιστικού συστήματος και ευνοεί κοινωνικοοικονομικά το αρσενικό φύλο.

Πράγματι, τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής οικογένειας, που για χρόνια κυριαρχούσε στον ελληνικό χώρο, στηριζόταν στο αρσενικό φύλο. Στην παραδοσιακή οικογένεια, ο πατέρας ως αρχηγός ήταν ο μόνος αρμόδιος και προστάτης της, ενώ βασική της μέριμνα ήταν η ακαδημαϊκή εξέλιξη των αρσενικών μελών της. Η ανώτερη μόρφωση των αρσενικών μελών θεωρείτο πως συνέβαλλε στην κοινωνική άνοδο της οικογένειας. Η θέση της γυναίκας και των κοριτσιών στην παραδοσιακή οικογένεια ήταν σαφώς υποδεέστερη (Καστανίδου, 2000).

Διάφορες εκτεταμένες μελέτες εξέτασαν επίσης τον τρόπο με τον οποίο στον ελληνικό χώρο, εκτός από την οικογένεια, ο βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, το σχολείο, συμβάλει στη διαίωσιση των «στερεοτύπων των φύλων». Συγκεκριμένα, ο έντυπος σχολικός λόγος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ως προς το ρόλο του φύλου, διαμορφώνοντας αντιλήψεις και στερεότυπα. Η Μαραγκουδάκη (1994:17) επισημαίνει πως στον έντυπο λόγο της προσχολικής περιόδου «οι χαρακτήρες γένους αρσενικού είναι επιθετικοί, ανεξάρτητοι, δημιουργικοί... προβάλλονται ανυπάκουοι σε επικίνδυνο, πολλές φορές για τη σωματική τους ακεραιότητα ή και για τη ζωή τους, βαθμό». Αντίθετα, οι χαρακτήρες γένους



θηλυκού προβάλλονται ως «έντονα στοργικοί, εξαρτημένοι... δειλοί, να καταλαμβάνονται από φόβο και να ζηλεύουν τις ικανότητες των άλλων» (Μαραγκουδάκη, 1994:17). Παρόμοια, η Ζερβού (1994:18) χαρακτηρίζει τα παιδικά βιβλία για αγόρια του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως έναν «απέραντο χώρο αγώνα... τα όπλα και τα στρατιωτάκια ζωντανεύουν και παρασύρουν τον αναγνώστη σε ένα εφιαλτικό πολεμικό παιχνίδι». Επίσης, ενισχύουν την κοινωνική θέση του αρσενικού χαρακτηρίζοντας το ως γενναίο και έξυπνο και τονίζουν τη σημασία της επαγγελματικής θέσης κύρους την οποία επιβάλλεται να κατέχει. Τα κορίτσια από την άλλη, εμφανίζονται «για να διδάξουν απλώς καλούς τρόπους, συνταγές μαγειρικής, ακόμη και περίθαλψη τραυματιών». Ένα κορίτσι επιβάλλεται να είναι όμορφο, ευαίσθητο και να εκπαιδευτεί στα του οίκου και στην ανατροφή των παιδιών.

Με βάση τα πιο πάνω, γίνεται εύκολα αποδεκτό πως τα παιδιά υιοθετούν τον ανάλογο τρόπο συμπεριφοράς για το φύλο τους, ο οποίος προωθείται μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που συντελούνται από την οικογένεια και το σχολείο και τις κυρίαρχες αντιλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα που προκύπτουν από αυτές (Κοκκινάκη, 2006).

### 3.9.2 Ηλικία

Η ηλικία και ειδικότερα η περίοδος της εφηβείας<sup>48</sup> συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενδεχομένως να συμβάλλουν στην εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Η περίοδος της εφηβείας είναι «μίας περιόδου μετάβασης από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, που αποτελεί πραγματικό σταθμό στη ζωή του ατόμου... είναι συνδεδεμένη με σοβαρές ανακατατάξεις στα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τους προσανατολισμούς του...» (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:9). Βέβαια, σε καμία περίπτωση οι ανακατατάξεις αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά βιολογικά προκαθορισμένες διαδικασίες, αλλά επηρεάζονται και προσδιορίζονται από το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου (Κατσίρα, 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Χωρίς λοιπόν να αμφισβητείται η σημασία των βιολογικών αλλαγών που συνοδεύουν την εφηβεία, τα οποιαδήποτε προβλήματα της περιόδου αυτής ενδέχεται να συνοδεύονται από άλλους, σχετικούς με αυτήν, περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κυριακίδης, 1994).

---

<sup>48</sup> Η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ταυτίζεται με το συνολικό φάσμα της περιόδου της εφηβείας (12 έως 18 περίπου ετών). Για το λόγο αυτό επιλέγηκε να μελετηθούν ορισμένα ζητήματα από την ηλικιακή περίοδο της εφηβείας, τα οποία θα συμβάλουν στην καταγραφή των υποθέσεων εργασίας.

Ένας από τους σημαντικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες των εφηβικών προβλημάτων είναι η ασάφεια στον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης του ατόμου και του ρόλου που θα διαδραματίσει στην κοινωνία (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Οι λειτουργίες της κοινωνίας είναι τόσο πολύπλοκες, ώστε δεν υπάρχει αυτόματη προσαρμογή σε κάθε συγκεκριμένη ηλικία των αντίστοιχων προνομιών. Ο έφηβος λοιπόν πρέπει να παλέψει μέχρι και την ενηλικίωσή του, για να κερδίσει τη θέση και το ρόλο του στην κοινωνία (Κυριακίδης, 1994). Μέχρι τότε όμως καλείται να κάνει τις επιλογές του για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία, την ερωτική του συμπεριφορά και την ηθική του υπόσταση (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Στην κρίσιμη αυτή φάση, κατά την οποία ο έφηβος είναι γεμάτος από αμφιβολίες και ανασφάλειες για την κοινωνική του εξέλιξη, η πίεση του περιβάλλοντος δημιουργεί στον ίδιο περισσότερη ένταση και αβεβαιότητα από ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή περίοδο. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο, η αγωνία αυτή του εφήβου, ο οποίος βρίσκεται σε αυτή την ασαφή κατάσταση, να κατανοείται από το κοινωνικό του περιβάλλον, όπως και αν αυτή εκφράζεται (Fletcher, 1985· Πανούσης, 2008).

Αυτή η ασάφεια της κοινωνικής θέσης και του κοινωνικού ρόλου του εφήβου δεν επιτρέπουν τον προκαθορισμό συγκεκριμένων κανόνων για την περίοδο της εφηβείας (Κυριακίδης, 1994). Αρκετές λοιπόν είναι οι φορές, που η ασάφεια της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών κανόνων οδηγούν τον έφηβο να προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις με τους ενήλικες που τον περιβάλλουν (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Η επιλογή για παράδειγμα ενός διαφορετικού από τα «συνηθισμένα» είδους μουσικής, κόμμωσης ή ενδυμασίας, δημιουργεί στους ενήλικες την αίσθηση μιας συνειδητής επιλογής απόκλισης από τον κανόνα. Ανεξάρτητα από το αν τέτοιες συμπεριφορές κρύβουν πρόθεση ή όχι, η διαφοροποίηση αυτή των εφήβων από τη γενιά των γονιών τους διαμορφώνει βάσεις για αντιπαραθέσεις (Γσιάκαλος, 2008b).

Επίσης, η εφηβεία είναι για το άτομο μια περίοδος διαμόρφωσης προσωπικότητας και απόκτησης ατομικής ταυτότητας (Κατσίρα, 2008). Κάπως έτσι, η υιοθέτηση μη συμμορφούμενων συμπεριφορών στοχεύουν από τον έφηβο στην ανεύρεση ενός προσωπικού στίγματος, το οποίο για τον ίδιο αξιολογείται ως αναγκαίο, ώστε να αποτελέσει μέσο ένταξης στις διάφορες ομάδες συνομήλικων στη γειτονιά, στο δρόμο, στο σχολείο (Πανούσης, 2008). Σε αυτό το σημείο, η προσαρμογή του εφήβου γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη, από το γεγονός ότι οφείλει να λαμβάνει υπόψη του δύο διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με την ομάδα που κάθε φορά τον περιβάλλει. Ο ένας ρόλος πρέπει να ανταποκρίνεται στους κανόνες των ενηλίκων, οι οποίοι θεσπίζονται κυρίως

από τους γονείς του και ο άλλος πρέπει να αντιπροσωπεύει τους κανόνες της ιδιαίτερης κουλτούρας των εφήβων, οι οποίοι θεσπίζονται κυρίως από τους συνομήλικούς του. Αν η κουλτούρα των «ομότιμων» υπερισχύσει των κυρώσεων των γονέων, τότε η εκδήλωση μη συμμορφούμενων συμπεριφορών συνεχίζεται και παγιώνεται (Κυριακίδης, 1994).

Τέλος, οι έφηβοι αναπτύσσουν σε αυτή την ηλικιακή περίοδο άποψη για την κοινωνία και τους θεσμούς της. Είναι η περίοδος αυτή κατά την οποία αισθάνονται περισσότερο προϊόντα και λιγότερο δημιουργοί της κοινωνίας. Αναπτύσσουν την αντίληψη ότι οι κοινωνικοί θεσμοί και οι φορείς που τους εκπροσωπούν είναι ταυτόσημοι με την καταπάτηση της ελευθερίας και την καταπίεση της έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτό, η σύγκρουση με την κοινωνία δικαιολογείται από τους νέους ως ένας ιδιαίτερος ρόλος. Οι αντισυμβατικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, η απόρριψη των στερεοτύπων της κοινωνίας, η σύγκρουση με την έννομη τάξη προβάλλονται ως συμπεριφορές «επανάστασης» προς την κοινωνία και τους θεσμούς της (Πανούσης, 2008· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

### **3.10 Έρευνες σχετικές με τους ανθρωποφυσιολογικούς παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

#### **3.10.1 Έρευνες σχετικές με το φύλο**

Η επιβεβαίωση ή η απόρριψη της κοινής άποψης ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί κατεξοχήν αντρικό χαρακτηριστικό, επιχειρήθηκε από πλήθος ερευνητών σε ελλαδικό και διεθνές επίπεδο.

Πράγματι, στις σχετικές έρευνες στο ελλαδικό χώρο, τα αγόρια αναφέρουν περισσότερες περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς από ό,τι τα κορίτσια (Δημάκος, 2005· Δήμου, 2013), ενώ τείνουν να χρησιμοποιούν τη σωματική επιθετικότητα περισσότερο (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001). Επίσης, σε σχετική έρευνα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), η δηλωθείσα, από τους άρρενες μαθητές, συχνότητα εμφάνισης βίας κατά προσώπου και βίας κατά της σχολικής παρουσίας είναι υψηλότερη σε σχέση με αυτή των κοριτσιών. Οι ερευνητές χαρακτηρίζουν το αποτέλεσμα αυτό ως αναμενόμενο, στηριζόμενοι στη συχνότητα εμφάνισης της θεωρίας της διαφορικής κοινωνικοποίησης στη σχετική βιβλιογραφία. Βέβαια, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών οι οποίοι έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, ο παράγοντας φύλο δε συσχετίστηκε με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους. Παρόμοια,

στην έρευνα του Θάνου (2012), οι εκπαιδευτικοί ενέταξαν το φύλο στους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν «λίγο» στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους. Από την άλλη όμως, οι Ανδρέου και Μαρμαρινός (2001) αποδίδουν τα υψηλότερα ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς γενικά και αντικοινωνικής συμπεριφοράς ειδικότερα των αγοριών, πέρα από τις βιολογικές διαφορές και τη διαφορική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, στην υποκειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποδίδουν περισσότερα προβλήματα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια.

Μία διαφορετική προσέγγιση, για τον παράγοντα απόκλισης «φύλο», δίνει με τα ευρήματα της μία άλλη σχετική έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Καρί, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007). Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε η σύνδεση διαφόρων κοινωνικών παραγόντων με τις τυχόν διαφοροποιήσεις στις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τις οποίες εμφανίζουν τα δύο φύλα. Διαπιστώθηκε πως η έλλειψη ακαδημαϊκών κινητήρων και η μη ύπαρξη φίλων (απόρριψη) συνδέεται με την εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων μόνο από τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή αποδόθηκε από τους ερευνητές στις διαφορετικές κοινωνικές ανάγκες των κοριτσιών. Επίσης, η ενεργός μητρική εμπλοκή στη ζωή των μαθητών συνδέθηκε με τα συναισθηματικά προβλήματα των κοριτσιών μόνο. Οι ερευνητές για το θέμα αυτό σημειώνουν πως λόγω της διαφορικής κοινωνικοποίησης, τα αγόρια είναι πιο απελευθερωμένα στις δραστηριότητές τους, ενώ τα κορίτσια πιο «ελεγχόμενα», με τους γονείς τους να εμπλέκονται περισσότερο στη ζωή τους. Έτσι, η έλλειψη εμπλοκής των γονέων ενδέχεται να προκαλεί στα κορίτσια ανασφάλεια, άγχος και άλλα συναισθηματικά προβλήματα.

Τα ευρήματα των ερευνών που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, επιβεβαιώνονται και στις σχετικές έρευνες του διεθνούς χώρου. Παρομοίως, τα αγόρια συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια με την εμπλοκή σε παρέες αποκλινόντων ομότιμων και σε αποκλίνουσες δραστηριότητες (Dipietro & McGloin, 2012· Lim, Stormshak & Falkenstein, 2011· Snyder & Freisthler, 2011· Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012· Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Επίσης, τα ακαδημαϊκά προβλήματα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης ακαδημαϊκών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων μόνο σε ό,τι αφορά τα κορίτσια (Reinke, Herman, Petras & Ialongo, 2008).

### 3.10.2 Έρευνες σχετικές με την ηλικία

Από τη μελέτη των σχετικών ερευνών για την ηλικία των ανήλικων αποκλινόντων, πολλά και αντιφατικά ευρήματα προκύπτουν. Σε σχετική έρευνα, από τις δηλώσεις των μαθητών γυμνασίου προκύπτει πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές υπερτερούν από τους μικρότερους συμμαθητές τους στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Δημάκος, 2005). Επίσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους και ειδικότερα η βία κατά της σχολικής περιουσίας κλιμακώνεται από το δημοτικό ως το λύκειο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Από την άλλη όμως, θεωρούν πως η βία κατά του προσώπου παρουσιάζει μεγαλύτερη έξαρση και ένταση στους μαθητές του γυμνασίου από ό,τι του δημοτικού και λυκείου. Οι ερευνητές αποδίδουν αυτό το εύρημα στις ταχείες αλλαγές στο βιο-γνωστικό-συναισθηματικό επίπεδο στην πρώτη φάση της εφηβικής ηλικίας, οι οποίες προκαλούν έντονες αντιδράσεις και συχνά επιθετική συμπεριφορά ως μέσο εκτόνωσης (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Στην έρευνα όμως των Ανδρέου και Μαρμαρινού (2001), σε μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, δε διαπιστώθηκαν συστηματικές διαφορές στη συχνότητα απόκλισης, παρά μόνο μία τάση μείωσης από την Δ΄ στην ΣΤ΄ τάξη. Δεδομένου ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έντονες αντιδράσεις που αναμένονται κατά την περίοδο αυτή.

Έρευνες στο διεθνή χώρο επιβεβαιώνουν την αύξηση των αποκλινόντων συμπεριφορών κατά την εφηβική ηλικία. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι πιο συχνό φαινόμενο κατά την πρώτη φάση της εφηβείας από ό,τι στην παιδική ηλικία (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010), ενώ τα επίπεδα συχνότητάς της αυξάνονται από την πρώτη φάση στη μέση φάση της εφηβείας (Snyder & Freisthler, 2011). Ακόμα και στη μέση φάση της εφηβείας, τα ευρήματα δείχνουν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αυξάνεται καθ' όλη τη διάρκειά της (Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012). Για τους ερευνητές (Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012), αυτό αποδίδεται στις καθοριστικές αλλαγές που προκύπτουν καθ' όλη τη διάρκειά της ηλικιακής αυτής φάσης, με σημαντικότερη την αλλαγή στις σχέσεις γονέα και εφήβου, συμπεριλαμβανομένης της χαμηλότερης εμπλοκής των γονέων στη ζωή των εφήβων και τα χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκού ελέγχου. Από την άλλη όμως, σε μακροχρόνια έρευνα κατά την οποία τα ίδια υποκείμενα συμμετείχαν μέχρι και τρεις φορές (στην παιδική τους ηλικία, στην πρώτη φάση της εφηβικής ηλικίας και στη μέση εφηβική ηλικία), ώστε να εξεταστεί η σχέση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της εφηβικής προσαρμογής, δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα.

Μάλιστα, τα υποκείμενα κατά την παιδική τους ηλικία δήλωναν υψηλότερα επίπεδα αποκλίνουσας συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου, παρόλο που δεν προέκυψε γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Dipietro & McGloin, 2012).

### **3.11 Κοινωνικοί παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

#### **3.11.1 Οικογένεια**

Λόγω της σπουδαιότητας που αποδίδεται στους θεσμούς κοινωνικοποίησης για την εξέλιξη και τη μετέπειτα πορεία του ανήλικου, η επιστήμη της κοινωνιολογίας της απόκλισης έστρεψε το ενδιαφέρον της ιδιαίτερα στον πρωτογενή θεσμό της οικογένειας, ως παράγοντα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Αναμφισβήτητα, το παιδί στην πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας συγκροτεί τα θεμέλια της προσωπικότητάς του, μέσα στο στενό πλαίσιο της οικογένειας. Η οικογένεια, ως κύτταρο της κοινωνίας, έχει την ευθύνη να γαλουχήσει τον ανήλικο με ηθικές και ανθρωπιστικές αξίες, να μεταφέρει τα κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς, να προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με τον κοινωνικό προσανατολισμό και να μεταδώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να τον μεταβάλει σε ενεργό και υγιές μέλος του κοινωνικού συνόλου (Καστανίδου, 2000· Κατσίρας, 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Βέβαια, το πρότυπο της οικογένειας ως ο βασικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης, που μέχρι τη δεκαετία του 1970 επικρατούσε στην Ελλάδα, έχει πια καταρριφθεί (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Οι οικογενειακές δομές κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, λόγω των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, έχουν ακολουθήσει τις τάσεις των δυτικών κοινωνιών (Clinard & Meier, 1998· Καπί, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007). Οι αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις για τη διαβίωση της οικογένειας δεν επιτρέπουν την πολύωρη επαφή των μελών της οικογένειας. Η απώλεια αυτή της παραδοσιακής λειτουργίας της οικογένειας έχει συνδεθεί με την έξαρση αποκλινουσών συμπεριφορών των ανήλικων μελών της (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Μάλιστα, στις «θεωρίες της καθημερινότητας» του εκπαιδευτικού, το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται υπεύθυνο για τις περισσότερες περιπτώσεις των αποκλίσεων στο σχολείο (Δήμου, 2003). Αφού η οικογένεια δεν εκπληρώνει τη βασική της λειτουργία, αφήνει τα μέλη της απροστάτευτα από αρνητικά ερεθίσματα του εξωτερικού

περιβάλλοντος και γυμνά από αρχές και αξίες, οι οποίες είναι ικανές να τα θωρακίσουν απέναντι σε τέτοιους κινδύνους (Κατσίρας, 2008).

Επίσης, ο ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στην εμφάνιση, από τον ανήλικο, ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς. Αν ο γονεϊκός έλεγχος μειωθεί αρκετά νωρίς στη ζωή του ανήλικου, τότε οι πιθανότητες τοποθέτησής του σε κίνδυνο, για εμφάνιση μη αποδεκτών συμπεριφορών, αυξάνονται. Τα χαμηλά επίπεδα ελέγχου μειώνουν τις ευκαιρίες των γονέων για κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και κοινοποίησης σε αυτά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς. Αν με τη σειρά τους οι ανήλικοι δεν αναπτύξουν επαρκή αυτοέλεγχο, τότε οι πιθανότητες να εμπλακούν σε λανθασμένες καταστάσεις αυξάνονται ακόμα περισσότερο (Van Ryzin, Stormshak, & Dishion, 2012).

Πέρα από τη δυσλειτουργία στο ρόλο της οικογένειας για κοινωνικοποίηση και έλεγχο των ανήλικων μελών της, σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ανάπτυξή τους θεωρείται η ισορροπία στις οικογενειακές σχέσεις (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Παρά το γεγονός ότι με την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών στην Ελλάδα έχουν γίνει πια περισσότερο αποδεκτές, η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων δεν παύει να είναι κατά κύριο λόγο παραδοσιακή (Καρί, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007). Για τον Καναβάκη (1995:121), όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση «κάθε αρνητική αλλαγή, έχει ανάλογες επιπτώσεις στην αγωγή, ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού». Σε μία ελλιπή οικογένεια, όπου κανένας από τους δύο γονείς δεν είναι δυνατόν να αντικαταστήσει πλήρως τον άλλο, η αγωγή του παιδιού επηρεάζεται αρνητικά. Η ανικανοποίητη ψυχολογική ανάγκη του ανήλικου για την ασφάλεια που παρέχεται σε ένα σταθερό οικογενειακό περιβάλλον, όπου οι στάσεις και οι συμπεριφορές των άλλων απέναντί του είναι συνεπείς, μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση μη αποδεκτών συμπεριφορών (Ανδρέου, 2004).

Άλλη οικογενειακή συνθήκη, που πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα συμπεριφοράς στον ανήλικο, είναι η ενδοοικογενειακή κακοποίηση. Η κακοποίηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως σωματική, λεκτική, ψυχολογική ή σεξουαλική. Από ένα τέτοιο οικογενειακό πλαίσιο, όπου οι συμβουλές, οι παραινέσεις και η υπομονή αντικαθίστανται από εχθρότητα και βία, είναι πιθανόν να αναπαραχθούν από τον ανήλικο ανάλογες συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον (Τσέτσος, 2009· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Ο Τσιάκαλος (2008c) αποδίδει τη σχέση της κακοποίησης ενός παιδιού και της εμφάνισης από το ίδιο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς

στο σχολικό χώρο, στη λανθασμένη επεξεργασία του βιώματός του, ότι η κακοποίηση αποτελεί λογική αντίδραση σε κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Το ιστορικό λοιπόν της οικογενειακής ζωής του ανήλικου «φιλοξενεί το μυστικό της συμπεριφοράς του» στο σημείο που η αποκλίνουσα συμπεριφορά «δεν μπορεί να θεωρείται γεγονός τόσο απρόβλεπτο και αιφνίδιο όσο το εμφανίζουν πολλοί, αλλά αναμενόμενη κατάληξη χρόνιων αρνητικών επιδράσεων» (Πανούσης, 2008:10-11). Ωστόσο, η απόδοση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποκλειστικά και μόνο στην οικογένεια θα ήταν άστοχη. Η οικογένεια δεν αποτελεί μια αυτόνομη μονάδα, η οποία λειτουργεί ανεξάρτητα και πέρα από τις υπόλοιπες κοινωνικές δομές. Η λειτουργία της είναι σε τέτοιο βαθμό συνδεδεμένη με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες, ώστε δε θα ήταν ακραίος ο ισχυρισμός πως «οποιοσδήποτε τυχόν δυσλειτουργίες της αποτελούν και κοινωνικές δυσλειτουργίες» (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:136).

### **3.11.2 Κοινωνικοοικονομική κατάσταση**

Βάσει των απόψεων των κοινωνικών επιστημόνων, η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς θεωρείται κοινωνικό-ψυχολογικό φαινόμενο. Οι πιθανότητες εμφάνισης απόκλισης για ένα άτομο εξαρτώνται, μεταξύ άλλων παραγόντων, από την κοινωνική του θέση και την οικονομική του κατάσταση (Κατσίρας, 2008).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας λοιπόν, κατέχει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς από τα ανήλικα μέλη της. Στην πραγματικότητα, η κοινωνική θέση της οικογένειας βασίζεται κατεξοχήν στην οικονομική της κατάσταση, αφού η δεύτερη αποτελεί «προσδιοριστικό παράγοντα της πρώτης» (Θάνος, 2012:76). Καταστάσεις οικονομικής ανάγκης, κακής στέγασης, πείνας και δυστυχίας στην οικογένεια είναι φανερό πως ενδέχεται να συμβάλλουν στην εμφάνιση μορφών απόκλισης (Καναβάκη, 1995· Χρηστάκης, 2011).

Μπορεί η οικονομική ανέχεια να μην οδηγεί πάντα τον ανήλικο στην απόκλιση, όμως επιδρά εμμέσως, αφού οι ψυχολογικές διεργασίες που αναδύονται μέσα από αυτή, δημιουργούν ένα κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας με αποτέλεσμα την αστάθεια και την ανικανότητα προσαρμογής (Κατσίρας, 2008). Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων «μεταφέρουν» το «στίγμα» της οικογένειας στο σχολικό περιβάλλον, ώστε το κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας να μεγαλώνει κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, το



οποίο βασίζει τη λειτουργία του στα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικά στρωμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Όπως είναι γνωστό, το σχολείο, όπως και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, «είναι ταξικά προσδιορισμένα, πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης και ταξικής πάλης» (Χοντολίδου, 2007:30). Με τον τρόπο λειτουργίας του συμβάλλει στη διασφάλιση και διαίωηση ενός κοινωνικού κατεστημένου, στο οποίο τα άτομα των χαμηλών κοινωνικά στρωμάτων αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης και προσαρμογής, ενώ σταδιακά τείνουν να οδηγούνται στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση (Θάνος, 2009· Κωνσταντίνου, 2005). Το σχολείο διαμορφώνει αντίστοιχες ευνοϊκές ή επιβαρυντικές αξιολογικές αφετηρίες για τους μαθητές, βάσει τη θέσης τους στην κοινωνία. Σύμφωνα λοιπόν με την παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών, οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων αξιολογούνται ως υψηλού κινδύνου ομάδες για την εμφάνιση απόκλισης στο σχολικό χώρο. Επακόλουθο της αντίληψης αυτής είναι η αναποτελεσματικότητα εκ μέρους τους να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στα προνόμια του σχολείου και να κατακτήσουν μία κοινωνική θέση σε αυτό (Δήμου, 2003). Αφού είναι υποχρεωμένα να παραμένουν σε ένα σύστημα, το οποίο τους υπενθυμίζει με κάθε ευκαιρία ότι δε θα έπρεπε να είναι εκεί, η υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς εμφανίζεται ως ένα μέσο διατήρησης της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης της αυταξίας (Παναγιωτόπουλος, 2013).

### **3.11.3 Σχολικό περιβάλλον**

Το σχολείο, εκτός από τις κοινωνικές ανισότητες που δημιουργεί με τον τρόπο λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2005· Νόβα-Καλτσούνη, 2001), συμβάλλει και με τη χωρική του διάταξη στην εμφάνιση μορφών απόκλισης από τους μαθητές του. Ο χώρος ο οποίος περιβάλλει ένα άτομο είναι ζωτικής σημασίας και μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ιδιαίτερα όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή διαδραματίζεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα πλαίσια. Η διάταξη αυτή του σχολικού χώρου, αλλά και της αίθουσας διδασκαλίας, σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την απρόσκοπτη λειτουργία του μαθητή, ώστε να αποτελέσει έδαφος εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Δήμου, 2003). Αν ο σχολικός χώρος και η αίθουσα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από «συνωστισμό», αυτό έχει επιπτώσεις στον ψυχισμό και στη συμπεριφορά του μαθητή (Καναβάκη, 1995· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Γίνεται εύκολα αντιληπτό

πως ένα περιοριστικό περιβάλλον δημιουργεί εκνευρισμό και επιθετικότητα. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές, σύμφωνα με την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη, επιθυμούν την άνεση χώρου και κινήσεων. Μία τέτοια στέρηση επιφορτίζει τις δραστηριότητές τους σε άγχος και ένταση, η οποία μετατρέπεται και καταλήγει σε αποκλίνουσα συμπεριφορά (Τσέτσος, 2009).

Από διαφορετική οπτική προσεγγίζουν το θέμα αυτό οι Zaykowski και Gunter (2012) σε μια προσπάθεια να συνδέσουν τη θεωρία του σχολικού κλίματος με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η θεωρία του σχολικού κλίματος υποστηρίζει πως ανάμεσα σε άλλα, η οικολογία του σχολείου (τα φυσικά χαρακτηριστικά του) και ο πολιτισμός (ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά) επηρεάζουν την ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών στα κανονιστικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή παρουσιάζει την άποψη ότι η λειτουργία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των συμπεριφορών τους, δεν ξεφεύγει από τα αποδεκτά όρια, όταν το κλίμα είναι πιο κοινωνικά συνεκτικό και έχει κοινή αίσθηση των αξιών και των κανόνων. Στη βάση αυτή, θεωρείται ότι το μεγάλο μέγεθος σχολείου (μαθητικός πληθυσμός) και η διαφοροποιημένη πολιτισμικά σύνθεση των μαθητών (εθνοπολιτισμική ετερογένεια) αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα απόκλισης. Συγκεκριμένα, θεωρείται πως η ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον συμβάλει στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αφού τα άτομα τα οποία προέρχονται από κοινωνικές ομάδες, διαφορετικές ως προς τα κυρίαρχα ήθη, έθιμα και πολιτισμό, συχνά αργούν να ενταχθούν ή δεν εντάσσονται καθόλου στο σχολικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με τη χαμηλή σχολική τους επίδοση, η απογοήτευση και η αγανάκτηση που προκαλείται σε αυτά, οδηγούν με τη σειρά τους στη βίαιη και αποκλίνουσα συμπεριφορά (Τσέτσος, 2009). Βέβαια, από μόνη της η μεγάλη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία λειτουργεί ως «στίγμα», κατατάσσοντας τα σε σχολεία προς αποφυγήν για τους μαθητές μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων. Τυπικοί ή άτυποι μηχανισμοί αναπαράγουν το διαχωρισμό των σχολείων και συνδέουν το μεγάλο ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με πτώση του μορφωτικού επιπέδου και αύξηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Δήμου, 2003).

#### **3.11.4 Σχολική επίδοση**

Η σχολική επίδοση του μαθητή και πιο συγκεκριμένα η κατάσταση σχολικής αποτυχίας την οποία βιώνει, αναγνωρίζεται στη σχετική με την αποκλίνουσα συμπεριφορά βιβλιογραφία, ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ο οποίος συμβάλλει στην εμφάνισή της. Η σχολική αποτυχία

μπορεί να οριστεί ως «η κατάσταση ενός μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να ανταποκριθεί, στο πλαίσιο και στο χρόνο της μαθησιακής διαδικασίας, στην αφομοίωση της νέας γνώσης που του παρέχει το σχολείο και στην κατάκτηση των στόχων του» (Παπαθεοδώρου, 2008:156). Βέβαια, η έννοια αυτή χαρακτηρίζεται συχνά από τους ειδικούς ως αμφίσημη, αφού μπορεί κανείς να μην εστιάσει στην αποτυχία από την πλευρά του μαθητή, αλλά από αυτήν του σχολείου. Για τον Παπαδόπουλο (2001:26), η σχολική αποτυχία «μεταφράζει πάντοτε την ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υλοποιήσει μια πραγματική ισότητα ευκαιριών παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση».

Η αμφισημία αυτή που επιδέχεται η σχολική αποτυχία, δεν μπορεί να αποδοθεί στην ασάφεια που πιθανόν να προκύπτει από μια μη περιοριστική έννοια όπως αυτή. Πράγματι, το σχολείο ως αναπόσπαστο θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της, ο οποίος επιβάλλει την αξιολόγηση, ως κοινωνικό κριτήριο με το οποίο προσδιορίζεται η κοινωνική θέση των ατόμων σε αυτή. Ως συνακόλουθο, το υπαρκτό σχολείο ακολουθεί την αντίληψη που υπάρχει για την κοινωνική ζωή και στηρίζει την οργάνωση και λειτουργία του στη λογική των επιδόσεων και στο συνεχή ανταγωνισμό. Τα εξεταστικά συστήματα και οι διαδικασίες που απαιτούνται για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία μία πορεία στην οποία οποιαδήποτε αποτυχία δεν είναι αποδεκτή (Δήμου, 2003· Κωσταντίνου, 2005· Παπαθεοδώρου, 2008).

Δεδομένης της έμφασης που δίδεται από το εκπαιδευτικό σύστημα στον ανταγωνισμό και της πίεσης η οποία ασκείται από το περιβάλλον του μαθητή για να επιτύχει, η σχολική επιτυχία χρησιμοποιείται ως ένας σημαντικός δείκτης της αυταξίας και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι αρνητικές αξιολογήσεις και η επίρριψη ευθυνών τις οποίες επιδέχεται ο μαθητής που αποτυγχάνει, συμβάλλουν στην εγκαθίδρυση της αυτοϋποτίμησης και της αίσθησης ανικανότητας για επιτυχία (Καλογρίδη, 1995· Παπαδόπουλος, 2011· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ο ρόλος του σχολείου και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών στην κατασκευή και παγιόποιηση «καλών» και «κακών», «υπεύθυνων» και «ανεύθυνων», «επιμελών» και «αδιάφορων» μαθητών έχει εντοπιστεί επανειλημμένα στις συζητήσεις περί αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Καλογρίδη, 1995· Παπαδόπουλος, 2011). Η συγκεκριμένη εικόνα, η οποία διαμορφώνεται στην αντίληψη των άλλων για το μαθητή, προσδίδει σε αυτόν μια «δημόσια» ταυτότητα που τον ακολουθεί σε κάθε

εκδήλωσή του, επηρεάζοντας συστηματικά από τη μία τη συμπεριφορά και τις εκτιμήσεις των άλλων για αυτόν και από την άλλη τη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση του ίδιου (Δήμου, 2003). Αυτό γιατί η προκαθορισμένη άποψη των άλλων, όχι μόνο για τις ικανότητες του μαθητή, αλλά και για την προοπτική του, διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην εξέλιξή του, αφού σταδιακά τείνει να εναρμονίζεται και να παγιώνεται στην αρνητική εικόνα που του αποδίδεται (Φραγκουδάκη, 1985).

Στη σχετική βιβλιογραφία, η σχολική απειθαρχία και η σχολική αποτυχία φαίνεται να συνυπάρχουν. Η καταδίκη του μαθητή στη σχολική αποτυχία, λόγω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας από τον εκπαιδευτικό, ενισχύει σε αυτόν το αίσθημα της αδικίας και αυτοϋποτίμησης. Στην προσπάθεια αντιστάθμισης της σχολικής αποτυχίας και των αρνητικών εκτιμήσεων των άλλων, ο μαθητής αναπτύσσει συμπεριφορές άσχετες με την επίδοσή του, ώστε να προσελκύσει την προσοχή τους. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά δηλαδή, αποτελεί μία εναλλακτική δραστηριότητα στην προσπάθειά του να βελτιώσει την εικόνα του και να ανεβάσει την αυτοεκτίμησή του, αντισταθμίζοντας την ανεπάρκεια που του αποδίδεται. Η ένταξη σε περιθωριακές ομάδες ικανοποιεί την ανάγκη του, αφενός να ενταχθεί σε μία ομάδα και αφετέρου να πειστεί και να πείσει ότι διαθέτει κάποια «αξία». Όσο όμως η αποκλίνουσα συμπεριφορά αυξάνεται, τόσο η απόρριψη από το σχολείο εντείνεται. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική απόρριψη, η περιθωριοποίηση και η παγίωση της αρνητικής ετικέτας που αποδίδεται από το σχολείο στο μαθητή, είναι αναπόφευκτη (Καλογρίδη, 1995· Κατσίρας, 2008· Ντάβου, 2008b).

Φαίνεται λοιπόν πως στη διαδρομή αυτή, από τη σχολική αποτυχία προς την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ενυπάρχει η έννοια της αυτοεκτίμησης. Ενώ ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην «αξιολόγηση της εικόνας του εαυτού, η εικόνα αυτή διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από την εικόνα, την αντίληψη που έχουν οι άλλοι...» (Καλογρίδη, 1995:158). Για τους Πετρόπουλο και Παπαστυλιανού (2001:45), η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης είναι σχέση αμοιβαία και όχι μίας κατεύθυνσης. Η σχολική επιτυχία βελτιώνει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ η αυξημένη αυτοεκτίμηση επιδρά στη σχολική επιτυχία. Η αλληλεπίδραση των δύο παρουσιάζεται κατ' αυτή την άποψη ως συνεχής και αδιάκοπη.

Μία άλλη αξία αναφοράς προσέγγιση για τη σχέση της σχολικής επίδοσης και της ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς δίνεται από το Τσιάκαλο (2008e:151). Στην παιδαγωγική του προσέγγιση για τη σχολική αποτυχία αναφέρει πως η παγιωμένη άποψη, ότι η σχολική αποτυχία

αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανήλικων αποκλινόντων, ισούται με τη διατύπωση μιας κοινωνικής «νομοτέλειας». Αυτή μπορεί να είναι πειστική μόνο αν κανείς βασιστεί στο υψηλό ποσοστό ανήλικων με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι ήδη έχουν διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αντίθετα, η άποψη αυτή καταρρίπτεται όταν κανείς εξετάσει στο σύνολο των μαθητών, τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι παρουσιάζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Για τον ίδιο (Τσιάκαλος, 2008), είναι εντυπωσιακά υψηλότερος ο αριθμός των μαθητών, που ενώ ανήκουν στην κατηγορία των χαμηλών επιδόσεων, δεν παρουσίασαν ποτέ αποκλίνουσα συμπεριφορά.

### **3.12 Έρευνες σχετικές με τους κοινωνικούς παράγοντες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

#### **3.12.1 Έρευνες σχετικές με την οικογένεια**

Η οικογένεια και ιδιαίτερα ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού στην οικογένεια θεωρείται ως ο σημαντικότερος παράγοντας στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα του Θάνου (2012). Σημαντικός παράγοντας στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς θεωρείται επίσης η ύπαρξη ψυχολογικών προβλημάτων στην οικογένεια (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα κ.τ.λ.), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας.

Σε άλλη σχετική έρευνα, η οποία ως υποκείμενα είχε Έλληνες εφήβους, διαπιστώθηκε πως η απουσία γονεϊκού ελέγχου έχει σημαντικές επιπτώσεις στη συναισθηματική και συμπεριφοριστική κατάστασή τους. Η απουσία του γονεϊκού ελέγχου συνδέεται στη συγκεκριμένη έρευνα με το αίσθημα κακοποίησης ή παραμέλησης, το οποίο εξηγεί τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων. Μάλιστα, η έλλειψη ποιότητας στις οικογενειακές σχέσεις, η οποία συνοδεύεται από την απουσία της γονεϊκής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού, εμφανίζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών από τον ανήλικο, τη στιγμή που η κατάσταση της οικογένειας (πυρηνική ή μονογονεϊκή) δε δείχνει να ασκεί σημαντική επιρροή (Kari, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007).

Από την άλλη όμως, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό πλαίσιο, σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας εκδήλωσης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι

σχετικές με τη βία κατά του προσώπου. Οι μαθητές οι οποίοι αποκλίνουν συχνότερα, είναι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι σε διάσταση, έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και επιβάλλουν άδικες τιμωρίες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από την ελληνική επαρχία, αφού σε σχετική έρευνα διαπιστώθηκε πως όσο αυξάνονται οι ενδοοικογενειακές διενέξεις και οι αρνητικές οικογενειακές εμπειρίες, αυξάνεται και η επιθετική συμπεριφορά των ανηλίκων (Δημάκος, 2005).

Η σημαντικότητα της επίδρασης του παράγοντα της οικογένειας στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τον ανήλικο, επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη σε Ευρωπαίους, Αμερικάνους και Λατίνους εφήβους (Padilla-Walker, Bean, & Hsieh, 2011) για τη θετική άσκηση του γονεϊκού ρόλου από τη μία (αποδοχή, παροχή αυτονομίας και έλεγχος) και την αρνητική άσκηση του γονεϊκού ρόλου από την άλλη (ασυνέπεια και σκληρή πειθαρχία), προέκυψε πως η πρώτη σχετίζεται θετικά με την κοινωνική πρωτοβουλία και αρνητικά με τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, ενώ η δεύτερη σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική πρωτοβουλία και θετικά με τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα.

Σε μια προσπάθεια των Veenstra, Lindenberg, Tinga και Ormel (2010) να συσχετίσουν την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με μία θεωρία η οποία να συνδυάζει τον κοινωνικό έλεγχο (Hirschi, 1969), εξέτασαν τη σχέση του σκασιαρχείου και του γονεϊκού ελέγχου. Πράγματι, διαπιστώθηκε πως ο γονεϊκός έλεγχος έχει σημαντικό αντίκτυπο στον αυτοέλεγχο του παιδιού, ο οποίος μειώνει σημαντικά την πιθανότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Vazsonyi και Killias (2001), η οποία υποστηρίζει πως η απόκλιση είναι αποτέλεσμα μη επαρκούς ελέγχου από τους γονείς και κατά συνέπεια, αποτέλεσμα χαμηλών επιπέδων αυτοελέγχου.

Αναφορικά με την κατάσταση και την ποιότητα των σχέσεων της οικογένειας, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Αμερικάνους μαθητές, διαπιστώθηκε πως αυτοί οι οποίοι ζουν στο σπίτι και με τους δύο γονείς, αλλά και αυτοί των οποίων οι γονείς τους συμμετέχουν περισσότερο στην καθημερινότητά τους, παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Peguero, 2011). Επιπλέον, η συνοχή, η δομή και οι πεποιθήσεις της οικογένειας, ως διεργασίες της, συσχετίστηκαν με την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους

Αφροαμερικάνους μαθητές σε τριετή έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Smith, Prinz, Dumas & Laughlin, 2001).

Τέλος, σε άλλη διεθνή έρευνα (Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012) διαπιστώθηκε πως η κακοποίηση του εφήβου (λεκτική και σωματική) από την οικογένειά του, επηρεάζει με έναν αλυσιδωτό τρόπο την εμπλοκή με την απόκλιση. Οι ερευνητές (Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012) αναφέρουν πως ένας υψηλός βαθμός τέτοιων οικογενειακών συγκρούσεων συμβάλλει στην απομάκρυνση των γονέων από τα παιδιά, η οποία δεν παρέχει απλά σε αυτά την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλά να την ενισχύσουν ακόμα περισσότερο μέσα από τις επιρροές με αποκλίνοντες συμμαθητές.

### **3.12.2 Έρευνες σχετικές με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση**

Ίσως η πιο αμφιλεγόμενη συσχέτιση της απόκλισης είναι εκείνη με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου (Antonaccio, Tittle, Botchkovar & Kranidiotis, 2010). Πράγματι, οι σχετικές με το θέμα έρευνες προσφέρουν αντιφατικά αποτελέσματα. Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν την παραδοσιακή άποψη της συσχέτισης της οικονομικής κατάστασης και της απόκλισης, ενώ άλλες εντοπίζουν από ανύπαρκτες μέχρι και απειροελάχιστες διαφορές στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αποκλινόντων.

Στην έρευνα του Θάνου (2012), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η οικονομική κατάσταση/συνθήκες διαβίωσης και η κοινωνική θέση της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τα παιδιά, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλους οικογενειακούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και η δομή της οικογένειας.

Από έρευνα που διεξήχθη στο ελληνικό πλαίσιο, σε μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου, προέκυψε πως το κοινωνικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει τη μορφή επιθετικότητας, με τα αγόρια με πατέρα χαμηλού κοινωνικού επιπέδου να χρησιμοποιούν περισσότερο τη σωματική επιθετικότητα από ό,τι τα αγόρια μεσαίου και ανώτερου κοινωνικού επιπέδου (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001). Συγκεκριμένα αποτελέσματα στην προσπάθεια συσχέτισης της απόκλισης με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή προκαλούνται από την έρευνα των Ανδρέου και Μαρμαρινού (2001). Από τον έλεγχο συσχέτισης της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή και της εμφάνισης τεσσάρων κατηγοριών αποκλίνουσας συμπεριφοράς,

στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο όσον αφορά τη μία κατηγορία (αντικοινωνική συμπεριφορά). Για την κατηγορία αυτή, οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισής της. Από την άλλη, εντελώς αντιφατικά αποτελέσματα προέκυψαν από έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο που δημοσιεύτηκε την ίδια χρονιά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), από την οποία προκύπτει ότι το υψηλό και όχι το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα του μαθητή εντοπίζεται ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του μαθητή με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, τόσο όταν αυτός φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στη δευτεροβάθμια.

Τα αντιφατικά αποτελέσματα σε έρευνες συσχέτισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου επιβεβαιώνονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, ο Peguero (2011) μέσα από την έρευνά του εντοπίζει πως για τους μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν δωρεάν ή με μειωμένο κόστος μεσημεριανό γεύμα, ως ένδειξη χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, η πιθανότητα εμφάνισης ανάρμοστης συμπεριφοράς αυξάνεται. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel (2010) οι οποίοι εντοπίζουν, ανάμεσα σε άλλους, ως παράγοντα κινδύνου εμφάνισης του σκασιαρχείου (ως μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς) τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Από την άλλη όμως, έρευνες στο διεθνή χώρο θέτουν υπό αμφισβήτηση την ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενός ατόμου και η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς συνδέονται γενικώς ή απαραίτητα αρνητικά μεταξύ τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα σε Ελλάδα, Ρωσία και Ουκρανία (Antonaccio, Tittle, Botchkovar & Kranidiotis, 2010), διαπιστώθηκε πως στην πρώτη χώρα δεν υπάρχει καμία σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση και στην απόκλιση, ενώ στις άλλες δύο χώρες τα άτομα υψηλής, και όχι χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης είναι εκείνα τα οποία εμφανίζουν μεγαλύτερη επιρρέπεια στην αποκλίνουσα συμπεριφορά.

### **3.12.3 Έρευνες σχετικές με το σχολικό περιβάλλον**

Ο τρόπος με τον οποίο οι Zaykowski & Gunter (2012:434-435)<sup>49</sup> συνδέουν τη θεωρία του σχολικού κλίματος με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, φαίνεται πως επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Ευαγγελοπούλου-

<sup>49</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.11.3 «Σχολικό περιβάλλον».



Βαμβακερού, 2001). Στα μεγάλα (σε μαθητικό πληθυσμό) σχολεία των αστικών περιοχών, η επιθετικότητα είναι συχνότερη από ό,τι στα μικρά σχολεία της επαρχίας. Επίσης, στα μικρά σχολεία της επαρχίας, οι μαθητές οι οποίοι δεν επιδεικνύουν ποτέ επιθετική συμπεριφορά είναι περισσότεροι από ό,τι στα μεγάλα σχολεία των αστικών περιοχών. Από την ίδια έρευνα επιβεβαιώνεται επιπλέον η αδυναμία του σχολείου, η οποία προτείνεται από την πιο πάνω θεωρία, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών στα κανονιστικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των μικρών σχολείων της επαρχίας έχουν την τάση να συμβουλεύουν περισσότερο και να τιμωρούν λιγότερο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων σχολείων των αστικών περιοχών. Από την άλλη όμως, ο Θάνος (2012) δεν εντοπίζει στην αστικότητα της περιοχής και στο μέγεθος της περιοχής του σχολείου ένα σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των υποκειμένων της έρευνάς του για την έκταση, τις μορφές και τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο ίδιος (Θάνος, 2012:113-114) σημειώνει πως είναι πιθανόν η αστικότητα της περιοχής και το μέγεθος της πόλης που βρίσκεται το σχολείο να συμβάλλουν στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Επίσης, ο Πετρόπουλος και ο Παπαστυλιανού (2001) στη μελέτη τους επισημαίνουν πως το φαινόμενο της απόκλισης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο συναρτάται άμεσα, μεταξύ άλλων, με το σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα με την κοινή άποψη, ότι στα σχολεία μεγάλων αστικών περιοχών το φαινόμενο αυτό είναι πιο συχνό από άλλες περιοχές, στην έρευνα αυτή διαπιστώνεται ότι οι μαθητές αγροτικών περιοχών ασκούν περισσότερη βία κατά του προσώπου από ό,τι οι μαθητές άλλων περιοχών. Για τους ίδιους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:166), το εύρημα αυτό είναι άξιο παρατήρησης και δημιουργεί ερωτηματικά, όμως θεωρούν πως η οποιαδήποτε ερμηνεία θα ήταν παρακινδυνευμένη.

Η αναλογία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, είναι ένας παράγοντας ο οποίος εξετάζεται, ανάμεσα σε άλλους, στις διεθνείς έρευνες οι οποίες αφορούν την απόκλιση. Παρόλο που η αυξημένη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελεί στη θεωρία προβλεπτικό παράγοντα αυξημένης εμφάνισης αποκλινουσών συμπεριφορών (Τσέτσος, 2009· Zaykowski & Gunter, 2012), εντούτοις αυτό δεν προκύπτει από τα ευρήματα των ερευνών. Συγκεκριμένα, διάφορες διεθνείς έρευνες (Peguero, 2011· Zaykowski & Gunter, 2012), διαπιστώνουν πως η αύξηση του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο συνδέεται με τα μειωμένα ποσοστά μη αποδεκτών συμπεριφορών.

### 3.12.4 Έρευνες σχετικές με τη σχολική επίδοση

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος ερευνών στις οποίες εξετάζεται η σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της εμφάνισης διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Τις περισσότερες φορές, στις έρευνες αυτές εξετάζεται επίσης και το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή ως απόρροια της σχολικής του απόδοσης.

Πράγματι, η χαμηλή σχολική επίδοση, το αίσθημα αδικίας και η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αποκλίνουσας συμπεριφοράς, βίας κατά των προσώπων και βανδαλισμών, όπως επισημαίνεται, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν σε έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια του ελλαδικού εκπαιδευτικού χώρου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Επίσης, στην έρευνα των Ανδρέου και Μαρμαρινού (2001), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογώντας τη συμπεριφορά αλλά και την επίδοση συγκεκριμένων μαθητών τους, έτειναν να χαρακτηρίζουν συχνότερα ως προβληματική τη συμπεριφορά των μαθητών που προηγουμένως τους ενέτασσαν στην κατηγορία των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Από την άλλη, όσο υψηλότερη σχολική επίδοση απέδιδε ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, τόσο υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης δήλωνε ο ίδιος, ενώ όσο πιο πολλά προβλήματα στη συμπεριφορά του μαθητή διαπίστωνε ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης παρουσίαζε ο ίδιος. Προκύπτει λοιπόν, πως κατά τα υποκείμενα της έρευνας, ο ιδανικός, από άποψη συμπεριφοράς, μαθητής είναι άτομο υψηλής σχολικής επίδοσης, που παρουσιάζει παράλληλα υψηλή αυτοεκτίμηση. Ενδιαφέροντα ευρήματα προέκυψαν επίσης από σχετική έρευνα (Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007) σε Έλληνες εφήβους της τελευταίας τάξης λυκείου. Η έλλειψη ακαδημαϊκών κινήτρων και η κακή προσαρμογή στο σχολείο (χαμηλή σχολική επίδοση και υψηλό σχολικό άγχος) συνδέθηκαν με τα κοινωνικά προβλήματα ξεχωριστά αλλά και με τα συναισθηματικά, συμπεριφοριστικά και κοινωνικά προβλήματα μαζί, μόνο σε ό,τι αφορά τα κορίτσια του δείγματος. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αποδίδεται από τους ίδιους (Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007:597) στην ανισότητα μεταξύ των φύλων. Σημειώνουν πως τα κορίτσια με ελλιπές ακαδημαϊκό κίνητρο αισθάνονται ότι βρίσκονται σε κοινωνικά ασθενέστερη θέση στο κοινωνικό σύνολο, καθώς αυτή η έλλειψη δυσχεραίνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Η άποψη ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και η έλλειψη ακαδημαϊκών κινήτρων σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, επιβεβαιώνεται και από τις

έρευνες του διεθνούς χώρου (Bui, 2009· Peguero, 2011). Αυτό όμως που προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον, είναι η επιβεβαίωση από το διεθνή χώρο της διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τη σχέση της σχολικής τους επίδοσης και της εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στην έρευνα των Reinke, Herman, Petras και Ialongo (2008) για την πρόβλεψη σχολικής αποτυχίας και εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών διαπιστώθηκε πως τα αγόρια που χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκά και συμπεριφοριστικά προβλήματα μαζί και τα αγόρια που χαρακτηρίζονταν με συμπεριφοριστικά προβλήματα μόνο, είχαν δεκαπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν μετά από πέντε χρόνια αρνητικές επιδόσεις και συμπεριφορές. Για τα αγόρια όμως τα οποία χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκά προβλήματα μόνο, δεν προβλέφθηκαν μετέπειτα ακαδημαϊκά και συμπεριφοριστικά προβλήματα. Αντίθετα, για τα κορίτσια, τόσο αυτά τα οποία χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκά και συμπεριφοριστικά προβλήματα μαζί, όσο και αυτά τα οποία χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκά προβλήματα μόνο, οι πιθανότητες να εμφανίσουν μετά από πέντε χρόνια αρνητικές επιδόσεις και συμπεριφορές ήταν αυξημένες.

### **3.13 Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά**

#### **3.13.1 Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη χώρα υποδοχής**

Η απόφαση για μετανάστευση είναι μία διαδικασία στην οποία τα ανήλικα μέλη μιας οικογένειας συνήθως δε μετέχουν. Αποτελεί περισσότερο για αυτά υποχρέωση παρά επιλογή. Η υποχρεωτική λοιπόν αυτή μετακίνηση από μία χώρα σε μία άλλη και η αποκοπή από ένα «οικείο» περιβάλλον, σε συνάρτηση πάντα με την ηλικία τους, αποτιμάται από τα παιδιά και τους εφήβους ως μία έντονα τραυματική εμπειρία (Νικολάου, 2000). Η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος, η ανεπάρκεια χειρισμού της κυρίαρχης γλώσσας και η διαβίωση σε μία χώρα ως μειονότητα, συνθέτουν ένα δυσχερές σκηνικό στην προσπάθεια προσαρμογής και ένταξης των ανήλικων μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Ντάβου, 2008a).

Η προσαρμογή και ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον και η απόκτηση πολιτισμικής ταυτότητας συναρτάται άμεσα με την αναφορά του ατόμου στο χώρο, στο χρόνο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Στην περίπτωση όμως της μετανάστευσης, οι τρεις αυτοί παράγοντες μεταβάλλονται. Το άτομο αποκτά νέο χώρο διαμονής, διαφορετική αίσθηση του χρόνου, αλλά κυρίως το κοινωνικό περιβάλλον προκαλεί ένα προβληματικό τρόπο θεώρησης του εαυτού (Νικολάου, 2004:7). Η ίδια η ταυτότητα του ανηλίκου διαμελίζεται όταν πια αντιλαμβάνεται πως δεν είναι

κάποιος «αναγνωρίσιμος» από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά εντάσσεται από αυτό μέσα στη μεγάλη κατηγορία του «ξένου», με τα όποια αρνητικά χαρακτηριστικά την ακολουθούν (Νικολάου, 2000).

Η ισορροπία ανάμεσα στο νέο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να ενταχθεί και στην κουλτούρα της χώρας του την οποία δεν «επιτρέπεται» να αρνηθεί, οδηγεί τον ανήλικο μετανάστη σε μια αδιέξοδη κατάσταση (Νικολάου, 2000). Στην προσπάθεια «ικανοποίησης» και των δύο πατρίδων, νιώθει σαν να μην έχει καμία, ενώ αυτός ο διπλός ρόλος ο οποίος καλείται να υπηρετήσει, έχει ως συνέπεια τον κατακερματισμό της ταυτότητάς του (Βρύζας, 2001· Ντάβου, 2008a). Αυτή η ψυχολογική κατάσταση που βιώνει ο ανήλικος μετανάστης, ορίζεται από τους θεωρητικούς ως «επιπολιτιστικό στρες» (Ντάβου, 2008a:33) ή πιο παραστατικά ως «θρήνος» (Νικολάου, 2000:48).

Η διάρκεια παραμονής του ανήλικου μετανάστη στη ψυχολογική αυτή κατάσταση καθορίζεται τόσο από την προσωπικότητα και την ηλικία του όσο και από τις συνθήκες της χώρας υποδοχής. Η εξέλιξη της κατάστασης αυτής είναι δεδομένη, ενώ τα ενδεχόμενα που υπάρχουν για το πώς αυτή θα εξελιχθεί είναι τρία: η προσαρμογή στην κυρίαρχη ομάδα, η παραμονή ανάμεσα σε δύο ταυτότητες και η προσκόλληση στο παρελθόν (Νικολάου, 2000:48).

Στην πρώτη εξέλιξη, ο ανήλικος μετανάστης θα υιοθετήσει τις παραδόσεις της κυρίαρχης ομάδας και στην πιο «αισιόδοξη» κατάληξη, η προσαρμογή του σε αυτή τη νέα πραγματικότητα δε θα συνδυαστεί από την άρνηση του παρελθόντος και της ταυτότητάς του (Νικολάου, 2000). Βέβαια, η ανησυχία για απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας, ως απόρροια της διαπολιτισμικής επαφής, είναι βάσιμη, ενώ η σύγκρουση με την οικογένεια είναι αναπόφευκτη, μιας και η εξ ολοκλήρου αποκοπή από τις ρίζες δε γίνεται από αυτήν αποδεκτή (Smith & Bond, 2005).

Ακόμα και στην επιλογή αυτή της πλήρους προσαρμογής και ένταξης στη χώρα υποδοχής, οι επίπονες διεργασίες στις οποίες υπόκειται ο ανήλικος μετανάστης μέχρι να φτάσει σε αυτήν, συχνά τον οδηγούν στην εμφάνιση, είτε προβλημάτων συμπεριφοράς, είτε ψυχικής απόσυρσης (Ντάβου, 2008a). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ή η αντικοινωνική στάση του ανήλικου στην περίπτωση αυτή, ίσως να οφείλεται και στο γεγονός, ότι η διαφορά στην πολιτισμική προσαρμογή των γονέων και των παιδιών οδηγεί σε διαταραχές στις οικογενειακές σχέσεις, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Wang, Kim, Anderson, Chia-Chen Chen & Yan, 2012).

Στο ενδεχόμενο της παραμονής ανάμεσα σε δύο ταυτότητες, το ανήλικο άτομο παραμένει μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, καταδικασμένο να κινείται στο περιθώριο και των δύο. Μπλοκάρεται σε μία συγκεχυμένη ταυτότητα από την οποία μόνο προβλήματα μπορεί να αποκομίσει. Το επιπολιτιστικό στρες δεν υποχωρεί, ενώ θεωρείται συνδεδεμένο με τα αυξημένα επίπεδα άγχους, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την αίσθηση περιθωριοποίησης και τις τάσεις απομόνωσης (Νικολάου, 2000· Ντάβου, 2008a· Smith & Bond, 2005).

Στο τρίτο και πιο ακραίο επίπεδο, ο ανήλικος μετανάστης επιλέγει την οικειοθελή απομόνωση από το κυρίαρχο κοινωνικό περιβάλλον, την υιοθέτηση μια εθνοκεντρικής στάσης απέναντι στην κυρίαρχη κουλτούρα και την έντονη υποστήριξη της προϋπάρχουσας πολιτισμικής ταυτότητας (Smith & Bond, 2005). Σε αυτό το ακραίο επίπεδο, της επιλογής της ολοκληρωτικής κοινωνικής απομόνωσης από τον ανήλικο μετανάστη, τα προβλήματα που προκύπτουν είναι δεδομένα. Η προσπάθεια για διεκδίκηση της αναγνώρισης της παρουσίας του σε ένα χώρο, ο οποίος βασίζεται στο κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο, οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Μάλιστα, για τον ανήλικο οι καταστάσεις αυτές γίνονται ιδιαίτερα έντονες στο σχολικό χώρο, ο οποίος αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα με άριστο τρόπο (Μανιάτη, 2010).

Την προσπάθεια του ανήλικου μετανάστη για ένταξη και προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, πέρα από τη δυσμενή ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, δυσχεραίνει η οικονομική και κοινωνική κατάσταση την οποία βιώνει αυτός και η οικογένειά του. Από τη μελέτη της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat, 2001), προκύπτει πως υπάρχουν τεράστιες εισοδηματικές διαφορές μεταξύ του μεταναστευτικού και του συνολικού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μάλιστα, οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται στην Ελλάδα, όπου το μέσο διαθέσιμο εισόδημα των μεταναστών ηλικίας 25 έως 54 ετών είναι περίπου 75% χαμηλότερο από το συνολικό πληθυσμό. Επιπλέον, οι μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν υψηλότερο κίνδυνο φτώχειας κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τέλος, το δυσχερές σκηνικό για τους μετανάστες οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα, έρχεται να συμπληρωθεί με τον υψηλό κίνδυνο που διατρέχουν για κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος μάλιστα είναι τουλάχιστον 15 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερος από το ποσοστό του συνόλου του πληθυσμού.

### 3.13.2 Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στην εκπαίδευση

Η αμυντική στάση που πολλές φορές υιοθετεί ο εθνοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής για την εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως δικαιολογημένη. Η ανασφάλεια ενός νέου σχολικού περιβάλλοντος, η αμφιβολία για τις ικανότητές του και τη χρησιμότητα των προϋπαρχουσών γνώσεών του, το άγχος για την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτόν και η αγωνία για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, συνθέτουν ένα αρνητικό πλαίσιο για τον αλλοδαπό μαθητή (Νικολάου, 2000).

Αυτή η αμυντική στάση του αλλοδαπού μαθητή παγιώνεται από την επιθετική στάση την οποία το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον προβάλλει. Η στάση αυτή του σχολείου εντοπίζεται από την πρώτη κιόλας στιγμή φοίτησής του και στην ευκολία με την οποία διοχετεύεται κατευθείαν σε ειδικούς θεσμούς (τμήματα ένταξης και τάξεις υποδοχής), επισημαίνοντας με τον τρόπο αυτό την «ειδική» σύνθεσή του. Από την άλλη, η αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας για το δικαίωμα του αλλοδαπού στην εκπαίδευση, αντικατοπτρίζεται στις κατά καιρούς έντονες εκφράσεις δυσαρέσκειας της κοινωνίας. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί τα επεισόδια που σημειώνονται εις βάρος των μαθητών αυτών, οι οποίοι ως αριστούχοι, ορίζονται σημαιοφόροι ή παραστάτες στις εθνικές εορτές (Κάτσικας & Πολίτου, 1999· Νικολάου, 2005).

Χρησιμοποιώντας στοιχεία, όπως η ασυνεπής φοίτηση και η επιλογή χειρωνακτικών ή υποβαθμισμένων επαγγελμάτων, αναπτύσσεται ένας σχετικός «μύθος» για το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή. Στο «μύθο» αυτό έρχεται να προστεθεί η πλήρης απόδοση της σχολικής αποτυχίας στις μειωμένες προσδοκίες και την πλήρη αδιαφορία των μεταναστών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, τα παιδιά των μεταναστών αποτυγχάνουν μαζικά στην εκπαίδευση, γιατί αναπτύσσονται σε ένα κοινωνικομορφωτικά ελλιπές περιβάλλον. Μέσα στο οικογενειακό αυτό πλαίσιο εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις και δεξιότητες τις οποίες μεταφέρουν στο σχολείο. Έτσι, η ικανότητα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι εξαρχής μειωμένη σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007· Παπαδόπουλος, 2011· Χοντολίδου, 2007).

Στη λογική αυτή εντάσσεται και η πολυσυζητημένη έκθεση του Κόουλμαν ΗΠΑ (1966), πόρισμα της οποίας είναι πως «η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται ισχυρά από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας...», παραγκωνίζοντας έτσι το ρόλο του σχολείου. Βέβαια, αν και η έκθεση αυτή υποστηρίζει πως γενικά το σχολείο δεν ασκεί επίδραση στην επίδοση, εντοπίζει πως το σχολείο

επιδρά περισσότερο στην επίδοση των μαθητών των μειονοτήτων από ό,τι στην επίδοση των άλλων μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985).

Ακόμα και μέσα από μια τέτοια θεώρηση λοιπόν, δεν μπορούν να κρυφτούν οι επιλεκτικές λειτουργίες του σχολικού θεσμού. Αναδεικνύεται με σαφήνεια η ανικανότητά του, είτε να λάβει υπόψη τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες των μαθητών από κατώτερες κοινωνικά τάξεις, είτε να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη λειτουργεί εις βάρος τους (Νικολάου, 2000). Αναμφίβολα, οι ανισότητες του σχολικού συστήματος χαρακτηρίζουν τα άτομα εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, πριν αυτά μπουν στο σχολικό σύστημα (Doise, 2009).

Για τις Δραγώνα, Σκουρτού και Φραγκουδάκη (2001), για την κοινωνία υπάρχει μόνο μία παιδεία και μία κουλτούρα η οποία γίνεται αντιληπτή ως ανώτερη. Σε αυτή χωράει μόνο η πρότυπη εθνική γλώσσα και πολιτισμός. Οποιαδήποτε άλλη κουλτούρα χαρακτηρίζεται ως κατώτερη. Βάσει αυτής της ταξικής διαφοροποίησης, ο χώρος του σχολείου για τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια μοιάζει με ένα περιβάλλον άγνωστο, του οποίου την κουλτούρα αγνοούν. Η άγνοια αυτή του μεταναστού, αντιμετωπίζεται με άγνοια από την κυρίαρχη λογική του σχολείου, η οποία απαιτεί από ένα ανομοιογενές μαθητικό πληθυσμό, μία ομοιογένεια στις ικανότητες και επιδόσεις (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, η δυσκολία του μεταναστού για μια επιτυχημένη προσαρμογή και ένταξη στην εκπαίδευση ορίζεται ως «η δυσκολία αφομοίωσης μιας ξένης κουλτούρας...» και ως η «δυσκολία λειτουργίας σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο υποτιμά τις δικές τους προσωπικές γνώσεις και πεποιθήσεις» (Παπαδόπουλος, 2011:91).

Στην Ελλάδα, η επιφυλακτικότητα η οποία παρατηρείται στην ένταξη των αλλοδαπών μεταναστών στην κοινωνία, αντικατοπτρίζεται και στην προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν γίνει από πλευράς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία διαιωνίζουν τη διάκριση ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές, αποτυγχάνοντας να διασφαλίσουν όρους ισότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2006:230-231), «δε θα περίμενε κανείς, μετά από τόσα χρόνια ύπαρξης μεταναστών στην Ελλάδα, και μετά από τόσες δεκαετίες και εκατονταετίες ύπαρξης Ελλήνων στο εξωτερικό...η εικόνα... να είναι τόσο απελπιστική και απογοητευτική». Πράγματι, από την έρευνά του (Γεωργογιάννης, 2006) προκύπτει πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τα θέματα εκπαίδευσης και νομοθεσίας και την οργάνωση και διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολείων, είναι από «καθόλου» έως «λίγο» καλή.

Η δυσκολία των ανήλικων μεταναστών να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφεται από τη μελέτη της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών (Eurostat, 2001). Ιδιαίτερα όσον αφορά τους ανήλικους μετανάστες οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό χάσμα είναι ακόμα μεγαλύτερο. Η σχολική επίδοση των μεταναστών καταγράφεται σε 11 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερη από το συνολικό πληθυσμό, ενώ η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερη. Επιπλέον, από την καταγραφή της επίδοσης (Γκότοβος & Μάρκου, 2004) περισσότερων από 20.000 αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίων, Λυκείων και ΤΕΕ, ο μέσος όρος που προκύπτει είναι αρκετά χαμηλός (μ.ό.=13.4), ενώ ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την επίδοσή τους. Επίσης, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι εμφανής, αν ανατρέξει κανείς στα επίσημα στατιστικά φοίτησής τους στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων. Ενώ λοιπόν η φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο αγγίζει το 8.6% (54,570 μαθητές) του συνολικού πληθυσμού, στο γυμνάσιο μειώνεται σε ποσοστό 6.9% (22,693 μαθητές), για να καταλήξει στο λύκειο το ανησυχητικό ποσοστό 3.2% (11,475 μαθητές) (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Η σχολική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών απασχόλησε αρκετά τους ερευνητές στον ελλαδικό χώρο. Σε σχετική έρευνα η οποία δημοσιεύτηκε από τους Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007) καταδεικνύουν πως η σχολική προσαρμογή εξαρτάται κυρίως από το είδος της γλώσσας επικοινωνίας στην οικογένεια και από το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Σε άλλη έρευνα η οποία δημοσιεύτηκε από τους ίδιους (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007) παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές επίδοσης μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών. Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να είναι και πάλι συνυφασμένη με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια και με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό της. Από την έρευνα της Κυπριανού (2011), με δείγμα 2444 μαθητών σε Ελλάδα και Κύπρο (814 γηγενείς μαθητές και 814 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί), προκύπτει πως η πρόσληψη του σχολικού κλίματος είναι θετικότερη από τα γηγενή παιδιά σε σύγκριση με τα παιδιά από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Αντίστοιχα, υψηλότερες μελλοντικές προσδοκίες καταγράφουν τα γηγενή παιδιά από ό,τι τα παιδιά εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπλέον, στην ίδια



έρευνα, οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με υψηλότερους βαθμούς τους γηγενείς μαθητές στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών, καθώς και στη συμπεριφορά και τη γενικότερη προσαρμογή στο σχολείο. Η ερευνήτρια (Κυπριανού, 2011:560) θεωρεί πως μέσα από το εύρημα αυτό φανερώνεται «το θέμα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση με όρους εθνικής καταγωγής... αφού τα (εθνοπολιτισμικά διαφορετικά) παιδιά συναγωνίζεται με υποτιθέμενους ίσους όρους στην ίδια ύλη και στα ίδια μαθήματα τα γηγενή παιδιά, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη... το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν».

Η αναφορά αυτή στις δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η δυσκολία η οποία αντιμετωπίζουν να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία, δεν είναι τυχαία, μιας και είναι στενά συνδεδεμένη με την εμπλοκή σε αποκλίνουσες πράξεις. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως η προσπάθεια των ανήλικων μεταναστών να ενταχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιό τους και η αίσθηση της αποτυχίας που βιώνουν, τους οδηγεί σε έντονες εσωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες ενδέχεται να εξωτερικευτούν με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Μανιάτης, 2010).

### **3.13.3 Γλώσσα επικοινωνίας**

Η γλώσσα είναι το ισχυρότερο όπλο του ανθρώπου για επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση. Κατ' επέκταση, σε αυτή κρύβεται η δύναμη του για κοινωνικοποίηση, ένταξη στις διάφορες ομάδες, καταξίωση και αποδοχή από τους άλλους (Smith & Bond, 2005). Στην περίπτωση των ανήλικων μεταναστών, η γλώσσα που κατέχουν, όχι μόνο δεν αποτελεί όπλο για επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση, αλλά η χρήση της σε ένα γλωσσικά ανομοιογενές περιβάλλον αποτελεί αντικείμενο για υποτίμηση και στιγματισμό (Νικολάου, 2000).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η γλώσσα των μειονοτήτων εκλαμβάνόταν ως η αιτία για τη σχολική αποτυχία τους. Θεωρείτο ότι τα παιδιά αυτά αναπτύσσονταν σε ένα περιβάλλον όπου η επικοινωνία βασιζόταν σε μια «φτωχή» και «ελλιπή» γλώσσα, οπότε δεν είχαν τις ίδιες δυνατότητες επιτυχίας με τα παιδιά των γηγενών οικογενειών, που κατείχαν μία γλώσσα «πλούσια» σε λεξιλόγιο και «περίπλοκη» στη σύνταξη. Παρόλο που διάφορες έρευνες έχουν καταρρίψει προ πολλών ετών την άποψη αυτή, σε πολλές χώρες εξακολουθούν να υφίστανται οι αξιολογήσεις που χαρακτηρίζουν κατώτερες ή ελλιπείς τις γλώσσες ή διαλέκτους με τις οποίες επικοινωνούν διάφορες ομάδες (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001).

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι γλωσσικές αξιολογήσεις πλήττουν περισσότερο τα ανήλικα άτομα. Η ανεπάρκεια τους στην ελληνική γλώσσα έχει άμεσες επιπτώσεις στην προσπάθεια ένταξής τους στην εκπαίδευση (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005· Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Το ελληνικό σχολείο, παρόλο που δεν είναι μονοπολιτισμικό, εντούτοις λειτουργεί μονογλωσσικά. Στην εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες, η γλωσσική διαφορετικότητα ορίζεται ως ένα είδος ελλειμματικής πραγματικότητας και ο ταχύτερος μαρasmus της κρίνεται κάτι περισσότερο από απαραίτητος (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η επικοινωνία με την κυρίαρχη γλώσσα προβάλλεται ως το μοναδικό «όχημα της επιτυχούς μαθησιακής πορείας στο καινούργιο σχολείο» (Νικολάου, 2000:47).

Πράγματι, σε σχετική έρευνα των Μασάλη και Ταρατόρη (2005), η μη επαρκής γνώση της Ελληνικής φαίνεται να είναι ένας από τους παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση ή απάθεια των αλλόγλωσσων μαθητών. Επίσης, σε άλλη σχετική έρευνα (Αθανασίου, 2007), ανάμεσα στα προβλήματα τα οποία απασχολούν σήμερα τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της Ελλάδας, είναι η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών σε μονόγλωσσες τάξεις, αλλά και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών.

Για κάποιους θεωρητικούς (Κάτσικας & Πολίτου, 1999), η μονογλωσσική αυτή λογική του σχολείου και η αδυναμία του να αποδεσμεύσει τον αλλόγλωσσο μαθητή από τις προκαταλήψεις που δημιουργούνται εις βάρος του, δημιουργούν συχνά τη βάση στην οποία στηρίζεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Για άλλους πάλι (Τσιάκαλος, 2008a), η εμμονή στη μητρική γλώσσα και ο κατ' επέκταση περιορισμός των ανήλικων μεταναστών στην ομάδα των «ομοίων» δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία και στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων με τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Η εμπλοκή σε τέτοιες καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς. Από την άλλη, η επικοινωνία των ανήλικων μεταναστών μέσω της μητρικής τους γλώσσας, είναι πιθανόν να προκαλεί τη βία και τις εθνοτικές διακρίσεις από τους φορείς της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας (Özdikmenli-Demir, 2014).

### **3.13.4 Ρατσισμός**

Το αιφνίδιο μεταναστευτικό ρεύμα του 1990 στην Ελλάδα αποτέλεσε για τους Έλληνες το έναυσμα για σύνδεση των μεταναστών με αρνητικές αντιλήψεις. Η εικόνα του «ξένου» και ιδιαίτερα του Αλβανού, προσλαμβάνεται με έναν ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο, ο οποίος συνοψίζεται

στο σχήμα «Αλβανός – Λαθρομετανάστης – Κλέφτης – Βίαιος – Εγκληματίας» (Καρύδης, 2008a:29).

Πράγματι, τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης συνέβαλαν στην ενίσχυση της άποψης ότι η παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε σε αύξηση της εγκληματικότητας (Νικολάου, 2000). Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία διαπιστώνεται πως η εγκληματικότητα στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά την πενταετία 1991-1995, σε σχέση με την προηγούμενη πενταετία (Καρύδης, 1996). Βέβαια, ο Νικολάου (2005:151) χαρακτηρίζει ως «ανακρίβεια» την οποιαδήποτε συσχέτιση της αύξησης της εγκληματικότητας αποκλειστικά με την παρουσία των αλλοδαπών. Ο ίδιος (Νικολάου, 2005) μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία, διαπιστώνει πως η συμμετοχή των αλλοδαπών στην εγκληματικότητα είναι σαφώς μικρότερη από αυτή των Ελλήνων. Δε συμβαίνει το ίδιο όμως με την παρουσία τους στις φυλακές, γεγονός που φανερώνει τη σαφή διάκριση της δικαιοσύνης εις βάρος τους.

Παρόλα αυτά, στην κοινή συνείδηση το πρότυπο του «εγκληματία» μετανάστη έχει εδραιωθεί. Κρίσιμος στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων της κοινής συνείδησης είναι ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. «Ο Τύπος - αλλά και γενικότερα τα ΜΜΕ - δεν είναι ο καθρέπτης της πραγματικότητας αλλά δομεί ο ίδιος μία άλλη «πραγματικότητα» με στόχο την (υπο)λανθάνουσα πίεση προς τον αναγνώστη να «κατανοήσει» τον κόσμο κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο...» (Καρύδης, 1996:123). Χαρακτηριστική ένδειξη της πίεσης αυτής αποτελούν οι δημοσιογραφικοί τίτλοι με αναφορές στην εθνική καταγωγή. Για παράδειγμα, οι Βορειοηπειρώτες δράστες εγκλημάτων αναφέρονται ως «Αλβανοί», παρόλο που τα ονόματά τους τις περισσότερες φορές προδίδουν ελληνική καταγωγή. Τα ΜΜΕ όμως, εμφανίζονται πρόθυμα για διευκρίνηση της εθνοτικής προέλευσης στην περίπτωση των αγαθών πράξεων ή επιτευγμάτων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τους ομογενείς ολυμπιονίκες ή αθλητές (Καρύδης, 1996). Αυτός ο τρόπος χειρισμού τέτοιων ζητημάτων προσδίδει στην ελληνική κοινωνία μια ανησυχητική τάση για «φυσικοποίηση» του ρατσιστικού λόγου και αντίληψης, σε τέτοιο σημείο που να αποτελεί κοινή λογική (Μανιάτης, 2010).

Το υπαρκτό σχολείο, ως καθρέφτης της κοινωνικής πραγματικότητας, δε μένει ανεπηρέαστο από την κοινή αντίληψη του μετανάστη «εγκληματία». Υπάρχει γενικώς η αντίληψη ότι η αύξηση των περιστατικών σχολικής αποκλίνας συμπεριφοράς συνδέεται με την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Νικολάου, 2013), λόγω των προβλημάτων τους για προσαρμογή και

ένταξη στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, της οικονομικής μειονεξίας, της δυσκολίας στην επικοινωνία κ.τ.λ. (Κατσίρας, 2008). Σε έρευνα της Unicef (2001) για το ρατσισμό και την ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώθηκε πως σχεδόν οι μισοί Έλληνες γονείς θεωρούν αρνητικό το γεγονός της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και δηλώνουν πως θα τους ενοχλούσε αν στο σχολείο του παιδιού τους φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολικό χώρο με την αύξηση προβληματικών καταστάσεων. Στην ίδια έρευνα παρατηρείται πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ενοχλείται από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους και επιθυμούν τη δημιουργία ξεχωριστών σχολείων για αυτούς.

Τέτοιες ρατσιστικές αντιλήψεις, οι οποίες εμποδίζουν τα παιδιά των μεταναστών να διεκδικήσουν ισότιμα την εκπαιδευτική και κοινωνική τους εξέλιξη, συχνά τους οδηγούν στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό. Η περιθωριοποίηση αυτή, σε συνδυασμό με τις άλλες ειδικές καταστάσεις τις οποίες βιώνει ο μετανάστης μαθητής, συχνά τροφοδοτούν την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Χαλάτσης, 2008). Στην ουσία ο ανήλικος μετανάστης λειτουργεί αντανάκλαστικά στην περιθωριοποίηση, νομιμοποιεί το στίγμα που τον ακολουθεί, προκαλεί εντονότερη κοινωνική αντίδραση, για να απαντήσει σε αυτήν ξανά με τον ανάλογο τρόπο. Φαίνεται δηλαδή ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά βρίσκεται σε μία σχέση αλληλεπίδρασης με την απόρριψη: η απόρριψη τροφοδοτεί την αποκλίνουσα συμπεριφορά και τροφοδοτείται από αυτήν, σε σημείο που η τελευταία εμφανίζεται τόσο ως αίτιο, όσο και ως σύμπτωμα της πρώτης (Καρύδης, 1996· Μανιάτης, 2010· Τσέτσος, 2009).

Βέβαια, στη συνύφανση του ρατσισμού και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα εθνοπολιτισμικά ετερογενή πλαίσια, μπορεί να δοθεί μία διττή θέαση. Η πρώτη διάσταση της θέασης αυτής αφορά την αντανάκλαστική αντίδραση του αλλοδαπού μαθητή απέναντι στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό που προκύπτει από τις ρατσιστικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας. Η δεύτερη διάσταση αφορά την περίπτωση που η ξενοφοβία και ο ρατσισμός οδηγεί τους γηγενείς μαθητές να εμφανίζουν μορφές επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς με αποδέκτες τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001· Μανιάτης, 2010). Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, η όποια επιθετική συμπεριφορά δεν αφορά και δε θίγει τον αλλοδαπό μαθητή ως άτομο, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας. Επιπλέον, η «απενοχοποίηση» της πράξης του αποκλίνοντος γηγενή, που απορρέει από την αίσθηση της «υπεράσπισης» και «προστασίας»

της δικής του ομάδας, παρέχει ένα είδος «νομιμοποίησης» στη συνείδησή του και στη συνείδηση των ομοτίμων του. Για τους λόγους αυτούς, ο Μανιάτης (2010:127) θεωρεί ότι η επιθετική συμπεριφορά η οποία συναρτάται με το ρατσισμό, χαρακτηρίζεται από «μεγαλύτερη ένταση και πιο τραυματικό χαρακτήρα».

### **3.14 Έρευνες σχετικές με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά**

Οι έρευνες οι οποίες αφορούν τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και τη συνάρθρωσή της με την εθνοπολιτισμική ετερότητα στην ελληνική πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνουν πάντα το προφίλ του αποκλίνοντα μετανάστη μαθητή και παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα (Νικολάου, 2013). Επιπλέον, οι έρευνες αυτές είναι ελάχιστες και σε ορισμένες περιπτώσεις, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, παρουσιάζουν μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις ή προβλήματα (Θάνος, 2012). Στο παρόν κεφάλαιο, παρατίθενται σχετικές έρευνες αναφορικά με τις δύο όψεις της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ως παράγοντα αποκλίνουσας συμπεριφοράς: έρευνες στις οποίες η έξαρση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποδίδεται στην παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και έρευνες στις οποίες οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θυματοποιούνται συστηματικά από τους γηγενείς μαθητές. Βέβαια δεν απουσιάζουν και οι έρευνες στις οποίες ο παράγοντας ετερότητα δεν επηρεάζει την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, από την έρευνα του Θάνου (2012), προκύπτει πως η προέλευση από άλλη χώρα συμβάλλει «λίγο» στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Όμως, σε σχετική έρευνα των Μασάλη και Ταρατόρη (2005), όσον αφορά το κλίμα στις τάξεις με μεγάλο αριθμό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, το στοιχείο που φαίνεται να επικρατεί είναι ο ρατσισμός, ο οποίος συνεπάγεται απειθαρχία από τους αλλόγλωσσους μαθητές, ως αντίδραση αυτής της αντιμετώπισης. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Αθανασίου (2007), η οποία ανάμεσα στα προβλήματα των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάπτυξη μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σχολικής αποτυχίας από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και το ρατσισμό, την ξενοφοβία και τον κοινωνικό αποκλεισμό που οι μαθητές αυτοί βιώνουν. Επιπλέον, σε άλλη σχετική έρευνα (Δήμου, 2013), με σκοπό τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στην εμπλοκή σε καταστάσεις βίας ανάμεσα σε γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών έχουν περισσότερες πιθανότητες να

εμφανίσουν βίαιη συμπεριφορά από ό,τι οι Έλληνες μαθητές. Σύμφωνα με άλλη σχετική έρευνα (Γιαβρίμης, 2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές τους έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από ό,τι οι γηγενείς μαθητές, ενώ σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές. Ο συγγραφέας αποδίδει τη διαφορά αυτή στην έκφραση θυμού από τους αλλοδαπούς μαθητές, η οποία προκύπτει από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας του επιπολιτισμικού στρες και στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια βελτίωσης, τόσο της επίδοσής τους, όσο και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Από την άλλη όμως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), καλούμενοι να αναφερθούν στις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα στους αλλοεθνείς μαθητές τους και τις οποίες δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν, υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους πως αυτές «καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους», αλλά και πως «οι συμπεριφορές των παιδιών των μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας» (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης, κ.ά., 2008). Επιπρόσθετα, οι Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), μέσα από την έρευνά τους, συμπεραίνουν πως η εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών δεν ασκεί σαφή επίδραση στο φαινόμενο της απόκλισης.

Ο Καρύδης (2008b:46) μελετώντας τους επίσημους στατιστικούς δείκτες παραβατικότητας αναφέρει πως η αντίληψη για τη σημαντική συμβολή των μεταναστών στην παράβαση αποδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό «μύθος» και κοινωνική κατασκευή. Αντίθετα αναφέρει πως το ενδιαφέρον στρέφεται στη γενιά μεταναστών. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες διαπιστώνεται μεγαλύτερη εμπλοκή με την παραβατικότητα των ανήλικων μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς, συγκριτικά με την πρώτη γενιά. Μέσα από τη μελέτη των εγκληματολογικών στατιστικών αναφέρει πως τέτοιες ενδείξεις υπάρχουν και στη χώρα μας. Το ίδιο επισημαίνει και ο Νικολάου (2013) στην έρευνά του. Παρατηρεί μία διαφορά ανάμεσα στους αποκλίνοντες εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και σε αυτούς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Παρά τις οποιεσδήποτε επιφυλάξεις (λόγω του μικρού του δείγματος της έρευνάς του), ο ίδιος συμπεραίνει (Νικολάου, 2013:66) ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, συγκεντρώνουν υψηλότερες πιθανότητες εμπλοκής σε αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Ενώ οι σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο δεν αναφέρονται και δεν εξετάζουν εις βάθος τον παράγοντα «γενιά μετανάστευσης» στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αντίθετα οι έρευνες στο διεθνή χώρο ασχολήθηκαν εκτενώς με το ζήτημα αυτό. Οι πλείστες από αυτές (Bui, 2009· Dipietro & McGloin, 2012· Peguero, 2011· Vazsonyi & Killias, 2001) επιβεβαιώνουν ότι οι ανήλικοι που ανήκουν στην πρώτη γενιά μετανάστευσης (γεννημένοι στη χώρα καταγωγής) παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά εμπλοκής με αποκλίνουσες συμπεριφορές από ό,τι οι ανήλικοι που ανήκουν στη δεύτερη (γεννημένοι στην κυρίαρχη χώρα) ή και τρίτη γενιά μετανάστευσης (γεννημένοι οι ίδιοι και οι γονείς τους στην κυρίαρχη χώρα). Οι ερευνητές αποδίδουν τη διαφορά αυτή κατά κύριο λόγο στη θεωρία της «ανομίας» και συγκεκριμένα στην επίτευξη της πολιτισμικής προσαρμογής των ανηλίκων της δεύτερης και τρίτης γενιάς μετανάστευσης, η οποία οδηγεί στη συνειδητοποίηση των φυλετικών και εθνοτικών διακρίσεων, της ανισότητας και του αποκλεισμού από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες. Εξάλλου, από μόνη της η εμπειρία των εθνοτικών διακρίσεων συσχετίζεται θετικά με την επιθετικότητα των ανηλίκων μεταναστών (Özdikmenli-Demir, 2014). Επίσης, τα υψηλότερα επίπεδα πολιτισμικής προσαρμογής των εφήβων από ό,τι των γονέων τους, σχετίζονται έμμεσα με την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η διαφορά στα επίπεδα πολιτισμικής αφομοίωσης του παιδιού και του γονέα, σχετίζεται με το μειωμένο γονεϊκό έλεγχο και κατ' επέκταση με την αύξηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Wang, Kim, Anderson, Chia-Chen Chen & Yan, 2012). Τα διαφορετικά επίπεδα πολιτισμικής αφομοίωσης μεταξύ των γενιών μετανάστευσης επιβεβαιώνονται και στον ελλαδικό χώρο μέσα από την έρευνα της Κυπριανού (2011). Τα αποτελέσματά της δείχνουν πως τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων που γεννιούνται στις χώρες καταγωγής, διατηρούν ισχυρότερους δεσμούς με αυτές, συγκριτικά με τα παιδιά που γεννιούνται στις χώρες υποδοχής. Αντίθετα, τα παιδιά που γεννιούνται στις χώρες υποδοχής, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής από ό,τι τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων που γεννιούνται στις χώρες καταγωγής.

Βέβαια, η συμφωνία αυτή των διεθνών ερευνών ως προς τη σύνδεση της γενιάς μετανάστευσης με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δε συνεπάγεται αυτόματα και τη γενικότερη σύνδεση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Από τη μία, έρευνες στο διεθνή χώρο (Clauss & Nauck, 2010· Dipietro & McGloin, 2012) υποστηρίζουν τη συχνότερη εμπλοκή των νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, ενώ από την άλλη σχετικές έρευνες (Peguero, 2011) δείχνουν ότι οι νεαροί μετανάστες είναι

λιγότερο πιθανόν να συμμετέχουν σε αποκλίνουσες πράξεις από ό,τι οι γηγενείς μαθητές. Ακόμα, άλλες έρευνες (Zaykowski & Gunter, 2012) αποκαλύπτουν ότι οι μεταναστευτικές μειονότητες βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σοβαρών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από ό,τι οι γηγενείς μαθητές.

Πράγματι, τελευταία το ερευνητικό ενδιαφέρον στον ελλαδικό χώρο στράφηκε, ιδιαίτερα μέσα από τη δημοσιοποίηση στον ημερήσιο τύπο, στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες εμπεριέχουν ρατσιστική διάσταση.

Στην έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) διαπιστώνεται ότι η ετερότητα αποτελεί παράγοντα εμφάνισης βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (από γηγενείς προς εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς και αντιστρόφως), σύμφωνα με ποσοστό 30% του δείγματος των μαθητών. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρει ότι στο σχολείο τους οι βίαιες συμπεριφορές εκδηλώνονται σε βάρος αδύνατων, καινούριων, δυσπροσάρμοστων και γενικά διαφορετικών παιδιών. Μάλιστα, το θέμα της ένταξης και ενσωμάτωσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών απασχολεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, καθώς προβλήματα κατά τη διαδικασία αυτή διαπιστώνει το 16% του εκπαιδευτικού προσωπικού και 17% των διευθυντών. Παρόλα αυτά, στην πλειονότητά τους οι γηγενείς μαθητές δημοτικού (ποσοστό 84%) και οι γηγενείς μαθητές γυμνασίου και λυκείου (ποσοστό 76%) δηλώνουν ότι ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί άλλης εθνικότητας («Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006).

Πράγματι, σε άλλη σχετική έρευνα (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010), ποσοστό 64% των γηγενών μαθητών δηλώνει πως διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με μαθητές από άλλες χώρες. Ενώ όμως ποσοστό 24% των γηγενών μαθητών δηλώνει πως διατηρούν μία καλή στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, ποσοστό 19% των γηγενών μαθητών δηλώνει πως τους βρίζουν και τους δέρνουν. Άλλοι τους περιφρονούν (ποσοστό 16%), τους κοροϊδεύουν (ποσοστό 13%) και τους κατηγορούν (ποσοστό 9%). Βέβαια, το φύλο του μαθητή φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση του απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσιάζονται πιο εχθρικά και επιθετικά, ενώ μόλις το 2% των κοριτσιών προβαίνει σε ανάλογες συμπεριφορές. Όταν μάλιστα από τους μαθητές ζητήθηκε να προτείνουν λύσεις για την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικότητας, ποσοστό 49% μετατόπισε την ευθύνη στους ίδιους τους αλλοδαπούς αναφέροντας «να αλλάξουν οι αλλοδαποί στάση απέναντι στους Έλληνες».



Στην έρευνα της Κυπριανού (2011) φάνηκε να υπάρχει μικρή κοινωνική επαφή των γηγενών μαθητών με παιδιά από άλλες χώρες, ενώ φάνηκε να μην υπάρχουν τέτοιες σχέσεις εκτός σχολείου. Η ερευνήτρια (Κυπριανού, 2011:548) ανάγει το εύρημα αυτό ως «ένα δείκτη μη αναγνώρισης της κοινωνικής ένταξης των παιδιών πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων... ένδειξη της κοινωνικής απόστασης που θέλουν να διατηρούν τα παιδιά γηγενών προς τα άτομα από άλλες χώρες...». Η μη ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών με παιδιά πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων οδηγεί τους δεύτερους να συναναστρέφονται περισσότερο με ομοεθνείς τους, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των ιδίων.

Παρόμοια, στην έρευνα του Νικολάου (2013) ποσοστό 40% των Ελλήνων μαθητών δηλώνει ότι ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί από άλλη χώρα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, το οποίο δηλώνει πως ανάμεσα στους φίλους του υπάρχει κάποιο παιδί από την Ελλάδα, είναι εντυπωσιακά υψηλότερο (ποσοστό 83%). Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν πως βιώνουν τον αποκλεισμό (ποσοστό 28%) συχνότερα από τους γηγενείς μαθητές. Θύματα σε καταστάσεις σύγκρουσης δηλώνει ποσοστό 36% των αλλοδαπών μαθητών και 23% των Ελλήνων. Αντίστοιχα, ως θύτες αυτοχαρακτηρίζεται ποσοστό 35% των αλλοδαπών μαθητών και 12% των Ελλήνων. Προκύπτει λοιπόν, πως οι αλλοδαποί μαθητές κατέχουν το ρόλο, τόσο του θύτη, όσο και του θύματος σε καταστάσεις σύγκρουσης, συχνότερα από ό,τι οι γηγενείς μαθητές. Στην αντίστοιχη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο (Νικόλαου, Καλογιώρου, Σπυγοπούλου & Ραυλού, 2012), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, τόσο των γηγενών όσο και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ανέφερε ότι δεν είχε εκφοβίσει ποτέ κάποιο συμμαθητή τους. Από την άλλη όμως, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης από τους κύπριους συμμαθητές τους. Ποσοστό 15.66% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δήλωσε ότι έχει υποστεί εκφοβισμό από τους Κύπριους συμμαθητές τους πολλές φορές μέσα σε μία εβδομάδα, 8,61% μία φορά την εβδομάδα και 32% μερικές φορές. Τα αντίστοιχα ποσοστά των Κυπρίων συμμετεχόντων σε αυτό το θέμα ήταν πολύ χαμηλότερα.

Από την πανελλήνια έρευνα του Παρατηρητηρίου κατά της Βίας του Υπουργείου Παιδείας (2014), με τη συμμετοχή 61.000 μαθητών, διαπιστώθηκε πως ασκείται βία σε κάποιο μαθητή λόγω του τρόπου καταγωγής του (ποσοστό 33%), επειδή ανήκει σε άλλη ομάδα/παρέα (ποσοστό 19%) ή επειδή ανήκει σε κάποια μειονότητα (ποσοστό 11%) (Στεργίου, 2014). Παρόμοια, από την έρευνα του Χαμόγελου του Παιδιού (2012) για τη βία στο σχολικό χώρο, η οποία δημοσιεύτηκε στον

ημερήσιο τύπο (Φωτόπουλος, 2013), προκύπτει πως εκτός από τη ανικανότητα του μαθητή να αμυνθεί (ποσοστό 57.03%) και την ευαισθησία του (ποσοστό 44.60%), ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που ένα παιδί γίνεται στόχος βίας είναι η εθνικότητά του (ποσοστό 44.34%). Ο αρθρογράφος (Φωτόπουλος, 2013) επιχειρώντας μια σύντομη ερμηνευτική προσέγγιση για το γεγονός αυτό, αναφέρει πως το ελληνικό σχολείο αποδεικνύεται αδύναμο να παρέμβει για να αντιμετωπίσει εκείνα τα στερεότυπα που αναπαράγουν τη βία, εμφανίζοντας μια «ενοχική ανοχή» σε φαινόμενα ξеноφοβίας, ρατσισμού και επιθετικότητας. Τέτοια κρούσματα ρατσιστικής βίας καταγράφονται στις μέρες μας συχνά από τον ημερήσιο τύπο (Κωνσταντίνου, 2014).

Βέβαια, οι ρατσιστικές συμπεριφορές των γηγενών μαθητών δεν χαρακτηρίζονται από καθολικότητα. Σε άλλη σχετική έρευνα (Ηλιού, Κακεπάκη & Κουντούρη, 2012) για τη στάση και αντίληψη των γηγενών μαθητών για την παρουσία παιδιών διαφορετικής εθνικής προέλευσης στο ελληνικό σχολείο, η πλειοψηφία των ερωτωμένων έδωσε θετική κατεύθυνση. Ποσοστό 53.8% των μαθητών αξιολογεί ως ουδέτερη την παρουσία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και ποσοστό 36.8% των μαθητών την αξιολογεί ως θετική. Σημειώνεται πως ακόμα και η ουδέτερη στάση έχει θετική χροιά. Μόνο ένα στα δέκα παιδιά (ποσοστό 9.5%) χαρακτηρίζει την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών στο σχολείο ως αρνητική. Οι αρνητικές αυτές κρίσεις αυξάνουν όσο μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών και είναι αυξημένες στα αγόρια. Η αρνητική αξιολόγηση της εθνοτικής συνύπαρξης αιτιολογήθηκε κατά κύριο λόγο με «ρατσιστικές τοποθετήσεις», «επιθυμία διαχωρισμού» και απόδοση «στην επιθετική συμπεριφορά των αλλοδαπών». Οι ουδέτερες απαντήσεις αιτιολογήθηκαν με όρους «ισότητας», «αποδοχής της διαφορετικότητας», «αποδοχή υπό προϋποθέσεις» και «το δικαίωμα στη μόρφωση». Οι μαθητές οι οποίοι αξιολογούν την παρουσία των αλλοδαπών συμμαθητών ως θετική, αιτιολογούν με όρους «πολιτισμικής αποδοχής» και «αποδοχής της διαφορετικότητας».

Οι δύο όψεις της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, ως παράγοντα αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δεν πρέπει λοιπόν να θεωρούνται σε καμία περίπτωση ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Τόσο οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Νικολάου, 2013· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), όσο και στο διεθνές, (Zaykowski & Gunter, 2012) καταδεικνύουν πως η θυματοποίηση αποτελεί χαρακτηριστικό του αποκλίνοντα μαθητή. Το θύμα και ο θύτης δεν αποτελούν τελικά κατηγορίες ευδιάκριτες η μία από την άλλη. Φαίνεται πως ο αποκλίνων τρόπος ζωής αποτελεί ισχυρό

παράγοντα κινδύνου για θυματοποίηση, αλλά και η θυματοποίηση αποτελεί ισχυρό παράγοντα κινδύνου για την υιοθέτηση ενός αποκλίνοντος τρόπου ζωής.

Από τις πιο πάνω αναφορές διαπιστώνεται πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο, αφού από τη μία περιλαμβάνει την κουλτούρα και την εθνότητα των αλλοδαπών και από την άλλη τις ρατσιστικές συμπεριφορές τις οποίες έχουν να αντιμετωπίσουν (Νικολάου, 2013).

## 4. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΥ

### 4.1 Περίληψη

Με την κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία επιλέγησαν δώδεκα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη Δράση 3 «Καλλιέργεια Κλίματος Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Επίπεδο Σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Από κάθε σχολείο επιλέγηκε με τυχαίο τρόπο ποσοστό 50% των εκπαιδευτικών και με τυχαία κατά στρώματα δειγματοληψία επιλέγηκαν μαθητές τριών τμημάτων (ένα τμήμα από κάθε τάξη φοίτησης) τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Στους 153 εκπαιδευτικούς και στους 579 μαθητές (392 γηγενείς και 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές) χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο απάντησαν στο σχολείο σε 20 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε τους εκπαιδευτικούς αποτελείτο από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που ζητούσαν γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και του σχολείου υπηρέτησης. Στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στοιχεία για την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο υπηρέτησης. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αυτού υπήρχαν ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την εμφάνιση διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Όσον αφορά τους μαθητές του δείγματος, δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια συντάχθηκαν για αυτούς. Ένα ερωτηματολόγιο συντάχθηκε για τους γηγενείς μαθητές και ένα για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που ζητούσαν γενικά στοιχεία των μαθητών του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα και στο τρίτο και τελευταίο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με την εμφάνιση από τους ίδιους μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την περιγραφική και από την επαγωγική στατιστική. Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε ο  $t$  έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων, ο  $t$  έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way Anova, ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H, ο  $\chi^2$  έλεγχος και ο δείκτης Pearson's  $r$ .

### 4.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων, λόγω των μεγάλων αποστάσεων, έγινε με ταχυδρομική αποστολή στα διάφορα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/ριες των σχολείων για να διαπιστωθεί η διάθεση για συμμετοχή στην έρευνα και έπειτα για να δοθούν οι σχετικές οδηγίες για τον τρόπο χορήγησης των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας. Ακολούθως, αποστάλθηκαν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικώς με επισυναπτόμενες οδηγίες προς το διευθυντή/ρια της σχολικής

μονάδας, οι οποίες περιλάμβαναν τις απαραίτητες ενέργειες για τη χορήγηση αλλά και την επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Οι συνθήκες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων επιδιώχθηκε να είναι πανομοιότυπες για όλα τα υποκείμενα της έρευνας. Ο/Η διευθυντής/ρια του σχολείου κατένειμε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του δείγματος τονίζοντας ότι σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η αξιολόγηση της σχέσης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό χώρο κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και πως τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Μετά τις οδηγίες στους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας όριζε έναν υπεύθυνο για την έρευνα ώστε να μαζέψει τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, να τα τοποθετήσει σε ειδικό φάκελο και να τα ταχυδρομήσει στη γραμματεία του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ο υπεύθυνος για την έρευνα φρόντισε επίσης να δοθούν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές των τριών τμημάτων του σχολείου (ένα τμήμα από κάθε τάξη φοίτησης) διαμέσου του υπεύθυνου καθηγητή κάθε τμήματος. Ο υπεύθυνος καθηγητής κάθε τμήματος τόνιζε στους μαθητές πως σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η αξιολόγηση σημαντικών θεμάτων τα οποία αφορούν τους μαθητές στο σχολικό χώρο κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και πως τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Ο υπεύθυνος καθηγητής κάθε τμήματος δεν εγκατέλειπε την αίθουσα κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να μπορεί να δίνει συμπληρωματικές οδηγίες στις ερωτήσεις των μαθητών. Τέλος, παρέδιδε τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια των μαθητών στον υπεύθυνο της έρευνας ώστε να τα τοποθετήσει στον ειδικό φάκελο και να τα ταχυδρομήσει. Η γραμματεία του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αφού έλαβε συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια, τα παρέδωσε για στατιστική ανάλυση.

#### **4.3 Μέσο συλλογής δεδομένων**

Το γραπτό ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο «είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο» (Φίλιας, 2005:145). Αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες αφορούν τα θέματα τα οποία απαιτούν κάποια πληροφορία για τον ερωτώμενο. Ο παράγοντας ο οποίος καθορίζει την επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων είναι ο βαθμός ακριβείας της έρευνας. Το

γραφτό ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο «για τομείς περιορισμένους, για γεγονότα ή απαντήσεις που δε θέτουν διφορούμενα ή πολύπλοκα προβλήματα συμπεριφοράς ή γνώμων» (Φίλιας, 2005:146). Το θέμα στην παρούσα έρευνα φαίνεται να είναι αρκετά «ξεκαθαρισμένο» και η διερεύνησή του μπορεί να γίνει μέσω ενός γραπτού ερωτηματολογίου.

Με δεδομένο το μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε η διαδικασία μετατροπής του σκοπού της παρούσας έρευνας σε επιμέρους ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια καταρτίστηκαν ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αφού συγκεντρώθηκε ένας ορισμένος αριθμός ερωτήσεων επιλέγηκαν οι καταλληλότερες για τη διεκπεραίωση του σκοπού της έρευνας. Βάσει αυτών των ερωτήσεων κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι κατά βάση κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η κλειστή ερώτηση έχει το πλεονέκτημα ότι θα μείνει αναπάντητη λίγες φορές, αφού η αμηχανία του ερωτώμενου κρύβεται πιο εύκολα με μια τέτοια ερώτηση. Επίσης, η κλειστή ερώτηση παρουσιάζει πλεονεκτήματα και για τον ερευνητή αφού επιτρέπει την εύκολη ταξινόμηση των απαντήσεων (Φίλιας, 2005). Στις κλειστές ερωτήσεις «η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου είναι περιορισμένες στο ελάχιστο» και «ταιριάζουν απόλυτα όταν απαιτούνται απλές απαντήσεις...» (Φίλιας, 2005:154), ιδίως όταν «τα πλαίσια αναφοράς και ο αριθμός των πιθανών απαντήσεων είναι περιορισμένες» (Φίλιας, 2005:156). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αφού και οι πιθανές απαντήσεις είναι περιορισμένες, οι κλειστές ερωτήσεις κρίθηκαν ως ο καταλληλότερος τύπος ερωτήσεων.

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο καταρτισμός τριών ερωτηματολογίων - ένα για τους εκπαιδευτικούς, ένα για τους γηγενείς μαθητές και ένα για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές - και η συμπλήρωσή τους από ορισμένο δείγμα υποκειμένων των τριών ομάδων. Τα αρχικά ερωτηματολόγια κρίθηκε αναγκαίο να δοθούν σε 15 εκπαιδευτικούς και 30 μαθητές (15 γηγενείς και 15 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές) που είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με το δείγμα της έρευνας, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και να τροποποιηθούν ή να διαγραφούν. Από τις 28 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, οι 3 κρίθηκαν ακατάλληλες μετά την αρχική ανάλυση και διαγράφηκαν. Επίσης, από τις 25 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο των γηγενών μαθητών και από

τις 29 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι 7 κρίθηκαν ακατάλληλες μετά την αρχική ανάλυση και διαγράφηκαν.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου το οποίο αφορούσε τους εκπαιδευτικούς περιλάμβανε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν 10 ερωτήσεις, που αφορούσαν γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και του σχολείου υπηρετήσης, όπως το φύλο, η βαθμίδα διδασκαλίας, η αστικότητα του σχολείου υπηρετήσης κ.τ.λ. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν 4 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στοιχεία για την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών του σχολείου υπηρετήσης, όπως η συχνότητα εμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολικό χώρο, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολικό χώρο κ.τ.λ. Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονταν 11 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τη συχνότητα εμφάνισης διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Οι διάφορες αυτές μορφές (27 περιπτώσεις μορφών) δόθηκαν ομαδοποιημένες σε τρεις γενικές κατηγορίες: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Οι συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιλάμβαναν ερωτήσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας και κατά την ώρα του διαλείμματος, τη συνέπεια στο σχολικό ωράριο, τη συνέπεια κατά την εξέταση, το επίπεδο υπακοής στις προτροπές των εκπαιδευτικών και τις διαταραχές στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας αφορούσαν ερωτήσεις για την καταστροφή, την κλοπή και τον εμπρησμό σε χώρους ή/και αντικείμενα του σχολείου. Τέλος, οι συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικές με τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των γηγενών μαθητών του δείγματος, αυτό περιλάμβανε επίσης τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των γηγενών μαθητών περιλαμβάνονταν 8 ερωτήσεις, που αφορούσαν γενικά στοιχεία τους όπως, το φύλο, η ηλικία, η χώρα καταγωγής, η οικογενειακή κατάσταση κ.τ.λ. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν 3 ερωτήσεις σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα, όπως η ύπαρξη ανάμεσα στους φίλους κάποιου παιδιού με καταγωγή από άλλες χώρες, η συχνότητα επαφής με ρατσιστικές αντιλήψεις κ.τ.λ. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος υπήρχαν 7 ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα εμφάνισης, από τους

ίδιους, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Οι διάφορες αυτές μορφές (27 περιπτώσεις μορφών), όπως και στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ήταν ομαδοποιημένες στις τρεις γενικές κατηγορίες: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Οι ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονταν στις τρεις αυτές κατηγορίες είναι αντίστοιχες με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος περιλάμβανε επίσης τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν 12 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν γενικά στοιχεία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών όπως, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η χώρα γέννησης, η γλώσσα επικοινωνίας κ.τ.λ. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν 3 ερωτήσεις σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα, όπως η ύπαρξη ανάμεσα στους φίλους κάποιου παιδιού με καταγωγή από την Ελλάδα, η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις κ.τ.λ. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος υπήρχαν 7 ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα εμφάνισης, από τους ίδιους, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Οι διάφορες αυτές μορφές (27 περιπτώσεις μορφών), όπως και στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών δόθηκαν ομαδοποιημένες στις τρεις γενικές κατηγορίες: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και περιλάμβαναν τις αντίστοιχες ερωτήσεις με τα δύο ερωτηματολόγια που αναλύθηκαν προηγουμένως.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικώς προς συμπλήρωση το Μάρτιο του 2013 στους/στις διευθυντές/ριες των 12 σχολείων με την παράκληση να χορηγηθούν σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο μητρώο προσωπικού της σχολικής μονάδας κατείχαν μονοψήφιο αριθμό. Επίσης, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ριες να χορηγήσουν τα δύο ερωτηματολόγια στους μαθητές, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς αντίστοιχα, οι οποίοι φοιτούσαν στα τμήματα τα οποία είχαν προεπιλεγεί προηγουμένως με τυχαία δειγματοληψία. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ριες, αφού τοποθετήσουν τα απαντημένα ερωτηματολόγια στον επισυναπτόμενο φάκελο, να τα αποστείλουν στη γραμματεία του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μέχρι τον



Ιούνιο του 2013. Από τα 200 ερωτηματολόγια τα οποία στάλθηκαν για τους εκπαιδευτικούς επιστράφηκαν τα 153 (ποσοστό 76.50%). Συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για τους μαθητές επιστράφηκαν και από τα 36 τμήματα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Ενδεικτικά στάλθηκαν 500 ερωτηματολόγια για τους γηγενείς μαθητές και επιστράφηκαν 392 (ποσοστό 78.40%), ενώ 250 ερωτηματολόγια στάλθηκαν για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και επιστράφηκαν τα 187 (ποσοστό 74.80%).

#### **4.3.1 Λειτουργικοί ορισμοί**

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να παρουσιαστεί η λειτουργικότητα των εννοιών που πραγματεύεται η έρευνα, να μεταφερθούν δηλαδή οι μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που τέθηκαν προηγουμένως σε λειτουργική μορφή.

Συγκεκριμένα, για τους σκοπούς αυτής της έρευνας ως γηγενής μαθητής ορίζεται ο μαθητής του οποίου και οι δύο γονείς έχουν ελληνική καταγωγή. Ως εθνοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής ορίζεται ο μαθητής του οποίου και οι δύο γονείς έχουν καταγωγή από άλλη χώρα εκτός Ελλάδας.

Η χώρα καταγωγής του μαθητή ορίζεται ως η χώρα γέννησης του πατέρα, όπως τη δήλωσε ο μαθητής.

Η οικογενειακή κατάσταση ορίζεται από τον αριθμό των γονέων με τους οποίους συμβιώνει στο ίδιο σπίτι, όπως τους δήλωσε ο μαθητής.

Η γονεϊκή απασχόληση στην έρευνα αυτή προκύπτει από το ποιοι εκ των δύο γονέων εργάζονται, όπως τους δήλωσε ο μαθητής.

Ο γονεϊκός έλεγχος για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ορίζεται ως η συχνότητα με την οποία οι γονείς του μαθητή γνωρίζουν πού είναι και με ποιους όταν βρίσκεται εκτός σπιτιού, όπως τη δήλωσε ο μαθητής.

Η σχολική επίδοση, όπου αναφέρεται στην έρευνα αυτή, αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής χαρακτηρίζει τη σχολική του επίδοση στα μαθήματα.

Η γλώσσα επικοινωνίας για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ορίζεται ως η γλώσσα με την οποία δήλωσε ο εθνοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής ότι επικοινωνεί με την οικογένειά του.

Η φιλία μεταξύ των δύο ομάδων για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ορίζεται ως η ύπαρξη ανάμεσα στους φίλους κάποιου παιδιού με καταγωγή από άλλες χώρες, όπως τη δήλωσε ο γηγενής

μαθητής και η ύπαρξη ανάμεσα στους φίλους με καταγωγή από την Ελλάδα, όπως τη δήλωσε ο εθνοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής.

Η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ορίζεται ως η συχνότητα με την οποία δήλωσε ο μαθητής ότι ακούει να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες.

Η επαφή με άλλους πολιτισμούς για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ορίζεται ως η συχνότητα με την οποία δήλωσε ο μαθητής ότι μαθαίνει στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των ατόμων με καταγωγή από άλλες χώρες.

Τέλος, η θυματοποίηση όπου αναφέρεται στην έρευνα αυτή αφορά τη συχνότητα με την οποία δήλωσε ο μαθητής ότι οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς άλλων συμμαθητών του, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν ως αποδέκτη τον ίδιο.

#### **4.3.2 Είδη δεδομένων**

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν γενικά στοιχεία τόσο για τους ίδιους όσο και για το σχολείο υπηρετήσης. Από τις 10 αυτές ερωτήσεις προέκυψαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικών: βαθμίδα διδασκαλίας, φύλο, θέση στην εκπαίδευση, χρόνια υπηρεσίας, αστικότητα της περιοχής, πληθυσμός περιοχής, μαθητικός πληθυσμός, ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και χώρα καταγωγής. Το φύλο, η θέση στην εκπαίδευση, η αστικότητα της περιοχής και η χώρα καταγωγής ανήκουν στην κατηγορική κλίμακα. Τα χρόνια υπηρεσίας, ο πληθυσμός περιοχής, ο μαθητικός πληθυσμός και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ανήκουν στη διατακτική κλίμακα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, τα υποκείμενα είχαν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στοιχεία για την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Στην πρώτη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνό φαινόμενο αποτελεί η εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών του σχολείου υπηρετήσης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, με το 1 να ορίζεται ως ο ελάχιστος βαθμός και το 4 ως ο μέγιστος. Στη δεύτερη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν ποιοι μαθητές, βάσει του φύλου τους, τείνουν να εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς κατά την

τρέχουσα σχολική χρονιά. Στην τρίτη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν ποιοι μαθητές, βάσει του φύλου τους, τείνουν να εμφανίζουν σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Οι δύο αυτές ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορική κλίμακα. Στην τέταρτη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν μεταξύ δεκαοχτώ κοινωνικών παραγόντων, τους πέντε κυριότερους στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Επίσης, αυτή η τέταρτη ερώτηση ανήκει στην κατηγορική κλίμακα. Οι τέσσερις αυτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές στην έρευνα αυτή.

Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονταν 11 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τη συχνότητα εμφάνισης διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Τρεις ερωτήσεις (Μέρος III, Ερώτηση 1, 3, 5) αφορούσαν στη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (27 περιπτώσεις μορφών) από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους ξεχωριστά. Κάθε ερώτηση αντιστοιχούσε σε μία από τις τρεις κατηγορίες συμπεριφορών: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η εκτίμηση των υποκειμένων για τη συχνότητα των μορφών αυτών έγινε σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Τρεις ερωτήσεις (Μέρος III, Ερώτηση 2, 4, 9) αφορούσαν τη χώρα ή τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν συχνότερα τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες περιλαμβάνονται στις τρεις γενικές κατηγορίες. Οι τρεις αυτές ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Δύο ερωτήσεις (Μέρος III, Ερώτηση 6, 10) στις οποίες τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν, αφορούσαν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ξεχωριστά, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι δύο αυτές ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορική κλίμακα. Σε άλλη ερώτηση ανοικτού τύπου (Μέρος III, Ερώτηση 7), το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να δηλώσει τη χώρα ή τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών των γηγενών μαθητών, σχετικών με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τέλος, σε δύο ερωτήσεις (Μέρος III, Ερώτηση 8, 11) κατηγορικής μεταβλητής έπρεπε να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Στη μία από τις δύο ερωτήσεις κλήθηκαν να

σημειώσουν μέχρι τρεις απαντήσεις (από δέκα διαθέσιμες), οι οποίες αντανακλούν τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών των γηγενών μαθητών, σχετικών με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στη δεύτερη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να σημειώσουν μέχρι τρεις απαντήσεις (από δεκατρείς διαθέσιμες), οι οποίες αντανακλούν τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές τους να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, σχετικών με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Όλες οι πιο πάνω ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές στην έρευνα αυτή.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των γηγενών μαθητών του δείγματος, αυτό περιλάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν γενικά και προσωπικά τους στοιχεία. Από αυτές τις 8 ερωτήσεις προέκυψαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας των γηγενών μαθητών: βαθμίδα, φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος και σχολική επίδοση. Οι μεταβλητές οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος και σχολική επίδοση, εκτός από ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν και ως εξαρτημένες, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών). Η βαθμίδα, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η γονεϊκή απασχόληση ανήκουν στην κατηγορική κλίμακα. Η ηλικία, ο γονεϊκός έλεγχος και η σχολική επίδοση ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα. Για τη συχνότητα του γονεϊκού ελέγχου, η δήλωση των υποκειμένων μπορούσε να λάβει τιμές από το 1 (ελάχιστος βαθμός) μέχρι το 6 (μέγιστος βαθμός). Για τη σχολική επίδοση, η δήλωση των υποκειμένων μπορούσε να λάβει τιμές από το 1 (ελάχιστος βαθμός) μέχρι το 4 (μέγιστος βαθμός). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν επίσης, η αστικότητα της περιοχής (κατηγορική κλίμακα), ο πληθυσμός περιοχής, ο μαθητικός πληθυσμός και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (διατακτική κλίμακα), πληροφορίες οι οποίες πάρθηκαν όμως από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν 3 ερωτήσεις σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα. Η πρώτη ερώτηση, η οποία ήταν κατηγορικής μορφής, ζητούσε από τα υποκείμενα του δείγματος να απαντήσουν αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλη χώρα. Στη δεύτερη ερώτηση, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα

με την οποία ακούνε να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες. Η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση του δεύτερου μέρους, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία στο σχολείο μαθαίνουν πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες. Επίσης, η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Οι τρεις αυτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών). Επίσης, οι τρεις αυτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά την επαγωγική ανάλυση, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με τη συχνότητα που οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου των γηγενών μαθητών περιλαμβάνονταν 7 ερωτήσεις σχετικές με την εμφάνιση από τους ίδιους, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν αντίστοιχα τη συχνότητα εμφάνισης των ομαδοποιημένων σε τρεις γενικές κατηγορίες μορφών συμπεριφοράς: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η δήλωση των υποκειμένων για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αυτών έγινε σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Δύο ερωτήσεις στις οποίες τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν, αφορούσαν τη συχνότητα που οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, είχαν ως κύριους αποδέκτες γηγενείς (Μέρος III, Ερώτηση 6) και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Μέρος III, Ερώτηση 4). Οι δύο αυτές ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 6 με το μέγιστο βαθμό. Σε άλλη ερώτηση (Μέρος III, Ερώτηση 5), το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να δηλώσει τη χώρα ή τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, που αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η ερώτηση αυτή ήταν

ανοικτού τύπου. Τέλος, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές άλλων συμμαθητών τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες τους ίδιους. Η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό (Μέρος III, Ερώτηση 7). Οι έξι πρώτες ερωτήσεις του τρίτου μέρους χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μόνο ως εξαρτημένες μεταβλητές. Η τελευταία ερώτηση (Μέρος III, Ερώτηση 7) χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ώστε να συσχετιστεί η θυματοποίηση με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και ως εξαρτημένη μεταβλητή, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης της θυματοποίησης με την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών).

Τέλος, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, στο πρώτο του μέρος περιλάμβανε 12 ερωτήσεις που αφορούσαν γενικά στοιχεία τους. Από αυτές τις 12 ερωτήσεις προέκυψαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών: βαθμίδα, φύλο, ηλικία, γενιά μετανάστευσης, χώρα καταγωγής, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος, σχολική επίδοση και γλώσσα επικοινωνίας. Οι μεταβλητές οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος και σχολική επίδοση, εκτός από ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν και ως εξαρτημένες, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών). Η βαθμίδα, το φύλο, η χώρα καταγωγής, η γλώσσα επικοινωνίας, η οικογενειακή κατάσταση και η γονεϊκή απασχόληση ανήκουν στην κατηγορική κλίμακα. Η γενιά μετανάστευσης ανήκει στη διατακτική κλίμακα. Η ηλικία, ο γονεϊκός έλεγχος και η σχολική επίδοση ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα. Όσον αφορά το γονεϊκό έλεγχο, η δήλωση των υποκειμένων για τη συχνότητά του μπορούσε να λάβει τιμές από το 1 (ελάχιστος βαθμός) μέχρι το 6 (μέγιστος βαθμός). Για τη σχολική επίδοση, η δήλωση των υποκειμένων μπορούσε να λάβει τιμές από το 1 (ελάχιστος βαθμός) μέχρι το 4 (μέγιστος βαθμός). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν επίσης, η αστικότητα της περιοχής (κατηγορική κλίμακα), ο πληθυσμός περιοχής, ο μαθητικός πληθυσμός και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

(διατακτική κλίμακα), πληροφορίες οι οποίες όμως πάρθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν 3 ερωτήσεις σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα. Στην πρώτη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από την Ελλάδα. Η μεταβλητή αυτή ήταν κατηγορικής μορφής. Στη δεύτερη ερώτηση, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία ακούνε να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες. Η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Στην τρίτη ερώτηση, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία στο σχολείο μαθαίνουν πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες. Επίσης, η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Οι τρεις αυτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με την ομάδα μαθητών (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών). Επίσης, οι τρεις αυτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά την επαγωγική ανάλυση, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών περιλαμβάνονταν 7 ερωτήσεις σχετικές με την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους ίδιους στο σχολικό χώρο. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (27 περιπτώσεις μορφών), οι οποίες ήταν ομαδοποιημένες αντίστοιχα σε τρεις γενικές κατηγορίες: α. συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β. συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, γ. συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η δήλωση των υποκειμένων για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αυτών έγινε σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Στις επόμενες δύο ερωτήσεις, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα που οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις

διαπροσωπικές τους σχέσεις είχαν ως κύριους αποδέκτες γηγενείς και άλλους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Οι δύο αυτές ερωτήσεις ήταν ισοδιαστημικής κλίμακας και ως ελάχιστο βαθμό είχαν το 1 και ως μέγιστο το 6. Ακολούθως, το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να δηλώσει τη χώρα ή τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η ερώτηση αυτή ήταν ανοικτού τύπου. Τέλος, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές άλλων συμμαθητών τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες τους ίδιους. Η ερώτηση αυτή ήταν διατυπωμένη σε ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο βαθμό. Αυτή η τελευταία ερώτηση (Μέρος III, Ερώτηση 7) χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ώστε να συσχετιστεί η θυματοποίηση με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και ως εξαρτημένη μεταβλητή, ώστε να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης της θυματοποίησης με την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών). Οι υπόλοιπες έξι πρώτες ερωτήσεις του τρίτου μέρους χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μόνο ως εξαρτημένες μεταβλητές.

#### **4.4 Πληθυσμός της έρευνας - Δείγμα**

##### **4.4.1 Καθορισμός πληθυσμού**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί (περίπου 505 εκπαιδευτικοί) και μαθητές (περίπου 3020 γηγενείς μαθητές και 1140 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές) των δημόσιων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη Δράση 3 «Καλλιέργεια Κλίματος Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Επίπεδο Σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Έχουν αποκλειστεί τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων που εντάσσονται στο πιο πάνω πλαίσιο, τα οποία κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά είχαν ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών κάτω από 10%.



#### 4.4.2 Δειγματοληπτική μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα ο τρόπος δειγματοληψίας ο οποίος ακολουθήθηκε αφορά τη δειγματοληψία δύο σταδίων (σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους ανάλογα με τις εκάστοτε αναγκαιότητες), κατά την οποία πρώτα διαιρείται ο πληθυσμός σε ξεχωριστές ομάδες (πρωτογενείς ομάδες) και επιλέγονται με τυχαίο τρόπο πρωτογενείς μονάδες. Στη συνέχεια, μέσα από τις πρωτογενείς μονάδες επιλέγονται οι μονάδες του πληθυσμού (δευτερογενείς μονάδες) οι οποίες θα διερευνηθούν. Σημειώνεται πως κάθε δευτερογενής μονάδα ανήκει σε μία μόνο πρωτογενή μονάδα, ενώ οι πρωτογενείς μονάδες περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία του πληθυσμού (Φίλιας, 2005:421).

Η δειγματοληπτική αυτή μέθοδος επιλέχθηκε αντί της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, αφού η κατασκευή ενός πλαισίου που να αφορά τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας για τις ανάγκες της δειγματοληψίας κρίθηκε ιδιαίτερα δύσκολη. Θεωρήθηκε πολύ πιο απλό να κατασκευαστεί ένας κατάλογος με τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό φοίτησης εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% και άνω, τα οποία κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 συμμετείχαν στη Δράση 3 «Καλλιέργεια Κλίματος Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Επίπεδο Σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Συγκεκριμένα, η διαδικασία της δειγματοληψίας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

α) Επιλογή σχολείων (πρωτογενείς μονάδες): Ο πληθυσμός των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό φοίτησης εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% και άνω, τα οποία συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη συγκεκριμένη Δράση, είναι 18. Το κάθε σχολείο αποτελεί μια πρωτογενή μονάδα, μέσα από την οποία επιλέγηκαν οι μονάδες του πληθυσμού (δευτερογενείς ομάδες) οι οποίες διερευνήθηκαν.

Για την έρευνα αυτή τα σχολεία χωρίστηκαν σε υποπληθυσμούς (στρώματα) με κριτήριο το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Προέκυψαν με τον τρόπο αυτό τρία στρώματα: σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20%, σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% και σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60%.

Με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, τα σχολεία του κάθε στρώματος εισήχθησαν σε κληρωτίδα. Τα σχολεία επιλέγηκαν με αναλογικό καταμερισμό (αναλογία δείγματος – πληθυσμού 75/100). Ο αναλογικός καταμερισμός θεωρήθηκε ως ο καταλληλότερος, αφού με τον τρόπο αυτό η αντιπροσώπευση του κάθε στρώματος στο δείγμα γίνεται αναλογικά και εξασφαλίζεται η ακρίβεια (Φίλιας, 2005:409). Από το πρώτο στρώμα λοιπόν επιλέγηκαν 5 σχολεία (από τα 7), από το δεύτερο στρώμα επιλέγηκαν 3 σχολεία (από τα 5) και από το τρίτο στρώμα επιλέγηκαν 4 σχολεία (από τα 6).

β) Επιλογή διδακτικού προσωπικού και μαθητών (δευτερογενείς μονάδες): Από το κάθε επιλεγμένο σχολείο, δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ποσοστό 50% των εκπαιδευτικών το οποίο προέκυψε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (όλοι οι μονοψήφιοι αριθμοί όπως είναι δηλωμένοι στο μητρώο προσωπικού κάθε σχολικής μονάδας). Όσον αφορά τους μαθητές, η επιλογή από τις πρωτογενείς μονάδες πραγματοποιήθηκε με τυχαία κατά στρώματα δειγματοληψία. Για κάθε σχολική μονάδα, στρώματα αποτέλεσαν οι τρεις τάξεις φοίτησης. Από κάθε στρώμα επιλέγηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας και με τη χρήση κληρωτίδας ένα τμήμα μαθητών. Δηλαδή, επιλέχθηκε ένα τμήμα Α' τάξης, ένα Β' τάξης και ένα Γ' τάξης από κάθε σχολική μονάδα. Για κάθε τάξη που επιλέγηκε, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μαθητές της.

#### **4.4.3 Το δείγμα της έρευνας των εκπαιδευτικών**

Το δείγμα της έρευνας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει 153 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Αττικής, Θεσσαλονίκης, Λάρισας, Ιωαννίνων, Κοζάνης, Πρέβεζας και Βοιωτίας κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Τα δεδομένα προέρχονται από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας.

Από τους 153 εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι 114 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 74.51%) υπηρετούν σε γυμνάσια της χώρας και οι 39 σε λύκεια (ποσοστό 25.49%).

Ως προς το φύλο, οι 44 εκπαιδευτικοί είναι άντρες (ποσοστό 28.76%) και οι 109 είναι γυναίκες (ποσοστό 71.24%).

Ποσοστό 13.07% (20 εκπαιδευτικοί) των υποκειμένων της έρευνας κατέχει στην εκπαίδευση θέση διευθυντικού προσωπικού, ενώ ποσοστό 86.93% (133 εκπαιδευτικοί) κατέχει θέση εκπαιδευτικού.

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, 37 εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 24.18%) έχουν από 1 έως 10 χρόνια υπηρεσίας. Από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας έχουν 57 εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 37.25%), ενώ πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας έχουν 58 εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 37.91%). Ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

Ως προς την αστικότητα της περιοχής στην οποία υπηρετούν τα υποκείμενα του δείγματος, 114 (ποσοστό 74.51%) υπηρετούν σε αστική περιοχή και 39 (ποσοστό 25.49%) υπηρετούν σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή.

Όσον αφορά τον πληθυσμό της περιοχής στην οποία υπηρετούν, 18 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11.76%) υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων, 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24.84%) υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό από 10,001 έως 100,000 κατοίκων, 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12.42%) υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό από 100,001 έως 500,000 κατοίκων, 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18.95%) υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων και 49 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32.03%) υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Πληθυσμό Περιοχής

<b>ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
≤10,000	18	11.76
10,001 - 100,000	38	24.84
100,001 - 500,000	19	12.42
500,001 - 1,000,000	29	18.95
>1,000,000	49	32.03
<b>Σύνολα</b>	<b>153</b>	<b>100.00</b>

Με κριτήριο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, 28 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18.30%) υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών, 76 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 49.67%) υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών και 49 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32.03%) υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά μαθητικό πληθυσμό παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Μαθητικό Πληθυσμό

<b>ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
50 - 150	28	18.30
151 - 250	76	49.67
250 - 350	49	32.03
<b>Σύνολα</b>	<b>153</b>	<b>100.00</b>

Βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού) του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, 53 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34.64%) υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20%, 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18.95%) υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% και 71 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 46.41%) υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60%.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

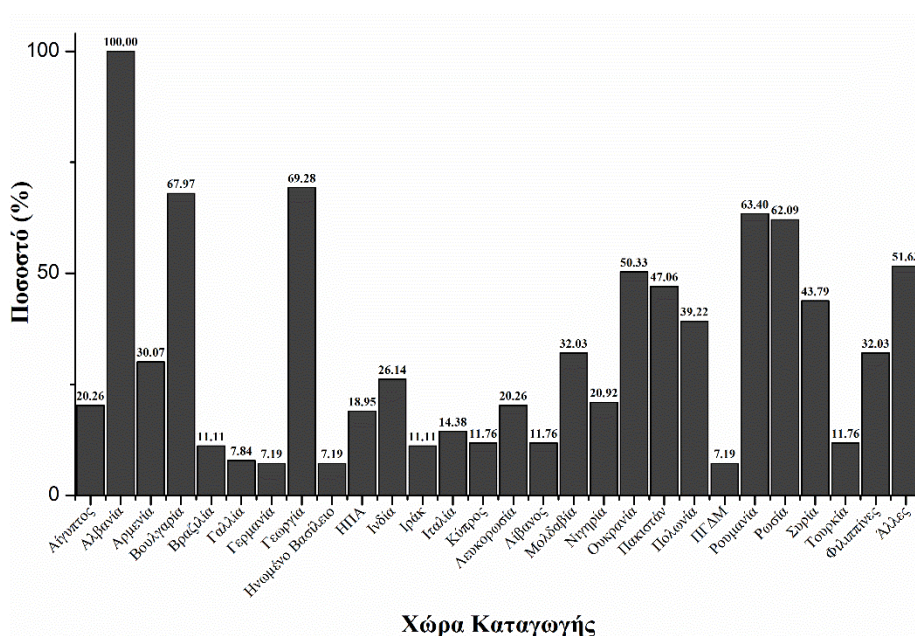
Πίνακας 3 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος κατά Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών

<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
10% - 20%	53	34.64
21% - 40%	29	18.95
41% - 60%	71	46.41
<b>Σύνολα</b>	<b>153</b>	<b>100.00</b>

Όσον αφορά τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 100%) ανέφεραν μεταξύ άλλων την Αλβανία. Ακολουθεί δεύτερη σε ποσοστό η Γεωργία, με 106 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 69.3%) να την αναφέρουν μεταξύ των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Έπειτα 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 68%) ανέφεραν τη Βουλγαρία, 97 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 63.4%) τη Ρουμανία, 95 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 62.1%) τη Ρωσία, 77 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50.3%) την Ουκρανία και 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47.1%) το Πακιστάν. Ακολουθεί η Συρία με 67 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 43.8%), η Πολωνία με 60 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 39.2%), η Μολδαβία και οι Φιλιππίνες με 49 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα (ποσοστό 32%) να τις αναφέρουν μεταξύ των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Την Αρμενία ανέφεραν 46 συμμετέχοντες (ποσοστό 30.1%), την Ινδία ανέφεραν 40 συμμετέχοντες (ποσοστό 26.1%), τη Νιγηρία ανέφεραν 32 συμμετέχοντες (ποσοστό 20.9%), τη Λευκορωσία και την Αίγυπτο

ανέφεραν 31 συμμετέχοντες αντίστοιχα (ποσοστό 20.3%), 29 συμμετέχοντες ανέφεραν τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ποσοστό 19%) και 22 συμμετέχοντες ανέφεραν την Ιταλία (ποσοστό 14.4%) μεταξύ των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Λιγότεροι από 20 συμμετέχοντες ανέφεραν μεταξύ των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου τους την Τουρκία (18 εκπαιδευτικοί), το Λίβανο (18 εκπαιδευτικοί), την Κύπρο (18 εκπαιδευτικοί), τη Βραζιλία (17 εκπαιδευτικοί), το Ιράκ (17 εκπαιδευτικοί), τη Γαλλία (12 εκπαιδευτικοί), τη Γερμανία (11 εκπαιδευτικοί), το Ηνωμένο Βασίλειο (11 εκπαιδευτικοί) και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (11 εκπαιδευτικοί).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1 Κατανομή των Εκπαιδευτικών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Υπηρετήσης

#### 4.4.4 Το δείγμα της έρευνας των μαθητών

Το δείγμα της έρευνας που αφορά τους μαθητές αποτελείται συνολικά από 579 μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία του νομού Αττικής, Θεσσαλονίκης, Λάρισας, Ιωαννίνων, Κοζάνης, Πρέβεζας και Βοιωτίας κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Τα δεδομένα προέρχονται από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας.

Συγκεκριμένα, το δείγμα περιλαμβάνει 392 (ποσοστό 67.70%) μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα (γηγενείς μαθητές) και 187 (ποσοστό 32.30%) μαθητές με καταγωγή από άλλη χώρα (εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές).

Από τους 392 γηγενείς μαθητές, οι 262 (ποσοστό 66.84%) φοιτούν σε γυμνάσιο, ενώ οι 130 (ποσοστό 33.16%) φοιτούν σε λύκειο. Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές 137 (ποσοστό 73.26%) εξ αυτών φοιτούν σε γυμνάσιο, ενώ 50 φοιτούν σε λύκειο (ποσοστό 26.74%).

Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται από 229 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 58.42%), 163 γηγενείς μαθήτριες (ποσοστό 41.58%), 102 μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες (ποσοστό 54.55%) και 85 μαθήτριες με καταγωγή από άλλες χώρες (ποσοστό 45.45%).

Από τα 392 παιδιά ελληνικής καταγωγής, τα 72 (ποσοστό 18.37%) φοιτούν στην Α΄ τάξη γυμνασίου, τα 85 (ποσοστό 21.68%) στη Β΄ τάξη γυμνασίου, τα 104 (ποσοστό 26.53%) στη Γ΄ τάξη γυμνασίου, τα 72 (ποσοστό 18.37%) στην Α΄ τάξη λυκείου, τα 38 (ποσοστό 9.69%) στη Β΄ τάξη λυκείου και τα 21 (ποσοστό 5.36%) στη Γ΄ τάξη λυκείου. Από τα 187 παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες, τα 60 (ποσοστό 32.08%) φοιτούν στην Α΄ τάξη γυμνασίου, τα 44 (ποσοστό 23.53%) στη Β΄ τάξη Γυμνασίου, τα 33 (ποσοστό 17.65%) στη Γ΄ τάξη γυμνασίου, τα 16 (ποσοστό 8.56%) στην Α΄ τάξη λυκείου, τα 22 (ποσοστό 11.76%) στη Β΄ τάξη λυκείου και τα 12 στη Γ΄ τάξη λυκείου (ποσοστό 6.42%).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Τάξη Φοίτησης

ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ			
	Γηγενείς μαθητές		ΕΔ μαθητές	
	n	%	n	%
Α΄ γυμνασίου	72	18.37	60	32.08
Β΄ γυμνασίου	85	21.68	44	23.53
Γ΄ γυμνασίου	104	26.53	33	17.65
Α΄ λυκείου	72	18.37	16	8.56
Β΄ λυκείου	38	9.69	22	11.76
Γ΄ λυκείου	21	5.36	12	6.42
<b>Σύνολα</b>	<b>392</b>	<b>100.00</b>	<b>187</b>	<b>100.00</b>

Ο μέσος όρος ηλικίας των γηγενών μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 14.83 με τυπική απόκλιση 1.46, ενώ των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι 14.72 με τυπική απόκλιση 1.84.

Ως προς την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο φοίτησης των γηγενών μαθητών του δείγματος, 251 μαθητές (ποσοστό 64.03%) φοιτούν σε αστική περιοχή και 141 μαθητές (ποσοστό 36.97%) φοιτούν σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή. Από τους 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές οι 141 (ποσοστό 75.40%) φοιτούν σε αστική περιοχή και οι 46 (ποσοστό 24.60%) φοιτούν σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή.

Ως προς τον πληθυσμό της περιοχής του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι γηγενείς μαθητές, οι 66 εξ αυτών (ποσοστό 16.84%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων, οι 115 (ποσοστό 29.34%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό από 10,001 έως 100,000 κατοίκων, οι 109 (ποσοστό 27.80%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό από 100,001 έως 500,000 κατοίκων, οι 30 (ποσοστό 7.65%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων και οι 72 (ποσοστό 18.37%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων. Από τους 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, οι 19 (ποσοστό 10.16%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων, οι 37 (ποσοστό 19.79%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό από 10,001 έως 100,000 κατοίκων, οι 14 (ποσοστό 7.49%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό από 100,001 έως 500,000 κατοίκων, οι 39 (ποσοστό 20.85%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων και οι 78 (ποσοστό 41.71%) φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τον πληθυσμό περιοχής του σχολείου φοίτησης παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Πληθυσμό Περιοχής

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ			
	Γηγενείς μαθητές		ΕΔ μαθητές	
	n	%	n	%
≤10,000	66	16.84	19	10.16
10,001 - 100,000	115	29.34	37	19.79
100,001 - 500,000	109	27.80	14	7.49
500,001 - 1,000,000	30	7.65	39	20.85
>1,000,000	72	18.37	78	41.71
<b>Σύνολα</b>	<b>392</b>	<b>100.00</b>	<b>187</b>	<b>100.00</b>

Σε ό,τι αφορά το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στο οποίο φοιτούν, 91 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 23.21%) φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών, 180 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 45.92%) φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών και 121 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 30.87%) φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών. Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, 35 εξ αυτών (ποσοστό 18.72%)

φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών, 101 (ποσοστό 54.01%) φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών και 151 (ποσοστό 27.27%) φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου φοίτησης παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Μαθητικό Πληθυσμό

ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ			
	Γηγενείς μαθητές		ΕΔ μαθητές	
	n	%	n	%
50 - 150	91	23.21	35	18.72
151 - 250	180	45.92	101	54.01
250 - 350	121	30.87	51	27.27
<b>Σύνολα</b>	<b>392</b>	<b>100.00</b>	<b>187</b>	<b>100.00</b>

Βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού) του σχολείου στο οποίο φοιτούν, 194 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 49.49%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20%, 79 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 20.15%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% και 119 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 30.36%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60%. Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, 47 εξ αυτών (ποσοστό 25.13%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20%, 40 (ποσοστό 21.39%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% και 100 (ποσοστό 53.48%) φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60%.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο στο οποίο φοιτούν.

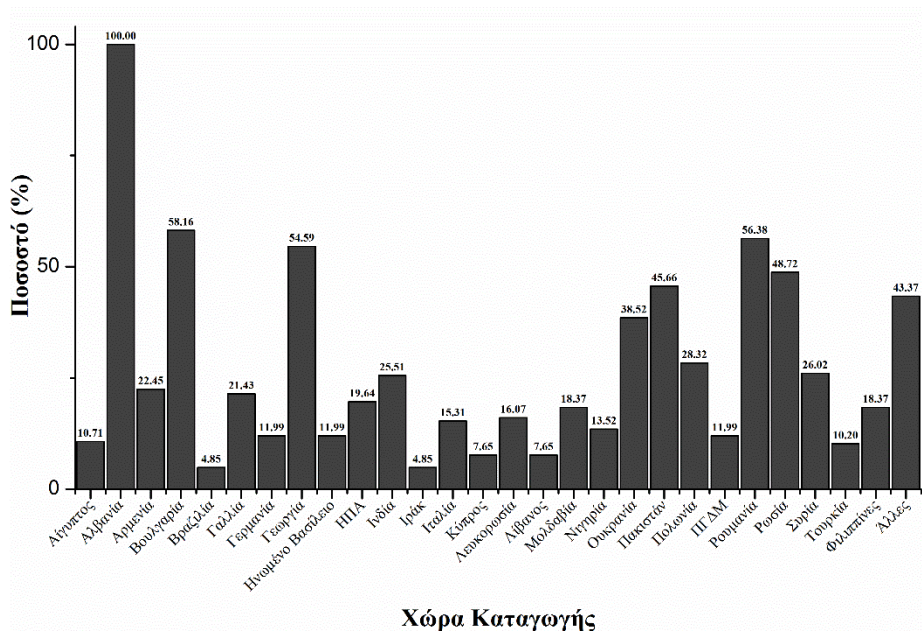
Πίνακας 7 Κατανομή των Μαθητών του Δείγματος κατά Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών

ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ			
	Γηγενείς μαθητές		ΕΔ μαθητές	
	n	%	n	%
10% - 20%	194	49.49	47	25.13
21% - 40%	79	20.15	40	21.39
41% - 60%	119	30.36	100	53.48
<b>Σύνολα</b>	<b>392</b>	<b>100.00</b>	<b>187</b>	<b>100.00</b>



Η κατανομή των γηγενών μαθητών, βάσει των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο φοιτούν, έγινε βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών τους σε σχετική ερώτηση. Προκύπτει λοιπόν, πως όλοι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος (ποσοστό 100%) συμφοιτούν στο σχολείο με μαθητές από την Αλβανία. Έπειτα 228 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 58.16%) συμφοιτούν στο σχολείο με μαθητές από τη Βουλγαρία. Συμμαθητές από τη Ρουμανία έχουν 221 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 56.38%). Ακόμα, 214 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 54.60%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Γεωργία, 191 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 48.72%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Ρωσία και 179 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 45.66%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από το Πακιστάν. Με μαθητές από άλλες χώρες φοιτούν στο ίδιο σχολείο 170 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 43.37%), με μαθητές από την Ουκρανία 151 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 38.52%), με μαθητές από την Πολωνία 111 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 28.32%) και με μαθητές από τη Συρία 102 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 26.02%). 100 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 25.51%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από την Ινδία, 88 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 22.45%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από την Αρμενία και 84 γηγενείς μαθητές (ποσοστό 21.43%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Γαλλία. Κάτω από ποσοστό 20% των γηγενών μαθητών φοιτά στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τις ΗΠΑ (ποσοστό 19.64%), τις Φιλιππίνες (ποσοστό 18.37%), τη Μολδαβία (ποσοστό 18.37%), τη Λευκορωσία (ποσοστό 16.07%), την Ιταλία (ποσοστό 15.31%), τη Νιγηρία (ποσοστό 13.52%), τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (ποσοστό 11.99% αντίστοιχα). Ακολουθούν τέλος, η Αίγυπτος (ποσοστό 10.71%), η Τουρκία (ποσοστό 10.20%), η Κύπρος (ποσοστό 7.65%), ο Λίβανος (ποσοστό 7.65%), η Βραζιλία και το Ιράκ (ποσοστό 4.55% αντίστοιχα).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2.

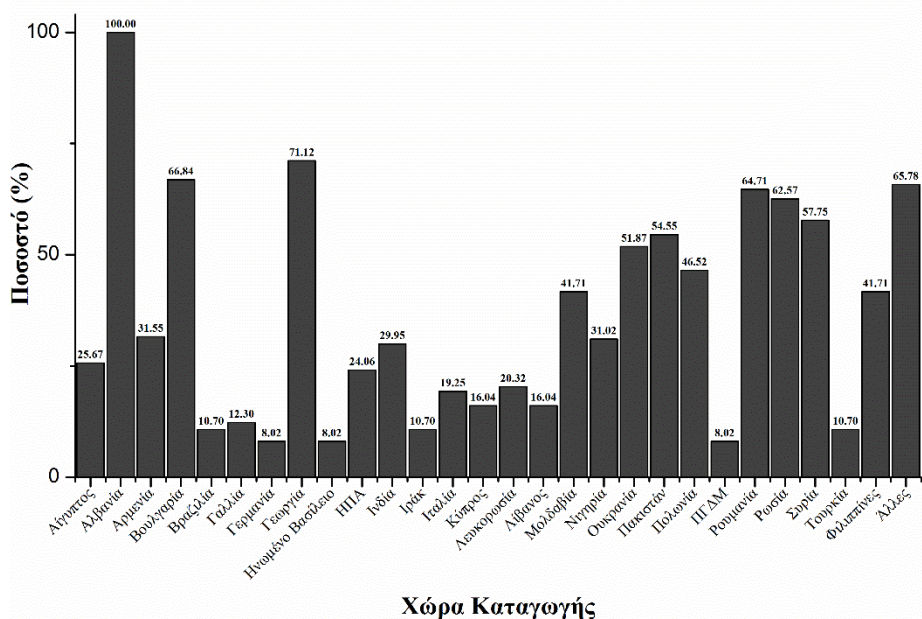


Διάγραμμα 2 Κατανομή των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Φοίτησης

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, βάσει των χωρών καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο φοιτούν, βασίστηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τους σε σχετική ερώτηση. Όλοι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος (ποσοστό 100%) συμφοιτούν στο σχολείο με μαθητές από την Αλβανία. 133 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 71.12%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Γεωργία και 125 (ποσοστό 66.85%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Βουλγαρία. Με μαθητές από άλλες χώρες φοιτούν στο ίδιο σχολείο 123 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 65.78%). Συμμαθητές από τη Ρουμανία έχουν 121 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 64.71%) και συμμαθητές από τη Ρωσία έχουν 117 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 62.57%). 108 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 57.75%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από τη Συρία και 102 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 54.55%) φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές από το Πακιστάν. Με μαθητές από την Ουκρανία φοιτούν στο ίδιο σχολείο 97 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 51.87%), με μαθητές από την Πολωνία 87 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 46.52%) και με μαθητές από τη Μολδαβία και τις Φιλιππίνες αντίστοιχα 78 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 41.71%). Με μαθητές από την Αρμενία φοιτούν στο ίδιο σχολείο 59 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές

(ποσοστό 31.55%), με μαθητές από τη Νιγηρία φοιτούν στο ίδιο σχολείο 58 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 31.02%), με μαθητές από την Ινδία φοιτούν στο ίδιο σχολείο 56 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 29.95%) και με μαθητές από την Αίγυπτο φοιτούν στο ίδιο σχολείο 48 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 25.67%). Παρουσία μαθητών από τις ΗΠΑ υπάρχει στο σχολείο στο οποίο φοιτούν 45 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 24.06%), ενώ παρουσία μαθητών από τη Λευκορωσία υπάρχει στο σχολείο στο οποίο φοιτούν 38 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (ποσοστό 20.32%). Μικρότερο από ποσοστό 20% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος φοιτά στο ίδιο σχολείο με μαθητές από την Ιταλία (ποσοστό 19.25%), το Λίβανο (ποσοστό 16.04%), την Κύπρο (ποσοστό 16.04%), τη Γαλλία (ποσοστό 12.30%), τη Βραζιλία (ποσοστό 10.70%), το Ιράκ (ποσοστό 10.70%), την Τουρκία (ποσοστό 10.70%), τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (ποσοστό 8.02% αντίστοιχα).

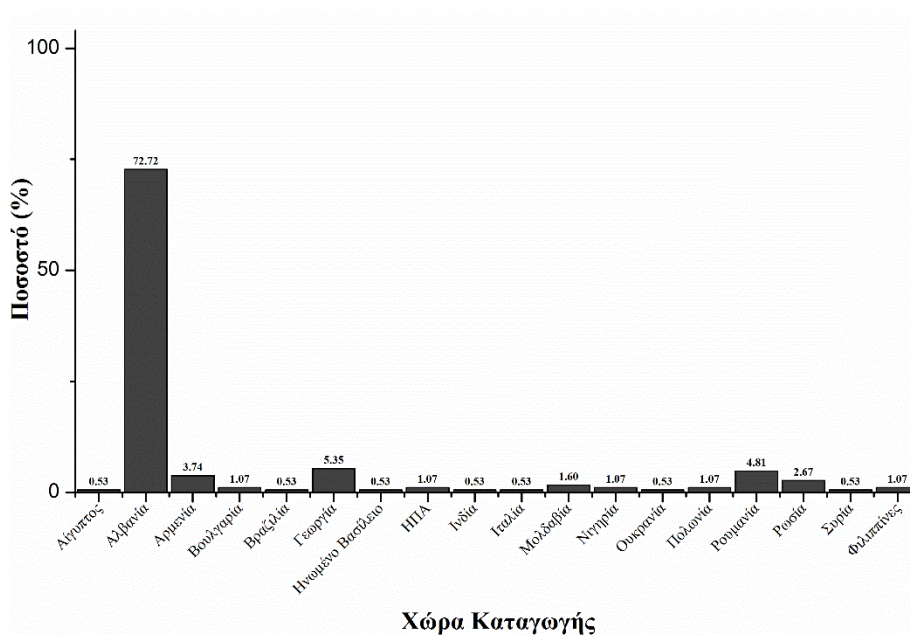
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, βάσει των χωρών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο φοιτούν.



Διάγραμμα 3 Κατανομή των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Σχολείου Φοίτησης

Στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, βάσει των χωρών καταγωγής τους, έτσι όπως οι ίδιοι τις δήλωσαν. Τη συντριπτική πλειοψηφία των

εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος κατέχουν οι μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία (ποσοστό 72.72%)<sup>50</sup>, αφού 136 από τους 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος τη δήλωσαν ως χώρα καταγωγής. Ακολουθεί η Γεωργία με 10 μαθητές (ποσοστό 5.35%) να την αντιπροσωπεύουν στο δείγμα. Έπεται η Ρουμανία με 9 μαθητές (ποσοστό 4.81%) να την αντιπροσωπεύουν στο δείγμα. Η Ρωσία αντιπροσωπεύεται στο δείγμα από 5 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (ποσοστό 2.67%) και η Μολδαβία από 3 (ποσοστό 1.60%). Από 2 μαθητές (ποσοστό 1.07%) αντίστοιχα αντιπροσωπεύονται η Βουλγαρία, οι ΗΠΑ, η Νιγηρία, η Πολωνία και οι Φιλιππίνες. Από έναν μόνο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό μαθητή (ποσοστό 0.53%) αντιπροσωπεύονται αντίστοιχα στο δείγμα η Βραζιλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ινδία, η Ιταλία, η Ουκρανία, η Συρία και η Αίγυπτος. Κανένας μαθητής δε δήλωσε ως χώρα καταγωγής του κάποια άλλη χώρα.



Διάγραμμα 4 Κατανομή των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος με Βάση τις Χώρες Καταγωγής τους

Όσον αφορά τη γενιά μετανάστευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, 99 μαθητές (ποσοστό 52.94%) είναι μετανάστες πρώτης γενιάς και 88 μαθητές (ποσοστό 47.06%) είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς.

<sup>50</sup> Οι μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία αποτελούν το 72.4% των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας, σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της σχολικής χρονιάς 2002-2003 (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Ποσοστό 49.20% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες (μητρική και κυρίαρχη) για να επικοινωνεί με την οικογένειά του, ποσοστό 25.13% χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα και ποσοστό 21.40% χρησιμοποιεί την κυρίαρχη γλώσσα.

#### 4.5 Στατιστικές Τεχνικές

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS-21.0. Η ανάλυση των δεδομένων αφορά τόσο την περιγραφή των αποτελεσμάτων (περιγραφική ανάλυση), όσο και τη μεταξύ τους συνάφεια (επαγωγική ανάλυση).

Κατά την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων εμφανίζεται η κατανομή απόλυτων συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων επί του συνόλου των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος, στις διάφορες κατηγορίες. Στις αριθμητικές ερωτήσεις (κλίμακα ίσων διαστημάτων) εμφανίζεται, τόσο ο μέσος όρος, όσο και η τυπική απόκλιση, ως δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Η αξιολόγηση των παραπάνω δεικτών, εφόσον τα ειδικά ερωτήματα ήταν διατυπωμένα σε τετραβάθμια κλίμακα, βασίστηκε στην κωδικοποίηση των δεδομένων με τον εξής τρόπο: «σπάνια» = 1, «συχνά» = 2, «αρκετά συχνά» = 3 και «πολύ συχνά» = 4. Έτσι το εύρος των τιμών είναι «σπάνια» αν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν υπερβαίνει την τιμή 1.50, «συχνά» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 1.51 έως 2.50, «αρκετά συχνά» αν ο μέσος όρος κυμαίνεται από 2.51 έως 3.50 και «πολύ συχνά» αν ο αντίστοιχος όρος βρίσκεται στο διάστημα 3.51 έως 4.00. Από την άλλη, η αξιολόγηση των παραπάνω δεικτών, εφόσον τα ειδικά ερωτήματα ήταν διατυπωμένα σε πενταβάθμια κλίμακα, βασίστηκε στην κωδικοποίηση των δεδομένων με τον εξής τρόπο: «ποτέ» = 1, «σπάνια» = 2, «συχνά» = 3, «αρκετά συχνά» = 4 και «πολύ συχνά» = 5. Έτσι το εύρος των τιμών είναι «ποτέ» αν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν υπερβαίνει την τιμή 1.50, «σπάνια» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 1.51 έως 2.50, «συχνά» αν ο μέσος όρος κυμαίνεται από 2.51 έως 3.50, «αρκετά συχνά» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 3.51 έως 4.00 και «πολύ συχνά» αν ο αντίστοιχος όρος βρίσκεται στο διάστημα 4.51 έως 5.00. Τέλος, η αξιολόγηση των παραπάνω δεικτών, εφόσον τα ειδικά ερωτήματα ήταν διατυπωμένα σε εξαβάθμια κλίμακα, βασίστηκε στην κωδικοποίηση των δεδομένων με τον εξής τρόπο: «ποτέ» = 1, «σπάνια» = 2, «συχνά» = 3, «αρκετά συχνά» = 4, «πολύ συχνά» = 5, «πάντα» = 6. Έτσι το εύρος των τιμών είναι «ποτέ» αν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν υπερβαίνει την τιμή 1.50, «σπάνια» αν ο μέσος όρος κυμαίνεται από 1.51 έως 2.50, «συχνά» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 2.51 έως 3.50, «αρκετά συχνά»

αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 3.51 έως 4.50, «πολύ συχνά» αν ο αντίστοιχος μέσος όρος βρίσκεται στο διάστημα 4.51 έως 5.50 και «πάντα» αν ο μέσος όρος οριοθετείται μεταξύ 5.51 έως 6.00.

Κατά την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο *t* έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων, όσον αφορά τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα σε μία εξαρτημένη μεταβλητή σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και μία ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο κατηγορίες. Όπου τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων των δύο κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής (συγκρινόμενων δειγμάτων) είναι στατιστικά σημαντικά, τότε δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού ελέγχου *t*. Στις περιπτώσεις αυτές για την εύρεση διαφορών στους μέσους όρους λήφθηκε υπόψη η διορθωμένη τιμή του *t* ελέγχου.

Όσον αφορά τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα σε μία εξαρτημένη μεταβλητή σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και μία ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερες από δύο κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way Anova, όπου για περαιτέρω ανάλυση των στατιστικά σημαντικών διαφορών έγινε χρήση της post-hoc ανάλυσης Bonferroni. Όπου τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων των κατηγοριών είναι στατιστικά σημαντικά, τότε δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One-way Anova. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H, ισοδύναμος της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Για τις εκ των υστέρων συγκρίσεις χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για όλους τους πιθανούς συνδυασμούς ζευγών των επιμέρους ομάδων.

Χρήση της ανάλυσης *t* ελέγχου εξαρτημένων δειγμάτων πραγματοποιήθηκε για την εύρεση διαφορών στους μέσους όρους, στις περιπτώσεις όπου οι μετρήσεις πάρθηκαν από τα ίδια υποκείμενα για δύο μεταβλητές, χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα μέτρησης.

Για τη σύγκριση των παρατηρηθεισών συχνοτήτων δύο κατηγορικών μεταβλητών έγινε χρήση του  $\chi^2$  ελέγχου. Για τη σύγκριση των παρατηρηθεισών συχνοτήτων μεταξύ μίας κατηγορικής μεταβλητής και μίας διατακτικής μεταβλητής έγινε χρήση του ελέγχου Kruskal-Wallis H.

Για τη συσχέτιση μίας εξαρτημένης μεταβλητής σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και μίας ανεξάρτητης μεταβλητής σε κλίμακα ίσων διαστημάτων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson's *r*. Μεταξύ των 2 ορίων (-1 έως +1), για την αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη *r* χρησιμοποιήθηκε η εξής κατηγοριοποίηση: «μηδενική σχέση» = 0.00-0.20, «μικρή σχέση» = 0.21-0.40, «μέτρια

σχέση» = 0.41-0.60, «δυνατή σχέση» = 0.61-0.80, «εξαιρετικά δυνατή σχέση» = 0.81-1.00. Σημειώνεται πως αυτή η κατηγοριοποίηση αφορά και τις περιπτώσεις όπου το  $r$  είναι αρνητικό.

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p < 0.05$ .

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί, ότι κατά την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας των εκπαιδευτικών, δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος στη σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής «κοινωνικά φαινόμενα σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα» και των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας, λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων του δείγματος. Επίσης, όσον αφορά την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας των μαθητών, δεν έγινε έλεγχος στη σχέση της χώρας καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές, λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων του δείγματος.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους θεωρούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως «λίγο» συχνό φαινόμενο στο σχολείο που υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ειδικότερα, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των επιμέρους μορφών οι οποίες υπάγονται στις τρεις κατηγορίες συμπεριφοράς (διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βία κατά της σχολικής παρουσίας, κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως καμία από αυτές δεν εμφανίζεται «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της εμφάνισης των μορφών αυτών δε διαφοροποιούνται με βάση την ομάδα μαθητών (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) που τις εμφανίζει.

Οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί, θεωρούν πως δεν εμφανίζουν «συχνά», «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά» καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μάλιστα, θεωρούν πως δεν εμφανίζουν «ποτέ» συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά τη σχολικής παρουσίας. Οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες είναι σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Για τις άλλες δύο κατηγορίες συμπεριφορών (βία κατά της σχολικής παρουσίας, κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις), η συχνότητα εμφάνισής τους δε διαφοροποιείται με βάση την ομάδα μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών.

### 5.2 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας χωρίζεται σε τρία επιμέρους κεφάλαια:

α. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς.

β. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

γ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, χωρίζεται σε οχτώ επιμέρους υποκεφάλαια:

(1) Το πρώτο υποκεφάλαιο αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Παρουσιάζεται η τυχόν επίδραση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κάποιων διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών τους (βαθμίδα, φύλο, θέση στην εκπαίδευση, χρόνια



υπηρεσίας, αστικότητα της περιοχής, πληθυσμός περιοχής, μαθητικός πληθυσμός, ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών), τα οποία λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές.

(2) Το δεύτερο υποκεφάλαιο αφορά τη σημαντικότητα των διαφόρων κοινωνικών παραγόντων εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Παρουσιάζεται επίσης η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

(3) Το τρίτο υποκεφάλαιο αφορά το φύλο του μαθητή ως παράγοντα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Εξετάζεται επίσης, η σχέση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.

(4) Στο τέταρτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης από τους μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρουσιάζεται επίσης συγκριτική εξέταση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Επιπλέον, όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αυτών από τις δύο ομάδες μαθητών ξεχωριστά, παρουσιάζεται η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Τέλος, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους εμφανίζουν τις μορφές αυτές, με βάση τη χώρα από την οποία κατάγονται.

(5) Στο πέμπτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης, από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Εκτός από την τυχόν διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δύο ομάδες μαθητών, παρουσιάζεται επίσης η σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ομάδα μαθητών ξεχωριστά. Παρουσιάζονται τέλος οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους εμφανίζουν τις μορφές αυτές, με βάση τη χώρα καταγωγής.

(6) Στο έκτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης από τους μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς που σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παρουσιάζεται επίσης συγκριτική εξέταση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Επιπλέον, για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αυτών από τις δύο ομάδες μαθητών

ξεχωριστά, παρουσιάζεται η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Παρουσιάζονται τέλος οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους, με βάση τη χώρα καταγωγής τους, εμφανίζουν τις μορφές αυτές.

(7) Στο έβδομο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αποδέκτες/θύματα (αναφορικά με την ομάδα μαθητών στην οποία ανήκουν) των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παρουσιάζεται ακόμα, η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρουσιάζονται οι χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες/θύματα των μορφών αυτών των γηγενών μαθητών. Τέλος, προβάλλονται τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

(8) Στο όγδοο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αποδέκτες/θύματα (αναφορικά με την ομάδα μαθητών στην οποία ανήκουν) των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εξετάζεται επίσης, η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρουσιάζονται οι χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες/θύματα των μορφών αυτών, οι οποίες εμφανίζονται από άλλους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Τέλος, προβάλλονται τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές, χωρίζεται σε εννιά επιμέρους υποκεφάλαια:

(1) Το πρώτο υποκεφάλαιο αφορά το κοινωνικό προφίλ κάθε ομάδας μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών (σχολική επίδοση, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος, θυματοποίηση). Για τις πέντε αυτές ερωτήσεις-μεταβλητές εξετάζεται τυχόν διαφοροποίηση στις απαντήσεις, με βάση την ομάδα μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών.

(2) Το δεύτερο υποκεφάλαιο αφορά διαπολιτισμικά θέματα των μαθητών (φιλία μεταξύ των δύο ομάδων, επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, επαφή με άλλους πολιτισμούς). Για τις τρεις αυτές ερωτήσεις-μεταβλητές εξετάζεται τυχόν διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ των γηγενών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

(3) Στο τρίτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δηλώσεις των μαθητών για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η εξέταση της διαφοροποίησης, βάσει της ομάδας μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Για την κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζεται ακόμα η τυχόν επίδραση στις απαντήσεις τους κάποιων διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών τους (βαθμίδα, φύλο, ηλικία, αστικότητα της περιοχής, πληθυσμός περιοχής, μαθητικός πληθυσμός, ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, σχολική επίδοση, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος), τα οποία λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε ότι αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος εξετάζονται επίσης η γενιά μετανάστευσης και η γλώσσα επικοινωνίας, ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Επίσης, παρατίθεται η συχνότητα εμφάνισης των μορφών αυτών με βάση τη χώρα καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

(4) Στο τέταρτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δηλώσεις των μαθητών για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, καθώς και η συγκριτική εξέταση των μέσων όρων για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Για την κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζεται ακόμα η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις τους.

(5) Στο πέμπτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δηλώσεις των μαθητών, για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εξετάζεται επίσης, τυχόν διαφοροποίηση των μέσων όρων με βάση την ομάδα μαθητών. Ακόμα, για τις απαντήσεις κάθε ομάδας μαθητών παρουσιάζεται η τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών.

(6) Στο έκτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι μέσοι όροι για τους αποδέκτες/θύματα (αναφορικά με την ομάδα μαθητών στην οποία ανήκουν) των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, παρουσιάζεται συγκριτική εξέταση στους μέσους όρους που οι γηγενείς μαθητές

δηλώνουν κάθε ομάδα μαθητών (γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές) ως τους αποδέκτες/θύματα των συμπεριφορών τους. Ακόμα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γηγενών μαθητών για τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες/θύματα των συμπεριφορών τους.

(7) Στο έβδομο κεφάλαιο εξετάζεται η συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Παρουσιάζεται επίσης, η τυχόν επίδραση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις τους. Εκτός από τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των γηγενών μαθητών, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν επίσης η φιλία μεταξύ των δύο ομάδων, η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις και η επαφή με άλλους πολιτισμούς.

(8) Στο όγδοο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι μέσοι όροι για τους αποδέκτες/θύματα (αναφορικά με την ομάδα μαθητών στην οποία ανήκουν), των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, παρουσιάζεται συγκριτική εξέταση στους μέσους όρους που οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δηλώνουν κάθε ομάδα μαθητών (γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές) ως τους αποδέκτες/θύματα των συμπεριφορών τους. Ακόμα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών για τις χώρες καταγωγής των άλλων εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες των συμπεριφορών τους.

(9) Στο ένατο κεφάλαιο εξετάζεται η συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Παρουσιάζεται επίσης, η τυχόν επίδραση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις τους. Εκτός από τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν επίσης η φιλία μεταξύ των δύο ομάδων και η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις.

Το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων από την έρευνα των εκπαιδευτικών και μαθητών χωρίζεται σε τρία επιμέρους υποκεφάλαια:

(1) Στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες είναι σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκρίσεις στους μέσους όρους πραγματοποιήθηκαν, τόσο όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών, όσο και όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

(2) Στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται συγκρίσεις στους μέσους όρους των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες είναι σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Συγκρίσεις στους μέσους όρους ώστε να διαπιστωθεί αν διαφέρουν στατιστικά ή όχι μεταξύ τους, πραγματοποιήθηκαν, τόσο όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών, όσο και όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

(3) Το τρίτο υποκεφάλαιο αφορά τη σύγκριση στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναφορικά με την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η σύγκριση στους μέσους όρους αφορά, τόσο τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών, όσο και τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

### **5.3 Αποτελέσματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών**

#### **5.3.1 Συχνότητα εμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε τετράβαθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές του σχολείου τους.

Η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο όπου υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά δείχνει ότι το πρόβλημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο δεν είναι εκτεταμένο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο ( $\mu.ό.=2.17$ ,  $\tau.α.=0.94$ ).

#### 5.3.1.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Τόσο οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου (μ.ό.=2.25, τ.α.=0.91), όσο και οι εκπαιδευτικοί λυκείου (μ.ό.=1.95, τ.α.=0.97), θεωρούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά «λίγο» συχνό φαινόμενο. Μεταξύ των μέσων όρων των δύο κατηγοριών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού  $t(147) = 1.77, p = .079$ .

#### 5.3.1.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Με βάση το φύλο τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους σχετικά με τη συχνότητα του φαινομένου εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους [ $t(147) = -1.87, p = .063$ ]. Τόσο οι γυναίκες (μ.ό.=2.27, τ.α.=0.94), όσο και οι άντρες εκπαιδευτικοί (μ.ό.=1.95, τ.α.=0.89), χαρακτηρίζουν τη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν «λίγο» συχνό φαινόμενο.

#### 5.3.1.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Η θέση στην εκπαίδευση την οποία κατέχουν τα υποκείμενα του δείγματος διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(147) = -2.21, p = .029$ ] τις απόψεις τους για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους. Τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού (μ.ό.=2.24, τ.α.=0.94) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τα υποκείμενα τους δείγματος τα οποία κατέχουν διευθυντική θέση (μ.ό.=1.75, τ.α.=0.79). Παρ' όλα αυτά συμφωνούν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά από τους μαθητές τους αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο.

#### 5.3.1.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $F(2, 145) = 0.03, p = .969$ ]. Οι εκπαιδευτικοί και των τριών κατηγοριών - εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν έως 10 χρόνια υπηρεσίας (μ.ό.=2.19, τ.α.=0.82), εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας (μ.ό.=2.20, τ.α.=0.99) και εκπαιδευτικοί με 21 χρόνια υπηρεσίας και άνω (μ.ό.=2.16, τ.α.=0.96) - πιστεύουν ότι η συχνότητα

εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές του σχολείου στο οποίο υπηρετούν αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο.

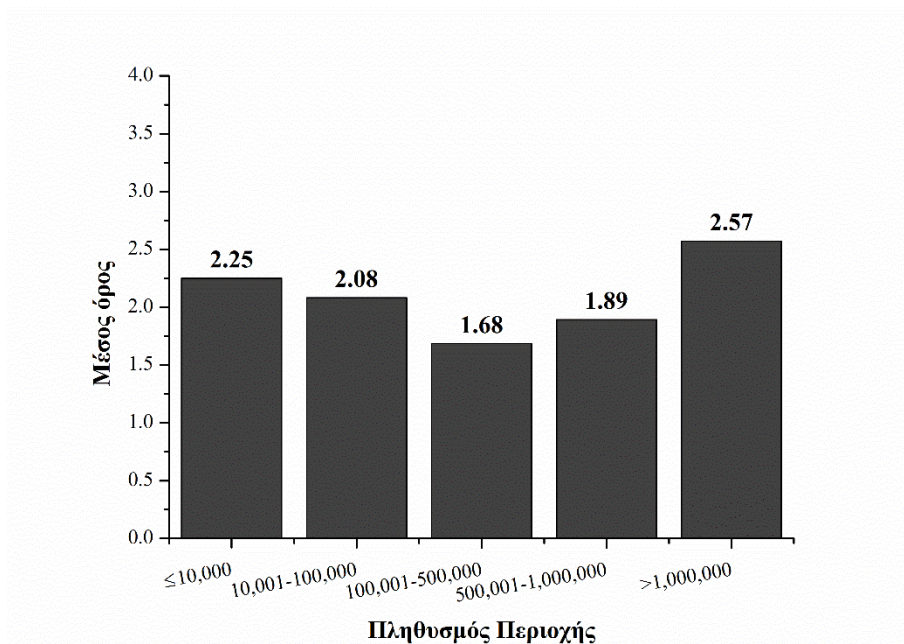
#### 5.3.1.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(147) = 1.31, p = .192$ ] τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών (μ.ό.=2.23, τ.α.=0.96), όσο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικών/αγροτικών περιοχών (μ.ό.=2.00, τ.α.=0.85), θεωρούν την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους «λίγο» συχνό φαινόμενο.

#### 5.3.1.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Ο πληθυσμός της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $F(4,144) = 4.69, p = .001$ ] τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Από τις συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.= 2.57, τ.α.=0.96) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.= 1.89, τ.α.=0.83) και 100,001 έως 500,000 (μ.ό.= 1.68, τ.α.=0.82) κατοίκων.

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον πληθυσμό της περιοχής στον οποίο βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης.



Διάγραμμα 5 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών Αναφορικά με τη Συχνότητα Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής

#### 5.3.1.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Με κριτήριο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $F(2,146) = 1.03$ ,  $p = .358$ ]. Οι εκπαιδευτικοί και των τριών κατηγοριών - εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 50 έως 150 (μ.ό.=2.00, τ.α=1.09), εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 151 έως 250 (μ.ό.=2.15, τ.α=0.86) και εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 251 έως 350 (μ.ό.=2.31, τ.α=0.95) - πιστεύουν ότι η συχνότητα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο.

#### 5.3.1.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου υπηρέτησης δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους [ $F(2,146) = 2.90$ ,  $p = .058$ ]. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με 10% έως 20% (μ.ό.=1.92, τ.α=0.90), 21% έως 40% (μ.ό.= 2.34, τ.α=0.90) και 41% έως 60% (μ.ό.= 2.29, τ.α=0.95) παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού)



συμφωνούν πως η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο.

### **5.3.2 Κοινωνικοί παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

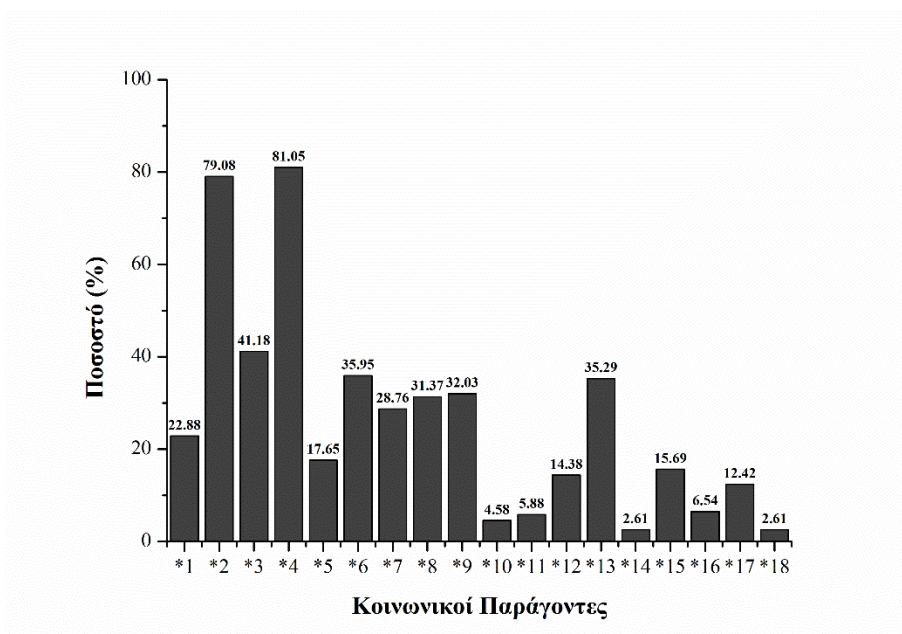
Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ζητήθηκε να σημειώσουν πέντε (από δεκαοχτώ) κοινωνικούς παράγοντες, που θεωρούν ως τους κυριότερους στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται πως οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι είναι σχετικοί με την οικογένεια, αποτελούν τους σημαντικότερους για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ο «ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος» (ποσοστό 81.05%), η «οικογενειακή δυσαρμονία» (διαζευγμένοι γονείς, αποβιώσαντας γονέας κ.τ.λ.) (ποσοστό 79.08%), η «χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας» (ποσοστό 41.18%) και το «χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων» (ποσοστό 35.95%) λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς τα υψηλότερα ποσοστά. Ο παράγοντας «χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας του μαθητή» έπεται με ποσοστό 35.29% των συμμετεχόντων να τον αναφέρει μεταξύ άλλων. Οι επιρροές από τρίτους ακολουθούν ως σημαντικός κοινωνικός παράγοντας στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν οι «επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές» (ποσοστό 32.03%) και οι «επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος» (ποσοστό 31.37%). Ποσοστό 28.76% των εκπαιδευτικών αναφέρει μεταξύ άλλων ως σημαντικό κοινωνικό παράγοντα στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς τις «επιρροές από τα Μ.Μ.Ε και τις νέες τεχνολογίες». Ο παράγοντας «υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης» αναφέρθηκε μεταξύ άλλων παραγόντων από ποσοστό 22.88% των εκπαιδευτικών. Λιγότεροι από το 20% των υποκειμένων της έρευνας ανέφεραν μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων για εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές τους, τη «λεκτική ή σωματική βία του παιδιού ή άλλου ατόμου μέσα στην οικογένεια» (ποσοστό 17.65%), την «απουσία ενός συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς» (ποσοστό 15.69%), τη «σχολική αποτυχία (χαμηλές επιδόσεις)» (ποσοστό 14.38%) και την «απόρριψη, αποκλεισμό και περιθωριοποίηση από συμμαθητές» (ποσοστό 12.42%). Οι παράγοντες οι οποίοι σημείωσαν ποσοστά κάτω από το 10% αφορούν ενδοσχολικούς παράγοντες. Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί είναι η «απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο σχετικά με την

πρόληψη και αντιμετώπιση της αποκλίνουσα συμπεριφοράς» (ποσοστό 6.54%), η «αντίδραση στη λογική των επιδόσεων και στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου» (ποσοστό 5.88%), η «αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου» (ποσοστό 4.58%) και η «ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό (ποσοστό 2.61%)». «Άλλοι παράγοντες» αναφέρθηκαν από ποσοστό 2.61% των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ως άλλοι παράγοντες αναφέρθηκαν «η απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης από πλευράς κράτους και τοπικής αυτοδιοίκησης» (3 εκπαιδευτικοί) και η «επανάληψη της ίδιας τάξης/μεγαλύτερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης» (1 εκπαιδευτικός).

Κατά μέσο όρο κάθε εκπαιδευτικός έδωσε 4.70 θετικές απαντήσεις.

Οι σχετικές συχνότητες (επί των συμμετεχόντων) των απόψεων των εκπαιδευτικών για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 6.



\*1 Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης

\*2 Οικογενειακή δυσαρμονία

\*3 Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας

\*4 Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος

\*5 Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια

\*6 Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων

\*7 Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες

\*8 Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος

\*9 Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές

\*10 Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου

\*11 Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου

\*12 Σχολική αποτυχία

- \*13 Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας
- \*14 Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- \*15 Απουσία ενός συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου από το Υπουργείο Παιδείας
- \*16 Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο
- \*17 Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές
- \*18 Άλλος παράγοντας

Διάγραμμα 6 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για Καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς

### 5.3.2.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, εκτός από έναν μόνο παράγοντα. Η «αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου», παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη βαθμίδα διδασκαλίας [ $\chi^2(1, N = 153) = 4.55, p = .033$ ].

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει της βαθμίδας διδασκαλίας, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 8).

### 5.3.2.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 9).

### 5.3.2.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τη θέση των υποκειμένων στην εκπαίδευση, μόνο σε ότι αφορά τους παράγοντες «χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων» [ $\chi^2(1, N = 153) = 4.39, p = .036$ ] και «χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας» [ $\chi^2(1, N = 153) = 8.89, p = .003$ ].

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει της θέσης τους στην εκπαίδευση, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 10).

#### 5.3.2.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και οι απόψεις τους αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση, εκτός από δύο περιπτώσεις. Η «υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης» [ $\chi^2(2, N = 153) = 6.10, p = .047$ ] και η «απόρριψη, αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές» [ $\chi^2(2, N = 153) = 6.50, p = .039$ ] παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 11).

#### 5.3.2.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μόνο σε ό,τι αφορά τον παράγοντα «επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος» [ $\chi^2(1, N = 153) = 6.21, p = .013$ ],

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία υπηρετούν, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους και η σημαντικότητα της σχέσης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 12).

#### 5.3.2.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis Η προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον πληθυσμό της περιοχής και σε τρεις κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τον πληθυσμό της περιοχής στην οποία υπηρετούν, όσον αφορά τους παράγοντες «υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης» [ $\chi^2(5, N = 153) = 12.96, p = .024$ ], «επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος» [ $\chi^2(5, N = 153) = 20.90, p = .001$ ] και «επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές» [ $\chi^2(5, N = 153) = 14.72, p = .012$ ].

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία υπηρετούν, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 13).

#### 5.3.2.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο αριθμός των μαθητών του σχολείου υπηρετήσης δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, εκτός μόνο από τον παράγοντα «επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες» [ $\chi^2(2, N = 153) = 7.32, p = .026$ ].

Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 14 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 14).

#### 5.3.2.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για πέντε από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι παράγοντες αυτοί είναι η «υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης» [ $\chi^2(2, N = 153) = 10.24, p = .006$ ], οι «επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες» [ $\chi^2(2, N = 153) = 9.83, p = .007$ ], οι «επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος» [ $\chi^2(2, N = 153) = 6.10, p = .047$ ], η «σχολική αποτυχία» [ $\chi^2(2, N = 153) = 6.12, p = .047$ ] και η «απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές» [ $\chi^2(2, N = 153) = 8.21, p = .016$ ].

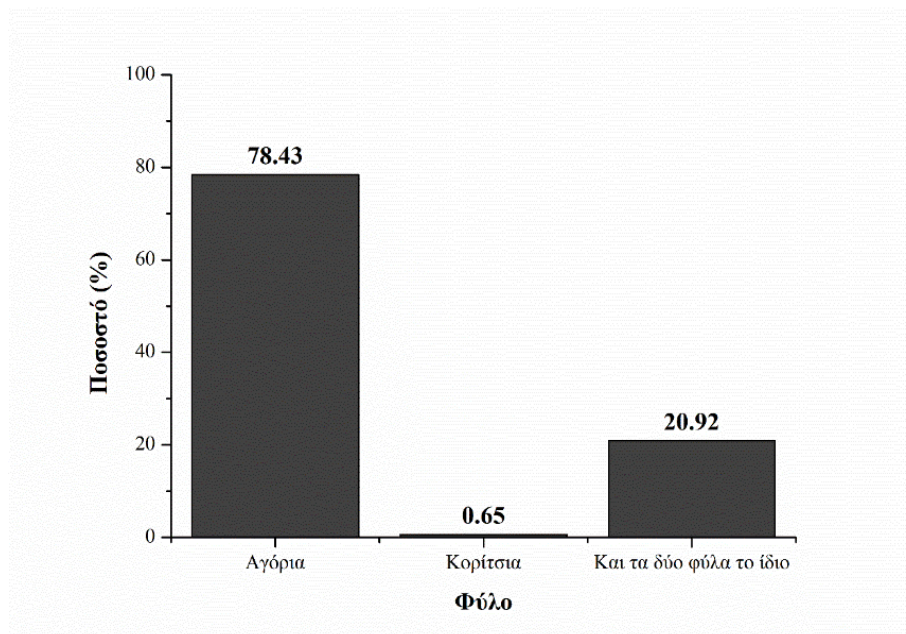
Οι σχετικές συχνότητες των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, για καθένα από τους κοινωνικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και η σημαντικότητα της σχέσης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 15).

### 5.3.3 Το φύλο ως παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ζητήθηκε να σημειώσουν, σε σχέση με το φύλο των μαθητών τους, ποιοι τείνουν να εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά συχνότερα. Επίσης, σε επόμενη ερώτηση ζητήθηκε να σημειώσουν, σε σχέση με το φύλο των μαθητών τους, ποιοι τείνουν να εμφανίζουν σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Για τις δύο αυτές ερωτήσεις, οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν «τα αγόρια», «τα κορίτσια» και «και τα δύο φύλα το ίδιο».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει πως η πλειονότητα θεωρεί ότι τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν συχνότερα αποκλίνουσα συμπεριφορά (ποσοστό 78.43%). Μόνο 1 εκπαιδευτικός (ποσοστό 0.65%) θεωρεί το αντίθετο, ότι δηλαδή τα κορίτσια έχουν την τάση να εμφανίζουν συχνότερα αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 20.92%) θεωρούν πως και τα δύο φύλα εμφανίζουν με την ίδια συχνότητα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

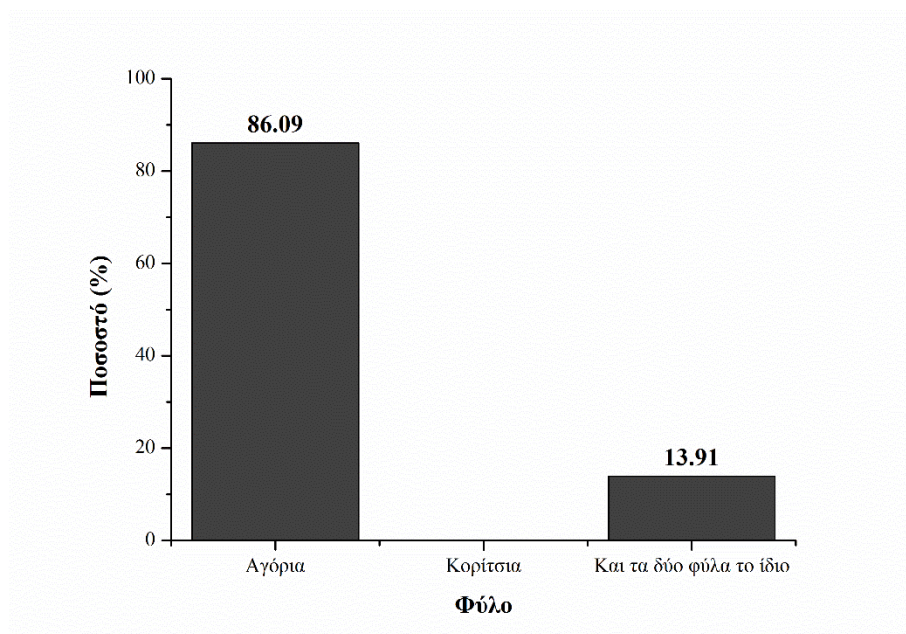
Οι σχετικές συχνότητες (επί του συνόλου των έγκυρων απαντήσεων) των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την τάση στο φύλο των μαθητών για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 7.



Διάγραμμα 7 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς

Παρόμοιες απόψεις φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και όσον αφορά την τάση στο φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (ποσοστό 86.09%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 13.91%) θεωρούν ότι σοβαρές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τείνουν να εμφανίζονται και από τα δύο φύλα το ίδιο. Κανένας εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων (επί του συνόλου των έγκυρων) των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την τάση στο φύλο των μαθητών για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 8.



Διάγραμμα 8 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς

### 5.3.3.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Η σχέση της βαθμίδας διδασκαλίας και της άποψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τάση στο φύλο για συχνότερη εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο φαίνεται ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική, αφού  $\chi^2(2, N = 153) = 3.15, p = .207$ .

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, αναφορικά με την τάση στο φύλο για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους

μαθητές και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 16 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 16).

Μη στατιστικά σημαντική είναι επίσης η σχέση της βαθμίδας διδασκαλίας και της άποψης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την τάση στο φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, αφού  $\chi^2(1, N = 151) = 0.05, p = .820$ .

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, αναφορικά με την τάση στο φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 17 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 17).

#### 5.3.3.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Η σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στην άποψή τους όσον αφορά την τάση στο φύλο των μαθητών τους για συχνότερη εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών φαίνεται ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική, αφού  $\chi^2(2, N = 153) = 5.50, p = .064$ .

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το φύλο τους, αναφορικά με την τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 18 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 18).

Μη στατιστικά σημαντική είναι επίσης η σχέση του φύλου των εκπαιδευτικών και της άποψης τους όσον αφορά την τάση στο φύλο των μαθητών για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο, αφού  $\chi^2(1, N = 151) = 0.00, p = .992$ .

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 19).

#### 5.3.3.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ των μεταβλητών της θέσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για την τάση στο φύλο για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(2, N = 153) = 7.04, p = .030$ ]. Βέβαια, η σημαντικότητα της σχέσης αυτής μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί λόγω του μικρού δείγματος των εκπαιδευτικών και του προβλήματος που προκύπτει με τη συχνότητα των κελιών (50% των κελιών έχουν συχνότητα μικρότερη από 5).



Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη θέση τους στην εκπαίδευση, αναφορικά με την τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 20 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 20).

Από την άλλη, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση και των απόψεων τους αναφορικά με την τάση στο φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αφού  $\chi^2(1, N = 151) = 0.72, p = .398$ .

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 21 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 21).

#### 5.3.3.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Για την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας και στην τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς διεξάχθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis H. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές [ $\chi^2(2, N = 152) = 3.14, p = .208$ ].

Οι πληροφορίες που αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 22 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 22).

Μη στατιστικά σημαντική σχέση παρουσιάζεται και στην αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της τάσης στο φύλο του μαθητή για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς [ $\chi^2(2, N = 150) = 3.17, p = .205$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 23 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 23).

#### 5.3.3.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την τάση στο φύλο για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς [ $\chi^2(2, N = 153) = 2.49, p = .288$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 24 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 24).

Επίσης, η αστικότητα της περιοχής στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους όσον αφορά την τάση στο φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς [ $\chi^2(1, N = 151) = 0.10, p = .757$ ].

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με την τάση στο φύλο των μαθητών για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 25 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 25).

#### 5.3.3.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Βάσει του ελέγχου Kruskal-Wallis H, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον πληθυσμό περιοχής του σχολείου υπηρετήσης και στην τάση στο φύλο για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(4, N = 153) = 1.95, p = .745$ ].

Οι πληροφορίες που αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 26 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 26).

Παρόμοιες είναι οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τάση στο φύλο του μαθητή για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, με βάση τον πληθυσμό περιοχής του σχολείου υπηρετήσης. Επομένως, η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(4, N = 151) = 7.27, p = .122$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 27 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 27).

#### 5.3.3.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου υπηρετήσης και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(2, N = 153) = 2.81, p = .246$ ].

Στον Πίνακα 28 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 28) παρουσιάζονται οι σχετικές πληροφορίες.

Στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζεται από την άλλη στη σχέση ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου υπηρετήσης των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για την τάση με βάση το φύλο για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(2, N = 151) = 8.63, p = .013$ ].

Η σχέση αυτή παρουσιάζεται στον Πίνακα 29 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 28).

#### 5.3.3.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Μη στατιστικά σημαντική σχέση παρουσιάζεται ανάμεσα στο ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου και στην τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(2, N = 153) = 0.61, p = .739$ ].

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αναφορικά με την τάση στο φύλο του μαθητή για συχνότερη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς του σχολείου και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 30.

Μη στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζεται και στην αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στο ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στην τάση στο φύλο του μαθητή για εμφάνιση σοβαρότερων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς» [ $\chi^2(6, N = 151) = 3.78, p = .151$ ].

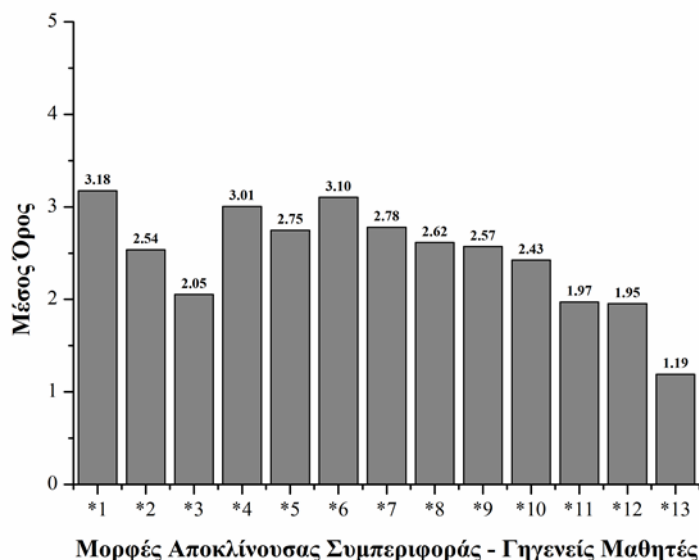
Η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 31.

### 5.3.4 Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1)

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης, από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους ξεχωριστά, δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, φαίνεται πως οι περισσότερες (οκτώ από τις δεκατρείς) μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές «συχνά». Τέσσερις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρθηκε ότι εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές «σπάνια». Μόνο μία μορφή («σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς») αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι δεν εμφανίζεται «ποτέ» από τους γηγενείς μαθητές στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Καμία από τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι εμφανίζεται από τους γηγενείς μαθητές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές τους, κάθε μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 9.



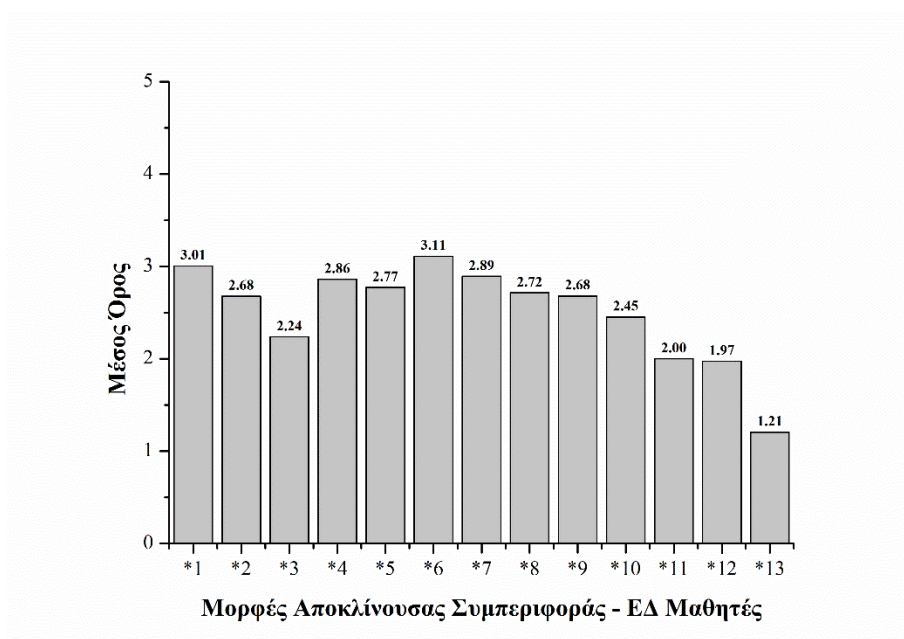
- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολυθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 9 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές

Παρόμοια, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες (οκτώ από τις δεκατρείς) μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «συχνά». Τέσσερις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «σπάνια». Μόνο μία μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς», αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι

δεν εμφανίζεται «ποτέ» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Καμία από τις πιο πάνω μορφές δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, κάθε μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 10.



- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 10 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ιεραρχούν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, με την ίδια περίπου σειρά τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες εμφανίζονται από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους και σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και για τις δύο ομάδες μαθητών, ότι συχνότερα εμφανίζονται οι εξής συμπεριφορές: «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα» και «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού». Στη συνέχεια ακολουθούν η «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα», η «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» και η «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος». Έπεται η «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια» και η «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση». Οι συμπεριφορές οι οποίες κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις από τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τόσο από τους γηγενείς, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι η «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» και η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς».

#### 5.3.4.1 Σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ομάδα μαθητών

Ο έλεγχος  $t$  εξαρτημένων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά κάθε μία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Από τη σύγκριση αυτή προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους τεσσάρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Για τη μορφή «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», οι γηγενείς μαθητές ( $\mu.ό.=3.18$ ,  $\tau.α.=0.93$ ) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο [ $t(152) = 2.24$ ,  $p = .026$ ] από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ( $\mu.ό.=3.01$ ,  $\tau.α.=1.07$ ). Παρόμοια, για τη μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», οι γηγενείς μαθητές ( $\mu.ό.=3.01$ ,  $\tau.α.=1.13$ ) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο [ $t(151) = 2.10$ ,  $p = .037$ ] από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ( $\mu.ό.=2.86$ ,  $\tau.α.=1.10$ ). Από την άλλη, για τη μορφή «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», οι

εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.=2.68, τ.α.=1.03) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο [ $t(151) = -2.05, p = .042$ ] από τους γηγενείς μαθητές (μ.ό.=2.54, τ.α.=0.95). Επίσης, για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.=2.24, τ.α.=0.94) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο [ $t(149) = -3.11, p = .002$ ] από ό,τι οι γηγενείς μαθητές (μ.ό.=2.05, τ.α.=0.85).

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα κάθε μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 32 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 32).

#### 5.3.4.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών λυκείου για τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε έξι από τις δεκατρείς περιπτώσεις («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», και «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση»). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε λύκειο (μ.ό.=3.54/τ.α.=0.91, μ.ό.=3.03/τ.α.=0.87, μ.ό.=2.32/τ.α.=0.93, μ.ό.=3.38/τ.α.=1.09, μ.ό.=3.10/τ.α.=0.91, μ.ό.=2.69/τ.α.=0.95 αντίστοιχα) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε γυμνάσιο (μ.ό.=3.05/τ.α.=0.90, μ.ό.=2.37/τ.α.=0.92, μ.ό.=1.96/τ.α.=0.80, μ.ό.=2.88/τ.α.=1.12, μ.ό.=2.67/τ.α.=1.04, μ.ό.=2.33/τ.α.=0.96 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς

μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 33 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 33).

Από την άλλη, η βαθμίδα διδασκαλίας διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δύο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας («ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού», «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή»). Στις δύο αυτές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου (μ.ό.=2.91/τ.α.=1.05, μ.ό.=2.38/τ.α.=1.04 αντίστοιχα) εμφανίζουν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε λύκειο (μ.ό.=2.85/τ.α.=1.06, μ.ό.=2.33/τ.α.=1.06 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 34 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 34).

#### 5.3.4.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους, για καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές τους, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, βάσει του φύλου τους, αναφορικά με τη συχνότητα των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 35 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 35). Στον Πίνακα 36 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 36) παρουσιάζονται οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

#### 5.3.4.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Η θέση στην εκπαίδευση διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («φασαρία κατά



τη συγκέντρωση στην αυλή», «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» και «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Στις πέντε αυτές περιπτώσεις μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού ( $\mu.ό.=2.83/\tau.α.=0.98$ ,  $\mu.ό.=2.85/\tau.α.=1.06$ ,  $\mu.ό.=2.51/\tau.α.=0.96$ ,  $\mu.ό.=2.02/\tau.α.=0.84$ ,  $\mu.ό.=1.21/\tau.α.=0.58$  αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού ( $\mu.ό.=2.20/\tau.α.=1.01$ ,  $\mu.ό.=2.35/\tau.α.=0.67$ ,  $\mu.ό.=1.90/\tau.α.=0.85$ ,  $\mu.ό.=1.55/\tau.α.=0.60$ ,  $\mu.ό.=1.05/\tau.α.=0.22$  αντίστοιχα). Βέβαια και σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού, παρόλο που η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 37 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 37).

Όσον αφορά τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, η συχνότητα δύο εξ αυτών («φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση») διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της θέσης στην εκπαίδευση των υποκειμένων της έρευνας. Παρόμοια, στις δύο αυτές περιπτώσεις οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού ( $\mu.ό.=2.89/\tau.α.=1.04$ ,  $\mu.ό.=2.52/\tau.α.=1.07$  αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού ( $\mu.ό.=2.05/\tau.α.=1.05$ ,  $\mu.ό.=2.00/\tau.α.=1.03$  αντίστοιχα). Βέβαια, σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού, παρόλο που η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 38).

#### 5.3.4.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Τα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης δύο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Από τον Bonferroni post-hoc έλεγχο καταδεικνύεται και για τις δύο περιπτώσεις μορφών ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας (μ.ό.=3.14/τ.α.=1.03, μ.ό.=3.49/τ.α.=0.99 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με 21 χρόνια υπηρεσίας και άνω (μ.ό.=2.59/τ.α.=0.99, μ.ό.=2.95/τ.α.=0.96 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους, για τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν αυτές τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 39 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 39).

Η συχνότητα μιας μόνο μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος»), η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει των χρόνων υπηρεσίας υποκειμένων στην εκπαίδευση. Από τον Bonferroni post-hoc έλεγχο δεν καταδεικνύεται ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχει η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους.

Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 40 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 40).

#### 5.3.4.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Στις δύο αυτές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (μ.ό.=2.31/ τ.α.=0.92, μ.ό.=2.85/τ.α.=0.93 αντίστοιχα) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο

όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε αστικές περιοχές (μ.ό.=1.96/ τ.α.=0.81, μ.ό.=2.31/τ.α.=0.92 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία υπηρετούν, για τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν αυτές τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 41 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 41).

Παρόμοια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, βάσει της αστικότητας της περιοχής στη οποία υπηρετούν, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όσον αφορά δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα, για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή (μ.ό.=2.54, τ.α.=0.94) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε αστική περιοχή (μ.ό.=2.13, τ.α.=0.92). Από την άλλη, όσον αφορά τη μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε αστική περιοχή (μ.ό.=2.98, τ.α.=1.06) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή (μ.ό.=2.51, τ.α.=1.17) Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 42 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 42).

#### 5.3.4.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Ο πληθυσμός της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο υπηρέτησης διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Ειδικότερα, για τη συχνότητα της μορφής «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους εντοπίζονται ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=3.22, τ.α.=1.17) και στην περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.13, τ.α.=0.91). Για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=2.78, τ.α.=0.88) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι

απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=1.97, τ.α.=0.82), 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.96, τ.α.=0.58) και άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.81, τ.α.=0.90). Αναφορικά με τη μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 1,000,000 και άνω (μ.ό.=3.53, τ.α.=1.08), 10,000 και κάτω (μ.ό.=3.50, τ.α.=0.99) και 100,001 έως 500,00 κατοίκων (μ.ό.=3.47, τ.α.=0.84) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=2.43, τ.α.=0.69) και 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=2.29, τ.α.=1.09) κατοίκων. Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 (μ.ό.=3.72, τ.α.=0.75) και άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.37, τ.α.=0.99) κατοίκων παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.48, τ.α.=0.74), όσον αφορά τη μορφή «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας». Για τη μορφή «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό κάτω από 10,000 (μ.ό.=2.89, τ.α.=0.90), άνω του 1,000,000 (μ.ό.=2.57, τ.α.=1.10) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.53, τ.α.=0.84) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.11, τ.α.=0.92). Τέλος, για την ίδια μορφή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=2.89, τ.α.=0.90) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.23, τ.α.=0.71).

Ο Πίνακας 43 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 43) παρουσιάζει τα πιο πάνω.

Ο πληθυσμός περιοχής επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για τη συχνότητα εμφάνισης έξι μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Για τη συχνότητα της μορφής «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni καταδεικνύει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.49, τ.α.=0.96), σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.22, τ.α.=1.00) και σε περιοχή με πληθυσμό 100,001 μέχρι 500,000 κατοίκων (μ.ό.=3.21, τ.α.=1.08) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι

υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 μέχρι 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.11, τ.α.=0.98) και σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 μέχρι 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.32, τ.α.=0.67). Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της μορφής «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν καταδεικνύει ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τη μορφή «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας», οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.72, τ.α.=1.07) και σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.55, τ.α.=0.96) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,001 μέχρι 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.76, τ.α.=1.08) και 500,001 μέχρι 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.64, τ.α.=0.91). Οι μέσοι όροι των απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη συχνότητα της μορφής «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.44, τ.α.=1.15) και ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.53, τ.α.=1.20). Όσον αφορά τη μορφή «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», οι μέσοι όροι διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.76, τ.α.=1.18) και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.08, τ.α.=0.97). Τέλος, «για τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ους», οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=1.56, τ.α.=0.78) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις περιοχές με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.16, τ.α.=0.78), άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.16, τ.α.=0.37) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.12, τ.α.=0.37).

Στον Πίνακα 44 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 44) παρουσιάζονται οι πιο πάνω πληροφορίες.

#### 5.3.4.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης δύο μόνο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο»), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=3.43, τ.α.=0.94) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε

σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=2.82, τ.α.=0.97). Στη δεύτερη περίπτωση («αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος») οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με πληθυσμό 251 έως 350 (μ.ό.=2.73, τ.α.=1.06) και 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=2.57, τ.α.=0.95) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=2.11, τ.α.=0.57).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 45 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 45).

Ο μαθητικός πληθυσμός διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συχνότητα εμφάνισης τριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Για τις τρεις αυτές περιπτώσεις μορφών («έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση»), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=2.40/τ.α.=0.94, μ.ό.=3.01/τ.α.=1.08, μ.ό.=2.63/τ.α.=1.06 αντίστοιχα) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 51 έως 150 μαθητών (μ.ό.=1.79/τ.α.=0.63, μ.ό.=2.39/τ.α.=1.03, μ.ό.=1.96/τ.α.=0.69 αντίστοιχα).

Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 46 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 46).

#### 5.3.4.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου υπηρετήσης αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όσον αφορά τις μισές και πλέον περιπτώσεις (επτά από τις δεκατρείς), βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου. Για τις μορφές «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» και «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν

σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=3.45/τ.α.=0.95, μ.ό.=3.55/τ.α.=0.91, μ.ό.=3.48/τ.α.=0.74, μ.ό.=2.86/τ.α.=0.95 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=2.94/τ.α.=0.86, μ.ό.=2.76/τ.α.=1.17, μ.ό.=2.94/τ.α.=1.08, μ.ό.=2.24/τ.α.=0.93 αντίστοιχα). Για τις μορφές «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος» και «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.97/τ.α.=0.91, μ.ό.=2.39/τ.α.=0.92 αντίστοιχα) και 10% έως 20% (μ.ό.=2.77/τ.α.=1.10, μ.ό.=2.34/τ.α.=0.90 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=2.19/τ.α.=0.69, μ.ό.=1.70/τ.α.=0.63 αντίστοιχα). Τέλος, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε ανάμεσα σε ποιες ομάδες βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 47 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 47).

Βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι απόψεις τους για τη συχνότητα εμφάνισης έξι μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Αναφορικά με τις μορφές «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη παραμονή στις παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος» και «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=3.38/τ.α.=0.90, μ.ό.=3.34/τ.α.=0.97, μ.ό.=3.48/τ.α.=0.78 αντίστοιχα) και 41% έως 60% (μ.ό.=3.10/τ.α.=1.07, μ.ό.=2.79/τ.α.=1.10, μ.ό.=3.20/τ.α.=1.03 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=2.68/τ.α.=1.09, μ.ό.=2.70/τ.α.=1.12, μ.ό.=2.79/τ.α.=1.23 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη μορφή «ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού» οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό

εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% ( $\mu.ό.=2.96/\tau.α.=1.02$ ) παρουσιάζουν στις απαντήσεις τους στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% ( $\mu.ό.=2.96/\tau.α.=1.02$ ). Τέλος, όσον αφορά τη συχνότητα της μορφής «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% ( $\mu.ό.=2.93/\tau.α.=1.07$ ) παρουσιάζουν στις απαντήσεις τους στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% ( $\mu.ό.=2.26/\tau.α.=1.15$ ).

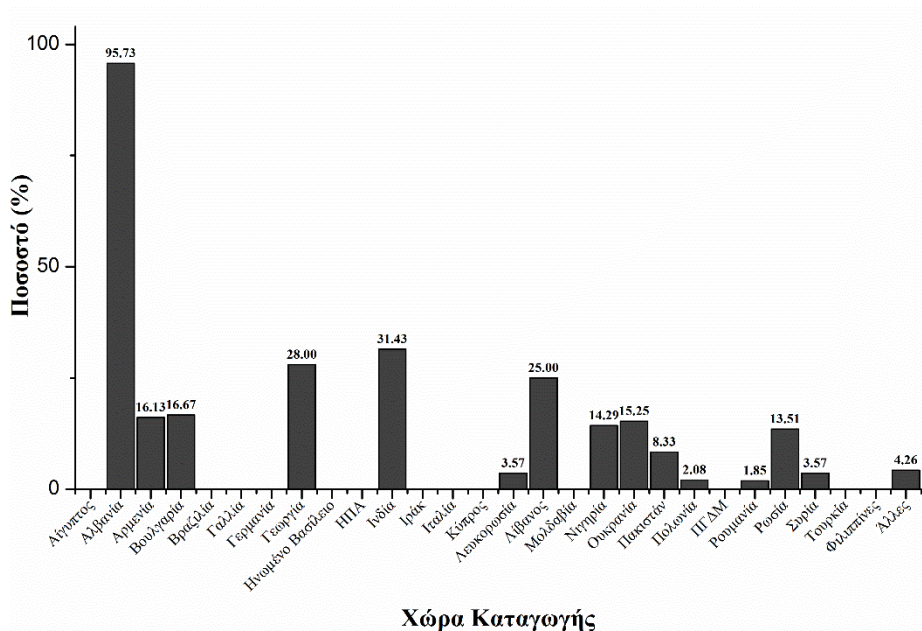
Στον Πίνακα 48 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 48) παρουσιάζονται τα πιο πάνω.

#### 5.3.4.10 Η χώρα καταγωγής

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αναφερθούν στη χώρα ή στις χώρες από τις οποίες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους, οι οποίοι εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ερώτηση αυτή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε την «Αλβανία» (ποσοστό 95.73% στο σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές από την Αλβανία). Ακολουθούν η Ινδία (ποσοστό 31.43), η Γεωργία (ποσοστό 28%) και ο Λίβανος (ποσοστό 25%). Οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστό κάτω από 20%.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου τους, οι οποίοι εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 11.





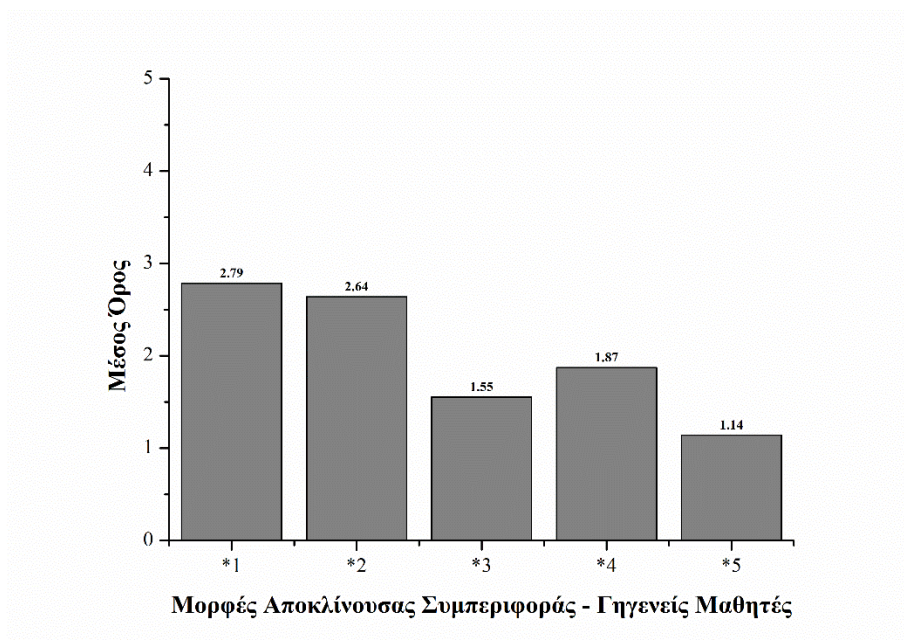
Διάγραμμα 11 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 1

### 5.3.5 Βία κατά της σχολικής περιουσίας (Μορφές 2)

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης, από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους ξεχωριστά, πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτει ότι δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές «συχνά» («φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), δύο μορφές εμφανίζονται σπάνια («κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου», «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου») και μία μορφή δεν εμφανίζεται «ποτέ» («εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»). Καμία από τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι εμφανίζεται από γηγενείς μαθητές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές τους, κάθε μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 12.

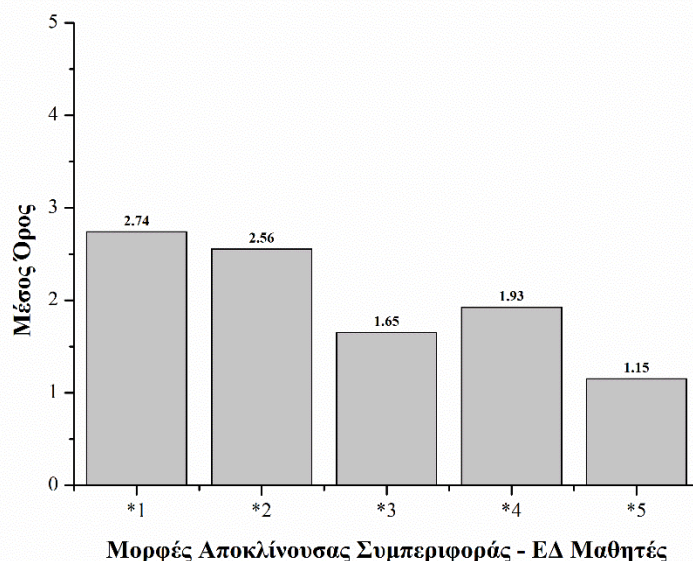


- \*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου
- \*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου
- \*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου
- \*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου
- \*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 12 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές

Παρόμοιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών οι οποίες εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και σχετίζονται με τη βία κατά τη σχολικής περιουσίας. Δύο μορφές εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «συχνά» («φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), δύο μορφές εμφανίζονται σπάνια («πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου») και μία μορφή δεν εμφανίζεται «ποτέ» («εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»). Καμία από τις πιο πάνω μορφές δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, κάθε μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 13.



- \*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου
- \*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου
- \*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου
- \*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου
- \*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 13 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ιεραρχούν με την ίδια σειρά, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές τους όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και για τις δύο ομάδες μαθητών ότι συχνότερα εμφανίζουν τις συμπεριφορές «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου» και «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου». Ακολουθούν οι συμπεριφορές «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου» και «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου». Τελευταία σε συχνότητα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται η μορφή «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου» και για τις δύο ομάδες μαθητών.

### 5.3.5.1 Σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ομάδα μαθητών

Από τον έλεγχο  $t$  εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, μόνο σε ό,τι αφορά μια μορφή η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Συγκεκριμένα, για τη μορφή «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου», ο μέσος όρος που αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (μ.ό.=1.65, τ.α.=0.86) παρουσιάζεται στατιστικά υψηλότερος [ $t(149) = -2.27, p = .025$ ] από το μέσο όρο ο οποίος αφορά τους γηγενείς μαθητές (μ.ό.=1.55, τ.α.=0.69).

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 49 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 49).

### 5.3.5.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών λυκείου αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε καμία από τις περιπτώσεις. Αντίστοιχα, η βαθμίδα διδασκαλίας δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, για καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας στην οποία υπηρετούν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 50 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 50). Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 51 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 51).

### 5.3.5.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους για καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Βέβαια, για όλες τις περιπτώσεις των μορφών αυτών, οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερους μέσους από τους άντρες, παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το φύλο τους, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 52 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 52).

Η συχνότητα εμφάνισης μίας μόνο μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς («εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βάσει του φύλου των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ό.=1.20, τ.α.=0.56) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες εκπαιδευτικούς (μ.ό.=1.05, τ.α. =0.21). Σε όλες βέβαια τις υπόλοιπες περιπτώσεις μορφών, οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άντρες, παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Στον Πίνακα 53 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 53) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει του φύλου τους, για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Επίσης, παρουσιάζεται η σχέση των δύο μεταβλητών.

### 5.3.5.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Η θέση στην εκπαίδευση των υποκειμένων του δείγματος διαφοροποιεί, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μία μόνο από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Στην περίπτωση αυτή («κλοπή αντικειμένων του σχολείου»), τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση

εκπαιδευτικού παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο ( $\mu.ό.=1.59$ ,  $\tau.α.=0.71$ ) από τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού ( $\mu.ό.=1.30$ ,  $\tau.α.=0.47$ ). Βέβαια και στις υπόλοιπες τέσσερις περιπτώσεις, τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού, παρόλο που η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 54 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 54).

Βάσει της θέσης τους στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους, για τη συχνότητα μίας μόνο μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας και εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στην περίπτωση αυτή («αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο ( $\mu.ό.=2.62$ ,  $\tau.α.=1.05$ ) από τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού ( $\mu.ό.=2.15$ ,  $\tau.α.=0.75$ ). Όπως και προηγουμένως, έτσι και σε ό,τι αφορά την ομάδα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις μορφών, οι απαντήσεις των υποκείμενων του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού, παρόλο που η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 55 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 55).

#### 5.3.5.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Τα χρόνια υπηρεσίας δεν αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, για καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Στον Πίνακα 56 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 56) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους, αναφορικά με τη συχνότητα που οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, καθώς και η σχέση των δύο

μεταβλητών. Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 57 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 57).

#### 5.3.5.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους για τη συχνότητα εμφάνισης καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Στον Πίνακα 58 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 58) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών. Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 59 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 59).

#### 5.3.5.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός της περιοχής»

Ο πληθυσμός της περιοχής αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης τριών από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την περίπτωση της μορφής «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=3.56, τ.α.=1.25) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.63, τ.α.=0.90), άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.50, τ.α.=0.92) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.42, τ.α.=0.95). Για τη μορφή «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=3.28, τ.α.=1.27) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=2.37, τ.α.=1.05). Τέλος, για τη μορφή «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι

οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.44, τ.α.=0.86) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.88, τ.α.=0.73), 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.68, τ.α.=0.74) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.56, τ.α.=0.51). Για την ίδια μορφή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.16, τ.α.=0.37) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.68, τ.α.=0.74) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.56, τ.α.=0.51).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 60 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 60).

Ο πληθυσμός της περιοχής αποτελεί επίσης παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη συχνότητα εμφάνισης τριών από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Αναφορικά με τη μορφή «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.50, τ.α.=1.20) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.42, τ.α.=0.96) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.18, τ.α.=0.73). Επίσης, για την ίδια μορφή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.98, τ.α.=1.04) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.82, τ.α.=1.09) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.18, τ.α.=0.73). Στατιστικά σημαντική διαφορά για την ίδια μορφή παρουσιάζεται ακόμα ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.98, τ.α.=1.04) και στην περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.42, τ.α.=0.96). Όσον αφορά τη μορφή «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.11, τ.α.=1.28) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=2.32, τ.α.=0.89) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.97, τ.α.=0.72). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=2.86, τ.α.=0.97) και άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.73, τ.α.=1.03)



παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.97, τ.α.=0.72). Για την ίδια μορφή, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.86, τ.α.=0.97) και στην περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.32, τ.α.=0.89). Για τη μορφή «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.39, τ.α.=0.92) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.67, τ.α.=0.68) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.58, τ.α.=0.64). Τέλος, για την ίδια μορφή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.86, τ.α.=0.97) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.58, τ.α.=0.64).

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 61 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 61).

#### 5.3.5.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου υπηρέτησης επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά τη σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Για τη μορφή «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με πληθυσμό 151 έως 250 (μ.ό.=2.79, τ.α.=1.11) και 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=2.71, τ.α.=0.96) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 151 μαθητών (μ.ό.=2.11, τ.α.=0.69). Για τη μορφή «κλοπή αντικειμένων του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 (μ.ό.=1.78, τ.α.=0,71) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με πληθυσμό 151 έως 250 (μ.ό.=1.52, τ.α.=0.71) και 50 έως 151 μαθητών (μ.ό.=1.25, τ.α.=0.44). Σημειώνεται πως σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις μορφών, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 51 έως 150 μαθητών σημειώνουν μικρότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με πληθυσμό 151 έως 250 και 251 έως 350 μαθητών, παρόλο που αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 62 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 62).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τριών εκ των πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά τη σχολικής περιουσίας, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βάσει του μαθητικού πληθυσμού. Για τη μορφή «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντοπίζει μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Για τη μορφή «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=2.79, τ.α.=0.74) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=2.78, τ.α.=1.14). Αναφορικά με τη μορφή «κλοπή αντικειμένων του σχολείου», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=1.82, τ.α.=0.81) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=1.32, τ.α.=0.55). Όπως και στην περίπτωση των γηγενών μαθητών, έτσι και στην περίπτωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι μέσοι όροι και των υπόλοιπων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας είναι μικρότεροι για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών από ό,τι για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με πληθυσμό 151 έως 250 και 251 έως 350 μαθητών, παρόλο που αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 63 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 63).

#### 5.3.5.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διαφοροποιεί τις μεταξύ τους απόψεις μόνο όσον αφορά μία μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζεται από τους γηγενείς μαθητές. Για τη μορφή αυτή («πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου»), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.07, τ.α.=0.65) και 10% έως 20% (μ.ό.=2.02, τ.α.=0.77) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60%

(μ.ό.=1.68, τ.α.=0.68). Να αναφερθεί πως και για τις υπόλοιπες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% σημειώνουν μικρότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% και 21% έως 40%, παρόλο που η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 64 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 64) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, βάσει του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών.

Από την άλλη, το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, δε διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για τη συχνότητα καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

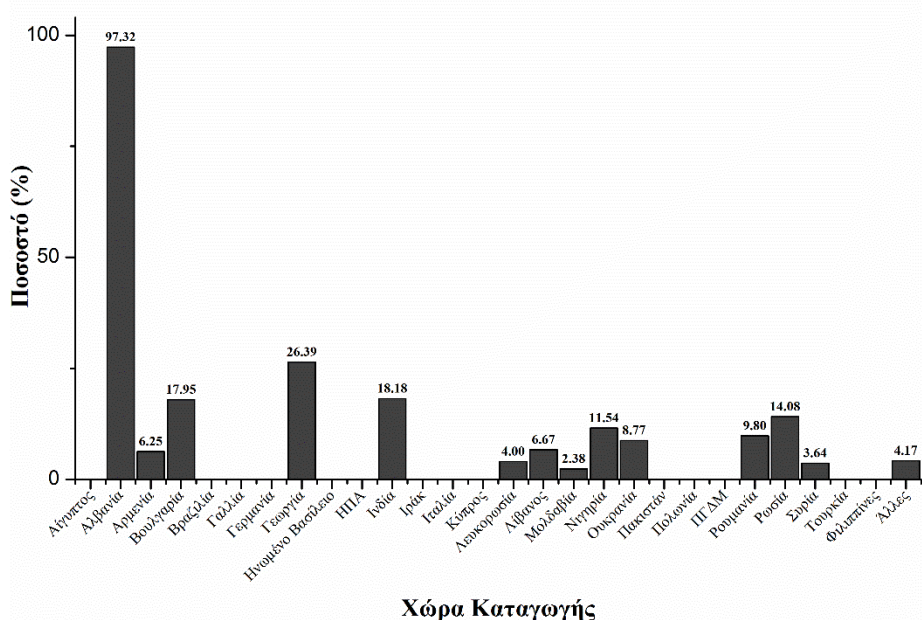
Οι πληροφορίες που αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 65 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 65).

#### 5.3.5.10 Η χώρα καταγωγής

Στην ερώτηση «από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι οποίοι ανέπτυξαν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε την «Αλβανία» (ποσοστό 97.32% στο σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές από την Αλβανία). Ακολουθεί η Γεωργία με ποσοστό 26.39%, ενώ οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστό κάτω από 20%.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου τους, οι οποίοι εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας

συμπεριφοράς σχετικές με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας», παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 14.



Διάγραμμα 14 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 2

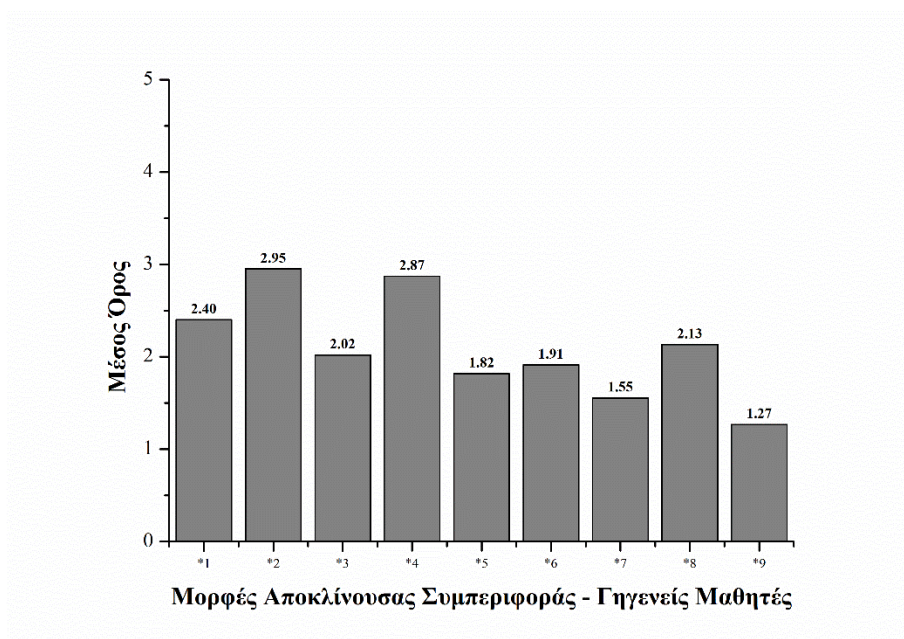
### 5.3.6 Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3)

Οι μορφές οι οποίες αφορούν τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών αποτελούν την τρίτη και τελευταία κατηγορία συμπεριφορών, για την οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αξιολογήσουν τη συχνότητα εμφάνισής τους από τους μαθητές, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει εννιά μορφές συμπεριφοράς, ενώ η αξιολόγηση της συχνότητάς τους έγινε επίσης σε πενταβάθμια κλίμακα.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών («αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία») εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές «συχνά». Μία μόνο μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών («χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») δεν εμφανίζεται «ποτέ» από τους γηγενείς μαθητές. Οι υπόλοιπες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «συστηματική καταταράχηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές»,

«απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», «σωματική βία») εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές στο σχολικό χώρο «σπάνια». Καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών δεν αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι εμφανίζεται «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της από τους γηγενείς μαθητές, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 15.



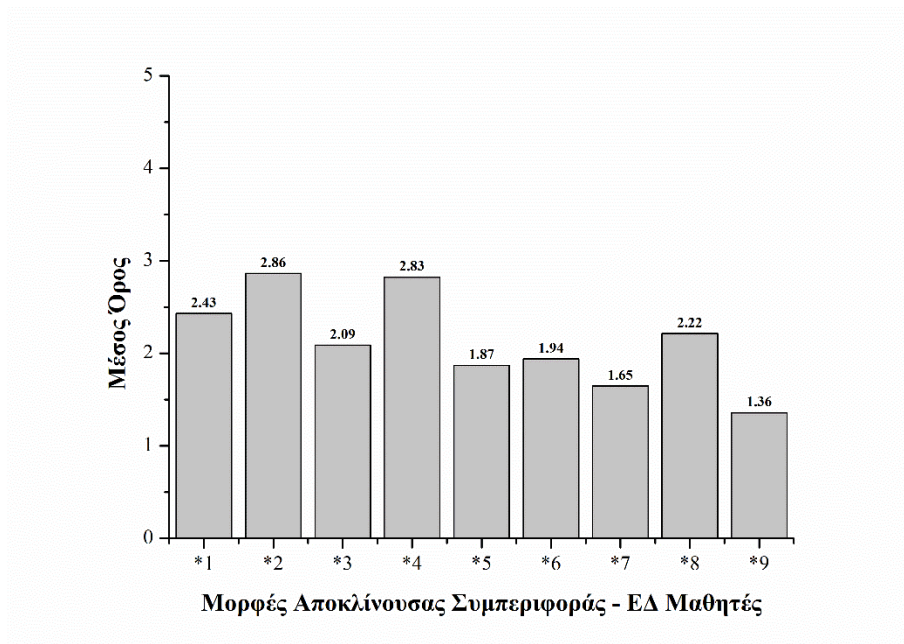
- \*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα
- \*2 Αρνητικές χειρονομίες
- \*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών
- \*4 Λεκτική βία
- \*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές
- \*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων
- \*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση
- \*8 Σωματική βία
- \*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 15 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές

Παρόμοια, δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις («αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία») εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «συνχά». Μία μόνο μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς

η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις («χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») δεν εμφανίζεται «ποτέ» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Οι υπόλοιπες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «συστηματική καταταράχηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», «σωματική βία») εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στο σχολικό χώρο «σπάνια». Καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 16.



- \*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα
- \*2 Αρνητικές χειρονομίες
- \*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών
- \*4 Λεκτική βία
- \*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές
- \*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων
- \*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση
- \*8 Σωματική βία
- \*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 16 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ιεραρχούν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, με την ίδια σειρά τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές τους, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και για τις δύο ομάδες μαθητών ότι οι συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις ιεραρχούνται ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους ως εξής: 1. «αρνητικές χειρονομίες», 2. «λεκτική βία», 3. «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα» 4. «σωματική βία», 5. «συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», 6. «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», 7. «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», 8. «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση» και 9. «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα».

### 5.3.6.1 Σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ομάδα παιδιών

Από τον έλεγχο  $t$  εξαρτημένων δειγμάτων, για τη σύγκριση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ομάδα μαθητών, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο μόνο μορφές οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ( $\mu.ό.=1.65$ ,  $\tau.α.=0.80$ ), παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο [ $t(146) = -2.16$ ,  $p = .032$ ] όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της «φωτογράφισης ή βιντεοσκόπησης χωρίς συγκατάθεση» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές ( $\mu.ό.=1.55$ ,  $\tau.α.=0.67$ ). Επίσης, για τη μορφή «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα», ο μέσος όρος ο οποίος αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ( $\mu.ό.=1.36$ ,  $\tau.α.=0.66$ ) παρουσιάζεται στατιστικά υψηλότερος [ $t(147) = -2.37$ ,  $p = .019$ ] από το μέσο όρο ο οποίος αφορά τους γηγενείς μαθητές ( $\mu.ό.=1.27$ ,  $\tau.α.=0.52$ ).

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 66 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 66).

### 5.3.6.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών λυκείου για τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο περιπτώσεις. Για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», οι απόψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου ( $\mu.ό.=1.89$ ,  $\tau.α.=0.58$ ) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι απόψεις των εκπαιδευτικών λυκείου ( $\mu.ό.=1.61$ ,  $\tau.α.=0.68$ ). Επίσης, οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε γυμνάσιο ( $\mu.ό.=2.21$ ,  $\tau.α.=0.71$ ) ασκούν στατιστικά συχνότερη «σωματική βία» στους συμμαθητές τους από ό,τι οι γηγενείς μαθητές λυκείου ( $\mu.ό.=1.92$ ,  $\tau.α.=0.71$ ), σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας στην οποία υπηρετούν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών



μαθητών, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 67 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 67).

Αντίστοιχα, η βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, για δυο από τις εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η συχνότητα εμφάνισης της μορφής «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές» παρουσιάζεται σημαντικά υψηλότερη από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές γυμνασίου (μ.ό.=1.95, τ.α.=0.75) από ό,τι για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές λυκείου (μ.ό.=1.63, τ.α.=0.75). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές γυμνασίου (μ.ό.=2.34, τ.α.=0.96) ασκούν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, συχνότερα «σωματική βία» στους συμμαθητές τους από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές λυκείου (μ.ό.=1.87, τ.α.=0.81).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας στην οποία υπηρετούν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 68 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 68).

#### 5.3.6.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους, για μία μόνο μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και εμφανίζεται από τους γηγενείς μαθητές τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ό.=3.07, τ.α.=1.02) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες εκπαιδευτικούς (μ.ό.=2.67, τ.α.=0.79), αναφορικά με την εμφάνιση «αρνητικών χειρονομιών από τους γηγενείς μαθητές. Βέβαια, για όλες σχεδόν τις μορφές (εκτός από τη μορφή «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων») οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άντρες, παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 69 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 69).

Αντίθετα, το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις οχτώ από τις εννέα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «αρνητικές χειρονομίες», «συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «λεκτική βία», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «σωματική βία», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα»), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Για όλες αυτές τις μορφές, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι άντρες εκπαιδευτικοί.

Στον Πίνακα 70 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 70) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, βάσει του φύλου τους, για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, παρουσιάζεται η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.

#### 5.3.6.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Η θέση στην εκπαίδευση διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για δύο από τις εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών. Αναφορικά με τις δύο αυτές περιπτώσεις («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «αρνητικές χειρονομίες»), από τις απόψεις των υποκείμενων του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού (μ.ό.=2.46/τ.α.=0.82, μ.ό.=3.02/τ.α.=0.99 αντίστοιχα) προκύπτει στατιστικά υψηλότερος μέσος όρος από το μέσο όρο ο οποίος προκύπτει από τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού (μ.ό.=2.00/τ.α.=0.58, μ.ό.=2.53, τ.α.=0.77).

Στον Πίνακα 71 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 71) παρουσιάζονται οι σχετικές πληροφορίες.

Όσον αφορά τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα μίας μόνο εξ αυτών («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την

ομάδα») διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της θέσης τους στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή, τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού (μ.ό.=2.48, τ.α.=0.95) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τα υποκείμενα τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού (μ.ό.=2.11, τ.α.=0.66).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 72 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 72).

#### 5.3.6.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Τα χρόνια υπηρεσίας δεν αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, για καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 73 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 73).

Όσον αφορά τη συχνότητα των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν τις απόψεις τους σε δύο περιπτώσεις («συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «σωματική βία»). Για τη συχνότητα εμφάνισης «συστηματικής κατατράννησης με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν έως 10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μ.ό.=2.22, τ.α.=0.80) προκύπτει στατιστικά υψηλότερος μέσος όρος από ό,τι για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μ.ό.=2.09, τ.α.=1.09) και από αυτούς οι οποίοι έχουν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μ.ό.=2.00, τ.α.=0.83). Όσον αφορά τη συχνότητα «σωματική βία», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν έως 10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μ.ό.=2.22, τ.α.=0.80) δηλώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μ.ό.=2.20, τ.α.=1.01).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους, για τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις

διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 74 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 74).

#### 5.3.6.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων τους, για τη συχνότητα καμίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο και όταν αυτές εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τη σχέση της αστικότητας της περιοχής και των απόψεων των εκπαιδευτικών, για κάθε μία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 75 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 75). Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 76 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 76).

#### 5.3.6.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Ο πληθυσμός της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τρεις από τις εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές. Συγκεκριμένα, για τη συχνότητα της μορφής «λεκτική βία», στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους εντοπίζονται ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.10, τ.α.=1.05) και στην περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.50, τ.α.=0.75). Για τη μορφή «σωματική βία», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.44, τ.α.=0.62) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.00, τ.α.=0.47) και σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.82, τ.α.=0.55). Για την ίδια μορφή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.31, τ.α.=0.90) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.82, τ.α.=0.55). Τέλος, αναφορικά με τη

μορφή «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.45, τ.α.=0.58) και σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.39 τ.α.=0.50) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=1.11, τ.α.=0.32), 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.11, τ.α.=0.32) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.56).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 77 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 77).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τεσσάρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, διαφοροποιούνται βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία υπηρετούν. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης «αρνητικών χειρονομιών» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αυτοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=3.33, τ.α.=1.08) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από αυτούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.41, τ.α.=1.08). Επίσης, στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο για την ίδια μορφή σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.29, τ.α.=1.08) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.54, τ.α.=1.04) και σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.41, τ.α.=1.08). Για τη «λεκτική βία» που εμφανίζουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=3.39, τ.α.=1.10) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=2.51, τ.α.=0.92), 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=2.39, τ.α.=0.96) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.37, τ.α.=0.76). Όσον αφορά τη μορφή «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών εντοπίζονται μεταξύ αυτών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.10, τ.α.=0.88) και αυτών οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων, με τους πρώτους να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο. Τέλος, για την περίπτωση της «σωματικής βίας» η οποία εμφανίζεται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.67, τ.α.=0.77) και οι εκπαιδευτικοί οι

οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.58, τ.α.=1.07) σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.96, τ.α.=0.84), 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.91, τ.α.=0.89) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.79, τ.α.=0.42).

Οι σχετικοί μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 78 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 78).

#### 5.3.6.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου υπηρετήσης επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά τέσσερις από τις εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ειδικότερα, για τη μορφή «αρνητικές χειρονομίες», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=3.08, τ.α.=0.93) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=2.54, τ.α.=0.83). Για τις μορφές «συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» και «λεκτική βία», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=2.16/τ.α.=0.70, μ.ό.=3.03/τ.α.=0.80 αντίστοιχα) και σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=2.09/τ.α.=0.94, μ.ό.=2.91/τ.α.=0.97 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 (μ.ό.=1.54/τ.α.=0.69, μ.ό.=2.39/τ.α.=0.97 αντίστοιχα). Τέλος, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» από τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 51 έως 150 μαθητών (μ.ό.=1.61, τ.α.=0.57) σημειώνουν στατιστικά μικρότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=2.02, τ.α.=0.74).

Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 79 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 79).

Ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζεται ως ισχυρός παράγοντας διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα επτά εκ

των εννιά μορφών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο («αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία», «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «σωματική βία», «συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση»). Στις έξι από τις επτά μορφές στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών (εκτός από τη μορφή «συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών»), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με μαθητικό πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με μαθητικό πληθυσμό 50 έως 150. Για τη μορφή «συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», τόσο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με μαθητικό πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών όσο και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών. Εξάλλου, οι δύο ομάδες σχολείων, μεσαίου και μεγάλου μαθητικού πληθυσμού (151 έως 250, 251 έως 350) παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από την ομάδα μικρού μαθητικού πληθυσμού (50 έως 150) και στις υπόλοιπες μορφές, παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα πιο πάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 80 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 80).

#### 5.3.6.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιεί τις μεταξύ τους απόψεις για δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών. Για τη μορφή «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.90, τ.α.=0.52) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=1.67, τ.α.=0.68). Από την άλλη, για τη μορφή «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα», οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=1.45, τ.α.=0.52) παρουσιάζουν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε

σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=1.16, τ.α.=0.50).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 81 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 81).

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούν, διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους για τη συχνότητα τεσσάρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Συγκεκριμένα, η συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές των μορφών «λεκτική βία» και «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», εμφανίζεται στατιστικά υψηλότερη σε σχολείο όπου το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι 41% έως 60% (μ.ό.=3.03/τ.α.=0.97, μ.ό.=2.00/τ.α.=0.75 αντίστοιχα) σε σύγκριση με σχολείο όπου το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι 10% έως 20% (μ.ό.=2.47/τ.α.=1.10, μ.ό.=1.65/τ.α.=0.77 αντίστοιχα). Όσον αφορά τις μορφές «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» και «σωματική βία», οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=2.10/τ.α.=0.91, μ.ό.=2.30/τ.α.=1.00 αντίστοιχα) και 21% έως 40% (μ.ό.=2.00/τ.α.=0.76, μ.ό.=2.46/τ.α.=0.69 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=1.69/τ.α.=0.84, μ.ό.=1.84/τ.α.=0.88 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, βάσει του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 82 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 82).

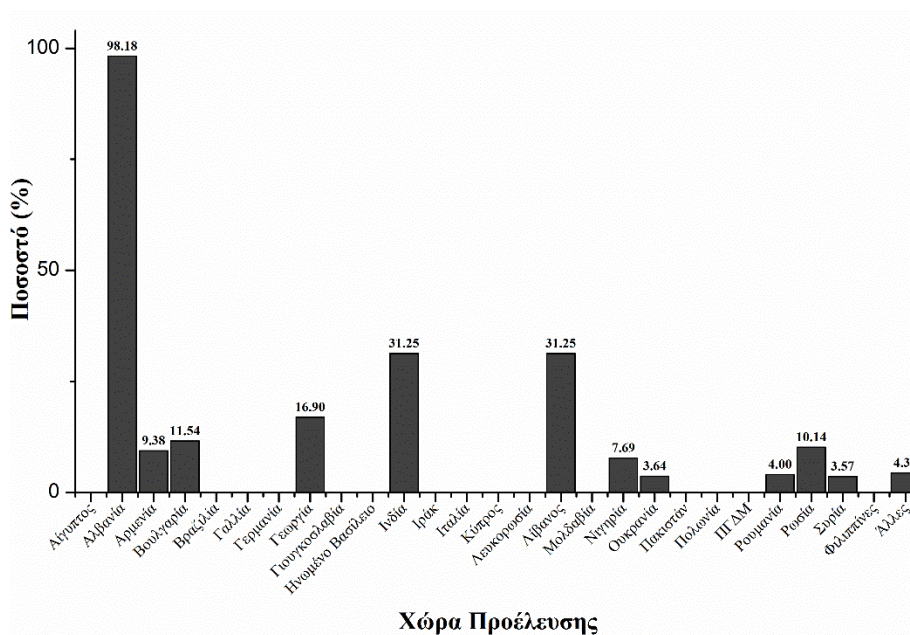
#### 5.3.6.10 Χώρα Καταγωγής

Στην ερώτηση «από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας, οι οποίοι ανέπτυξαν συχνότερα τις συμπεριφορές αυτές», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών



(ποσοστό 98.18%) απάντησε την «Αλβανία» (στο σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές από την Αλβανία). Ακολουθεί η Ινδία και ο Λίβανος (ποσοστό 31.25% αντίστοιχα), ενώ οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστό κάτω από 20%.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου τους, που εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 17.



Διάγραμμα 17 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Εμφανίζουν Συχνότερα τις Μορφές 3

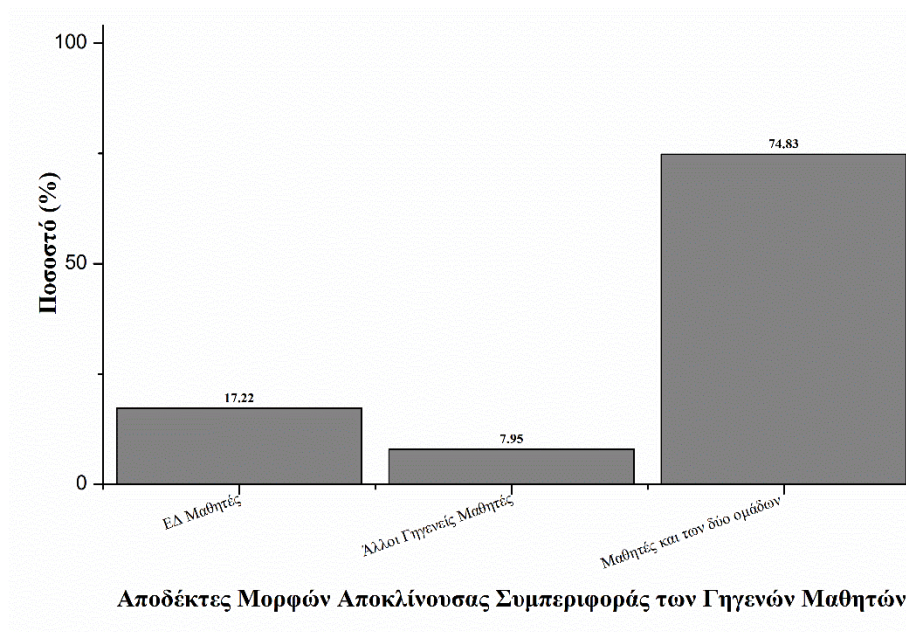
### 5.3.7 Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «σε ποια ομάδα μαθητών ανήκουν οι κύριοι αποδέκτες<sup>51</sup> των συμπεριφορών των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις». Οι διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση αυτή, εκ των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν μόνο μία ήταν: 1. εθνοπολιτισμικά

<sup>51</sup> Ο όρος «αποδέκτες» προτιμήθηκε έναντι του όρου «θύματα», ως ένας πιο «ήπιος» σε χροιά όρος και λόγω του ότι ο όρος θύματα παραπέμπει στο σχολικό εκφοβισμό και όχι στη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά.

διαφορετικοί μαθητές, 2. άλλοι γηγενείς μαθητές και 3. μαθητές και των δύο ομάδων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 74.83%) θεωρεί ότι οι συμπεριφορές των γηγενών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές και των δύο ομάδων, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Κυρίως οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αποτελούν τους αποδέκτες των γηγενών μαθητών, σύμφωνα με ποσοστό 17.22% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ποσοστό 7.95% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει πως οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, έχουν ως κύριους αποδέκτες γηγενείς μαθητές επίσης.

Οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων (επί του συνόλου των έγκυρων) των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 18.



Διάγραμμα 18 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές

### 5.3.7.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Η σχέση της βαθμίδας διδασκαλίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι

σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δεν εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα [ $\chi^2(2, N = 151) = 1.81, p = .405$ ].

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 83 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 83).

#### 5.3.7.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Οι συχνότητες των απαντήσεων στις τρεις κατηγορίες (εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, άλλοι γηγενείς μαθητές, μαθητές και των δύο ομάδων) της μεταβλητής «αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις» είναι παρόμοιες για τις δύο κατηγορίες (άντρας, γυναίκα) της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο». Επομένως, η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2, N = 151) = 1.12, p = .572$ ].

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 84 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 84).

#### 5.3.7.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, φαίνεται να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τη θέση τους στην εκπαίδευση [ $\chi^2(2, N = 151) = 6.21, p = .045$ ]. Βέβαια, λόγω του μικρού δείγματος των εκπαιδευτικών και του προβλήματος που προκύπτει στη συχνότητα 33.33% των κελιών (συχνότητα κάτω από 5), η σημαντικότητα της σχέσης αυτής μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 85 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 85).

#### 5.3.7.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο Kruskal-Wallis H, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και οι απόψεις τους αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση [ $\chi^2(2, N = 150) = 6.34, p = .042$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 86 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 86).

### 5.3.7.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(2, N = 151) = 1.81, p = .405$ ] τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 87 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 87).

### 5.3.7.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis Η δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση [ $\chi^2(4, N = 151) = 6.63, p = .157$ ] ανάμεσα στον πληθυσμό περιοχής και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 88 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 88).

### 5.3.7.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(2, N = 151) = 1.11, p = .575$ ], βάσει του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 88 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 88).

### 5.3.7.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

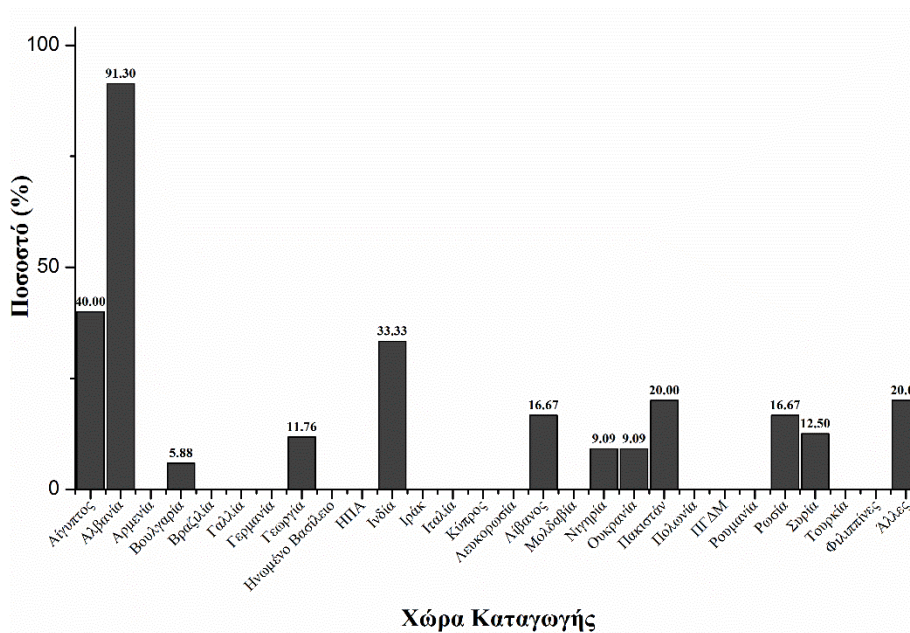
Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις [ $\chi^2(2, N = 151) = 0.56, p = .754$ ].

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 89 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 89).

### 5.3.7.9 Χώρα καταγωγής των αποδεκτών

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, κλήθηκαν να δηλώσουν από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται αυτοί οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ως κύριους αποδέκτες των μορφών αυτών από τους γηγενείς μαθητές, τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές από την Αλβανία (ποσοστό 91.30%). Ακολουθούν οι μαθητές από την Αίγυπτο (ποσοστό 40%), την Ινδία (ποσοστό 33.33%), το Πακιστάν (ποσοστό 20%) και άλλες χώρες (ποσοστό 20%). Οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστά κάτω από 20%.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 19.



Διάγραμμα 19 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές

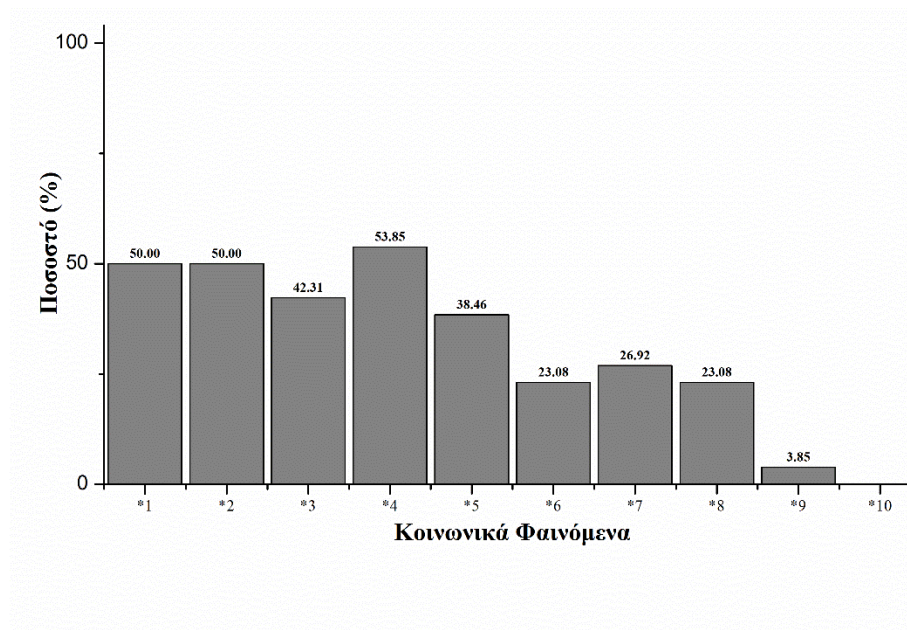
### 5.3.7.10 Κοινωνικά φαινόμενα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα (γηγενείς μαθητές)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι απάντησαν πως οι συμπεριφορές των γηγενών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως κύριους αποδέκτες εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, κλήθηκαν να σημειώσουν τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πιο πάνω κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το κοινωνικό φαινόμενο «ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από την οικογένεια» ως το κυριότερο (ποσοστό 53.85%) για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους γηγενείς μαθητές, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και έχουν ως κύριους αποδέκτες τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Έπειτα, τα κοινωνικά φαινόμενα «αυθόρμητη αντίδραση στη διεκδίκηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων για αναγνώριση της παρουσίας και της ταυτότητάς τους στο σχολικό χώρο» και «ανεπτυγμένο το αίσθημα του ισχυρού» σημειώνουν ποσοστό 50% αντίστοιχα. Ακολουθούν τα κοινωνικά φαινόμενα «φόβος και απόρριψη για το «διαφορετικό» (ποσοστό 42.31%) και «ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τον κοινωνικό περίγυρο» (ποσοστό 38.46%). Λιγότεροι από το 30% των ερωτηθέντων ανέφεραν μεταξύ των κυριότερων φαινομένων τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτισμικά ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, το φαινόμενο «ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τις παρέες συμμαθητών» (ποσοστό 26.92%), «ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τα Μ.Μ.Ε» (ποσοστό 23.08%) και «αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (ποσοστό 23.08%). Μόνο ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 3.85%) συγκαταλέγει στα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα για την ανάπτυξη της κατάστασης αυτής την «αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για μετάδοση διαπολιτισμικών αξιών». Κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε κάποιο άλλο κοινωνικό φαινόμενο ως σημαντικό.

Κατά μέσο όρο κάθε εκπαιδευτικός έδωσε 3.12 θετικές απαντήσεις.

Οι σχετικές συχνότητες (επί των συμμετεχόντων) των απόψεων των εκπαιδευτικών, για καθένα από τα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και

συμβάλλουν ώστε οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 20.



\*1 Αυθόρμητη αντίδραση στη διεκδίκηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων για αναγνώριση της παρουσίας και της ταυτότητάς τους στο σχολικό χώρο

\*2 Ανεπτυγμένο το αίσθημα του ισχυρού

\*3 Φόβος και απόρριψη για το «διαφορετικό»

\*4 Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από την οικογένεια

\*5 Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τον κοινωνικό περίγυρο

\*6 Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τα Μ.Μ.Ε.

\*7 Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τις παρέες συμμαθητών

\*8 Αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

\*9 Αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για μετάδοση διαπολιτισμικών αξιών

\*10 Άλλο φαινόμενο

Διάγραμμα 20 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τα Κυριότερα Κοινωνικά Φαινόμενα που Σχετίζονται με την Εθνοπολιτισμικά Ετερότητα και Συμβάλλουν ώστε οι Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικοί Μαθητές να Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 των Γηγενών Μαθητών

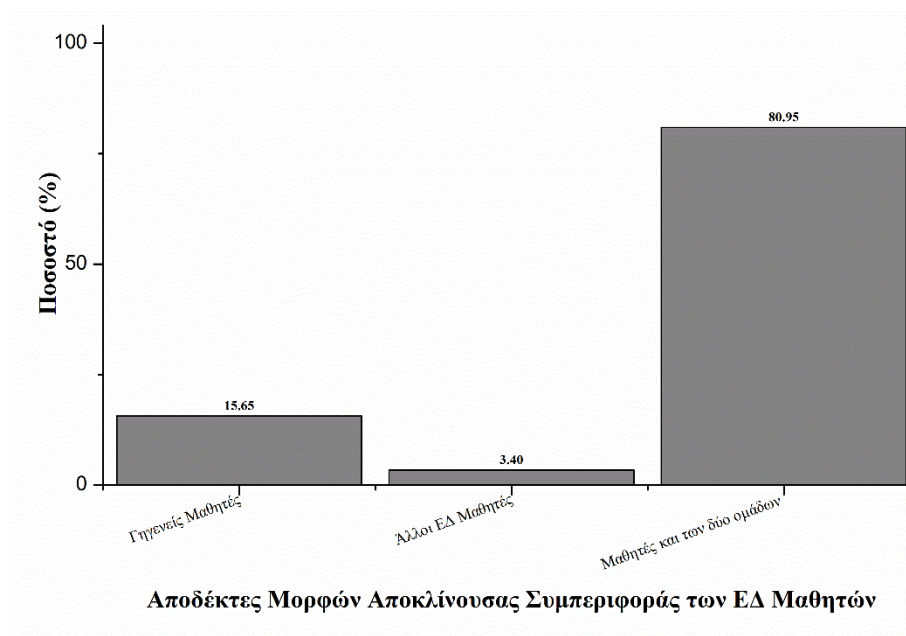
### 5.3.8 Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Όσον αφορά τους αποδέκτες των συμπεριφορών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 80.95%), θεωρούν ότι είναι μαθητές και των δύο ομάδων, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Σύμφωνα με το 15.65% των εκπαιδευτικών του



δείγματος, οι γηγενείς μαθητές αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών αυτών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ποσοστό 3.40% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει πως οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, έχουν ως κύριους αποδέκτες άλλους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επίσης.

Οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων (επί του συνόλου των έγκυρων) των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 21.



Διάγραμμα 21 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

#### 5.3.8.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα διδασκαλίας»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(2, N = 147) = 0.73, p = .695$ ], βάσει της βαθμίδας διδασκαλίας την οποία υπηρετούν.



Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 91 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 91).

#### 5.3.8.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των υποκειμένων του δείγματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησής τους [ $\chi^2(2, N = 147) = 2.55, p = .280$ ] αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 92 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 92).

#### 5.3.8.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση στην εκπαίδευση»

Οι συχνότητες των απαντήσεων στις τρεις κατηγορίες (γηγενείς μαθητές, άλλοι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, μαθητές και των δύο ομάδων) της μεταβλητής «αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις» είναι παρόμοιες για τις δύο κατηγορίες (διευθυντικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί) της ανεξάρτητης μεταβλητής «θέση στην εκπαίδευση». Επομένως, η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2, N = 147) = 3.40, p = .183$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 93 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 93).

#### 5.3.8.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο Kruskal-Wallis H, τα χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων του δείγματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση [ $\chi^2(2, N = 146) = 5.93, p = .052$ ] με τις απόψεις τους αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 94 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 94).

#### 5.3.8.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Οι συχνότητες των απαντήσεων στις τρεις κατηγορίες (γηγενείς μαθητές, άλλοι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, μαθητές και των δύο ομάδων) της μεταβλητής «αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις» είναι παρόμοιες για τις δύο κατηγορίες (αστική, ημιαστική/αγροτική περιοχή) της ανεξάρτητης μεταβλητής «αστικότητα της περιοχής». Επομένως, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 95 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 95), η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2, N = 147) = 0.74, p = .690$ ].

#### 5.3.8.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis Η δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση [ $\chi^2(4, N = 147) = 4.17, p = .384$ ] ανάμεσα στον πληθυσμό περιοχής και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι σχετικές συχνότητες καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 96 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 96).

#### 5.3.8.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο αριθμός των μαθητών του σχολείου υπηρετήσης δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(2, N = 147) = 0.37, p = .830$ ] τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 97 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 97).

#### 5.3.8.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών

μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις [ $\chi^2(2, N = 147) = 1.40, p = .497$ ].

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 93 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 93).

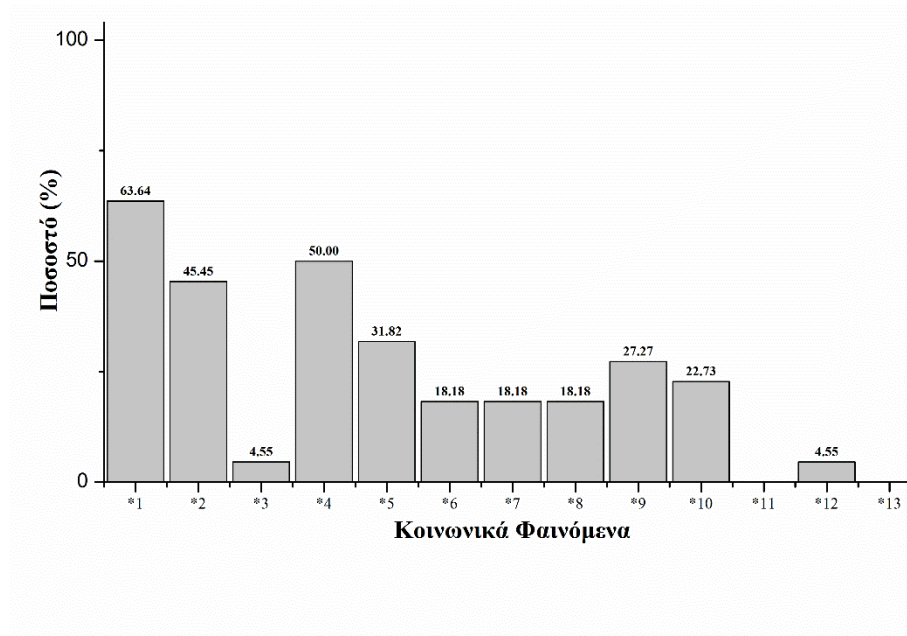
#### 5.3.8.1 Κοινωνικά φαινόμενα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα (εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές)

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι κυρίως οι γηγενείς μαθητές αποτελούν τους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, κλήθηκαν να σημειώσουν τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πιο πάνω κατάστασης. Τα «προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη νέα κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής» των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελούν για το 63.64% των εκπαιδευτικών το κυριότερο κοινωνικό φαινόμενο για την εμφάνιση της πιο πάνω κατάστασης. Ακολουθεί η «αντίδραση στο αίσθημα κοινωνικής ανισότητας» (ποσοστό 50%), η «αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής» (ποσοστό 45.45%), η «διεκδίκηση της αναγνώρισης της παρουσίας τους στο σχολικό χώρο» (ποσοστό 31.82%), τα «προβλήματα συγκρότησης θετικής ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας» (ποσοστό 27.27%) και η «δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία» (ποσοστό 22.73%). Ποσοστό μικρότερο από το 20% των εκπαιδευτικών θεωρεί την «αντίδραση ενδυνάμωσης στοιχείων της ταυτότητας του πολιτισμού προέλευσης» (ποσοστό 18.18%), την «αντίδραση στην απόρριψη, αποκλεισμό και περιθωριοποίηση από τους γηγενείς μαθητές» (ποσοστό 18.18%) και την «αντίδραση στις ρατσιστικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα των γηγενών μαθητών» (ποσοστό 18.18%) ως ένα από τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ένας μόνο εκπαιδευτικός (ποσοστό 4.35%) θεωρεί ως ένα από τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα για τη δημιουργία της κατάστασης αυτής την «αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής» και τις «επιρροές από παρέες

εθνοπολιτισμικά διαφορετικών συνομηλίκων». Κανένας εκπαιδευτικός δε σημείωσε τις «θρησκευτικές πεποιθήσεις» ή «κάποιο άλλο» κοινωνικό φαινόμενο ως ένα από τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Κατά μέσο όρο κάθε εκπαιδευτικός έδωσε 3.05 θετικές απαντήσεις.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 22.



- \*1 Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη νέα κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής
- \*2 Αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής
- \*3 Αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής
- \*4 Αντίδραση στο αίσθημα κοινωνικής ανισότητας
- \*5 Διεκδίκηση της αναγνώρισης της παρουσίας τους στο σχολικό χώρο
- \*6 Αντίδραση ενδυνάμωσης στοιχείων της ταυτότητας του πολιτισμού προέλευσης
- \*7 Αντίδραση στην απόρριψη, αποκλεισμό και περιθωριοποίηση από τους γηγενείς μαθητές
- \*8 Αντίδραση στις ρατσιστικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα των γηγενών μαθητών
- \*9 Προβλήματα συγκρότησης θετικής ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας
- \*10 Δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία
- \*11 Θρησκευτικές πεποιθήσεις
- \*12 Επίρροές από παρέες εθνοπολιτισμικά διαφορετικών συνομηλίκων
- \*13 Άλλο φαινόμενο

Διάγραμμα 22 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τα Κυριότερα Κοινωνικά Φαινόμενα που Σχετίζονται με την Εθνοπολιτισμικά Ετερότητα και Συμβάλλουν ώστε οι Γηγενείς Μαθητές να Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών

## 5.4 Αποτελέσματα σε επίπεδο μαθητών

### 5.4.1 Το προφίλ κάθε ομάδας μαθητών

Από τους μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά, ζητήθηκε να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις, οι οποίες είναι σχετικές με το προφίλ τους (σχολική επίδοση, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή απασχόληση, γονεϊκός έλεγχος, θυματοποίηση). Για τις πέντε αυτές ερωτήσεις-μεταβλητές εξετάστηκε η σχέση τους με την ομάδα μαθητών.

#### 5.4.1.1 Σχολική Επίδοση

Από τα υποκείμενα του δείγματος ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε τετραβάθμια κλίμακα (κακή, μέτρια, πολύ καλή, άριστη) την επίδοσή τους στα μαθήματα.

Οι γηγενείς μαθητές του δείγματος χαρακτηρίζουν την επίδοσή τους στα μαθήματα ως «πολύ καλή» (μ.ό.=2.69, τ.α.=0.77), ενώ οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος χαρακτηρίζουν την επίδοσή τους στα μαθήματα ως «μέτρια» (μ.ό.=2.41, τ.α.=0.67). Ο t έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων καταδεικνύει στατιστικά σημαντική σχέση [ $t(577)=4.22, p=.000$ ] ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ομάδα μαθητών και σχολική επίδοση.

#### 5.4.1.2 Οικογενειακή κατάσταση

Για να διαπιστωθεί η οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων της έρευνας, ζητήθηκε από αυτά να δηλώσουν με ποιον κατοικούν στο σπίτι (εκτός από τα αδέλφια). Η απάντηση που μπορούσαν να σημειώσουν ήταν μεταξύ των δύο: «με τον μπαμπά και τη μαμά», «μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον».

Από τις απαντήσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος προκύπτει ότι ποσοστό 80.36% κατοικεί στο σπίτι και με τους δύο γονείς, ενώ ποσοστό 19.64% κατοικεί στο σπίτι μόνο με έναν από τους δύο γονείς ή με κάποιον άλλον. Από την άλλη, ποσοστό 88.17% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών κατοικεί στο σπίτι και με τους δύο γονείς, ενώ ποσοστό 11.83% κατοικεί στο σπίτι μόνο με έναν από τους δύο γονείς ή με κάποιον άλλον. Ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση [ $\chi^2(1, N = 578) = 5.43, p = .020$ ] ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ομάδα μαθητών και οικογενειακή κατάσταση.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 99 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 99).

#### 5.4.1.3 Γονεϊκή απασχόληση

Για να διαπιστωθεί η γονεϊκή απασχόληση, από τους μαθητές του δείγματος ζητήθηκε να απαντήσουν στις δύο ερωτήσεις «ο μπαμπάς σου εργάζεται;» και «η μαμά σου εργάζεται;».

Η γονεϊκή απασχόληση συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(3, N = 571) = 27.04, p = .000$ ] με την ομάδα μαθητών. Η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών του δείγματος (ποσοστό 51.17%) δήλωσε ότι είναι εργαζόμενοι και οι δύο γονείς τους. Από την άλλη, ποσοστό 8.83% των γηγενών μαθητών δήλωσε ότι είναι άνεργοι και οι δύο γονείς τους, ενώ ότι είναι

άνεργος ο μπαμπάς δήλωσε ποσοστό 6.75% των γηγενών μαθητών και ότι είναι άνεργη η μαμά δήλωσε ποσοστό 33.25%. Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, λιγότεροι από τους μισούς (ποσοστό 45.16%) δηλώνουν ότι εργάζονται και οι δύο τους γονείς. Αντίθετα, δεν εργάζεται κανένας από τους δύο γονείς σε ποσοστό 7.53% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Άνεργο μπαμπά έχει ποσοστό 21.50% και άνεργη μαμά ποσοστό 25.81% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος, με βάση την ομάδα στην οποία ανήκουν, αναφορικά με την γονεϊκή απασχόληση, καθώς και ο έλεγχος της σχέσης των μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 100 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 100).

#### 5.4.1.4 Γονεϊκός έλεγχος

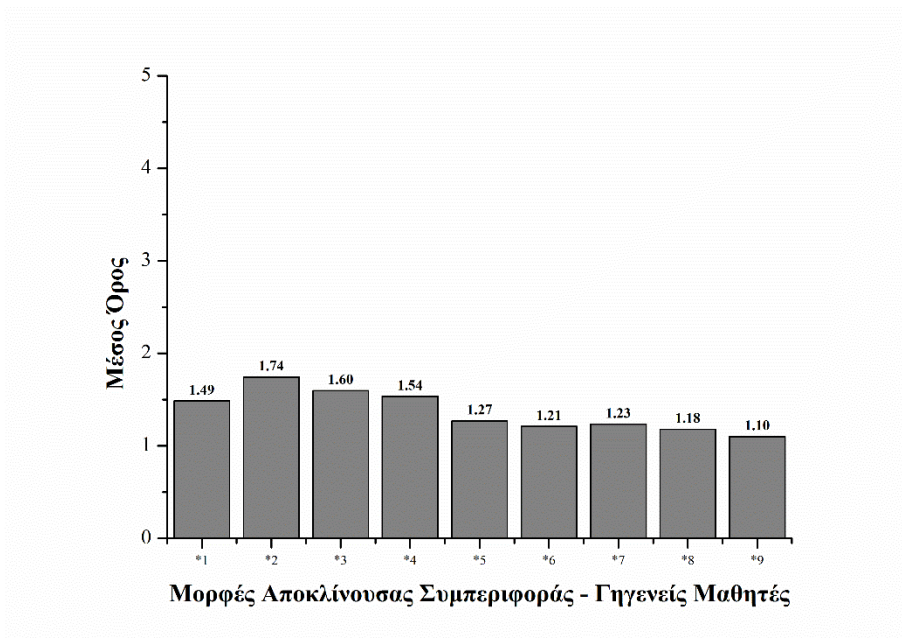
Από τα υποκείμενα του δείγματος ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε εξαβάθμια κλίμακα τη συχνότητα με την οποία οι γονείς τους γνωρίζουν πού και με ποιους βρίσκονται όταν είναι εκτός του σπιτιού, ώστε να διαπιστωθεί η συχνότητα του γονεϊκού ελέγχου που τους ασκείται.

Τόσο οι γηγενείς μαθητές (μ.ό.=5.09, τ.α.=1.26), όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.=5.06, τ.α.=1.28) του δείγματος, χαρακτηρίζουν τον έλεγχο από τους γονείς τους ως «πολύ συχνό». Από τον t έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση [ $t(576) = 0.27, p = .790$ ] ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ομάδα μαθητών και γονεϊκός έλεγχος.

#### 5.4.1.5 Θυματοποίηση

Από τους μαθητές του δείγματος ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία γίνονται αποδέκτες εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε να διαφανεί ο βαθμός «θυματοποίησής» τους από συμπεριφορές συμμαθητών τους.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, αναφορικά με τη συχνότητα που γίνονται αποδέκτες συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 23.



\*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα

\*2 Αρνητικές χειρονομίες

\*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών

\*4 Λεκτική βία

\*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές

\*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων

\*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση

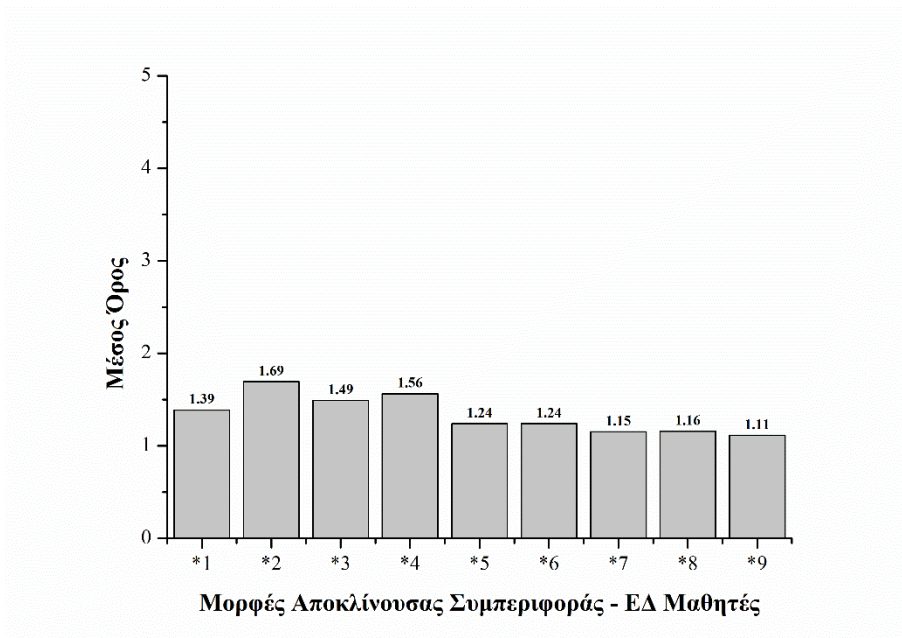
\*8 Σωματική βία

\*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 23 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησής τους

Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, οι μέσοι όροι οι οποίοι αφορούν τη συχνότητα με την οποία γίνονται αποδέκτες συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις παρουσιάζονται, στο Διάγραμμα 24.





- \*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα
- \*2 Αρνητικές χειρονομίες
- \*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών
- \*4 Λεκτική βία
- \*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές
- \*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων
- \*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση
- \*8 Σωματική βία
- \*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 24 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησής τους

Από τον *t* έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων, για τη σύγκριση στους μέσους όρους συχνότητας θυματοποίησης για κάθε ομάδα μαθητών, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις περιπτώσεις μορφών.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 101 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 101).

#### 5.4.2 Διαπολιτισμικά θέματα

Από τους μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά, ζητήθηκε να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι σχετικές με διαπολιτισμικά θέματα (φιλία μεταξύ των δύο ομάδων, επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, επαφή με άλλους πολιτισμούς). Για τις τρεις αυτές ερωτήσεις-μεταβλητές έγινε έλεγχος της σχέσης τους με την ομάδα μαθητών.

#### 5.4.2.1 Φιλία μεταξύ των δύο ομάδων

Από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος ζητήθηκε να δηλώσουν αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί από την άλλη ομάδα. Συγκεκριμένα, από τους γηγενείς μαθητές ζητήθηκε να δηλώσουν αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλη χώρα και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ζητήθηκε να δηλώσουν αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από την Ελλάδα.

Θετική απάντηση στην ερώτηση αυτή δίνει ποσοστό 77.55% των γηγενών μαθητών και 94.12% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Από τον έλεγχο  $\chi^2$  προκύπτει ότι οι δηλώσεις των μαθητών για την ύπαρξη φίλου από την άλλη ομάδα διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(1, N = 579) = 24.51, p = .000$ ] για τις δύο ομάδες μαθητών, με τους γηγενείς να απαντούν θετικά σε στατιστικά μικρότερο βαθμό.

#### 5.4.2.2 Επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις

Για να διαπιστωθεί η συχνότητα με την οποία οι μαθητές του δείγματος έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «πόσο συχνά ακούτε να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες», η οποία ήταν διατυπωμένη σε πενταβάθμια κλίμακα.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος προκύπτει ότι, τόσο οι γηγενείς, όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, ακούνε να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες «συχνά». Παρόλα αυτά, οι δηλώσεις των μαθητών του δείγματος για τη συχνότητα με την οποία έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(577) = 2.26, p = .024$ ] για τις δύο ομάδες, με τους γηγενείς μαθητές (μ.ό.=3.45, τ.α.=1.15) να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.=3.21, τ.α.=1.25).

#### 5.4.2.3 Επαφή με άλλους πολιτισμούς

Για να διαπιστωθεί η συχνότητα με την οποία οι μαθητές του δείγματος έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «πόσο συχνά μαθαίνετε στο

σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες», η οποία ήταν διατυπωμένη σε πενταβάθμια κλίμακα.

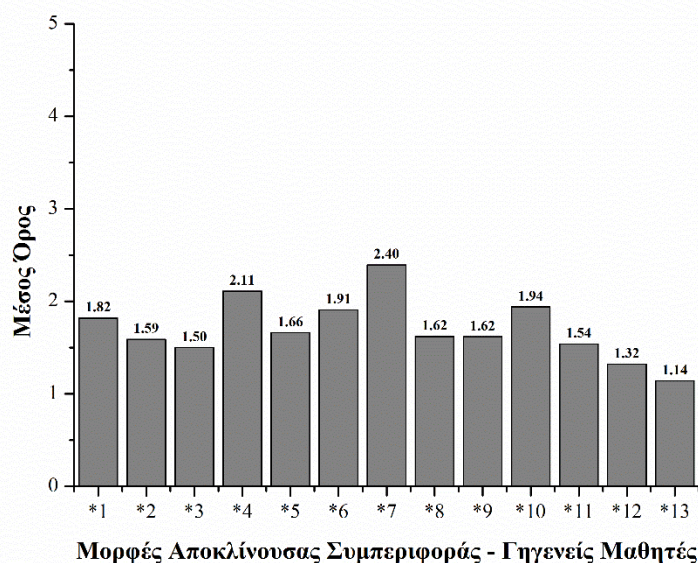
Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος προκύπτει ότι, τόσο οι γηγενείς (μ.ό.=3.06, τ.α.=1.01), όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.=3.16, τ.α.=0.98) του δείγματος, μαθαίνουν στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες «συχνά». Οι δηλώσεις των μαθητών του δείγματος για τη συχνότητα με την οποία έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(572) = -1.11, p = .268$ ] για τις δύο ομάδες μαθητών.

### 5.4.3 Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1)

Από τους μαθητές του δείγματος της έρευνας, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά, ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τις απαντήσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος, φαίνεται πως η πλειοψηφία των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (δέκα εκ των δεκατριών), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζεται από τους ίδιους «σπάνια». Τρεις μορφές αναφέρονται από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος ότι δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους ίδιους. Καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αναφέρθηκε από τους γηγενείς μαθητές ότι εμφανίζεται «συχνά», «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 25.

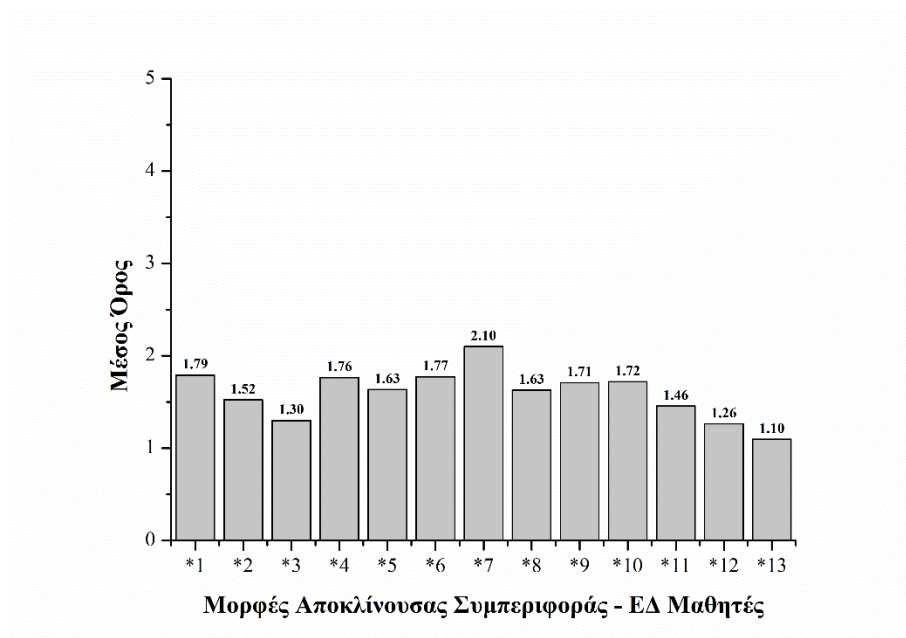


- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 25 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

Παρόμοια, οι περισσότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εννιά από τις δεκατρείς), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «σπάνια». Τέσσερις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρθηκε ότι δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αναφέρθηκε από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ότι εμφανίζεται «συχνά», «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 26.



- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 26 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

Οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί, φαίνεται ότι ιεραρχούν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, με την ίδια περίπου σειρά τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές του δείγματος συχνότερα εμφανίζουν τις μορφές: «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο

σχολείο», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» και «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση». Στη συνέχεια ακολουθούν η «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», η «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα» και η «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού». Έπεται η «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος» και η «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση». Οι συμπεριφορές οι οποίες κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τόσο από τους γηγενείς, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, είναι η «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», η «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» και η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς».

#### 5.4.3.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδων μαθητών»

Ο έλεγχος *t* ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση στους μέσους όρους της συχνότητας εμφάνισης κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Από τη σύγκριση αυτή παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους εμφάνισης τεσσάρων εκ των δεκατριών μορφών. Για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι γηγενείς μαθητές (μ.ό.=1.50, τ.α.=0.98) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο [ $t(489) = 2.80, p = .005$ ] από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (μ.ό.=1.30, τ.α.=0.71). Για τη μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», από τους γηγενείς μαθητές (μ.ό.=2.11, τ.α.=1.32) προκύπτει στατιστικά υψηλότερος μέσος όρος εμφάνισης [ $t(417) = 3.24, p = .001$ ] σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (μ.ό.=1.76, τ.α.=0.95). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(386) = 2.96, p = .003$ ] εντοπίζεται και όσον αφορά τη συχνότητα της μορφής «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα» με τους γηγενείς μαθητές του δείγματος (μ.ό.=2.40, τ.α.=1.16) να εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος (μ.ό.=2.10, τ.α.=1.09). Τέλος, όσον αφορά τη μορφή «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» οι γηγενείς μαθητές (μ.ό.=1.94, τ.α.=1.15), παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο [ $t(576) = 2.19, p = .029$ ] από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (μ.ό.=1.72, τ.α.=1.04). Για τις τέσσερις

λοιπόν αυτές συμπεριφορές, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος.

Στον Πίνακα 102 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 102) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με βάση την ομάδα μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Επίσης, στον Πίνακα αυτό παρουσιάζεται η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.

#### 5.4.3.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης»

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία οι γηγενείς μαθητές του δείγματος φοιτούν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο για τις δώδεκα από τις δεκατρείς περιπτώσεις μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από την περίπτωση «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Για όλες αυτές τις περιπτώσεις οι γηγενείς μαθητές λυκείου παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι γηγενείς μαθητές γυμνασίου.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας στην οποία φοιτούν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 103 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 103).

Η συχνότητα εμφάνισης περισσότερων από των μισών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (επτά εκ δεκατριών), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί

ευσυνείδητα», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση») και εμφανίζονται από τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Για όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν στο λύκειο παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, με βάση τη βαθμίδα διδασκαλίας στην οποία φοιτούν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 104 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 104).

#### 5.4.3.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των γηγενών μαθητών του δείγματος αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων τους, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, έντεκα εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από την περίπτωση «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο» και «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του φύλου τους. Για όλες αυτές τις περιπτώσεις, τα αγόρια των γηγενών μαθητών του δείγματος παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια των γηγενών μαθητών του δείγματος.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, με βάση το φύλο, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 105 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 105).

Το φύλο αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης και όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η συχνότητα



δώδεκα εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από την περίπτωση «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του φύλου τους. Για όλες αυτές τις περιπτώσεις, στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν τα αγόρια του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες από ό,τι τα κορίτσια του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, με βάση το φύλο, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 106 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 106).

#### 5.4.3.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία»

Για την εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των γηγενών μαθητών και της συχνότητας με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's  $r$ . Όπως προκύπτει, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ηλικία των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, υπάρχει μικρή συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «ηλικία» των γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης, από τους ίδιους, της πλειοψηφίας των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (οχτώ εκ των δεκατριών). Μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ηλικίας των γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης των υπόλοιπων πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημειώνεται πως σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι ανάλογη. Όσο δηλαδή αυξάνεται ή μειώνεται η μία μεταβλητή αντίστοιχα αυξάνεται ή μειώνεται και η άλλη.

Στον Πίνακα 107 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 107) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

Επίσης, προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης έντεκα (εκ των δεκατριών) μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκτός από τις μορφές «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα»). Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, εντοπίζεται μία μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης, από τους ίδιους, της μορφής «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος». Μικρή συσχέτιση με την ηλικία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος υπάρχει για πέντε από τις δεκατρείς μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ηλικίας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης επίσης πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι ανάλογη.

Στον Πίνακα 108 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 108) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

#### 5.4.3.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς εμφανίζουν τρεις μόνο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις τρεις αυτές περιπτώσεις («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση»), οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών (μ.ό.=1.93/τ.α.=1.18, μ.ό.=1.69/τ.α.=1.03, μ.ό.=2.06/τ.α.=1.17 αντίστοιχα) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, μεγαλύτερο μέσο όρο από τους γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία ημιαστικών/αγροτικών περιοχών (μ.ό.=1.63/τ.α.=1.02, μ.ό.=1.48/τ.α.=0.79, μ.ό.=1.72/τ.α.=1.10 αντίστοιχα).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 109 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 109).

Η συχνότητα πέντε εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο φοίτησης. Για όλες τις περιπτώσεις («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»), υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών (μ.ό.=1.89/τ.α.=1.02, μ.ό.=1.71/τ.α.=1.02, μ.ό.=1.88/τ.α.=1.04, μ.ό.=1.82/τ.α.=1.09, μ.ό.=1.54, τ.α.=0.98 αντίστοιχα) σε σχέση με αυτούς οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία ημιαστικών/αγροτικών περιοχών (μ.ό.=1.50/τ.α.=0.84, μ.ό.=1.39/τ.α.=0.68, μ.ό.=1.46/τ.α.=0.81, μ.ό.=1.41/τ.α.=0.83, μ.ό.=1.22/τ.α.=0.73 αντίστοιχα).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 110 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 110).

#### 5.4.3.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Ο πληθυσμός της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο φοίτησης διαφοροποιεί τις δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης έξι μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, για τη συχνότητα της μορφής αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους εντοπίζεται ανάμεσα στην περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.02, τ.α.=1.16) και στην περιοχή 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.59, τ.α.=0.96). Για τη μορφή «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.82, τ.α.=1.18), 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=1.74, τ.α.=1.22) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.69, τ.α.=0.85) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.13, τ.α.=0.43) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.39, τ.α.=0.77). Για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.73,

τ.α.=1.20) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.56, τ.α.=0.91) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.56, τ.α.=1.20) και 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=1.37, τ.α.=0.83). Οι μέσοι όροι των δηλώσεων των γηγενών μαθητών, για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τη μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό υψηλότερο μέσο όρο στις περιοχές με πληθυσμό 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=2.38, τ.α.=1.49), 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.44, τ.α.=1.44) και 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.11, τ.α.=1.24) από ό,τι στην περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.63, τ.α.=1.13). Επίσης, για την ίδια μορφή, οι μέσοι όροι των δηλώσεων των γηγενών μαθητών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό υψηλότερο μέσο όρο στις περιοχές με πληθυσμό 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=2.38, τ.α.=1.49) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.44, τ.α.=1.44) από ό,τι στην περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.77, τ.α.=1.07). Όσον αφορά τη μορφή «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni καταδεικνύει ότι οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=2.79, τ.α.=1.23) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.29, τ.α.=1.18). Τέλος, για τη μορφή «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα», οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=2.04, τ.α.=1.33) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.52, τ.α.=0.81), 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.48, τ.α.=0.86) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.33, τ.α.=0.48).

Στον Πίνακα 111 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 111) παρουσιάζονται οι σχετικές πληροφορίες.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής» επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν τέσσερις από τις δεκατρείς μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά τη μορφή «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», οι δηλώσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.84,

τ.α.=1.01), 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.71 τ.α.=0.73) και 1,000,000 κατοίκων και άνω (μ.ό.=1.64, τ.α.=0.94) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις δηλώσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.26, τ.α.=0.94). Επίσης, για την ίδια μορφή, οι μέσοι όροι των δηλώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό υψηλότερο μέσο όρο στις περιοχές με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=1.84, τ.α.=1.01) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.71 τ.α.=0.73) από ό,τι στην περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.32, τ.α.=0.67). Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», υψηλότεροι μέσοι όροι, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, παρουσιάζονται στις περιοχές με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=1.58, τ.α.=1.02) και 1,000,000 και άνω κατοίκων (μ.ό.=1.42, τ.α.=0.85) από ό,τι στις περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.05, τ.α.=0.22), 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.11, τ.α.=0.39) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.43, τ.α.=0.65). Όσον αφορά τη μορφή «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας», ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν καταδεικνύει ανάμεσα σε ποιων ομάδων τους μέσους όρους βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 1,000,000 και άνω κατοίκων (μ.ό.=1.42, τ.α.=0.88) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης της μορφής «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.03, τ.α.=0.17).

Στον Πίνακα 112 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 112) παρουσιάζονται οι σχετικές πληροφορίες.

#### 5.4.3.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι γηγενείς μαθητές επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τέσσερις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η μορφή «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος» εμφανίζεται συχνότερα από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=2.25, τ.α.=1.26) σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές του δείγματος οι

οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=1.92, τ.α.=1.21). Από την άλλη, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=2.21/τ.α.=1.23, μ.ό.=2.30/τ.α.=1.30 αντίστοιχα) εμφανίζουν συχνότερα τις μορφές «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» και «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με πληθυσμό 151 έως 250 (μ.ό.=1.82/τ.α.=1.02, μ.ό.=1.84/τ.α.=1.10 αντίστοιχα) και 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=1.69/τ.α.=0.89, μ.ό.=1.66/τ.α.=0.9 αντίστοιχα). Τέλος, η μορφή «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» εμφανίζεται συχνότερα από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=1.51, τ.α.=1.07) παρά από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 (μ.ό.=1.24, τ.α.=0.67).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 113 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 113).

Ο μαθητικός πληθυσμός τους σχολείου φοίτησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συχνότητα εμφάνισης, από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, της πλειοψηφίας (οχτώ εκ των δεκατριών) των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιείται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Για τη μορφή «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=2.27, τ.α.=1.25) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=1.53, τ.α.=0.72). Από την άλλη, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=1.98/τ.α.=1.09, μ.ό.=1.65/τ.α.=0.98, μ.ό.=2.06/τ.α.=1.24, μ.ό.=1.80/τ.α.=1.12 αντίστοιχα) εμφανίζουν συχνότερα τις μορφές «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» και «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση» από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με πληθυσμό 50 έως 150

(μ.ό.=1.40/τ.α.=0.55, μ.ό.=1.20/τ.α.=0.47, μ.ό.=1.83/τ.α.=0.79, μ.ό.=1.31/τ.α.=0.83 αντίστοιχα) και 151 έως 250 μαθητών (μ.ό.=1.34/τ.α.=0.65, μ.ό.=1.16/τ.α.=0.54, μ.ό.=1.61/τ.α.=0.92, μ.ό.=1.34/τ.α.=0.82 αντίστοιχα). Όσον αφορά τις μορφές «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος» και «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης παρουσιάζουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 (μ.ό.=2.17/τ.α.=1.27, μ.ό.=1.66/τ.α.=0.80 αντίστοιχα) από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 151 έως 250 (μ.ό.=1.44/τ.α.=0.85, μ.ό.=1.47/τ.α.=0.82 αντίστοιχα). Τέλος, για τη μορφή «φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή», στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης παρουσιάζουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 (μ.ό.=1.96, τ.α.=1.26) από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 (μ.ό.=1.40, τ.α.=0.74).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 114 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 114).

#### 5.4.3.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης των γηγενών μαθητών αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, οχτώ εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Από τις εκ των υστέρων συγκρίσεις προκύπτει ότι για πέντε από αυτές μορφές (αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς»), οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.04/τ.α.=1.36, μ.ό.=1.85/τ.α.=1.24, μ.ό.=1.70/τ.α.=1.18, μ.ό.=2.30/τ.α.=1.47,

μ.ό.=1.55/τ.α.=1.17 αντίστοιχα) και 10% έως 20% (μ.ό.=1.90/τ.α.=1.10, μ.ό.=1.75/τ.α.=0.98, μ.ό.=1.68/τ.α.=1.09, μ.ό.=2.32/τ.α.=1.36, μ.ό.=1.34/τ.α.=0.75 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.55/τ.α.=0.98, μ.ό.=1.16/τ.α.=0.45, μ.ό.=1.08/τ.α.=0.30, μ.ό.=1.65/τ.α.=1.02, μ.ό.=1.15/τ.α.=0.46). Ακόμα, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» και «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση», οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=2.12/τ.α.=1.19, μ.ό.=1.60/τ.α.=0.98 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.62/τ.α.=0.85, μ.ό.=1.33/τ.α.=0.73 αντίστοιχα). Τέλος, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=1.42, τ.α.=1.15) σημειώνουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο με τον οποίο εμφανίζουν τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=1.10, τ.α.=0.54) και 41% έως 60% (μ.ό.=1.02, τ.α.=0.13).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 115 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 115).

Η συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, περισσότερων από τις μισές (επτά από τις δεκατρείς) μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης. Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης τριών από αυτές τις μορφές («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»), οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.38/τ.α.=1.25, μ.ό.=2.23/τ.α.=1.29, μ.ό.=1.90/τ.α.=1.24 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με αντίστοιχο ποσοστό 10% έως 20% (μ.ό.=1.87/τ.α.=1.08, μ.ό.=1.53/τ.α.=0.91, μ.ό.=1.39/τ.α.=0.80 αντίστοιχα) και 41% έως 60% (μ.ό.=1.52/τ.α.=0.69, μ.ό.=1.69/τ.α.=0.86, μ.ό.=1.31/τ.α.=0.79 αντίστοιχα). Για τη συχνότητα της



μορφής «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος» στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.13, τ.α.=1.07) και 10% έως 20% (μ.ό.=1.77, τ.α.=0.89) από ό,τι οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.40). Για τη μορφή «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=1.85, τ.α.=1.03) και 10% έως 20% (μ.ό.=1.36, τ.α.=0.76) παρουσιάζουν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο εμφάνισής της από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.05, τ.α.=0.26). Επίσης, για την ίδια μορφή, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζεται ανάμεσα στους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=1.85, τ.α.=1.03) και στους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% (μ.ό.=1.36, τ.α.=0.76). Ο Bonferroni post-hoc έλεγχος δεν καταδεικνύει ανάμεσα σε ποιες ομάδες βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους εμφάνισης της μορφής «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος». Τέλος, οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=2.30, τ.α.=1.42) δηλώνουν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο εμφάνισης της μορφής «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση» από ό,τι δηλώνουν οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.46, τ.α.=0.73).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 116 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 116).

#### 5.4.3.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γενιά μετανάστευσης»

Η γενιά μετανάστευσης των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες, διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης από τους ίδιους τριών μόνο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τις τρεις αυτές περιπτώσεις

(«αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»), οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, οι οποίοι ανήκουν στην πρώτη γενιά μετανάστευσης (μ.ό.=1.68, τ.α.=0.90/ μ.ό.=1.89, τ.α.=1.12/ μ.ό.=1.63, τ.α.=1.10 αντίστοιχα) δηλώνουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης από ό,τι οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, οι οποίοι ανήκουν στη δεύτερη γενιά μετανάστευσης (μ.ό.=1.35, τ.α.=0.70/ μ.ό.=1.53, τ.α.=0.92/ μ.ό.=1.26, τ.α.=0.65 αντίστοιχα).

Οι σχετικοί μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 117 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 117).

#### 5.4.3.10 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γλώσσα επικοινωνίας»

Η γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τέσσερις από τις δεκατρείς μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν με τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (μ.ό.=2.04, τ.α.=1.10) και αυτοί οι οποίοι επικοινωνούν στην οικογένειά τους και με τις δύο γλώσσες (μ.ό.=1.84, τ.α.=1.04), δηλώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι επικοινωνούν στην οικογένειά τους με την ελληνική γλώσσα (μ.ό.=1.38, τ.α.=0.63). Για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, οι οποίοι στην οικογένειά τους χρησιμοποιούν ως γλώσσα επικοινωνίας τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (μ.ό.=1.81, τ.α.=0.99), παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από αυτούς οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν και με τις δύο γλώσσες (μ.ό.=1.48, τ.α.=0.79) και από αυτούς οι οποίοι επικοινωνούν με την ελληνική γλώσσα (μ.ό.=1.30, τ.α.=0.65). Τέλος, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα» και «ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού», οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι στην οικογένειά τους χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, μητρική και κυρίαρχη, ως γλώσσες επικοινωνίας (μ.ό.=2.26, τ.α.=1.06/ μ.ό.=1.78, τ.α.=1.18 αντίστοιχα) παρουσιάζουν στατιστικά

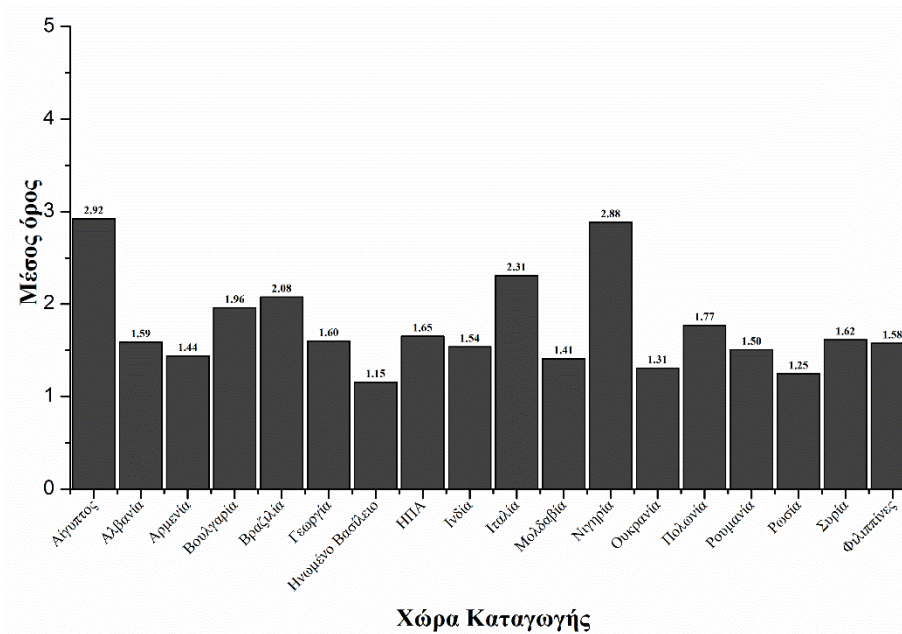
υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι αυτοί οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν με την ελληνική γλώσσα (μ.ό.=1.63, τ.α.=0.87/ μ.ό.=1.28, τ.α.=0.82 αντίστοιχα).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 118 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 118).

#### 5.4.3.11 Η χώρα καταγωγής

Από τις απαντήσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά όλες τις περιπτώσεις μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπολογίστηκε ο συνολικός μέσος όρος βάσει της χώρας καταγωγής τους.

Στο Διάγραμμα 27 παρουσιάζονται οι συνολικοί μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης, από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, όλων των περιπτώσεων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βάσει της χώρας καταγωγής τους. Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα αυτό, υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζουν οι μαθητές με καταγωγή από την Αίγυπτο (μ.ό.=2.92), τη Νιγηρία (μ.ό.=2.88), την Ιταλία (μ.ό.=2.31) και τη Βραζιλία (μ.ό.=2.08). Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι εκπροσωπούν με την καταγωγή τους τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζουν μικρότερους μέσους όρους (μ.ό.<2.00) όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

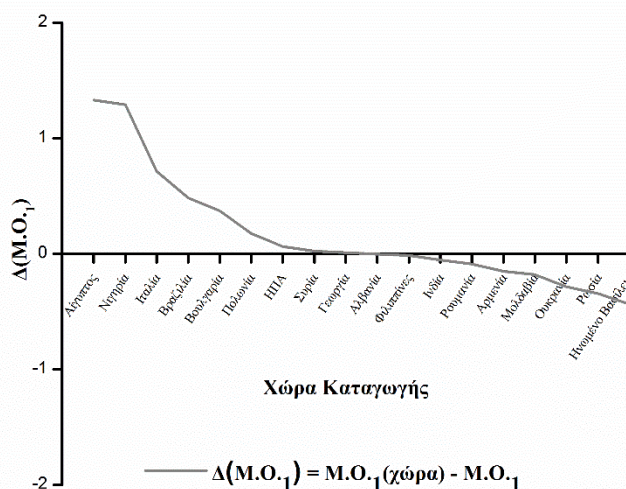


Διάγραμμα 27 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους

Προκειμένου να διαφανεί κατά πόσον, βάσει της χώρας καταγωγής τους, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν με διαφορετικές συχνότητες τις περιπτώσεις μορφών, οι οποίες είναι σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπολογίστηκε ο συνολικός μέσος όρος (M.O.1) εμφάνισής τους από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος. Από το μέσο όρο της κάθε χώρας καταγωγής [M.O.1(χώρα)] αφαιρέθηκε ο συνολικός μέσος όρος της συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, των περιπτώσεων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για κάθε χώρα καταγωγής, όπου προκύπτει θετικό πρόσημο της διαφοράς [ $\Delta(M.O.1)$ ] δηλώνει υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο, ενώ όπου προκύπτει αρνητικό πρόσημο της διαφοράς, δηλώνει χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο.

Οι διαφορές  $\Delta(M.O.1)$  οι οποίες υπολογίσθηκαν ταξινομήθηκαν κατά φθίνουσα σειρά και παριστάνονται γραφικά στο Διάγραμμα 28. Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα αυτό, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι κατάγονται από την Αίγυπτο, τη Νιγηρία, την Ιταλία, τη Βραζιλία, την Πολωνία, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τη Συρία και τη Γεωργία παρουσιάζουν θετικές αποκλίσεις από το συνολικό μέσο όρο εμφάνισης μορφών

αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, η Αλβανία, οι Φιλιππίνες, η Ινδία, η Ρουμανία, η Αρμενία, η Μολδαβία, η Ουκρανία, η Ρωσία και το Ηνωμένο Βασίλειο εμφανίζουν αρνητικές αποκλίσεις από το συνολικό μέσο όρο.



Διάγραμμα 28 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 1

#### 5.4.3.12 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «σχολική επίδοση»

Από το δείκτη συνάφειας Pearson's  $r$  προκύπτει πως η σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης εννιά εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τις υπόλοιπες τέσσερις περιπτώσεις μορφών («αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση», «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς», «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς»), βρέθηκε ότι υπάρχει μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών του δείγματος. Διευκρινίζεται πως σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη. Όσο λοιπόν αυξάνεται η μία μεταβλητή, μειώνεται η άλλη.

Στον Πίνακα 119 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 119) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος και τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε επτά περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης τριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για άλλες τέσσερις περιπτώσεις μορφών («αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», «μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα», «αντιγραφή σε γραπτή εξέταση»), εντοπίζεται ότι υπάρχει μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση, με τη σχολική επίδοση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Στον Πίνακα 120 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 120) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

#### 5.4.3.13 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση»

Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, τεσσάρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η οικογένειά τους. Για τις τέσσερις αυτές μορφές («αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα», «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού», «μη εκπλήρωση υποχρέωσης η οποία έχει αναληφθεί ευσυνείδητα»), οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι ζουν στο σπίτι μόνο με τον ένα γονέα ή με κάποιον άλλον (μ.ό.=2.17/τ.α.=1.29, μ.ό.=2.65/τ.α.=1.24, μ.ό.=1.86/τ.α.=1.12, μ.ό.=1.88/τ.α.=1.08 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι ζουν στο σπίτι και με τους δύο γονείς (μ.ό.=1.74/τ.α.=1.08, μ.ό.=2.33/τ.α.=1.13, μ.ό.=1.57/τ.α.=0.99, μ.ό.=1.55/τ.α.=0.92 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 121 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 121).

Η συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο σε δύο περιπτώσεις, βάσει της οικογενειακής τους κατάστασης. Για τη συχνότητα εμφάνισης των δύο αυτών μορφών («έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»), οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι ζουν και με τους δύο γονείς (μ.ό.=1.33/τ.α.=0.74, μ.ό.=1.52/τ.α.=0.98 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι ζουν μόνο με τον ένα γονέα ή με κάποιον άλλον (μ.ό.=1.09/τ.α.=0.29, μ.ό.=1.00/τ.α.=0.00 αντίστοιχα).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 122 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 122).

#### 5.4.3.14 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση»

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση» δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μόνο όσον αφορά τη μορφή «ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού», η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές διαφοροποιείται, βάσει της γονεϊκής απασχόλησης. Για τη μορφή αυτή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=2.12, τ.α.=1.37) και οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων και οι δύο γονείς είναι άνεργοι (μ.ό.=2.00, τ.α.=1.39) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων είναι και οι δύο γονείς εργαζόμενοι (μ.ό.=1.54, τ.α.=0.94). Επίσης, για την

ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=2.12, τ.α.=1.37) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.56, τ.α.=0.91).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 123 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 123).

Ούτε όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία το δείγμα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εμφανίζει μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση» δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης. Μόνο οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης δύο μορφών διαφοροποιούνται, βάσει της απασχόλησης των γονέων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.53, τ.α.=1.09) και αυτών των οποίων και οι δύο γονείς είναι άνεργοι (μ.ό.=1.36, τ.α.=0.63) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης της μορφής «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» από ό,τι οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι (μ.ό.=1.19, τ.α.=0.45). Επίσης, η ίδια μορφή εμφανίζεται, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συχνότερα από τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.53, τ.α.=1.09) από ό,τι αυτών των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.15, τ.α.=0.66). Τέλος, για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς», οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.55, τ.α.=0.90) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.04, τ.α.=0.20) και αυτών των οποίων είναι και οι δύο γονείς άνεργοι (μ.ό.=1.00, τ.α.=0.00).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 124 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 124).

#### 5.4.3.15 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκός έλεγχος»

Μεταξύ του γονεϊκού ελέγχου γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης,



εντοπίζεται πως ο γονεϊκός έλεγχος έχει μέτρια συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης τριών εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος», «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια», «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τις υπόλοιπες δέκα περιπτώσεις μορφών βρέθηκε ότι υπάρχει μία μικρή συσχέτιση με το γονεϊκό έλεγχο των γηγενών μαθητών του δείγματος. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη, δηλαδή όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή, μειώνεται η άλλη.

Στον Πίνακα 125 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 125) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

Όσον αφορά το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος και τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε έντεκα περιπτώσεις (εκτός από τις μορφές «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», «παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση»). Συγκεκριμένα, ο γονεϊκός έλεγχος εντοπίζεται να έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τις υπόλοιπες δύο περιπτώσεις μορφών («ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού», «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς»), εντοπίζεται ότι υπάρχει μία πολύ χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση, με το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

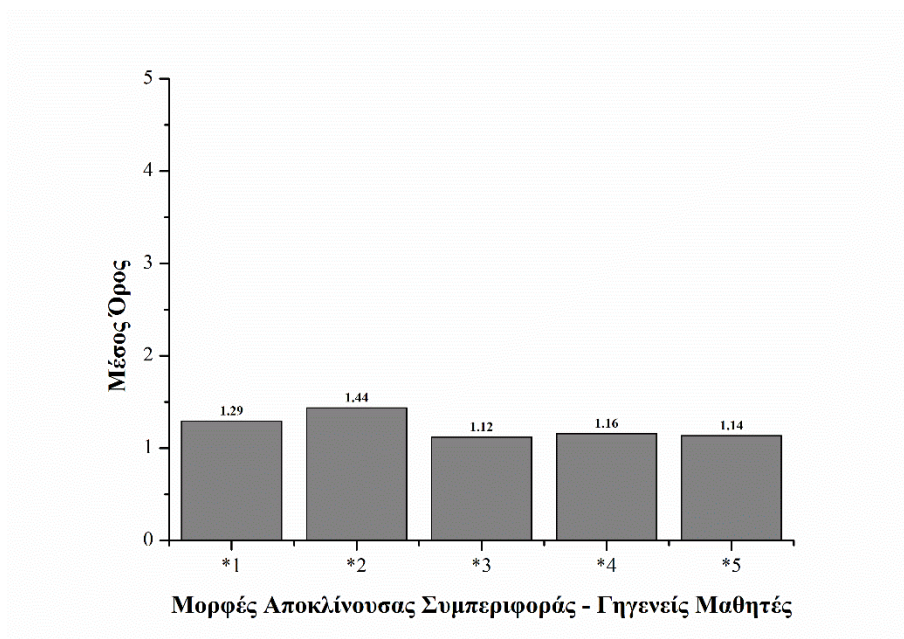
Στον Πίνακα 126 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 126) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

#### **5.4.4 Βία κατά της σχολικής παρουσίας (Μορφές 2)**

Από τους μαθητές του δείγματος της έρευνας, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά, ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας.

Από τις απαντήσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος, φαίνεται πως όλες οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους ίδιους.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 29.



\*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου

\*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

\*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου

\*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου

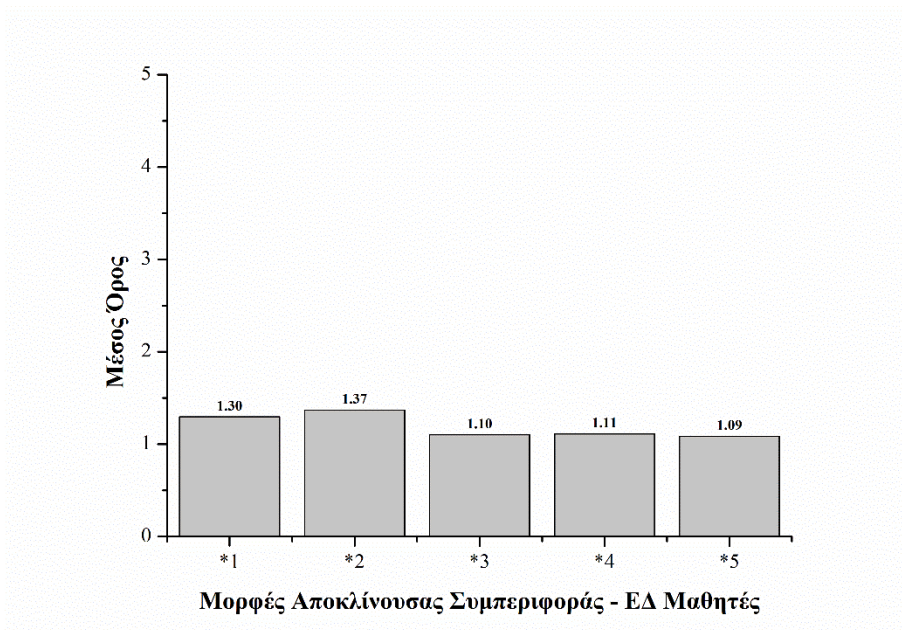
\*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 29 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

Πανομοιότυπα, όλες οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ιδίων.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη βία κατά της σχολικής

περιουσίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της από τους ίδιους, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 30.



- \*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου
- \*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου
- \*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου
- \*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου
- \*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 30 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

Οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί, ιεραρχούν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, με την ίδια περίπου σειρά τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Οι μαθητές του δείγματος σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης, όσον αφορά τις μορφές «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου» και «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου». Ακολουθούν με χαμηλότερους μέσους όρους οι μορφές «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου» και «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου».

#### 5.4.4.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδων μαθητών»

Από τον έλεγχο t ανεξάρτητων δειγμάτων, για τη σύγκριση στους μέσους όρους των δηλώσεων των δύο ομάδων μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, αναφορικά με τη

συχνότητα εμφάνισης κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σημαντικότητα της σχέσης της συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, με βάση την ομάδα μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 127 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 127).

#### 5.4.4.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης»

Η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Μόνο όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν τη μορφή «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», η βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, παράγοντα διαφοροποίησης. Για την περίπτωση αυτή, οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε λύκειο σημειώνουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους γηγενείς μαθητές ( $\mu.ό.=1.30$ ,  $\tau.α.=0.93$ ) οι οποίοι φοιτούν σε γυμνάσιο ( $\mu.ό.=1.05$ ,  $\tau.α.=0.32$ ).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 128 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 128).

Από την άλλη, η συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, δε διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο για καμία από τις περιπτώσεις, βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 129 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 129).

#### 5.4.4.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Ως ισχυρός παράγοντας διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, αναδεικνύεται το φύλο. Από τον έλεγχο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων, προκύπτει πως η συχνότητα εμφάνισης τεσσάρων από τις πέντε μορφές («φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου», «πρόκληση ζημιών σε χώρους

του σχολείου», «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου») διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του φύλου των γηγενών μαθητών. Για τις τέσσερις αυτές περιπτώσεις μορφών, τα αγόρια με καταγωγή από την Ελλάδα δηλώνουν (μ.ό.=1.39/τ.α.=0.96, μ.ό.=1.18/τ.α.=0.72, μ.ό.=1.25/τ.α.=0.88, μ.ό.=1.22/τ.α.=0.78 αντίστοιχα), σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισής τους από ό,τι τα κορίτσια με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.=1.15/τ.α.=0.54, μ.ό.=1.04/τ.α.=0.25, μ.ό.=1.02/τ.α.=0.16, μ.ό.=1.01/τ.α.=0.11 αντίστοιχα).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 130 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 130).

Παρόμοια, η συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, τεσσάρων από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του φύλου. Για τις τέσσερις αυτές περιπτώσεις μορφών, τα αγόρια με καταγωγή από άλλες χώρες δηλώνουν (μ.ό.=1.47, τ.α.=0.90, μ.ό.=1.17, τ.α.=0.58, μ.ό.=1.20, τ.α.=0.75, μ.ό.=1.16, τ.α.=0.64 αντίστοιχα), σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι τα κορίτσια με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=1.25, τ.α.=0.49, μ.ό.=1.02, τ.α.=0.22, μ.ό.=1.01, τ.α.=0.11, μ.ό.=1.00, τ.α.=0.00 αντίστοιχα).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 131 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 131).

#### 5.4.4.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία»

Για την εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των γηγενών μαθητών και της συχνότητας με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's *r*. Όπως προκύπτει, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της ηλικίας των γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης τριών εκ των πέντε μορφών, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Μεταξύ των δύο μεταβλητών, στις τρεις αυτές περιπτώσεις («κλοπή αντικειμένων του σχολείου, «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», «εμπρησμός

σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου») παρατηρείται μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση. Διευκρινίζεται πως σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι ανάλογη. Όσο δηλαδή αυξάνεται ή μειώνεται η μία μεταβλητή αντίστοιχα αυξάνεται ή μειώνεται και η άλλη.

Στον Πίνακα 132 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 132) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

Αναφορικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία τους και στη συχνότητα εμφάνισης δύο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, οι δύο αυτές μορφές («αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», «κλοπή αντικειμένων του σχολείου») παρουσιάζουν μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με την ηλικία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι ανάλογη.

Ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του παρουσιάζονται στον Πίνακα 133.

#### 5.4.4.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Η αστικότητα της περιοχής δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας καμίας εκ των μορφών, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Στον Πίνακα 134 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 134) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών, βάσει της αστικότητας της περιοχής φοίτησης, για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών. Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 135 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 135).

#### 5.4.4.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός της περιοχής»

Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, τριών από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία φοιτούν.

Συγκεκριμένα, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.49, τ.α.=1.14) και 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.47, τ.α.=1.04) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης της μορφής «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.63). Για τη μορφή «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου», οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.36, τ.α.=1.12) και 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.29, τ.α.=0.89) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.05, τ.α.=0.39). Για την ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.29, τ.α.=0.89) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.00, τ.α.=0.00). Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, της μορφής «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου, στατιστικά υψηλότεροι μέσοι όροι εντοπίζονται στην περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων σε σχέση με τις περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=1.09, τ.α.=0.50), 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=1.03, τ.α.=0.23) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.00, τ.α.=0.00). Για την ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.15, τ.α.=0.56) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=1.03, τ.α.=0.23).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 136 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 136).

Από την άλλη, ο πληθυσμός της περιοχής φοίτησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, της συχνότητας εμφάνισης καμίας εκ των περιπτώσεων συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας.

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 137 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 137).

#### 5.4.4.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι γηγενείς μαθητές του δείγματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας.

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 138 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 138).

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου φοίτησης δεν αποδεικνύεται ισχυρός παράγοντας διαφοροποίησης, ούτε όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η συχνότητα εμφάνισης μίας μόνο μορφής από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, για τη μορφή «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών (μ.ό.=1.24, τ.α.=0.74), παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών (μ.ό.=1.00, τ.α.=0.00).

Στον Πίνακα 139 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 139) παρουσιάζονται οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές.

#### 5.4.4.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν τρεις από τις πέντε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την μορφή «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου» οι γηγενείς μαθητές του δείγματος, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% (μ.ό.=1.49, τ.α.=1.11), παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.15, τ.α.=0.55). Για τις μορφές «πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου» και «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε



σχολεία με ποσοστό μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες 21% έως 40% (μ.ό.=1.36, τ.α.=1.09, μ.ό.=1.37, τ.α.=1.04 αντίστοιχα) και 10% έως 20% (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.67, μ.ό.=1.12, τ.α.=0.52 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες 41% έως 60% (μ.ό.=1.01, τ.α.=0.09, μ.ό.=1.01, τ.α.=0.09 αντίστοιχα).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 140 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 140).

Η συχνότητα εμφάνισης από τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, δύο μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις μορφές «κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου» και «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες 21% έως 40% (μ.ό.=1.28, τ.α.=0.82, μ.ό.=1.23, τ.α.=0.73 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες 41% έως 60% (μ.ό.=1.04, τ.α.=0.24, μ.ό.=1.04, τ.α.=0.40 αντίστοιχα).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 141 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 141).

#### 5.4.4.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γενιά μετανάστευσης»

Όσον αφορά τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, η γενιά μετανάστευσης στην οποία ανήκουν δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των δηλώσεών τους, για τη συχνότητα εμφάνισης καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, με βάση της γενιάς μετανάστευσης στην οποία ανήκουν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 142 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 142).

#### 5.4.4.10 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γλώσσα επικοινωνίας»

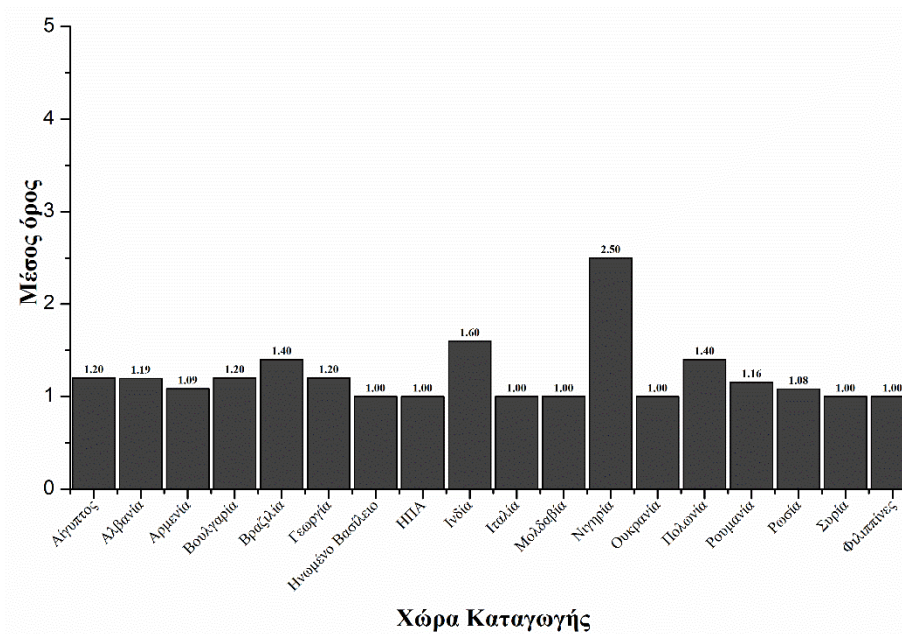
Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way Anova δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα επικοινωνίας και τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 143 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 143).

#### 5.4.4.11 Η χώρα καταγωγής

Όσον αφορά το δείγμα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, από τις δηλώσεις τους για τη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, εξήχθη ο συνολικός μέσος όρος, βάσει της χώρας καταγωγής τους.

Στο Διάγραμμα 31 παρουσιάζονται οι συνολικοί μέσοι όροι συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, όλων των περιπτώσεων των συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, βάσει της χώρας καταγωγής τους. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα αυτό, υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, παρουσιάζουν οι μαθητές με καταγωγή από τη Νιγηρία (μ.ό.=2.50), την Ινδία (μ.ό.=1.60), τη Βραζιλία (μ.ό.=1.40) και την Πολωνία (μ.ό.=1.40). Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι εκπροσωπούν με την καταγωγή τους τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζουν μικρότερους όρους (μ.ό.≤1.20) όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας.



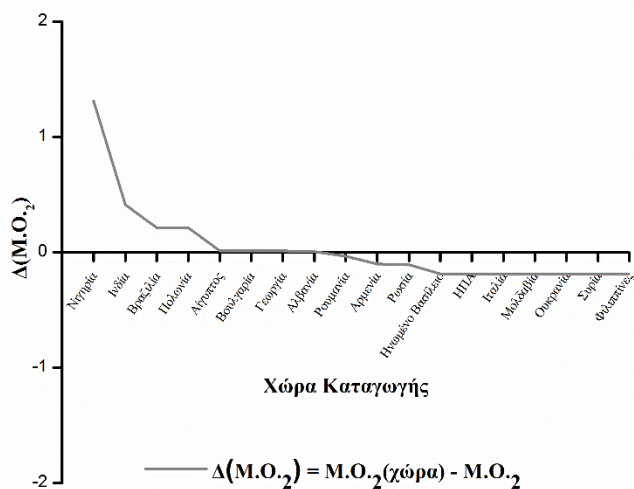
Διάγραμμα 31 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους

Για να διαπιστωθεί αν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, βάσει της χώρας καταγωγής τους, εμφανίζουν με διαφορετικές συχνότητες τις περιπτώσεις μορφών, οι οποίες είναι σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, υπολογίστηκε ο συνολικός μέσος όρος (Μ.Ο.<sub>2</sub>). Από το μέσο όρο της κάθε χώρας καταγωγής [Μ.Ο.<sub>2</sub>(χώρα)] αφαιρέθηκε ο συνολικός μέσος όρος της συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, των πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Για κάθε χώρα καταγωγής, όπου προκύπτει θετικό πρόσημο της διαφοράς [ $\Delta(\text{Μ.Ο.}_2)$ ] δηλώνει υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο, ενώ όπου προκύπτει αρνητικό πρόσημο της διαφοράς δηλώνει χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο.

Οι διαφορές  $\Delta(\text{Μ.Ο.}_2)$  οι οποίες υπολογίσθηκαν ταξινομήθηκαν κατά φθίνουσα σειρά και παριστάνονται γραφικά στο Διάγραμμα 32.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι κατάγονται από τη Νιγηρία, την Ινδία, τη Βραζιλία, την Πολωνία, την Αίγυπτο, τη Βουλγαρία, τη Γεωργία και την Αλβανία παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από το συνολικό μέσο όρο συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, αφού η διαφορά  $\Delta(\text{Μ.Ο.}_2) = \text{Μ.Ο.}_2(\text{χώρα}) - \text{Μ.Ο.}_2$  είναι θετική. Από

την άλλη αρνητική διαφορά προέκυψε από τους μαθητές οι οποίοι ως χώρα καταγωγής έχουν τη Ρουμανία, την Αρμενία, τη Ρωσία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, την Ιταλία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία, τη Συρία και τις Φιλιππίνες.



Διάγραμμα 32 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 2

#### 5.4.4.12 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «σχολική επίδοση»

Η σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, εντοπίζεται πως η σχολική επίδοση έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Στον Πίνακα 144 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 144) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του.

Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, η συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών σχετικών με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη σχολική τους επίδοση, μόνο σε ό,τι αφορά την περίπτωση της «κλοπής αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου». Για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής αυτής, από το

δείκτη συνάφειας Pearson's  $r$  προκύπτει μικρή συσχέτιση, η κατεύθυνση της οποίας είναι ανάλογη.

Ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του παρουσιάζονται στον Πίνακα 145 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 145).

#### 5.4.4.13 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση»

Η οικογενειακή κατάσταση δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας εμφάνισης καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Στον Πίνακα 146 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 146) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών, βάσει της οικογενειακής τους κατάστασης, για τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών. Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 147 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 147).

#### 5.4.4.14 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση»

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση» δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας. Μόνο η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, της μορφής «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου» διαφοροποιείται βάσει της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων. Για τη μορφή αυτή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων είναι άνεργοι και οι δύο γονείς (μ.ό.=1.68, τ.α.=1.34) και οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.42, τ.α.=0.90) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.15, τ.α.=0.50).

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 148 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 148).

Παρόμοιοι φαίνεται να είναι για τις τέσσερις κατηγορίες (εργαζόμενοι και οι δύο γονείς, άνεργοι και οι δύο γονείς, άνεργος ο μπαμπάς, άνεργη η μαμά) της μεταβλητής γονεϊκή απασχόληση, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Επομένως, η σχέση των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία από τις περιπτώσεις.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 149 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 149).

#### 5.4.4.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκός έλεγχος»

Ο γονεϊκός έλεγχος των γηγενών μαθητών συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, εντοπίζεται πως ο γονεϊκός έλεγχος έχει μέτρια συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης μίας εκ των πέντε μορφών («πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου»), ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις μορφές βρέθηκε ότι έχει μία μικρή συσχέτιση. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Στον Πίνακα 150 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 150) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του.

Όσον αφορά το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος και τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, ο γονεϊκός έλεγχος εντοπίζεται να έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης τριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («φθορά σε αντικείμενα του σχολείου», «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», «κλοπή αντικειμένων του σχολείου»), οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας. Για τις υπόλοιπες δύο περιπτώσεις μορφών εντοπίζεται ότι υπάρχει μία πολύ χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση, με το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

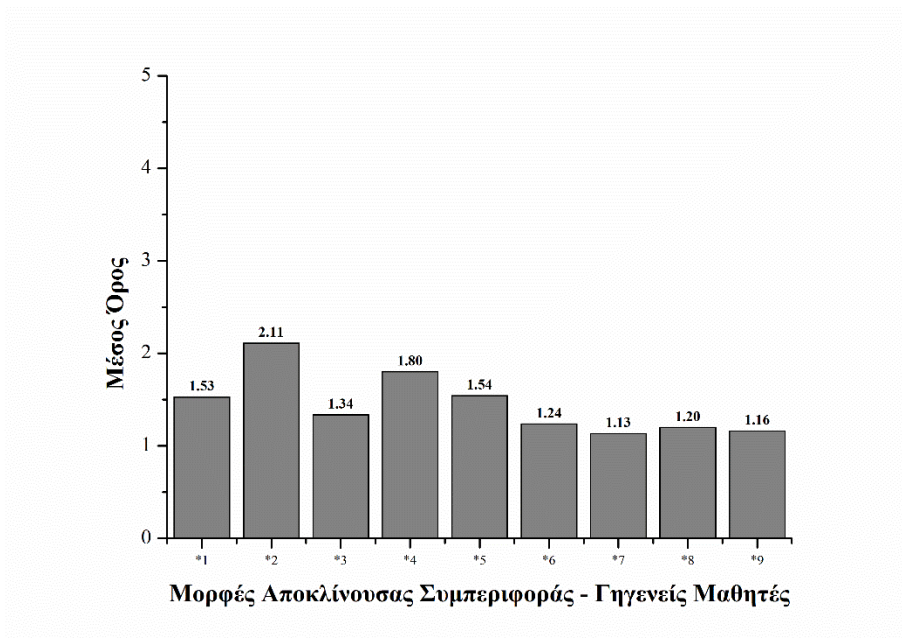
Ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του παρουσιάζονται στον Πίνακα 151 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 151).

#### **5.4.5 Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3)**

Από τους μαθητές του δείγματος της έρευνας, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ξεχωριστά, ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τη συχνότητα εμφάνισης με την οποία, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, εμφανίζουν εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Από τις απαντήσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος προκύπτει πως τέσσερις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις εμφανίζονται «σπάνια» από τους ίδιους («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές»). Οι υπόλοιπες πέντε μορφές («συστηματική καταταράνηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», «σωματική βία», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος. Καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, δεν αναφέρθηκε από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ότι εμφανίζεται «συχνά», «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά».

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 33.



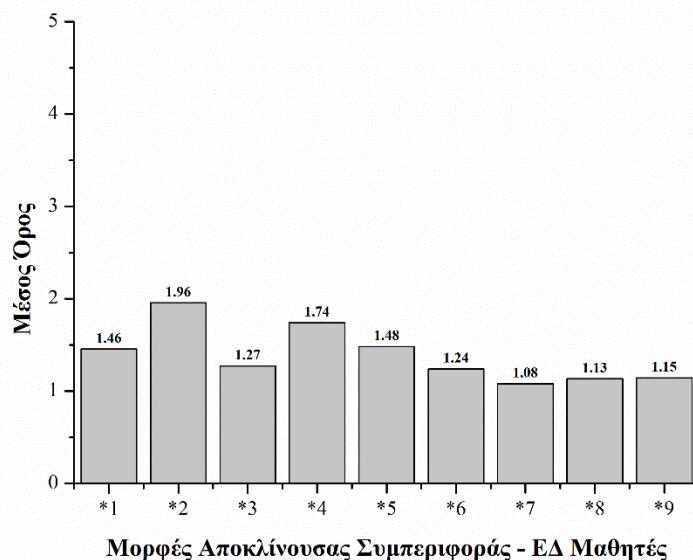
- \*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα
- \*2 Αρνητικές χειρονομίες
- \*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών
- \*4 Λεκτική βία
- \*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές
- \*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων
- \*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση
- \*8 Σωματική βία
- \*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 33 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

Όσον αφορά τις δηλώσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, προκύπτει πως μόνο δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εμφανίζονται από τους ίδιους «σπάνια» («αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία»). Όλες οι υπόλοιπες μορφές («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», «σωματική βία», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος.



Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της, παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 33.



- \*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα
- \*2 Αρνητικές χειρονομίες
- \*3 Συστηματική καταطράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών
- \*4 Λεκτική βία
- \*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές
- \*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων
- \*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση
- \*8 Σωματική βία
- \*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 34 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

Οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί, φαίνεται ότι ιεραρχούν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, με την ίδια σειρά τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Πιο συχνά εμφανίζουν τις μορφές «αρνητικές χειρονομίες», «λεκτική βία», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές» και «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα». Ακολουθούν με χαμηλότερους μέσους όρους οι μορφές «συστηματική καταطράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» και «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων». Τελευταίες στην ιεραρχία συχνότητας εμφάνισης, από τις δύο ομάδες μαθητών,

κατατάσσονται οι μορφές «σωματική βία», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα» και «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση».

#### 5.4.5.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδων μαθητών»

Για τη σύγκριση των δηλώσεων των δύο ομάδων μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν κάθε μία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων. Από τον έλεγχο αυτό δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις περιπτώσεις μορφών, βάσει της ομάδας μαθητών.

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μέσων όρων της συχνότητας εμφάνισης, για κάθε μία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, για τις δύο ομάδες μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 152 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 152).

#### 5.4.5.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης»

Η συχνότητα εμφάνισης τριών μόνο μορφών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Στις τρεις αυτές περιπτώσεις («αρνητικές χειρονομίες», «σωματική βία», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα»), οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε λύκειο ( $\mu.ό.=2.31$ ,  $\tau.α.=1.17$ ,  $\mu.ό.=1.33$ ,  $\tau.α.=0.89$ ,  $\mu.ό.=1.28$ ,  $\tau.α.=0.96$  αντίστοιχα) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε γυμνάσιο ( $\mu.ό.=2.02$ ,  $\tau.α.=1.11$ ,  $\mu.ό.=1.13$ ,  $\tau.α.=0.55$ ,  $\mu.ό.=1.10$ ,  $\tau.α.=0.52$  αντίστοιχα).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 153 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 153).

Από την άλλη, η συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν μορφές, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις δε διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε καμία από τις περιπτώσεις, βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 154 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 154).

#### 5.4.5.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Το φύλο των γηγενών μαθητών του δείγματος αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεών τους, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η συχνότητα εμφάνισης, από τους γηγενείς μαθητές, όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του φύλου τους. Για όλες τις περιπτώσεις, τα αγόρια με καταγωγή από την Ελλάδα παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια με καταγωγή από την Ελλάδα.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 155 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 155).

Από την άλλη, η συχνότητα επτά εκ των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από τις μορφές «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «σωματική βία»), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βάσει του φύλου τους. Για όλες αυτές τις περιπτώσεις, υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν τα αγόρια με καταγωγή από άλλες χώρες από ό,τι τα κορίτσια με καταγωγή από άλλες χώρες.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 156 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 156).

#### 5.4.5.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία»

Η ηλικία των γηγενών μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης οχτώ εκ των εννέα μορφών (εκτός από τη μορφή «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα»), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μεταξύ των δύο μεταβλητών, στη μία περίπτωση («αρνητικές χειρονομίες») παρατηρείται μία μικρή συσχέτιση. Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης, από τους γηγενείς μαθητές, των υπόλοιπων

επτά μορφών παρατηρείται μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με την ηλικία τους. Η κατεύθυνση της σχέσης, σε όλες τις περιπτώσεις, είναι ανάλογη.

Ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του παρουσιάζονται στον Πίνακα 157 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 157).

Από την άλλη, η συχνότητα εμφάνισης, από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ηλικία τους, μόνο σε ό,τι αφορά δύο περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για τις περιπτώσεις «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» και «σωματική βία» προκύπτει μία χαμηλή, σχεδόν μηδενική σχέση με την ηλικία των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες, με την κατεύθυνση της σχέσης να είναι ανάλογη.

Στον Πίνακα 158 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 158) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του.

#### 5.4.5.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

Παρόμοιοι φαίνεται να είναι για τις δύο κατηγορίες (αστική, ημιαστική/αγροτική) της μεταβλητής «αστικότητα της περιοχής», οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επομένως, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Στον Πίνακα 159 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 159) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών, βάσει της αστικότητας της περιοχής, για τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών.

Από την άλλη, η αστικότητα της περιοχής διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συχνότητα με την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος εμφανίζουν δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς («αρνητικές χειρονομίες», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις»), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στις δύο αυτές περιπτώσεις, οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο αστικών

περιοχών (μ.ό.=2.06, τ.α.=1.19/ μ.ό.=1.56, τ.α.=0.96 αντίστοιχα) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, μεγαλύτερο μέσο όρο από ό,τι οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο ημιαστικών/αγροτικών περιοχών (μ.ό.=1.63, τ.α.=0.74/ μ.ό.=1.26, τ.α.=0.57 αντίστοιχα).

Οι σχετικές πληροφορίες, οι οποίες αφορούν τη σχέση των δύο μεταβλητών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 160 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 160).

#### 5.4.5.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός της περιοχής»

Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, τεσσάρων εκ των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο φοίτησης. Συγκεκριμένα, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.75, τ.α.=1.02) και 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.73, τ.α.=1.09) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης της μορφής «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.63). Επίσης, για την ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.75, τ.α.=1.02) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=1.45, τ.α.=0.73) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.37, τ.α.=0.67). Για τη μορφή «αρνητικές χειρονομίες», οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 (μ.ό.=2.50, τ.α.=1.29) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=2.13, τ.α.=1.10), 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.09, τ.α.=1.20), 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=2.00, τ.α.=1.07) και 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.57, τ.α.=0.68). Επιπλέον, για την ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=2.13, τ.α.=1.10) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=1.57, τ.α.=0.68). Όσον αφορά την περίπτωση

της «φωτογράφισης ή βιντεοσκόπησης χωρίς συγκατάθεση», οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από την Ελλάδα οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.33, τ.α.=1.07) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από την Ελλάδα οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.17, τ.α.=0.75), 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=1.07, τ.α.=0.42) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.01, τ.α.=0.09). Τέλος, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «σωματική βία», στατιστικά υψηλότεροι μέσοι όροι εντοπίζονται στην περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.42, τ.α.=1.06) και στην περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=1.33, τ.α.=0.92) σε σχέση με την περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.12, τ.α.=0.42). Από την άλλη όμως, για την ίδια μορφή, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.12, τ.α.=0.42) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.03, τ.α.=0.18).

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 161 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 161).

Όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, η συχνότητα εμφάνισης τριών εκ των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του πληθυσμού περιοχής. «Αρνητικές χειρονομίες» φαίνεται πως εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συχνότερα οι μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό άνω του 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=2.27, τ.α.=1.28) σε σχέση με τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 500,001 έως 1,000,000 (μ.ό.=1.79, τ.α.=1.17) και έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=1.32, τ.α.=0.75). Επίσης, για την ίδια μορφή, στατιστικά υψηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάζονται από τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές με πληθυσμό 10,001 έως 100,000 (μ.ό.=1.86, τ.α.=0.72) και 100,001 έως 500,000 κατοίκων (μ.ό.=1.79, τ.α.=0.70) σε σχέση με τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων (μ.ό.=1.32, τ.α.=0.75). Όσον αφορά τη μορφή «λεκτική βία», ο έλεγχος *post-hoc* Bonferroni δεν εντόπισε ανάμεσα σε ποιων ομάδων τους μέσους όρους βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τέλος, «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις» παρουσιάζονται, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συχνότερα από τους εθνοπολιτισμικά

διαφορετικούς μαθητές του δείγματος των οποίων το σχολείο φοίτησης βρίσκεται σε περιοχή με άνω του 1,000,000 κατοίκων και (μ.ό.=1.72, τ.α.=1.09) από ό,τι από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος των οποίων το σχολείο φοίτησης βρίσκεται σε περιοχή 500,001 έως 1,000,000 κατοίκων (μ.ό.=1.23, τ.α.=0.71).

Οι σχετικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν τη σχέση της μεταβλητής «πληθυσμός της περιοχής» και της συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 162 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 162).

#### 5.4.5.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου φοίτησης δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας καμίας εκ των μορφών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τόσο όταν αυτές εμφανίζονται από τους γηγενείς μαθητές, όσο από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Στον Πίνακα 163 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 163) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γηγενών μαθητών, για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βάσει του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου φοίτησης, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών. Οι αντίστοιχες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 164 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 164).

#### 5.4.5.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Η συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος, περισσότερων από τις μισές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (πέντε από τις εννιά), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης. Συγκεκριμένα, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% (μ.ό.=1.29/τ.α.=0.64, μ.ό.=1.08/τ.α.=0.46, μ.ό.=1.05/τ.α.=0.26 αντίστοιχα) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, χαμηλότερους μέσους όρους εμφάνισης των συμπεριφορών «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» και «σωματική

βία» από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% ( $\mu.ό.=1.80/\tau.α.=1.29$ ,  $\mu.ό.=1.44/\tau.α.=1.15$ ,  $\mu.ό.=1.32/\tau.α.=0.99$  αντίστοιχα) και 10% έως 20% ( $\mu.ό.=1.60/\tau.α.=1.10$ ,  $\mu.ό.=1.25/\tau.α.=0.74$ ,  $\mu.ό.=1.24/\tau.α.=0.70$  αντίστοιχα). Στατιστικά υψηλότεροι μέσοι όροι, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», εντοπίστηκαν στις δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% ( $\mu.ό.=1.35$ ,  $\tau.α.=1.04$ ) σε σχέση με τις δηλώσεις των γηγενών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% ( $\mu.ό.=1.10$ ,  $\tau.α.=0.53$ ) και 41% έως 60% ( $\mu.ό.=1.04$ ,  $\tau.α.=0.38$ ). Τέλος, για τη συχνότητα εμφάνισης της μορφής «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα», στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στους μέσους όρους των δηλώσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 21% έως 40% ( $\mu.ό.=1.43$ ,  $\tau.α.=1.19$ ) και στους μέσους όρους των δηλώσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% ( $\mu.ό.=1.05$ ,  $\tau.α.=0.39$ ).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 165 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 165).

Από την άλλη, το ποσοστό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των δηλώσεών τους για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν μορφές, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μόνο όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης «αρνητικών χειρονομιών» εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση, βάσει του ποσοστού εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης. Βέβαια για την περίπτωση αυτή, ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν καταδεικνύει ανάμεσα σε ποιων ομάδων τους μέσους όρους βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 166 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 166).



#### 5.4.5.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γενιά μετανάστευσης»

Η γενιά μετανάστευσης στην οποία ανήκουν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, με βάση τη γενιά μετανάστευσης στην οποία ανήκουν, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 167 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 167).

#### 5.4.5.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γλώσσα επικοινωνίας»

Η γλώσσας επικοινωνίας, με την οποία επικοινωνούν στην οικογένειά τους οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συχνότητα εμφάνισης μίας μόνο μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Για την περίπτωση αυτή («ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές»), στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης παρουσιάζουν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν με τη μητρική γλώσσα (μ.ό.=1.78, τ.α.=1.11) από ό,τι οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν και με τις δύο γλώσσες (μ.ό.=1.48, τ.α.=0.88) και από ό,τι οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι στην οικογένειά τους επικοινωνούν με την κυρίαρχη γλώσσα (μ.ό.=1.20, τ.α.=0.46).

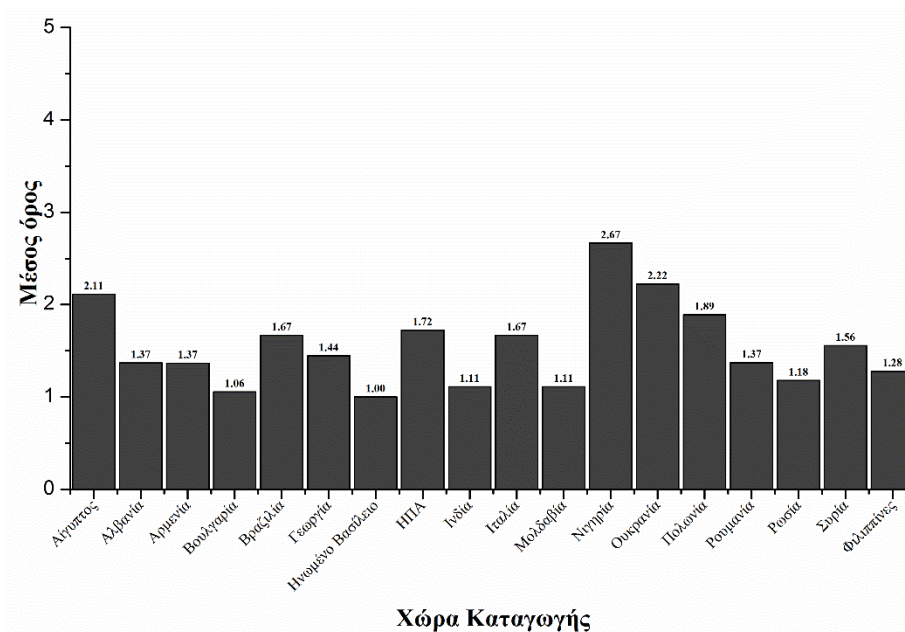
Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, με βάση τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν στην οικογένειά τους, αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και η σχέση των δύο μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 168 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 168).

#### 5.4.5.8 Χώρα καταγωγής

Όσον αφορά το δείγμα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, από τις δηλώσεις τους για τη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται

με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εξήχθη ο συνολικός μέσος όρος, βάσει της χώρας καταγωγής τους.

Στο Διάγραμμα 35 παρουσιάζονται οι συνολικοί μέσοι όροι συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, όλων των περιπτώσεων των συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βάσει της χώρας καταγωγής τους. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα αυτό, υψηλότεροι μέσοι όροι εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρουσιάζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος με καταγωγή από τη Νιγηρία (μ.ό.=2.67), την Ουκρανία (μ.ό.=2.22) και την Αίγυπτο (μ.ό.=2.11). Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος οι οποίοι εκπροσωπούν με την καταγωγή τους τις υπόλοιπες χώρες παρουσιάζουν μικρότερους όρους (μ.ό.<2.00), όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.



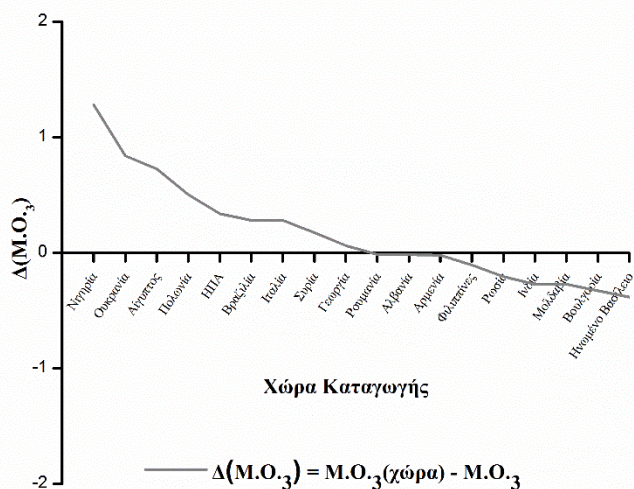
Διάγραμμα 35 Συνολικοί Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Χώρα Καταγωγής τους

Προκειμένου να διαφανεί αν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, βάσει της χώρας καταγωγής τους, εμφανίζουν με διαφορετικές συχνότητες τις εννιά μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις,

υπολογίστηκε ο συνολικός μέσος όρος ( $M.O._3$ ). Από το μέσο όρο της κάθε χώρας καταγωγής [ $M.O._3(\text{χώρα})$ ] αφαιρέθηκε ο συνολικός μέσος όρος της συχνότητας εμφάνισης των περιπτώσεων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από την ανάλυση αυτή, όπου προκύπτει για κάθε χώρα καταγωγής θετικό πρόσημο της διαφοράς [ $\Delta(M.O._3)$ ] δηλώνει υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο, ενώ όπου προκύπτει αρνητικό πρόσημο της διαφοράς δηλώνει χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από το συνολικό μέσο όρο.

Οι διαφορές  $\Delta(M.O._3)$  οι οποίες υπολογίσθηκαν ταξινομήθηκαν κατά φθίνουσα σειρά και παριστάνονται γραφικά στο Διάγραμμα 36.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι κατάγονται από τη Νιγηρία, την Ουκρανία, την Αίγυπτο, την Πολωνία, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τη Βραζιλία, την Ιταλία, τη Συρία και τη Γεωργία παρουσιάζουν θετική διαφορά από το συνολικό μέσο όρο συχνότητας εμφάνισης των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από την άλλη οι μαθητές οι οποίοι κατάγονται από τη Ρουμανία, την Αλβανία, την Αρμενία, τις Φιλιππίνες, τη Ρωσία, την Ινδία, τη Μολδαβία, τη Βουλγαρία και το Ηνωμένο Βασίλειο παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους από το συνολικό μέσο όρο συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αφού η διαφορά  $\Delta(M.O._3)=M.O._3(\text{χώρα}) - M.O._3$  είναι αρνητική.



Διάγραμμα 36 Διαφορές Μέσου Όρου της Κάθε Χώρας Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος από το Συνολικό Μέσο Όρο της Συχνότητας Εμφάνισης των Μορφών 3

#### 5.4.5.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «σχολική επίδοση»

Η σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με όλες συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, από το δείκτη συνάφειας Pearson's  $r$  εντοπίζεται πως η σχολική επίδοση έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης τριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα»), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Για τη συχνότητα εμφάνισης των υπόλοιπων έξι μορφών, από το δείκτη συνάφειας Pearson's  $r$  προκύπτει μια χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Σε όλες τις περιπτώσεις, η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Στον Πίνακα 169 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 169) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του.

Από την άλλη, όσον αφορά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, η συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δε συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη σχολική τους επίδοση, σε καμία από τις περιπτώσεις.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 170 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 170).

#### 5.4.5.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση»

Η «οικογενειακή κατάσταση» των γηγενών μαθητών του δείγματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας εμφάνισης καμίας εκ των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Στον Πίνακα 171 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 171) παρουσιάζονται οι σχετικοί μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις δύο μεταβλητές, καθώς και η στατιστική σημαντικότητα της σχέσης τους.

Από την άλλη, η συχνότητα εμφάνισης, από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος, τεσσάρων εκ των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βάσει της οικογενειακής τους κατάστασης. Συγκεκριμένα, η συχνότητα εμφάνισης των μορφών, «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές», «σωματική βία» και «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα» παρουσιάζεται σε στατιστικά υψηλότερο επίπεδο από τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι κατοικούν στο σπίτι και με τους δύο γονείς (μ.ό.=1.47/τ.α.=0.91, μ.ό.=1.53/τ.α.=0.93, μ.ό.=1.15/τ.α.=0.68, μ.ό.=1.17/τ.α.=0.70 αντίστοιχα) από ό,τι από τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι κατοικούν στο σπίτι μόνο με τον ένα γονέα ή με κάποιον άλλον (μ.ό.=1.18/ τ.α.=0.50, μ.ό.=1.09/τ.α.=0.29, μ.ό.=1.00/τ.α.=0.00, μ.ό.=1.00/τ.α.=0.00 αντίστοιχα).

Οι σχετικοί μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις δύο μεταβλητές, καθώς και η σημαντικότητα της σχέσης τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 172 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 172).

#### 5.4.5.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκή απασχόληση»

Η γονεϊκή απασχόληση των γονέων των γηγενών μαθητών του δείγματος διαφοροποιεί, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τρεις μόνο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ειδικότερα, όσον αφορά τη συχνότητα της μορφής «αρνητικές χειρονομίες», υψηλότεροι μέσοι όροι, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, παρουσιάζονται από τους γηγενείς μαθητές του

δείγματος των οποίων και οι δύο γονείς είναι άνεργοι (μ.ό.=2.68, τ.α.=1.43) από ό,τι από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων είναι άνεργη μόνο η μαμά (μ.ό.=2.10, τ.α.=1.11) και από ό,τι από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι (μ.ό.=1.99, τ.α.=1.04). Η μορφή «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» παρουσιάζει στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.50, τ.α.=1.31) και από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.46, τ.α.=1.03) από ό,τι από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι (μ.ό.=1.15, τ.α.=0.63). Τέλος, για τη μορφή «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση», οι γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων ο μπαμπάς είναι άνεργος (μ.ό.=1.38, τ.α.=0.90) παρουσιάζουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων είναι και οι δύο γονείς εργαζόμενοι (μ.ό.=1.10, τ.α.=0.58) και από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος των οποίων η μαμά είναι άνεργη (μ.ό.=1.09, τ.α.=0.47).

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 173 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 173).

Από την άλλη, παρόμοιοι φαίνεται να είναι για τις τέσσερις κατηγορίες (εργαζόμενοι και οι δύο γονείς, άνεργοι και οι δύο γονείς, άνεργος ο μπαμπάς, άνεργη η μαμά) της μεταβλητής «γονεϊκή απασχόληση» οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζουν τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επομένως, η σχέση των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι σχετικοί μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις δύο μεταβλητές, καθώς και η σημαντικότητα της σχέσης τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 174 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 174).

#### 5.4.5.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γονεϊκός έλεγχος»

Μεταξύ του γονεϊκού ελέγχου των γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όσον αφορά το βαθμό συσχέτισης, εντοπίζεται πως ο γονεϊκός έλεγχος έχει μέτρια συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης μίας εκ των εννέα μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς («απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων»),

οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τις υπόλοιπες οχτώ περιπτώσεις μορφών βρέθηκε ότι υπάρχει μία μικρή συσχέτιση με το γονεϊκό έλεγχο των γηγενών μαθητών του δείγματος. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Στον Πίνακα 175 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 175) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του.

Επίσης, όσον αφορά το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος συσχετίζεται στατιστικά με τη συχνότητα εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, ο γονεϊκός έλεγχος εντοπίζεται να έχει μικρή συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης επτά (εκ των εννέα) μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Για τις υπόλοιπες δύο περιπτώσεις μορφών («αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») εντοπίζεται ότι υπάρχει μία πολύ χαμηλή, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με το γονεϊκό έλεγχο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος. Η κατεύθυνση της σχέσης είναι αντιστρόφως ανάλογη σε όλες τις περιπτώσεις.

Οι τιμές Pearson's  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του παρουσιάζονται στον Πίνακα 176 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 176).

#### 5.4.5.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «θυματοποίηση»

Προκειμένου να διαφανεί κατά πόσον, η συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις συσχετίζεται στατιστικά με τη συχνότητα που οι ίδιοι εμφανίζουν τις συμπεριφορές αυτές, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's  $r$ . Προκύπτει λοιπόν πως μεταξύ των δύο μεταβλητών, για όλες τις περιπτώσεις τους, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, η συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν δύο μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις παρουσιάζει μια μέτρια συσχέτιση με τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούνται από τις μορφές αυτές («αρνητικές χειρονομίες», «σωματική βία»). Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις μορφών παρουσιάζεται μικρή συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας απόκλισης και της συχνότητας θυματοποίησης. Σε όλες τις περιπτώσεις, η

κατεύθυνση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι ανάλογη. Φαίνεται επομένως, πως η αύξηση της συχνότητας θυματοποίησης των γηγενών μαθητών συμβάλλει στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης, από τους ίδιους, μορφών οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή και το αντίστροφο.

Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 177 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 177).

Παρόμοια, όσον αφορά το δείγμα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας «θυματοποίησης» και της συχνότητας εμφάνισης όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, η συχνότητα εμφάνισης της «χρησιμοποίησης αντικειμένων σαν όπλα» παρουσιάζει δυνατή συσχέτιση με τη συχνότητα θυματοποίησης της ίδιας μορφής. Μέτρια συσχέτιση προκύπτει μεταξύ της συχνότητας εμφάνισης και της συχνότητας θυματοποίησης για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές των μορφών «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων», «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση» και «σωματική βία». Για τις υπόλοιπες πέντε περιπτώσεις μορφών παρουσιάζεται μικρή συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας απόκλισης και της συχνότητας θυματοποίησης. Η κατεύθυνση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι ανάλογη σε όλες τις περιπτώσεις.

Στον Πίνακα 178 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 178) περιλαμβάνεται ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  και η στατιστική σημαντικότητά του.

#### **5.4.6 Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις**

Οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί ξεχωριστά, οι οποίοι έστω και σε μία μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετική με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις δε σημείωσαν ως συχνότητα το «ποτέ», κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις «πόσο συχνά οι συμπεριφορές σου οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου από την Ελλάδα;» και «πόσο συχνά οι συμπεριφορές σου οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου από άλλες χώρες;»



#### 5.4.6.1 Σύγκριση των δηλώσεων των γηγενών μαθητών

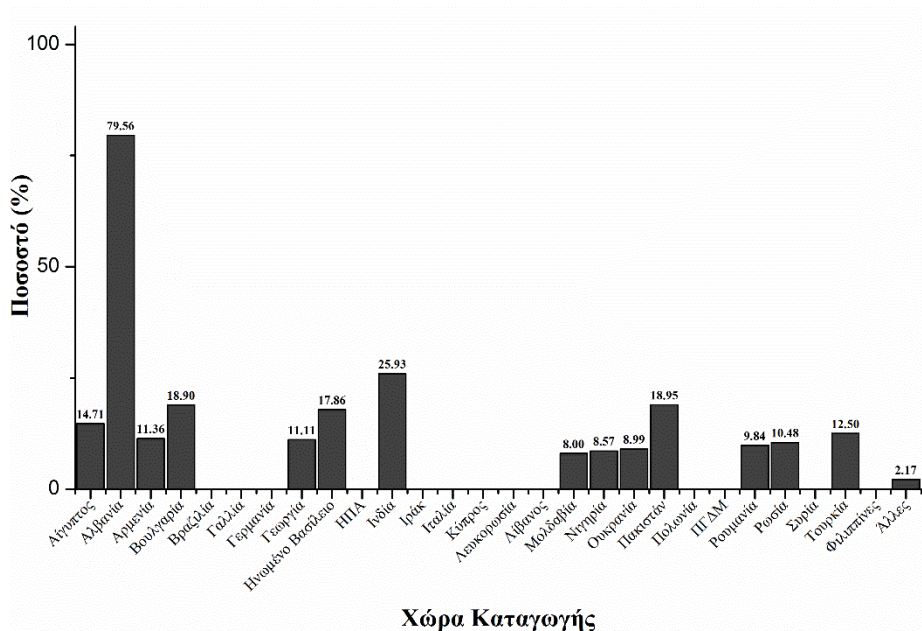
Για να διαπιστωθεί τυχόν διαφοροποίηση στους μέσους όρους της συχνότητας με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών μαθητών, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $t$  εξαρτημένων δειγμάτων. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [ $t(295) = 0.77, p = .442$ ] στους αποδέκτες των συμπεριφορών των γηγενών μαθητών οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι συμπεριφορές αυτές των γηγενών μαθητών «σπάνια» έχουν ως αποδέκτες, τόσο μαθητές από την Ελλάδα (μ.ό.=2.27, τ.α.=1.09), όσο και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.21, τ.α.=1.15).

#### 5.4.6.2 Η χώρα καταγωγής των αποδεκτών

Από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος, οι οποίοι στην ερώτηση «πόσο συχνά οι συμπεριφορές σου (οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις) είχαν ως αποδέκτη κάποιον συμμαθητή ή συμμαθητές σου από άλλες χώρες» έδωσαν οποιαδήποτε άλλη απάντηση εκτός από το «ποτέ», ζητήθηκε να δηλώσουν από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι γηγενείς μαθητές του δείγματος δηλώνουν ως κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους, τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές από την Αλβανία (ποσοστό 79.56%). Ακολουθούν οι μαθητές από την Ινδία (ποσοστό 25.93%), το Πακιστάν (ποσοστό 18.95%), τη Βουλγαρία (ποσοστό 18.90%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (ποσοστό 17.86%). Οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστά κάτω από 15%.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 37.



Διάγραμμα 37 Κατανομή των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Ίδιους

#### 5.4.7 Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ως αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Η φιλία μεταξύ των δύο ομάδων, η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις και η επαφή με άλλους πολιτισμούς, όπως δηλώθηκαν από τους γηγενείς μαθητές του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν κατά την επαγωγική ανάλυση ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αφορούν την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στόχος είναι να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Εκτός από αυτές τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές, σχετικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε και για τις ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αφορούν τα γενικά στοιχεία των μαθητών.

##### 5.4.7.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης»

Τόσο οι γηγενείς μαθητές λυκείου (μ.ό.=2.28, τ.α.=1.25), όσο και οι γηγενείς μαθητές γυμνασίου (μ.ό.=2.17, τ.α.=1.09) δηλώνουν πως οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν «σπάνια» ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες

χώρες. Μεταξύ των μέσων όρων των δύο κατηγοριών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού  $t(296) = -0.81$ ,  $p = .421$ .

#### 5.4.7.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Βάσει του φύλου τους, οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους [ $t(296) = 1.32$ ,  $p = .187$ ]. Τόσο τα αγόρια (μ.ό.=2.27, τ.α.=1.16), όσο και τα κορίτσια (μ.ό.=2.09, τ.α.=1.13) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια».

#### 5.4.7.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία»

Μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της ηλικίας των γηγενών μαθητών και της συχνότητας με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες ( $r = .062$ ,  $p = .289$ ).

#### 5.4.7.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

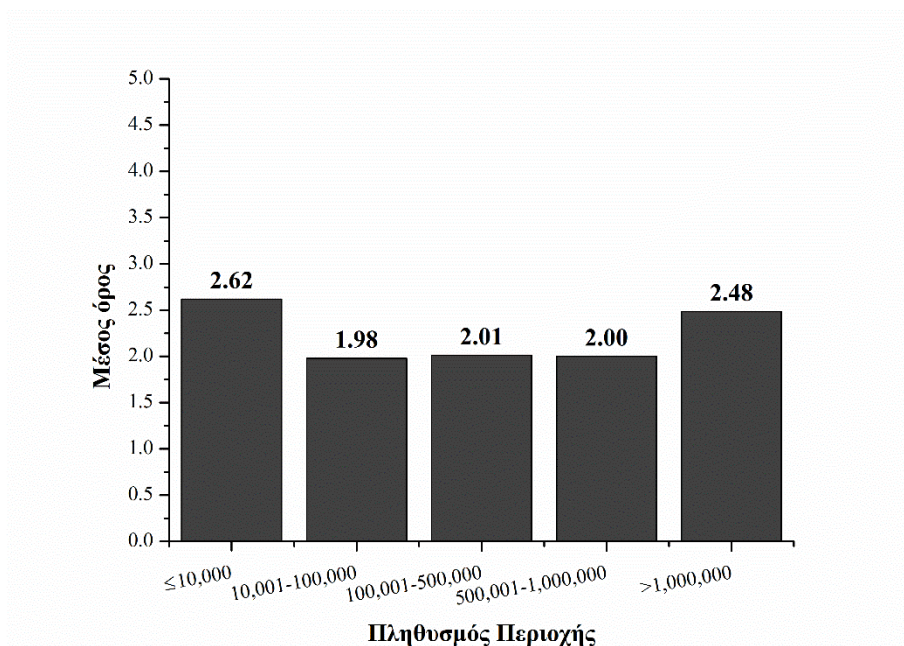
Παρόμοιοι φαίνεται να είναι για τις δύο κατηγορίες της μεταβλητής «αστικότητα της περιοχής» (αστική, ημιαστική/αγροτική περιοχή) οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.17, τ.α.=1.13, μ.ό.=2.28, τ.α.=1.18 αντίστοιχα). Επομένως, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές [ $t(296) = -0.81$ ,  $p = .421$ ].

#### 5.4.7.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο φοίτησης, οι δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(4, N = 293) = 12.59$ ,  $p = .013$ ]. Από τις εκ τω υστέρων συγκρίσεις μεταξύ των

κατηγοριών, προκύπτει ότι η περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω (μ.ό.=2.62, τ.α.=1.31) σημειώνει στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από τις περιοχές με πληθυσμό 100,001 έως 500,000 (μ.ό.=2.01, τ.α.=1.00) και 10,001 έως 100,000 κατοίκων (μ.ό.=1.98, τ.α.=0.93).

Στο Διάγραμμα 38 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γηγενών μαθητών ανάλογα με τον πληθυσμό της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν.



Διάγραμμα 38 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα που οι Μορφές 3 από τους Ίδιους Έχουν ως Αποδέκτες Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής

#### 5.4.7.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Με κριτήριο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στο οποίο φοιτούν, οι απαντήσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $F(2,295) = 0.60, p = .549$ ]. Οι γηγενείς μαθητές και των τριών κατηγοριών - γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 50 έως 150 (μ.ό.=2.23, τ.α=1.17), γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 151 έως 250 (μ.ό.=2.13, τ.α=1.09) και γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 251 έως 350 (μ.ό.=2.29, τ.α=1.21) - πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια».

#### 5.4.7.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way Anova δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση [ $F(2, 295) = 1.48, p = .230$ ] ανάμεσα στη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης» και στη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Οι γηγενείς μαθητές του δείγματος και για τις τρεις κατηγορίες της μεταβλητής «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών» (10% έως 20%, 21% έως 40% και 41% έως 60%) δηλώνουν ότι «σπάνια» οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.22/τ.α.=1.18, μ.ό.=2.37/τ.α.=1.19, μ.ό.=2.05/τ.α.=1.04 αντίστοιχα).

#### 5.4.7.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φιλία μεταξύ των δύο ομάδων»

Τόσο οι γηγενείς μαθητές του δείγματος, οι οποίοι ανάμεσα στους φίλους τους δεν έχουν κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.22, τ.α.=1.24), όσο και αυτοί οι οποίοι έχουν (μ.ό.=2.20, τ.α.=1.12), δηλώνουν πως «σπάνια» οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Μεταξύ των μέσων όρων των δύο κατηγοριών, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού  $t(296) = -0.130, p = .897$ .

#### 5.4.7.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις»

Από το συντελεστή συσχέτισης Pearson's  $r$  προέκυψε πως μεταξύ της μεταβλητής «επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις» και της συχνότητας με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, υπάρχει μία μικρή θετική συσχέτιση ( $r = .226, p = .000$ ).

#### 5.4.7.10 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «επαφή με άλλους πολιτισμούς»

Ο έλεγχος συνάφειας Pearson's  $r$  για την εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της επαφής με άλλους πολιτισμούς που έχουν οι γηγενείς μαθητές και της συχνότητας με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις

διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, δεν καταδεικνύει στατιστική σημαντικότητα ( $r = .065$ ,  $p = .265$ ).

#### **5.4.8 Αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις**

##### 5.4.8.1 Σύγκριση των δηλώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

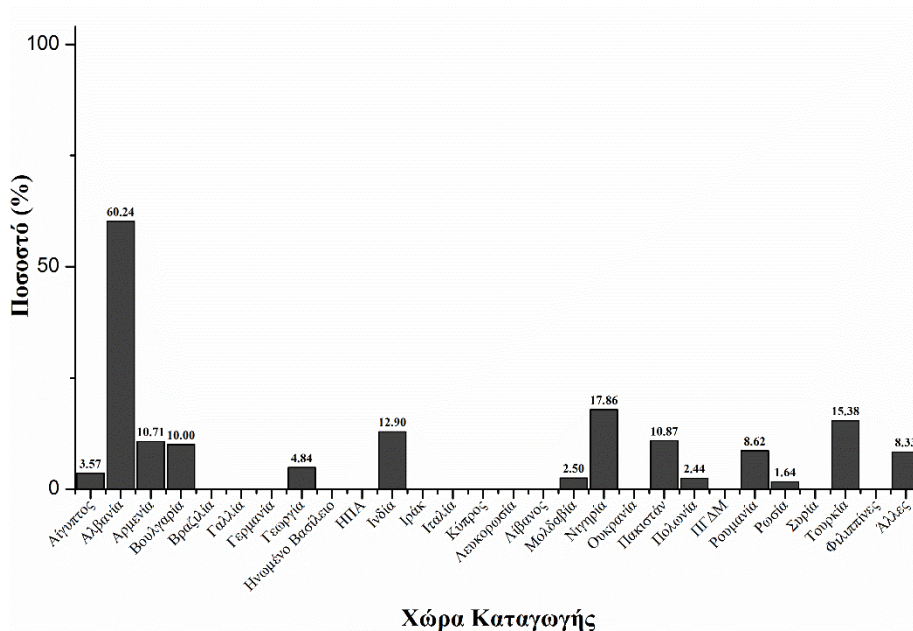
Ο έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση στους μέσους όρους των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Από τη σύγκριση αυτή παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(139) = 2.62$ ,  $p = .010$ ] στους σχετικούς μέσους όρους. Ειδικότερα, οι συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος έχουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συχνότερα ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.=2.21, τ.α.=0.94) από ό,τι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=1.94, τ.α.=1.09).

##### 5.4.8.2 Η χώρα καταγωγής των αποδεκτών

Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, οι οποίοι στην ερώτηση «πόσο συχνά οι συμπεριφορές που σημείωσες (οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις) είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου από άλλες χώρες» σημείωσαν οποιαδήποτε άλλη απάντηση εκτός από το «ποτέ», κλήθηκαν να δηλώσουν από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν τους κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους.

Περισσότεροι από τους μισούς, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος δηλώνουν ως κύριους αποδέκτες των συμπεριφορών τους, τούς εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές από την Αλβανία (ποσοστό 60.24%). Με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν οι μαθητές από τη Νιγηρία (ποσοστό 17.86%) και την Τουρκία (ποσοστό 15.38%). Οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν ποσοστά κάτω από 15%.

Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 39.



Διάγραμμα 39 Κατανομή των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τις Χώρες Καταγωγής των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών που Αποτελούν τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Ίδιους

#### 5.4.9 Οι γηγενείς μαθητές ως αποδέκτες μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Πέρα από τις ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αφορούν γενικά στοιχεία των μαθητών του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες, ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αφορούν την εθνοπολιτισμικά ετερότητα χρησιμοποιήθηκαν κατά την επαγωγική ανάλυση η φιλία μεταξύ των δύο ομάδων και η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, όπως δηλώθηκαν από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του δείγματος. Στόχος είναι να διαπιστωθεί η σημαντικότητα της σχέσης τους με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα.

##### 5.4.9.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης»

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(138) = 0.52, p = .607$ ] τις δηλώσεις τους, αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι

σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Παρόμοιοι μέσοι όροι σημειώνονται σχετικά, τόσο από τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε γυμνάσιο (μ.ό.=2.24, τ.α.=0.96), όσο και από τους μαθητές του δείγματος με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε λύκειο (μ.ό.=2.14, τ.α.=0.79).

#### 5.4.9.2 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

Στατιστικά σημαντική σχέση [ $t(138) = 2.45, p = .016$ ] παρατηρείται μεταξύ του φύλου των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος και της συχνότητας με την οποία οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.36, τ.α.=1.07) εμφανίζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, υψηλότερο μέσο όρο συχνότητας από τα κορίτσια με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.=2.00, τ.α.=0.68).

#### 5.4.9.3 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία»

Από τον έλεγχο συνάφειας Pearson's  $r$  προέκυψε πως μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι συμπεριφορές των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα και της ηλικία τους, δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ( $r = .046, p = .591$ ).

#### 5.4.9.4 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «αστικότητα της περιοχής»

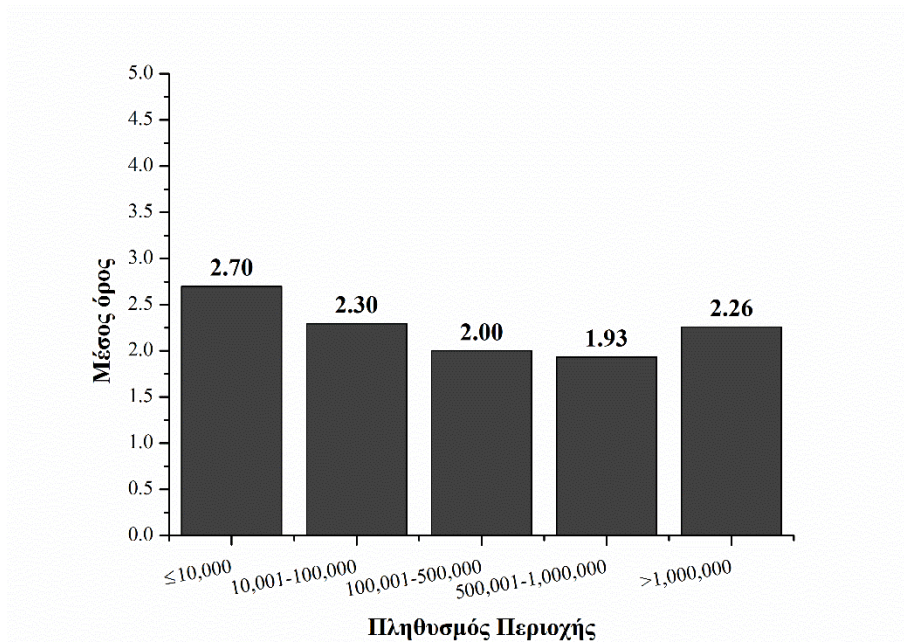
Η αστικότητα της περιοχής στην οποία φοιτούν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης [ $t(138) = -1.82, p = .071$ ] των δηλώσεών τους για τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Τόσο οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, οι οποίοι φοιτούν σε αστική περιοχή (μ.ό.=2.14, τ.α.=0.90), όσο και οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή, δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια» (μ.ό.=2.48, τ.α.=1.06).

#### 5.4.9.5 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «πληθυσμός περιοχής»

Στο Διάγραμμα 40 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας



συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, βάσει του πληθυσμού της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο που φοιτούν. Παρόλο που, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα αυτό, υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών, εντούτοις από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way Anova προέκυψε πως αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές [ $F(4, 135) = 1.55, p = .191$ ].



Διάγραμμα 40 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα που οι Μορφές 3 από τους Ίδιους Έχουν ως Αποδέκτες Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής

#### 5.4.9.6 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «μαθητικός πληθυσμός»

Μη στατιστικά σημαντική σχέση [ $F(2, 137) = 0.24, p = .786$ ] προέκυψε όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου φοίτησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος και της συχνότητας με την οποία οι συμπεριφορές που εμφανίζουν και σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις έχουν ως αποδέκτες Έλληνες μαθητές. Οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες και των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «μαθητικός πληθυσμός» (50 έως 150, 151 έως 250, 251 έως 350 μαθητές) παρουσιάζουν παρόμοιους μέσους όρους (μ.ό.=2.15/τ.α.=0.72, μ.ό.=2.26/τ.α.=1.02, μ.ό.=2.15/τ.α.=0.94 αντίστοιχα).

#### 5.4.9.7 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος, όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, είναι παρόμοιοι για τις τρεις κατηγορίες (10% έως 20%, 21% έως 40% και 41% έως 60%) της μεταβλητής «ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (μ.ό.=2.23/τ.α.=0.71, μ.ό.=2.19/τ.α.=0.95, μ.ό.=2.22/τ.α.=1.01 αντίστοιχα). Επομένως, η σχέση του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου φοίτησης και της συχνότητας με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $F(2, 137) = 0.01, p = .988$ ].

#### 5.4.9.8 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γενιά μετανάστευσης»

Η γενιά μετανάστευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό [ $t(138) = -0.97, p = .332$ ] τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Τόσο οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι ανήκουν στη δεύτερη γενιά μετανάστευσης (μ.ό.=2.29, τ.α.=1.01), όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην πρώτη γενιά μετανάστευσης (μ.ό.=2.14, τ.α.=0.88), δηλώνουν ότι «σπάνια» αυτές οι συμπεριφορές τους έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα.

#### 5.4.9.9 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «γλώσσα επικοινωνίας»

Η γλώσσα επικοινωνίας της οικογένειας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $\chi^2(2, N = 129) = 4.00, p = .128$ ] τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος και για τις τρεις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής «γλώσσα επικοινωνίας» (κυρίαρχη γλώσσα, μητρική γλώσσα, και οι δύο γλώσσες) δηλώνουν ότι «σπάνια» αυτές οι συμπεριφορές τους έχουν ως αποδέκτες μαθητές με

καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.=1.93/τ.α.=0.46, μ.ό.=2.36/τ.α.=0.93, μ.ό.=2.20/τ.α.=1.00 αντίστοιχα).

#### 5.4.9.10 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «φιλία μεταξύ των δύο ομάδων»

Με κριτήριο την ύπαρξη κάποιου παιδιού με καταγωγή από την Ελλάδα ανάμεσα στους φίλους τους, οι δηλώσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές τους, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο [ $t(138) = -0.882, p = .379$ ]. Τόσο οι γηγενείς μαθητές του δείγματος οι οποίοι ανάμεσα στους φίλους τους δεν έχουν κάποιο παιδί με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.=2.50, τ.α.=1.07), όσο και αυτοί οι οποίοι έχουν (μ.ό.=2.20, τ.α.=1.07), δηλώνουν πως «σπάνια» αυτές οι συμπεριφορές τους έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα.

#### 5.4.9.11 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις»

Ο έλεγχος συνάφειας Pearson's  $r$  για την εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της επαφής με ρατσιστικές αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες και της συχνότητας με την οποία οι συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, δεν κατέδειξε στατιστική σημαντικότητα ( $r = .110, p = .194$ ).

### 5.5 Σύγκριση αποτελεσμάτων από την έρευνα των εκπαιδευτικών και των μαθητών

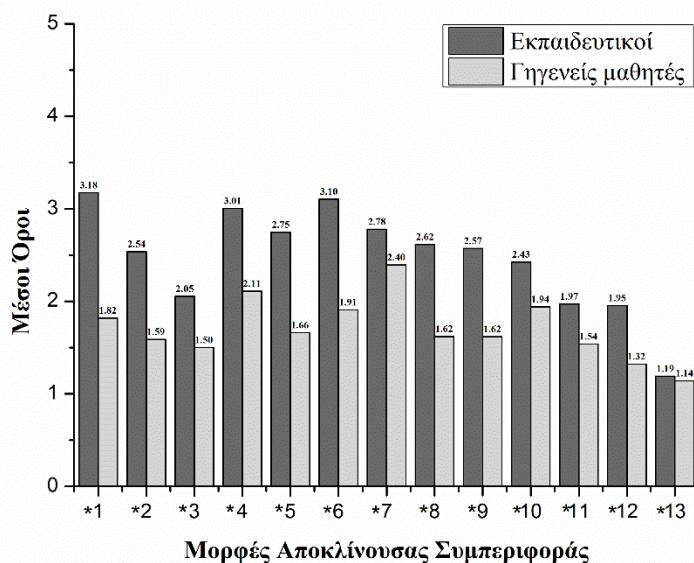
Θεωρήθηκε σκόπιμο όπως γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από την έρευνα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί τυχόν διαφοροποίηση στις δηλώσεις τους, για τη συχνότητα εμφάνισης των τριών γενικών κατηγοριών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (συμπεριφορές σχετικές με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριφορές σχετικές με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, συμπεριφορές σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών). Προκειμένου να γίνει σύγκριση ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, εκπαιδευτικών και μαθητών του δείγματος, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των τριών κατηγοριών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χρησιμοποιήθηκε ο  $t$  έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων. Συγκρίσεις στους μέσους όρους, ώστε να διαπιστωθεί αν

διαφέρουν στατιστικά ή όχι μεταξύ τους, πραγματοποιήθηκαν τόσο όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών, όσο και όσον αφορά τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

### **5.5.1 Διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μορφές 1)**

Φαίνεται πως οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών του δείγματος για τη συχνότητα εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Οι μέσοι όροι για τη συχνότητα εμφάνισης δώδεκα εκ των δεκατριών μορφών (εκτός από τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ους») διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται πιο «αυστηροί» στις δηλώσεις τους, αφού σε όλες αυτές τις περιπτώσεις παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος.

Στο Διάγραμμα 41 υπενθυμίζονται οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως δηλώθηκαν από τις δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών. Στον Πίνακα 179 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 179) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



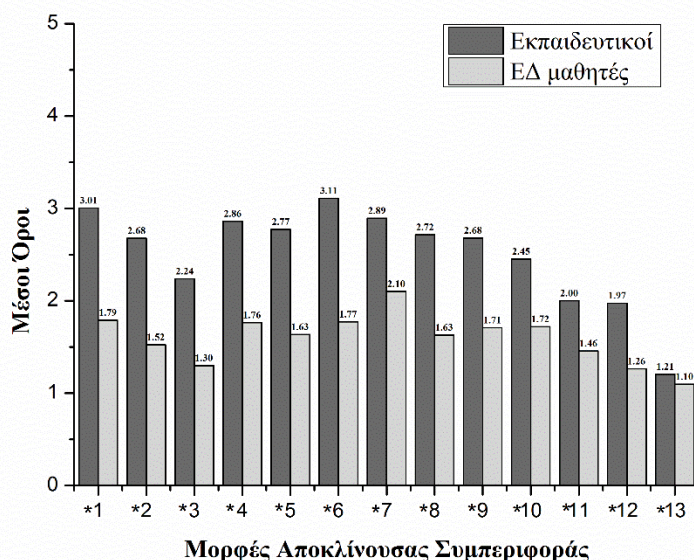
- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 41 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές

Παρόμοιες διαφορές προκύπτουν και όσον αφορά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος για τη συχνότητα εμφάνισης από τους τελευταίους, μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς», για όλες τις υπόλοιπες μορφές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος.

Στο Διάγραμμα 42 παραθέτονται εκ νέου οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως δηλώθηκαν από τις

δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Στον Πίνακα 180 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 180) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



- \*1 Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
- \*2 Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος
- \*3 Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια
- \*4 Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος
- \*5 Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή
- \*6 Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- \*7 Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα
- \*8 Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού
- \*9 Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα
- \*10 Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση
- \*11 Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση
- \*12 Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς
- \*13 Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς

Διάγραμμα 42 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

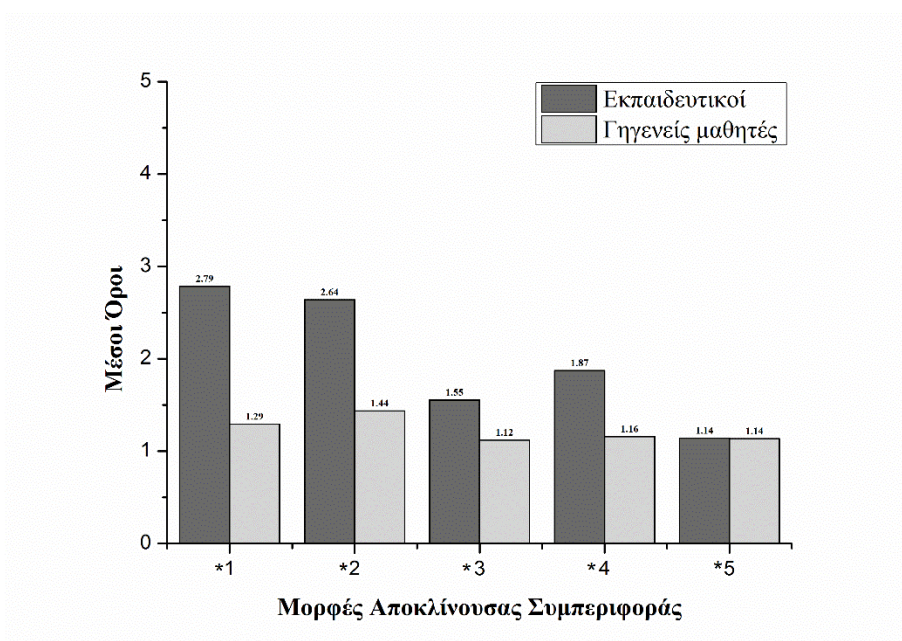
### 5.5.2 Βία κατά της σχολικής περιουσίας (Μορφές 2)

Η δηλωθείσα συχνότητα από τους γηγενείς μαθητές, εμφάνισης μορφών σχετικών με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, βρίσκεται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις αντίστοιχες μορφές. Η διαφορά αυτή για τις δύο ομάδες υποκειμένων, σε τέσσερις εκ των πέντε περιπτώσεων (εκτός από τη μορφή «εμπρησμός σε χώρους



ή αντικείμενα του σχολείου») οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα.

Στο Διάγραμμα 43 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ξανά οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, όπως δηλώθηκαν από τις δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών. Στον Πίνακα 181 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 181) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και η σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



\*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου

\*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

\*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου

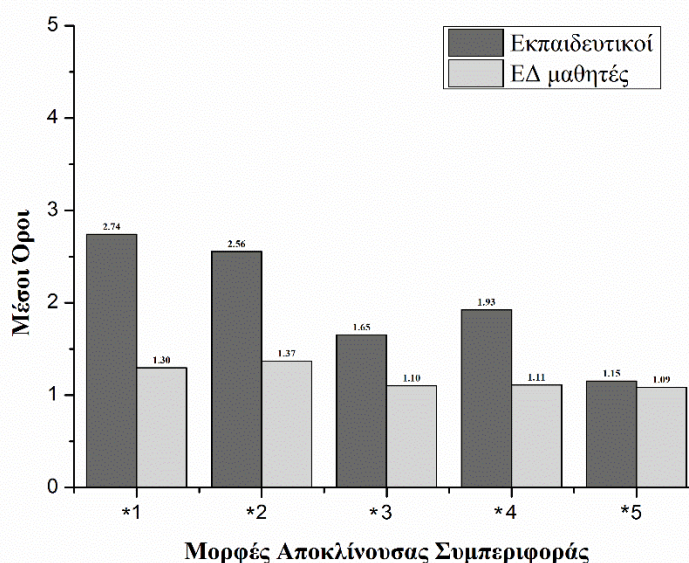
\*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου

\*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 43 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές

Παρόμοια, σε ό,τι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μορφών οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, εκτός από τη μορφή «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», για όλες τις υπόλοιπες μορφές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος.

Στο Διάγραμμα 44 υπενθυμίζονται οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως δηλώθηκαν από τις δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Στον Πίνακα 182 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 182) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



\*1 Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου

\*2 Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

\*3 Κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου

\*4 Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου

\*5 Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου

Διάγραμμα 44 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

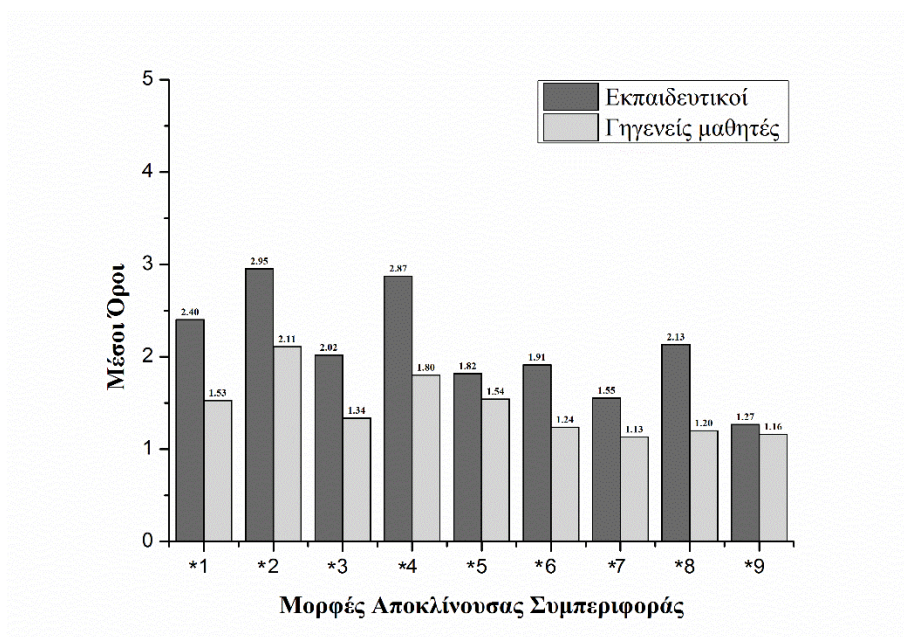
### 5.5.3 Κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μορφές 3)

Από τις συγκρίσεις στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών, όσον αφορά τους μέσους όρους των απαντήσεών τους για τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε οχτώ από τις εννιά περιπτώσεις (εκτός από τη μορφή «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα»). Στις οχτώ



αυτές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι γηγενείς μαθητές του δείγματος.

Στο Διάγραμμα 45 παρουσιάζονται εκ νέου οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους γηγενείς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όπως δηλώθηκαν από τις δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών. Στον Πίνακα 183 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 183) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



\*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα

\*2 Αρνητικές χειρονομίες

\*3 Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών

\*4 Λεκτική βία

\*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές

\*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων

\*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση

\*8 Σωματική βία

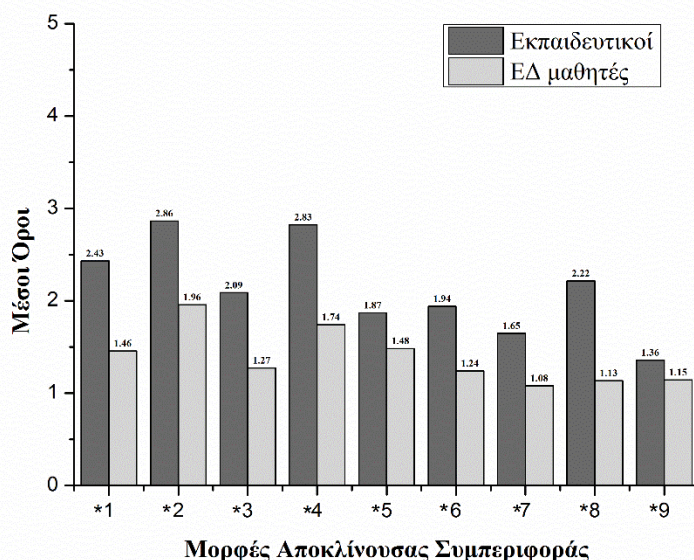
\*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 45 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές

Για τη συχνότητα εμφάνισης και των εννιά μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους που σημείωσαν οι

δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται πιο «αυστηροί» στις δηλώσεις τους, αφού σε όλες τις περιπτώσεις, παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος.

Στο Διάγραμμα 46 υπενθυμίζονται οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, κάθε μίας από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως δηλώθηκαν από τις δύο ομάδες ατόμων, εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Στον Πίνακα 184 (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 184) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και σημαντικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών.



\*1 Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα

\*2 Αρνητικές χειρονομίες

\*3 Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών

\*4 Λεκτική βία

\*5 Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές

\*6 Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων

\*7 Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση

\*8 Σωματική βία

\*9 Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα

Διάγραμμα 46 Μέσοι Όροι των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1 Περίληψη

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της συχνότητας εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και της συχνότητας εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη ότι το πρότυπο του αποκλίνοντα εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή είναι δημιουργήμα των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων της κοινής συνείδησης.

### 6.2 Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση ως προς τα τελικά συμπεράσματα ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο σημείο αυτό θα δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και θα επαληθευτούν ή θα απορριφθούν οι υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί στο πρώτο κεφάλαιο<sup>52</sup>.

Το παρόν κεφάλαιο, ανάλογα με τα αποτελέσματα που συζητούνται κάθε φορά, χωρίζεται σε τρία επιμέρους κεφάλαια. Τα κεφάλαια αυτά αφορούν:

- α. τη συχνότητα και τις μορφές της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- β. την εθνοπολιτισμική ετερότητα και τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και
- γ. τους παράγοντες εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

#### 6.2.1 Συχνότητα και μορφές της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν στο σύνολό τους ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά, αποτελεί στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο «λίγο» συχνό φαινόμενο». Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, η έκταση του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα δεν είναι τόσο ευρεία όσο σε άλλες χώρες (Θάνος, 2012· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η βαθμίδα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ενώ θα αναμενόταν σταδιακή αύξηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου από το γυμνάσιο έως το λύκειο (Δημάκος, 2005· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Van Ryzin, Stormshak &

<sup>52</sup> Βλ. κεφάλαιο 1 «Το πρόβλημα».

Dishion, 2012), κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Επομένως, απορρίπτεται η αρχική υπόθεση<sup>53</sup> ότι:

*1. Η βαθμίδα διδασκαλίας θα διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς.*

Επιπλέον, το φύλο των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας τους, η αστικότητα της περιοχής, ο μαθητικός πληθυσμός και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το μαθητικό πληθυσμό και το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του σχολικού κλίματος<sup>54</sup>, η οποία υποστηρίζει ότι το μεγάλο μέγεθος σχολείου (μαθητικός πληθυσμός) και η διαφοροποιημένη πολιτισμικά σύνθεση των μαθητών (εθνοπολιτισμική ετερογένεια) αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα απόκλισης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της θέσης τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση εκπαιδευτικού εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο από τα υποκείμενα του δείγματος τα οποία κατέχουν θέση διευθυντικού προσωπικού. Μια πιθανή ερμηνεία η οποία μπορεί να δοθεί στο εύρημα αυτό, είναι ότι οι μαθητές ίσως να αισθάνονται πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς τους, να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στους διευθυντές και υποδιευθυντές του σχολείου, οι οποίοι συνήθως είναι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας και μεγάλη εμπειρία (Θάνος, 2012:56).

Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βάσει του πληθυσμού της περιοχής που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε περιοχή με πληθυσμό 1,000,000 κατοίκων και άνω, διακρίνουν υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις θεωρίες (Zaykowski & Gunter, 2012:434-435) και τις έρευνες (Ευαγγελοπούλου και Βαμβακερού, 2001)

<sup>53</sup> Βλ. κεφάλαιο 1.5 «Υποθέσεις».

<sup>54</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.11.3 «Σχολικό περιβάλλον».

οι οποίες υποστηρίζουν ότι στις μεγαλουπόλεις, η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι πιο συχνή από ό,τι στις μικρές πόλεις.

Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής<sup>55</sup>, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που κυμαίνεται από τις πιο ήπιες μέχρι τις πιο ακραίες συμπεριφορές. Οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς οι οποίες εμφανίζονται στο σχολείο είναι ήπιες μορφής, όπως προκύπτει από τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό (Θάνος, 2012:60· Πανούσης, 2013:25).

Αναφορικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές (γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί) του δείγματος, αναφέρουν ως πιο συχνές την «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο», την «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος», τη «φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» και την «απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα». Οι ήπιες αυτές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες χαρακτηρίζονται περισσότερο ως «μικρά καθημερινά προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία» (Θάνος, 2012:63), εντοπίζονται επίσης και σε άλλες σχετικές έρευνες ως αυτές που εμφανίζονται συχνότερα (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης, κ.ά., 2008:43· Θάνος, 2012:61). Ακραίες μορφές όπως η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς» δεν εμφανίζονται «ποτέ», τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές του δείγματος.

Όσον αφορά τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής περιουσίας, συχνότερα εμφανίζονται η «φθορά σε αντικείμενα του σχολείου» και η «αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών του δείγματος. Οι μορφές αυτές εμφανίζονται ως οι συνηθέστερες και σε άλλες σχετικές έρευνες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Ακραίες μορφές, όπως ο «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου», δεν εμφανίζονται «ποτέ», τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές.

---

<sup>55</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.8.4 «Οριοθέτηση της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς».

Τέλος, από τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, πιο συχνά εμφανίζονται οι «αρνητικές χειρονομίες», η «λεκτική βία» και ο «αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα». Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τη «σωματική βία», ενώ οι μαθητές σημειώνουν τις «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές». Συμπεριφορές οι οποίες εμπλέκουν σεξουαλικές αντιδράσεις δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς και έτσι οι ίδιοι δεν τις αναφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και καταγράφουν συμπεριφορές που γίνονται από αυτούς άμεσα αντιληπτές, στις οποίες δηλαδή είναι παρόντες (Θάνος, 2012:63). Η «σωματική βία» την οποία αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η «λεκτική βία» την οποία αναφέρουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελούν δύο μορφές οι οποίες εντοπίζονται ως οι συχνότερες (οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις) σε πλήθος άλλων σχετικών ερευνών (Θάνος, 2012· «Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Φωτόπουλος, 2013). Παρόλο που τέτοιες μορφές συμπεριφοράς πρέπει να προβληματίζουν, εντούτοις φαίνεται πως στην Ελλάδα ακόμα δεν εμφανίζονται ακραίες μορφές συμπεριφοράς, όπως το φαινόμενο των ένοπλων μαθητών και μαθητών-δολοφόνων (Πανούσης, 2013:25). Η χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα δεν εμφανίζεται «ποτέ» στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών του δείγματος.

Η άποψη ότι η έκταση του φαινομένου της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα δεν είναι τόσο ευρεία όσο σε άλλες χώρες, επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, καμία από τις μορφές οι οποίες αφορούν τις τρεις κατηγορίες αποκλίνουσών συμπεριφορών, δεν εμφανίζεται «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά». Παρόμοια για τους μαθητές του δείγματος (γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς), καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, δεν εμφανίζεται «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά». Επιπλέον, καμία από τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν εμφανίζεται «συχνά», «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά» (δεν εμφανίζονται ποτέ ή εμφανίζονται σπάνια). Τέλος, όλες οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά τη σχολικής παρουσίας, δεν εμφανίζονται «ποτέ» από τους μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Στο σημείο αυτό τονίζεται ότι οι σχετικές δηλώσεις των μαθητών και των δύο ομάδων (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών) βρίσκονται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τις αντίστοιχες κατηγορίες μορφών. Οι μέσοι όροι για τη συχνότητα εμφάνισης δώδεκα εκ των δεκατριών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ους»), οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τεσσάρων εκ των πέντε μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εκτός από τη μορφή «εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου»), οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας και σχεδόν όλων<sup>56</sup> των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, βάσει της ομάδας ατόμων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Επομένως, επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις της έρευνας οι οποίες είχαν διατυπωθεί ως εξής:

*2. Η ομάδα ατόμων, γηγενών μαθητών και εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους γηγενείς μαθητές.*

*3. Η ομάδα ατόμων, εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.*

Το ίδιο εύρημα εντοπίστηκε και στην έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001:98), χωρίς ωστόσο να δοθεί κάποια ερμηνεία. Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρηθεί να δοθεί μία ερμηνεία για το εύρημα αυτό. Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αποτυπώνουν στη μνήμη τους συμπεριφορές οι οποίες επαναλαμβάνονται έντονα και με ένα συνεχή και αδιάκοπο ρυθμό από τους ίδιους μαθητές. Ανάγουν τέτοιες συμπεριφορές ως σοβαρό πρόβλημα το οποίο απασχολεί τόσο τους ίδιους, όσο και τη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να γενικοποιούν τη συχνότητα των συμπεριφορών ενός αριθμού μαθητών, σε συχνότητα των συμπεριφορών των μαθητών ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Από την άλλη, όσον αφορά τους μαθητές, ένας συγκεκριμένος αριθμός μαθητών με τις συμπεριφορές τους δεν μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τους μέσους όρους

<sup>56</sup> Όσον αφορά τις συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για όλες τις περιπτώσεις, με βάση την ομάδα ατόμων, εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Όσον αφορά τις αντίστοιχες συμπεριφορές των γηγενών μαθητών, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για οχτώ από τις εννιά περιπτώσεις (εκτός από τη μορφή «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα»), με βάση την ομάδα ατόμων, εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών.

του συνόλου του δείγματος. Επίσης, μία άλλη πιθανή ερμηνεία που μπορεί να αποδοθεί είναι ότι οι μαθητές σε συνθήκες αυτό-ομολογούμενης συμπεριφοράς ίσως να μην είναι απολύτως ειλικρινείς ή πιο απλά ίσως να μη θεωρούν τις συμπεριφορές τους τόσο συχνές, όσο πραγματικά είναι. Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2013:66), είναι αρκετά δύσκολο για τους μαθητές να αποδεχτούν για τον εαυτό τους το ρόλο του αποκλίνοντος.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) δεν επηρεάζονται ισχυρά από τη βαθμίδα διδασκαλίας την οποία υπηρετούν. Ακόμα και οι όποιες λιγοστές διαφοροποιήσεις προέκυψαν δεν προσανατολίζονται στην ίδια κατεύθυνση. Άλλες μορφές εμφανίζονται πιο συχνά στο λύκειο και άλλες στο γυμνάσιο. Επομένως, το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί να επιβεβαιώσει την αρχική υπόθεση ότι:

*4. Η βαθμίδα διδασκαλίας θα διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, με τους εκπαιδευτικούς λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς γυμνασίου.*

Παρόμοια, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους για τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών). Μια ισχυρή επίδραση του φύλου παρατηρείται μόνο στην περίπτωση της εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς αναφορικά με οχτώ από αυτές τις μορφές συμπεριφοράς. Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των γυναικών και των ανδρών ερμηνεύεται στη σχετική έρευνα του Θάνου (2012:58) μέσα από την ανασφάλεια που ίσως παρουσιάζουν οι γυναίκες απέναντι στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η έκταση που δίνουν οι γυναίκες στο εν λόγω φαινόμενο αποτελεί ένα είδος άμυνας ή ελαστικότητας, η οποία αποδίδεται στην ταύτισή τους με το μητρικό πρότυπο.

Η θέση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αν και δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων τους σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους, εντούτοις όπου παρατηρείται η διαφορά αυτή, αφορά τα χαμηλότερα ποσοστά τα οποία δηλώνει το διευθυντικό προσωπικό. Όπως



προαναφέρθηκε, ίσως οι μαθητές να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς τους από ό,τι στους διευθυντές και υποδιευθυντές του σχολείου (Θάνος, 2012:56).

Το ίδιο παρατηρείται και αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Αν και τα χρόνια υπηρεσίας δεν αποτελούν ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους, εντούτοις όπου παρατηρείται η διαφορά αυτή, αφορά τους υψηλότερους μέσους όρους που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν από 1 έως 10 χρόνια υπηρεσίας. Ίσως οι νέοι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ανεκτικοί με τους μαθητές τους, γεγονός που ευνοεί την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επίσης, είναι πιθανόν, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, λόγω της απειρίας τους, να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν τέτοιες συμπεριφορές με επιτυχία (Θάνος, 2012:56,69).

Η αστικότητα της περιοχής δεν επηρεάζει σε κανένα βαθμό τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Αν και όσον αφορά δύο μορφές οι οποίες αφορούν τη διαταραχή της εκπαιδευτικής, τόσο από τους γηγενείς, όσο και από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, εντούτοις δεν τον κάνουν με τον ίδιο τρόπο. Αναφορικά με τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί τους δηλώνουν ότι αυτές οι δύο μορφές εμφανίζονται συχνότερα στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές, ενώ αναφορικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους δηλώνουν ότι η μία μορφή εμφανίζεται συχνότερα στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές, ενώ η άλλη στις αστικές περιοχές. Γενικότερα βέβαια στη βιβλιογραφία, η εικόνα που δίνεται για τη σχέση της αστικότητας της περιοχής και της έκτασης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν είναι ξεκάθαρη (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:32). Αυτό φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι η αστικότητα της περιοχής από μόνη της δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ότι η επίδραση άλλων παραγόντων είναι πιο ισχυρή (Θάνος, 2012:58).

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφοροποιούνται με βάση τον πληθυσμό περιοχής. Στις περιπτώσεις αυτές, υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται κυρίως σε περιοχές με πληθυσμό έως 10,000 κατοίκων και 1,000,000 κατοίκων και άνω. Τα αποτελέσματα αυτά είναι μεταξύ του αντιφατικού, μιας και συχνότερα οι διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς

παρουσιάζονται στις πολύ μικρές πληθυσμιακά πόλεις, αλλά και στις πολύ μεγάλες πληθυσμιακά πόλεις. Το εύρημα αυτό δημιουργεί ερωτηματικά, όμως οποιαδήποτε ερμηνεία θα ήταν παρακινδυνευμένη.

Ο μαθητικός πληθυσμός επηρεάζει σε αρκετές περιπτώσεις τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με μαθητικό πληθυσμό 50 έως 150 μαθητών παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρία του σχολικού κλίματος, η οποία υποστηρίζει ότι το μεγάλο μέγεθος σχολείου (μαθητικός πληθυσμός) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα απόκλισης. Παράγοντες που δημιουργούν ένα απρόσωπο περιβάλλον, όπως είναι το μεγάλο μέγεθος σχολείου, ευνοούν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, ενώ αντίθετα παράγοντες που διαμορφώνουν ένα καλό σχολικό κλίμα δρουν ανασταλτικά σε τέτοιες συμπεριφορές (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:98). Το εύρημα αυτό εντοπίζεται και σε άλλες σχετικές έρευνες (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Παρόμοια, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου επηρεάζει σε αρκετές περιπτώσεις τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Όμως επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την ομάδα μαθητών στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις συμπεριφορές των γηγενών μαθητών, τότε στις πλείστες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους. Από την άλλη όμως, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, τότε στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι υπηρετούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% έως 20% παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους. Εν μέρει, το εύρημα αυτό μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο. Είναι λογικό πως, όσο λιγότερο εκπροσωπείται η κάθε ομάδα μαθητών στο σχολικό χώρο, τόσο λιγότερο να εκπροσωπείται με τις συμπεριφορές της στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό παραθέτονται συμπεράσματα για τις επιμέρους μεταβλητές, οι οποίες ενδεχομένως διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις δηλώσεις των μαθητών, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, για τη συχνότητα των συμπεριφορών τους.

Οι δηλώσεις των μαθητών για τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς επηρεάζονται ισχυρά (κυρίως όσον αφορά τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας) από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές λυκείου εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν την αύξηση των αποκλινουσών συμπεριφορών καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (Δημάκος, 2005· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Snyder & Freisthler, 2011· Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*5. Η βαθμίδα εκπαίδευσης θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, με τους μαθητές λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές γυμνασίου.*

Το φύλο αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας με την οποία οι μαθητές και των δύο ομάδων εμφανίζουν τις διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Όπως ήταν αναμενόμενο, βάσει της θεωρίας της διαφορικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων<sup>57</sup>, αλλά και των ευρημάτων άλλων σχετικών ερευνών (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001· Δημάκος, 2005· Δήμου, 2013· Dipietro & McGloin, 2012· Lim, Stormshak & Falkenstein, 2011· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Snyder & Freisthler, 2011· Van Ryzin, Stormshak & Dishion, 2012· Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010), τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους. Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*6. Το φύλο θα διαφοροποιεί τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια.*

Επίσης, η ηλικία των μαθητών του δείγματος (στις περισσότερες περιπτώσεις) παρουσιάζει μία θετική συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας. Αυτή η συσχέτιση συμφωνεί επίσης με τις άλλες σχετικές έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν την αύξηση των αποκλινουσών συμπεριφορών καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (Δημάκος, 2005· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Snyder & Freisthler, 2011· Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

---

<sup>57</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.9.1 «Φύλο».

*7. Μεταξύ της ηλικίας και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει θετική συσχέτιση.*

Η αστικότητα της περιοχής δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές. Στις όποιες λιγότες περιπτώσεις παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις, κυρίως οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε αστική περιοχή παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή. Οι περιπτώσεις αυτές συνάδουν με τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι το επίπεδο αστικότητας των σχολείων συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:32). Όμως το εύρημα αυτό δεν μπορεί να αναχθεί σε γενίκευση. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι σχετικές έρευνες δε δίνουν σαφή εικόνα για τη σχέση της αστικότητας της περιοχής και της έκτασης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Ο πληθυσμός της περιοχής, όπως και όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, διαφοροποιεί σε αρκετές περιπτώσεις τις σχετικές απόψεις των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται κυρίως σε περιοχές με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω και 1,000,000 κατοίκων και άνω. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το εύρημα αυτό δημιουργεί ερωτηματικά, όμως οποιαδήποτε ερμηνεία θα ήταν παρακινδυνευμένη.

Ο μαθητικός πληθυσμός επηρεάζει επίσης σε αρκετές περιπτώσεις τις δηλώσεις των μαθητών για τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (κυρίως όσον αφορά τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με μαθητικό πληθυσμό 251 έως 350 μαθητών παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θεωρία του σχολικού κλίματος (Zaykowski & Gunter, 2012:434-435) και με άλλες σχετικές έρευνες (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), οι οποίες υποστηρίζουν ότι το μεγάλο μέγεθος σχολείου ευνοεί την εμφάνιση αποκλίνουσών συμπεριφορών.

Παρόμοια, το ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου επηρεάζει σε αρκετές περιπτώσεις τις σχετικές δηλώσεις των μαθητών. Στις πλείστες από αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές του δείγματος (και των δύο ομάδων) οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 41% έως 60% παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους

όρους. Το αποτέλεσμα αυτό διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο αποτέλεσμα που αφορά τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του σχολικού κλίματος, η οποία υποστηρίζει πως η διαφοροποιημένη πολιτισμικά σύνθεση των μαθητών (εθνοπολιτισμική ετερογένεια) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα απόκλισης. Συμφωνεί όμως με άλλες σχετικές έρευνες (Peguero, 2011· Zaykowski & Gunter, 2012), οι οποίες διαπιστώνουν πως η αύξηση του ποσοστού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο συνδέεται με τα μειωμένα ποσοστά μη αποδεκτών συμπεριφορών. Μία πιθανή ερμηνεία δίδεται από το Δήμου (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι στερεοτυπικοί μηχανισμοί (και όχι πραγματικά δεδομένα) είναι αυτοί που συνδέουν τη μεγάλη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία με πτώση του μορφωτικού επιπέδου και αύξηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Επιπλέον, ούτε η γενιά μετανάστευσης δεν επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ενώ ευρήματα άλλων ερευνών, κυρίως διεθνών, (Bui, 2009· Dipietro & McGloin, 2012· Νικολάου, 2013· Peguero, 2011· Vazsonyi & Killias, 2001) υποστηρίζουν ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών είναι πιθανότερο να αποκλίνει, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Βέβαια, στον ελλαδικό δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες που να επικεντρώνονται στη γενιά μετανάστευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Είναι πιθανόν λοιπόν, τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γενιών μετανάστευσης στο διεθνή χώρο, να μην είναι ίδια με αυτά των γενιών μετανάστευσης στον ελλαδικό χώρο.

Από την άλλη, η συχνότητα κάποιων ελάχιστων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών διαφοροποιείται βάσει της γλώσσας επικοινωνίας τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές οι οποίοι επικοινωνούν με την κυρίαρχη γλώσσα εμφανίζουν χαμηλότερους μέσους όρους αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη του Τσιάκαλου (2008a), πως η εμμονή στη μητρική γλώσσα και ο κατ' επέκταση περιορισμός των ανήλικων μεταναστών στην ομάδα των «ομοιών» δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία και στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων με τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Η εμπλοκή σε τέτοιες καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς.

Η σχολική επίδοση και η συχνότητα εμφάνισης των περισσότερων από τις μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών παρουσιάζει μία αρνητική συσχέτιση. Διαπιστώνεται

λοιπόν πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί μία εναλλακτική δραστηριότητα στην προσπάθεια του μαθητή να βελτιώσει την εικόνα του και να ανεβάσει την αυτοεκτίμησή του, αντισταθμίζοντας την ανεπάρκεια που του αποδίδεται λόγω της σχολικής αποτυχίας (Καλογριδίη, 1995· Κατσίρας, 2008· Ντάβου, 2008b). Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις άλλες σχετικές έρευνες (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001· Bui, 2009· Peguero, 2011· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), από τις οποίες προκύπτει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*8. Μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση.*

Η οικογενειακή κατάσταση και οι αρνητικές επιπτώσεις που κάθε αλλαγή της μπορεί να επιφέρει στο παιδί έχει απασχολήσει εκτεταμένα τη βιβλιογραφία και τη σχετική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα όσον αφορά τη διαφοροποίηση που η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να επιφέρει στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε ελάχιστες περιπτώσεις η συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς διαφοροποιείται βάσει της οικογενειακής κατάστασης. Ενώ θα αναμενόταν οι μαθητές οι οποίοι ζουν και με τους δύο γονείς τους να εμφανίζουν χαμηλότερους μέσους όρους, εντούτοις αυτό δε συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες σχετικές έρευνες (Δημάκος, 2005· Peguero, 2011· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001) οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οι οποίοι αποκλίνουν συχνότερα, είναι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι σε διάσταση. Βέβαια, άλλες έρευνες (Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007) υποστηρίζουν πως η κατάσταση της οικογένειας δεν ασκεί σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά η απουσία της γονεϊκής συμμετοχής και ελέγχου στη ζωή του παιδιού είναι αυτή η οποία οδηγεί σε εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών του ανηλίκου.

Πράγματι, ο γονεϊκός έλεγχος και η συχνότητα εμφάνισης σχεδόν όλων των μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών παρουσιάζει μία αρνητική συσχέτιση. Τα χαμηλά επίπεδα ελέγχου φαίνεται ότι μειώνουν τις ευκαιρίες των γονέων για κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και κοινοποίησης σε αυτά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς (Van Ryzin, Stormshak, & Dishion, 2012), γεγονός το οποίο έχει σημαντικό αντίκτυπο στον αυτοέλεγχο των παιδιών (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τις

σχετικές έρευνες (Kari, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007· Padilla-Walker, Bean, & Hsieh, 2011· Vazsonyi & Killias, 2001· Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*9. Μεταξύ του γονεϊκού ελέγχου και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση.*

Η γονεϊκή απασχόληση εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, ως μία πτυχή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών. Οι όποιες ελάχιστες διαφοροποιήσεις προέκυψαν, αφορούν τους υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών που είναι άνεργος ο μπαμπάς τους ή είναι άνεργοι και οι δύο τους γονείς. Είναι γεγονός πως η σχέση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της απόκλισης είναι αμφιλεγόμενη (Antonaccio, Tittle, Botchkovar & Kranidiotis, 2010). Οι σχετικές με το θέμα έρευνες προσφέρουν αντιφατικά αποτελέσματα. Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν την παραδοσιακή άποψη της συσχέτισης της οικονομικής κατάστασης και της απόκλισης, ενώ άλλες εντοπίζουν από ανύπαρκτες μέχρι και απειροελάχιστες διαφορές στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αποκλινόντων.

### **6.2.2 Εθνοπολιτισμική ετερότητα και σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά**

Η εθνοπολιτισμική ετερότητα και η σύνδεση της με τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ερευνητικό πεδίο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς το θέμα αυτό είναι συγκεκριμένα, επιβεβαιώνοντας την πολυπλοκότητα αυτή. Ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βλέπουν μία διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα μαθητών (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) και στην εμφάνιση τεσσάρων (εκ των δεκατριών) μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις η ομάδα μαθητών η οποία εμφανίζει τους υψηλότερους μέσους όρους δεν είναι πάντα η ίδια. Οι μορφές «αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο» και «αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος» εμφανίζονται συχνότερα από τους γηγενείς μαθητές, ενώ οι μορφές «αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος» και «έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια» εμφανίζονται συχνότερα από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Από την άλλη, από τη σύγκριση των δηλώσεων των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών διαπιστώνεται ότι επίσης η συχνότητα τεσσάρων

μορφών συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Για τις τέσσερις αυτές μορφές, οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους.

Όσον αφορά τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μία συμπεριφορά («κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του σχολείου») εμφανίζεται συχνότερα από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ενώ από τη σύγκριση των δηλώσεων των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στους μέσους όρους καμίας εκ των σχετικών μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Παρόμοια, αναφορικά με τη συχνότητα των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, από τη σύγκριση των δηλώσεων των γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε διαπιστώθηκε διαφοροποίηση σε καμία από τις περιπτώσεις. Για τις ίδιες μορφές, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών όσον αφορά δύο μορφές (εκ των εννέα). Οι δύο αυτές μορφές («φωτογράφισης ή βιντεοσκόπησης χωρίς συγκατάθεση», «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα») εμφανίζονται συχνότερα από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Οι οποιοσδήποτε λιγότες διαφοροποιήσεις προέκυψαν δεν μπορούν να θεωρήσουν την ομάδα μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) ως ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης της συχνότητας εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επομένως, επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις ότι:

1. Στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε θα υπάρξει οποιαδήποτε διαφορά για τους εκπαιδευτικούς.

2. Στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε θα υπάρξει οποιαδήποτε διαφορά.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες σχετικές έρευνες (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης, κ.ά., 2008· Θάνος, 2012:73· Καρύδης, 2008b:46· Peguero, 2011), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι



συμπεριφορές των παιδιών των εθνοπολιτισμικά ομάδων είναι όμοιες με αυτές των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Επιπλέον, αναδεικνύεται η αρχική παρατήρησή μας<sup>58</sup> ότι η εθνοπολιτισμική ετερότητα δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως αυτός καθ'αυτός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την εμφάνιση σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χωρίς να συνεξετάζονται άλλες πτυχές του. Η εξέταση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και του αντίκτυπου που έχει στη συμπεριφορά των εθνοπολιτισμικά έτερων μαθητών, θα πρέπει να συνδέεται με μια σειρά άλλων παραγόντων, ενδοοικογενειακών αλλά και κοινωνικών (Ντάβου, 2008α:35). Επομένως, κύριο μέλημα όλων όσοι:

... εμπλέκονται σε διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης είναι ο συστηματικός περιορισμός της θεώρησης (από το περιβάλλον του) του συγκεκριμένου ατόμου αποκλειστικά ως μέλους της κοινωνικής κατηγορίας «νέος μετανάστης», ώστε να αποκλείονται οι σχετικοί συνειρμοί που είναι δυνατόν να στιγματίζουν το άτομο και να επηρεάζουν αρνητικά τις συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων (Τσιάκαλος, 2008α:40).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει τους αρνητικούς συνειρμούς με βάση την κοινωνική κατηγορία, έρχεται μέσα από την περιγραφική ανάλυση της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, για όλες τις κατηγορίες μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, θεωρούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία πως συχνότερα εμφανίζονται από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους με καταγωγή από την Αλβανία. Με μεγάλη διαφορά ακολουθούν χώρες όπως η Ινδία, η Γεωργία, ο Λίβανος και η Βουλγαρία. Από την άλλη όμως, μέσα από τις δηλώσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η Αλβανία δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση τη χώρα από την οποία προέρχονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι αποκλίνουν συχνότερα. Μάλιστα όσον αφορά τις μορφές οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι μαθητές από την Αλβανία σημειώνουν μέσους όρους, πολύ χαμηλότερους από το μέσο όρο που σημειώνουν γενικά οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Σύμφωνα λοιπόν με τις δηλώσεις των ιδίων, οι μαθητές από την Αίγυπτο, τη Νιγηρία, την Ινδία και την Ουκρανία είναι αυτοί οι οποίοι εμφανίζουν συχνότερα τις τρεις κατηγορίες μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στη βάση αυτή, η άποψη του Καρύδη (2008α:28) ότι στην Ελλάδα, η εικόνα του άλλου συγκροτείται γύρω από το στερεότυπο «Αλβανός – Λαθρομετανάστης - Βίαιος –

<sup>58</sup> Βλ. κεφάλαιο 1.2 «Διατύπωση του προβλήματος».

Εγκληματίας», φαίνεται ότι έχει εισχωρήσει και στον ελλαδικό σχολικό χώρο, ταλανίζοντας τα παιδιά των Αλβανών.

Όπως συζητήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής<sup>59</sup>, η σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της αποκλίνουσας μπορεί να δοθεί μέσα από μία διττή θέαση. Επομένως, εκτός από τη διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) εξετάστηκε και η τυχόν διαφοροποίηση στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές θυματοποιούνται από συμπεριφορές της αντίθετης ομάδας, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 74.83%) θεωρούν ότι οι συμπεριφορές των γηγενών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές και των δύο ομάδων, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 77.78%) θεωρούν ότι οι αποδέκτες των συμπεριφορών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, είναι μαθητές και των δύο ομάδων, γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών.

Όσον αφορά το δείγμα των μαθητών φαίνεται πως η συχνότητα με την οποία θυματοποιούνται δεν παρουσιάζει οποιαδήποτε διαφοροποίηση. Επιπλέον, οι συμπεριφορές των γηγενών μαθητών έχουν με την ίδια συχνότητα ως αποδέκτες, τόσο μαθητές από την Ελλάδα, όσο και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Επομένως, απορρίπτεται η αρχική υπόθεση ότι:

*α. Στη συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών και στη συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών θα υπάρχει διαφορά, με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να θυματοποιούνται συχνότερα.*

Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες σχετικές έρευνες («Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006· Nikolaou, Kaloyirou, Spyropoulou & Pavlou, 2012· Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010· Στεργίου, 2014· Zaykowski & Gunter, 2012) στις οποίες υποστηρίζεται πως οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θυματοποιούνται συχνά από συμπεριφορές των

<sup>59</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.13.4 «Ρατσισμός».

γηγενών μαθητών, ως απόρροια των ρατσιστικών και στερεοτυπικών τους αντιλήψεων ή ως αποτέλεσμα των διεργασιών οι οποίες αναλύονται στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας<sup>60</sup>. Βέβαια στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται γενικώς μία θετική στάση των γηγενών μαθητών για την παρουσία παιδιών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προσέλευσης. Η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών (ποσοστό 77.55%) δηλώνει ότι ανάμεσα στους φίλους τους, υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλη χώρα και ότι «συχνά» έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς μέσα από τα πράγματα που μαθαίνουν για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των άλλων χωρών στο σχολείο. Δηλώσεις που συμφωνούν με το πείραμα του Tajfel<sup>61</sup>, το οποίο υποστηρίζει ότι μεταξύ της γνώσης των παιδιών για τις ξένες χώρες και της συμπάθειας τους για τα άτομα των ξένων χωρών υπάρχει μια θετική συσχέτιση. Επίσης, οι δηλώσεις αυτές συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Ηλιού, Κακεπάκη & Κουντούρη, 2012) από τις οποίες προκύπτει ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν θετική στάση και αντίληψη όσον αφορά την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο τους. Επισημαίνεται όμως, ότι στην παρούσα έρευνα οι γηγενείς μαθητές του δείγματος έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις συχνότερα από ό,τι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Ανάμεσα στη συχνότητα της επαφής των γηγενών μαθητών με ρατσιστικές αντιλήψεις και τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες υπάρχει μία μικρή θετική συσχέτιση. Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*3. Μεταξύ της επαφής με ρατσιστικές αντιλήψεις των γηγενών μαθητών και της συχνότητας θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών θα υπάρχει θετική συσχέτιση.*

Επίσης, ο πληθυσμός της περιοχής διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δηλώσεις των γηγενών μαθητών του δείγματος όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε περιοχή με πληθυσμό 10,000 κατοίκων και κάτω εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών εντοπίζονται συχνότερα στις

<sup>60</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.5.5 «Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας».

<sup>61</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.5.8 «Ρατσισμός και εθνοκεντρισμός στην παιδική ηλικία».

μεγαλουπόλεις (Ευαγγελοπούλου- Βαμβακερού, 2001). Συμφωνεί όμως με αυτές οι οποίες διαπιστώνουν ότι στις μικρές σε πληθυσμό πόλεις ασκείται περισσότερη βία κατά του προσώπου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Παρόλα αυτά, τα στοιχεία των ερευνών για τη σχέση της έκτασης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και του μεγέθους της πόλης δε συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:32). Όποτε στο εύρημα αυτό θα ήταν παρακινδυνευμένο θα δοθεί κάποια σχετική ερμηνεία.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν τα κοινωνικά φαινόμενα «ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από την οικογένεια», «αυθόρμητη αντίδραση στη διεκδίκηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων για αναγνώριση της παρουσίας και της ταυτότητάς τους στο σχολικό χώρο» και «ανεπτυγμένο το αίσθημα του ισχυρού» ως τα κυριότερα για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους γηγενείς μαθητές, τα οποία έχουν ως κύριους αποδέκτες τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γηγενείς μαθητές του δείγματος δηλώνουν πως οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν ως αποδέκτες κυρίως μαθητές από την Αλβανία, την Ινδία και το Πακιστάν.

Από την άλλη, οι συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του δείγματος έχουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συχνότερα ως αποδέκτες μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα από ό,τι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Επομένως, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι:

*4. Στη συχνότητα θυματοποίησης των γηγενών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στη συχνότητα θυματοποίησης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από μορφές σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών θα υπάρχει διαφορά, με τους γηγενείς μαθητές να θυματοποιούνται συχνότερα.*

Στην περίπτωση αυτή λοιπόν, το πιο πάνω εύρημα συμφωνεί με τις άλλες σχετικές έρευνες (Γιαβρίμης, 2005· Δήμου, 2013· «Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006) που υποστηρίζουν ότι οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση για θυματοποίηση από συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών τους. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η

θεωρία της παραβατικής υποκοουλτούρας του Albert K. Cohen<sup>62</sup>. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα αγόρια των χαμηλών κοινωνικά τάξεων απογοητεύονται από τα κριτήρια<sup>63</sup> που τίθενται για την κατάκτηση μιας κοινωνικής θέσης και έχουν την τάση να επιτίθενται με αρνητικούς και μη χρηστικούς τρόπους ενάντια σε αυτό που θέλουν, αλλά δεν μπορούν να αποκτήσουν, στα αγόρια της μεσαίας τάξης δηλαδή. Πράγματι, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το φύλο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές τους έχουν ως αποδέκτες γηγενείς μαθητές. Τα αγόρια είναι αυτά τα οποία με τις συμπεριφορές τους θυματοποιούν συχνότερα τους γηγενείς συμμαθητές τους. Γενικά, οι σχετικές έρευνες δείχνουν πως η θυματοποίηση μαθητών της αντίθετης ομάδας παρουσιάζεται πιο αυξημένη στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια (Ηλιού, Κακεπάκη & Κουντούρη, 2012· Νικολάου, 2013· Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα «προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη νέα κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής», η «αντίδραση στο αίσθημα κοινωνικής ανισότητας» και η «αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής» αποτελούν τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Βέβαια, το θέμα της θυματοποίησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητο από το θέμα της εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Από την έρευνα προέκυψε η θυματοποίηση των μαθητών συσχετίζεται θετικά με τη εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες (Νικολάου, 2013· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Zaykowski & Gunter, 2012) οι οποίες καταδεικνύουν πως η θυματοποίηση αποτελεί χαρακτηριστικό του αποκλίνοντα μαθητή. Φαίνεται πως ο αποκλίνων τρόπος ζωής αποτελεί ισχυρό παράγοντα κινδύνου για θυματοποίηση, αλλά και η θυματοποίηση αποτελεί ισχυρό παράγοντα κινδύνου για την υιοθέτηση ενός αποκλίνοντος τρόπου ζωής. Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι:

<sup>62</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.7.2 «Θεωρίες ένταξης».

<sup>63</sup> Ανάμεσα στα σημαντικά κριτήρια για την κατάκτηση της θέσης περιλαμβάνεται και η εθνική καταγωγή (Cohen, 1955:65).

*Μεταξύ της θυματοποίησης και της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίες είναι σχετικές με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, θα υπάρχει θετική συσχέτιση.*

### **6.2.3 Παράγοντες εμφάνισης σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, στην εμφάνιση του οποίου συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Άλλοι σχετίζονται με την οικογένεια, άλλοι με το σχολείο, και άλλοι με επιρροές από τρίτους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στην εμφάνιση σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς την οικογένεια και ειδικότερα τον «ανεπαρκή γονεϊκό έλεγχο» και την «οικογενειακή δυσαρμονία». Έπονται με χαμηλότερα ποσοστά η «χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας» και το «χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων». Από τις δηλώσεις όμως των μαθητών της έρευνας, όπως αναλύθηκαν προηγουμένως, ενώ ο ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δε συμβαίνει το ίδιο με την οικογενειακή κατάσταση και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Είναι όμως γνωστό ότι στις «θεωρίες της καθημερινότητας» του εκπαιδευτικού, το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται υπεύθυνο για τις περισσότερες περιπτώσεις των αποκλίσεων στο σχολείο (Δήμου, 2003). Ωστόσο, η απόδοση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποκλειστικά και μόνο στην οικογένεια θα ήταν άστοχη (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:136).

Η «χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας του μαθητή» αποτελούν επίσης ένα αρκετά σημαντικό παράγοντα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ίσως αποτελεί μία εναλλακτική δραστηριότητα στην προσπάθειά του μαθητή να βελτιώσει την εικόνα του και να ανεβάσει την αυτοεκτίμησή του (Καλογρίδη, 1995· Κατσίρας, 2008· Ντάβου, 2008b).

Οι επιρροές από τρίτους ακολουθούν ως σημαντικός κοινωνικός παράγοντας στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν οι «επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές», οι «επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος» και οι «επιρροές από τα Μ.Μ.Ε και τις νέες τεχνολογίες». Ο τρόπος με τον οποίο οι επιρροές από τρίτους συμβάλλουν στην εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς εξηγούνται εις βάθος

στις κοινωνιολογικές θεωρίες μάθησης<sup>64</sup>. Για τις θεωρίες αυτές, η αποκλίνουσα συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία η οποία μαθαίνεται από το άτομο, μέσω της σύνδεσης του με τους άλλους (Heitzeg, 1996).

Πολύ χαμηλά ποσοστά σημείωσαν η «υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης» και η «λεκτική ή σωματική βία του παιδιού ή άλλου ατόμου μέσα στην οικογένεια». Χαμηλότερα όμως είναι τα ποσοστά τα οποία αφορούν τους σχολικούς παράγοντες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η «απουσία ενός συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς», η «σχολική αποτυχία»<sup>65</sup>, η «απόρριψη, αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από συμμαθητές» λαμβάνουν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά. Σχεδόν καθόλου δε σημειώθηκαν οι παράγοντες: «απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της αποκλίνουσα συμπεριφοράς», «αντίδραση στη λογική των επιδόσεων και στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου», «αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου» και «ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό». Οι δηλώσεις αυτές των εκπαιδευτικών έρχονται σε αντίθεση με τα θεωρητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά κατεξοχήν σε οικογενειακούς παράγοντες (Δήμου, 2003), «ενώ οι σχολικοί γενικά παράγοντες δεν επιφορτίζονται με την ευθύνη που έχουν» (Θάνος, 2012:83).

Επιπλέον, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το «φύλο» ως παράγοντα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, θεωρούν ότι τα αγόρια εμφανίζουν τόσο συχνότερες, όσο και σοβαρότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό χώρο. Πράγματι, οι ίδιοι οι μαθητές στις δηλώσεις τους, επιβεβαιώνουν την πιο πάνω άποψη. Όλες σχεδόν οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τόσο οι ήπιες, όσο και οι ακραίες, εμφανίζονται συχνότερα από τα αγόρια. Η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή έρχεται μέσα από τη θεωρία της διαφορικής κοινωνικοποίησης, θέση της οποίας είναι πως οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης ενισχύουν την εκδήλωση αποκλίνουσών συμπεριφορών από τα αγόρια, ενώ αντίθετα αποτρέπουν την εκδήλωσή τους από τα κορίτσια (Κοκκινάκη, 2006).

<sup>64</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.7.3 «Θεωρίες μάθησης».

<sup>65</sup> Σε αντίθεση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί, δείχνουν με τις δηλώσεις τους πως η σχολική επίδοση συσχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

### 6.3 Αδυναμίες της παρούσας έρευνας

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις ελάχιστες προσπάθειές στον ελλαδικό χώρο καταγραφής και σύγκρισης της συχνότητας εμφάνισης μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μέσα από τις απόψεις των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους και να τις συσχετίσει με διάφορους παράγοντες, υπάρχουν αναπόφευκτά, κάποιες αδυναμίες. Αυτές μπορούν να ληφθούν υπόψη και να αποφευχθούν από άλλες σχετικές μελλοντικές έρευνες.

Η σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί ένα πολύπλευρο φαινόμενο, στο οποίο περιλαμβάνεται πλήθος μορφών, από τις πιο ήπιες, έως τις πιο ακραίες. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν κάποιες από τις μορφές αυτές, έχουν όμως παραληφθεί άλλες. Τέτοιες συμπεριφορές είναι το κάπνισμα και η χρήση ναρκωτικών ουσιών στο σχολικό χώρο, οι οποίες δε συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Μια άλλη αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση εις βάθος του παράγοντα της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Εξετάζεται μόνο μία πτυχή του, αυτή της γονεϊκής απασχόλησης. Δεν ήταν δυνατή η εξασφάλιση αντικειμενικών κριτηρίων για την πολύπλευρη εξέταση του παράγοντα της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Επιπλέον, η καταγραφή της σχολικής επίδοσης (για τη συσχέτισή της με τη σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά) δεν πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα αντικειμενικό κριτήριο (π.χ. έλεγχος προόδου), αλλά μέσα από τις ίδιες τις δηλώσεις των μαθητών του δείγματος, για το πώς χαρακτηρίζουν την επίδοσή τους. Η σχολική επίδοση στην παρούσα έρευνα λοιπόν, εμπεριέχει περισσότερο το υποκειμενικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και αυτοεκτίμησης, παρά ένα πιο αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης.

Μια άλλη αδυναμία εντοπίζεται στο γεγονός, ότι οι ομάδες μαθητών (γγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών) δεν ήταν αριθμητικά ίσες, κάτι το οποίο ίσως να εξασφάλιζε πιο ασφαλή αποτελέσματα ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδα μαθητών».

### 6.4 Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Με βάση τις αδυναμίες της έρευνας που αναφέρθηκαν πιο πάνω, υπάρχουν αρκετά σημεία που θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές έρευνες σχετικές με το θέμα.



Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να εξεταστεί η συχνότητα άλλων μορφών σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως το κάπνισμα και η χρήση ναρκωτικών ουσιών στο σχολικό χώρο. Ακόμα θα μπορούσε να δοθούν πιο αντικειμενικά κριτήρια για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης, ώστε να εξεταστεί η σχέση τους με τη συχνότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επιπλέον, θα μπορούσε να αφορά ένα δείγμα μαθητών, με ίση εκπροσώπηση από τους γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η έννοια της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι μια πολυσύνθετη έννοια, η οποία έχει μία αρνητική υπόσταση, μια επόμενη προσέγγιση της θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, συνεντεύξεων ή επιτόπιων παρατηρήσεων. Μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις μειώνεται η πιθανότητα, η αρνητική υπόσταση που αποδίδεται στην αποκλίνουσα συμπεριφορά να επηρεάζει τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας, κάνοντάς τις πιο υποκειμενικές, ίσως και ψευδείς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η συμπερίληψη στην έρευνα, μαθητών μικρότερης ηλικίας από αυτήν που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα και η εκτενέστερη σύγκρισή τους με μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Θα μπορούσε δηλαδή να συμπεριληφθούν μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο δημοτικό ή ακόμα και στο νηπιαγωγείο και να γίνει συγκριτική προσέγγισή τους με τα παιδιά του γυμνασίου και του λυκείου. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να προγραμματιστούν διαχρονικές έρευνες που να περιλαμβάνουν την εξέταση της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών σε διαφορετικά στάδια της εξέλιξής τους, έτσι ώστε να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στα στάδια αυτά.

Τέλος, στα πλαίσια μιας πιο εξειδικευμένης προσέγγισης του θέματος της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, θα μπορούσε η ομάδα εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών να αποτελούν υποκείμενα με μία συγκεκριμένη καταγωγή κάθε φορά, αφού φάνηκε στην παρούσα έρευνα ότι τα παιδιά, ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους, εμφάνιζαν ιδιαίτερα υψηλούς ή ιδιαίτερα χαμηλούς μέρους όρους εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

**Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών****ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ  
ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ (ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ)**

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που επισυνάπτω εντάσσεται στα πλαίσια της έρευνας για σκοπούς εκπόνησης διδακτορικής διατριβής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η έρευνα θα διεξαχθεί από το Μάρτιο μέχρι και τον Ιούνιο του 2013. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας με ποσοστό φοίτησης εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% και άνω, οι οποίοι κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά συμμετέχουν στη Δράση 3 «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου» της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», που εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας για την εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή σχολικό χώρο.

Η συνεργασία σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι' αυτό η προθυμία σας να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα. Παρακαλείστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με τρόπο που να αντανakλά τις πραγματικές σας απόψεις. Πρέπει να τονιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν με αυστηρή εμπιστευτικότητα, αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αναμένεται να μην ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση [marthachri@hotmail.com](mailto:marthachri@hotmail.com).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση

Χριστοφή Μάρθα,

Εκπαιδευτικός

**I. Γενικά στοιχεία**

1. Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα
2. Θέση στην εκπαίδευση:  Διευθυντής/Υποδιευθυντής  Εκπαιδευτικός
3. Χρόνια υπηρεσίας:  1-10  10-20  21 και άνω
4. Περιοχή όπου εργάζεσθε:  Αστική  Ημιαστική/Αγροτική
5. Ο πληθυσμός της περιοχής όπου εργάζεσθε είναι:
- 10.000 κάτοικοι και κάτω  10.001 – 100.000 κάτοικοι
- 100.001 – 500.000 κάτοικοι  500.001 – 1.000.000 κάτοικοι
- Άνω του 1.000.000
6. Βαθμίδα στην οποία εργάζεσθε:  Γυμνάσιο  Λύκειο
7. Αριθμός μαθητών σχολείου:
8. Αριθμός γηγενών μαθητών:
9. Αριθμός εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών:
10. Χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σας:

	Αίγυπτος		Γεωργία		Καζακστάν		Πακιστάν
	Αλβανία		Γιουγκοσλαβία		Κύπρος		Πολωνία
	Αρμενία		Ηνωμένο Βασίλειο		Λευκορωσία		Π.Γ.Δ.Μ
	Αιθιοπία		Η.ΠΑ		Λίβανος		Ρουμανία
	Αυστραλία		Ινδία		Μολδαβία		Ρωσία
	Βουλγαρία		Ιράκ		Νιγηρία		Συρία
	Βραζιλία		Ιράν		Ουκρανία		Τουρκία
	Γαλλία		Ιταλία		Ουζμπεκιστάν		Φιλιππίνες
	Γερμανία		Καναδάς		Ολλανδία		Άλλες χώρες

**II) Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολικό χώρο**

1. Πόσο συχνό φαινόμενο αποτελεί η εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών του σχολείου σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

- Καθόλου συχνό  Λίγο συχνό  Αρκετά Συχνό  Πολύ Συχνό

2. Σε σχέση με το φύλο των μαθητών του σχολείου σας, ποιοι τείνουν να εμφανίζουν συχνότερα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

Τα αγόρια     Τα κορίτσια     Και τα δύο φύλα το ίδιο

3. Σε σχέση με το φύλο των μαθητών του σχολείου σας, ποιοι τείνουν να εμφανίζουν σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

Τα αγόρια     Τα κορίτσια     Και τα δύο φύλα το ίδιο

4. Ποιοι είναι οι κυριότεροι κοινωνικοί παράγοντες στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά; (Σημειώστε μέχρι 5 απαντήσεις)

Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	
Οικογενειακή δυσαρμονία (διαζευγμένοι γονείς, αποβιώσαντας γονέας κ.τ.λ.)	
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	
Λεκτική ή σωματική βία του παιδιού ή άλλου ατόμου μέσα στην οικογένεια	
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	
Αντίδραση στη λογική των επιδόσεων και στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	
Σχολική αποτυχία	
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	
Απουσία ενός συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων μορφών συμπεριφοράς	
Απουσία μιας συγκεκριμένου πολιτικής από το σχολείο σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων μορφών συμπεριφοράς	
Απόρριψη, αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από συμμαθητές	
Άλλο:	



2. Από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας, οι οποίοι εμφάνισαν συχνότερα τις πιο πάνω συμπεριφορές κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

.....

3. Πόσο συχνά εμφανίστηκαν οι παρακάτω μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τη βία κατά της σχολικής παρουσίας από τους ΓΗΓΕΝΕΙΣ και ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ μαθητές σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά; (Σημειώστε για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς ξεχωριστά, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι, τόσο όσον αφορά τους γηγενείς μαθητές σας, όσο και τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς: 1=ποτέ, 2= σπάνια, 3=συχνά, 4=αρκετά συχνά, 5=πολύ συχνά)

Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς	Γηγενείς μαθητές					Εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου										
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου										
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου										
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου										
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου										

4. Από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας, οι οποίοι εμφάνισαν συχνότερα τις πιο πάνω συμπεριφορές κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

.....

**5. Πόσο συχνά εμφανίστηκαν οι παρακάτω μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών από τους ΓΗΓΕΝΕΙΣ και ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ μαθητές σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;** (Σημειώστε για κάθε μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς ξεχωριστά, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι, τόσο όσον αφορά τους γηγενείς μαθητές σας, όσο και τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς: 1=ποτέ, 2= σπάνια, 3=συχνά, 4=αρκετά συχνά, 5=πολύ συχνά)

Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς	Γηγενείς μαθητές					Εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο										
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα										
Αρνητικές χειρονομίες										
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών										
Λεκτική βία										
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές										
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων										
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση										
Σωματική βία										
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα										

**6. Σε ποια ομάδα μαθητών ανήκουν οι κύριοι αποδέκτες των πιο πάνω συμπεριφορών των ΓΗΓΕΝΩΝ μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;**

- Εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές
- Άλλοι γηγενείς μαθητές
- Μαθητές και των δύο ομάδων το ίδιο

Αν η απάντησή σας στην ερώτηση 6 ΔΕΝ είναι «σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές», ΜΗΝ απαντήσετε στις ερωτήσεις 7 - 8 και προχωρήστε κατευθείαν στην ερώτηση 9.



7. Από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας, οι οποίοι αποτέλεσαν τους κύριους αποδέκτες των πιο πάνω συμπεριφορών των ΓΗΓΕΝΩΝ μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

.....

8. Ποια είναι τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των πιο πάνω συμπεριφορών των ΓΗΓΕΝΩΝ μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά; (Σημειώστε μέχρι 3 απαντήσεις)

Αυθόρμητη αντίδραση στη διεκδίκηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων για αναγνώριση της παρουσίας και της ταυτότητάς τους στο σχολικό χώρο	
Ανεπτυγμένο το αίσθημα του ισχυρού	
Ο φόβος και η απόρριψη για το διαφορετικό	
Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από την οικογένεια	
Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τον κοινωνικό περίγυρο	
Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τα Μ.Μ.Ε.	
Ρατσισμός, προκαταλήψεις και στερεότυπα που μεταδόθηκαν από τις παρέες συμμαθητών	
Αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ανάπτυξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	
Αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για μετάδοση διαπολιτισμικών αξιών	
Άλλο:	

9. Από ποια χώρα ή χώρες κατάγονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σας, οι οποίοι εμφάνισαν συχνότερα τις πιο πάνω συμπεριφορές κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

.....

10. Σε ποια ομάδα μαθητών ανήκουν οι κύριοι αποδέκτες των πιο πάνω συμπεριφορών των ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

- Γηγενείς μαθητές
- Εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές
- Μαθητές και των δύο ομάδων το ίδιο

Αν η απάντησή σας στην ερώτηση 10 ΔΕΝ είναι «σε γηγενείς μαθητές», ΜΗΝ απαντήσετε στην ερώτηση 11.

**11. Ποια είναι τα κυριότερα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν ώστε οι γηγενείς μαθητές σας να αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των πιο πάνω συμπεριφορών των ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ μαθητών σας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά; (Σημειώστε μέχρι 3 απαντήσεις)**

Προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στη νέα κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής	
Αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής	
Αδυναμία ή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής	
Αντίδραση στο αίσθημα κοινωνικής ανισότητας	
Διεκδίκηση και αναγνώριση της παρουσίας τους στο σχολικό χώρο	
Αυθόρμητη αντίδραση ενδυνάμωσης στοιχείων της ταυτότητας του πολιτισμού προέλευσης	
Αντίδραση στην απόρριψη, αποκλεισμό και περιθωριοποίηση από τους γηγενείς συμμαθητές	
Αντίδραση στις ρατσιστικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα των γηγενών μαθητών	
Προβλήματα συγκρότησης θετικής προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας	
Δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία	
Θρησκευτικές πεποιθήσεις	
Επιρροές από παρέες εθνοπολιτισμικά διαφορετικών συνομηλίκων	
Άλλο:	

## Ερωτηματολόγιο μαθητών ελληνικής καταγωγής

Αγαπητέ μαθητή/τρια,

Το φυλλάδιο αυτό δεν αποτελεί εξέταση γνώσεων, αλλά είναι ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο θέλουμε να μελετήσουμε σημαντικά θέματα που αφορούν εσένα, τους συμμαθητές σου και το σχολείο σου. Οι απόψεις σου θα μας βοηθήσουν να διαμορφώσουμε καλύτερη αντίληψη για τα προβλήματα που απασχολούν εσάς, τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης, αυτά που θα γράφεις δε θα τα μάθει κανείς, αφού το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις σου θα μελετηθούν μονάχα από εμάς και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Γι' αυτό μη διστάσεις να απαντήσεις ελεύθερα την πραγματική σου άποψη.

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου. Γράψε τις απαντήσεις σου στις γραμμές και όπου υπάρχει κουτάκι να βάλεις ένα X στην απάντηση που διάλεξες. Σε κάποιες ερωτήσεις μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις: θα βρεις τις οδηγίες κοντά στην ερώτηση. Σε περίπτωση που δυσκολεύεσαι να απαντήσεις σε κάποια ερώτηση μπορείς να ζητήσεις βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή κάποιο άλλο ενήλικα που βρίσκεται στην τάξη σου.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσες για τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου.

**I) Προσωπικά στοιχεία:**

1. Ποιο είναι το φύλο σου;  Αγόρι  Κορίτσι
2. Πόσο χρονών είσαι; .....
3. Σε ποια τάξη φοιτάς; .....
4. Με ποιους κατοικείς στο σπίτι; (εκτός από τα αδέρφια σου) (Μόνο μία απάντηση)
- Με τον μπαμπά και τη μαμά  Μόνο με τον μπαμπά/Μόνο με τη μαμά/Με κάποιον άλλο
5. Ο μπαμπάς σου εργάζεται;  Ναι  Όχι
6. Η μαμά σου εργάζεται;  Ναι  Όχι
7. Οι γονείς σου γνωρίζουν πού είσαι και με ποιους όταν βρίσκεσαι εκτός σπιτιού; (Μόνο μία απάντηση)
- Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά  Πάντοτε
8. Πώς χαρακτηρίζεις την επίδοσή σου στα μαθήματα; (Μόνο μία απάντηση)
- Κακή  Μέτρια  Πολύ καλή  Άριστη

**II. Διαπολιτισμικά θέματα**

1. Ανάμεσα στους φίλους σου υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλη χώρα;
- Ναι  Όχι
2. Πόσο συχνά ακούς να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)
- Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά
3. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)
- Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά

**III) Αποκλίνουσα συμπεριφορά**

**1. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών και μαθητριών οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Καθυστερώ αδικαιολόγητα να προσέλθω στο σχολείο το πρωί					
Απουσιάζω αδικαιολόγητα σε κάποια ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του σχολείου (κάνω σκασιαρχείο)					
Βγαίνω έξω από το χώρο του σχολείου σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλλείματος χωρίς να πάρω άδεια					
Παραμένω αδικαιολόγητα στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλλείματος					
Κάνω φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή					
Κάνω φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας					
Απασχολούμαι με άσχετα πράγματα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος					
Δεν ακούω τις οδηγίες και τις υποδείξεις εκπαιδευτικού ή του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου					
Δεν εκπληρώνω κάποια υποχρέωση που έχω δεχθεί με τη θέλησή μου					
Αντιγράφω σε γραπτές εξετάσεις					
Προσπαθώ να παραπλανήσω τον εκπαιδευτικό μου σε προφορικές εξετάσεις					
Μιλώ άσχημα, βρίζω κάποιον καθηγητή ή καθηγητές μου					
Σπρώχνω, χτυπάω με γροθιές ή κλωτσιές κάποιον καθηγητή ή καθηγητές μου					

**2. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών/τριών οι οποίες στρέφονται ενάντια στη σχολική περιουσία. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Καταστρέφω αντικείμενα του σχολείου από πρόθεση (π.χ. καρέκλες, θρανία, βιβλία)					
Γράφω συνθήματα σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου					
Παίρνω πράγματα τα οποία ανήκουν στο σχολείο					
Κάνω ζημιές σε χώρους του σχολείου (π.χ. σπάω τζάμια)					
Βάζω φωτιά σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου					

**3. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών/τριών οι οποίες έχουν ως αποδέκτη κάποιο άλλο μαθητή ή μαθητές του σχολείου. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Αφήνω κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου έξω από το παιχνίδι ή από την ομάδα των φίλων μου					
Κάνω αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα), κοροϊδευτικούς μορφασμούς και γκριμάτσες					
Διαδίδω αρνητικές φήμες και συκοφαντίες για κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Μιλάω άσχημα, βρίζω κάποιον συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Σπρώχνω, χτυπάω με γροθιές ή κλωτσιές κάποιον συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Παρουσιάζω ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές (π.χ. ανεπιθύμητα αγγίγματα, κατέβασμα παντελονιού)					
Παίρνω πράγματα ή χρήματα που ανήκουν σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Φωτογραφίζω ή βιντεοσκοπώ κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου χωρίς τη συγκατάθεση του ή τους					
Χρησιμοποιώ αντικείμενα σαν όπλα (π.χ. μαχαίρι, κοπίδι, πέτρα)					

Αν απάντησες «Ποτέ» σε ΟΛΕΣ τις προτάσεις της πιο πάνω ερώτησης, προχώρα κατευθείαν στην ερώτηση 7.

Αν ΔΕΝ απάντησες «Ποτέ» σε ΟΛΕΣ τις προτάσεις, συνέχισε με τις ερωτήσεις στο παρακάτω κουτί.

**4. Πόσο συχνά οι συμπεριφορές που σημείωσες πιο πάνω είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)**

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ συχνά  Πάντοτε

*Αν απάντησες «Ποτέ» στην πιο πάνω ερώτηση, προχώρα κατευθείαν στην ερώτηση 6*

*Αν ΔΕΝ απάντησες «Ποτέ», συνέχισε με την ερώτηση 5.*

**5. Από ποια χώρα ή χώρες προέρχεται αυτός ο συμμαθητής ή οι συμμαθητές σου;**

.....

**6. Πόσο συχνά οι συμπεριφορές που σημείωσες πιο πάνω είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου με καταγωγή από την Ελλάδα; (Μόνο μία απάντηση)**

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ συχνά  Πάντοτε

**7. Πόσο συχνά κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές στράφηκε ενάντια σε σένα; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Οι συμμαθητές μου με αφήνουν μου έξω από το παιχνίδι ή από την ομάδα των φίλων τους					
Δέχομαι αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα), κοροϊδευτικούς μορφασμούς και γκριμάτσες					
Διαδίδονται αρνητικές φήμες και συκοφαντίες για μένα					
Μου μιλάνε άσχημα, με βρίζουν					
Με σπρώχνουν, με χτυπάνε με γροθιές ή κλωτσιές					
Δέχομαι ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές (π.χ. ανεπιθύμητα αγγίγματα, κατέβασμα παντελονιού)					
Παίρνουν πράγματα ή χρήματα που ανήκουν σε μένα					
Με φωτογραφίζουν ή με βιντεοσκοπούν χωρίς τη συγκατάθεσή μου					
Χρησιμοποιούν εναντίον μου αντικείμενα σαν όπλα (π.χ. μαχαίρι, κοπίδι, πέτρα)					

## Ερωτηματολόγιο μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες

Αγαπητέ μαθητή/τρια,

Το φυλλάδιο αυτό δεν αποτελεί εξέταση γνώσεων, αλλά είναι ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο θέλουμε να μελετήσουμε σημαντικά θέματα που αφορούν εσένα, τους συμμαθητές σου και το σχολείο σου. Οι απόψεις σου θα μας βοηθήσουν να διαμορφώσουμε καλύτερη αντίληψη για τα προβλήματα που απασχολούν εσάς, τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης, αυτά που θα γράφεις δε θα τα μάθει κανείς, αφού το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις σου θα μελετηθούν μονάχα από εμάς και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Γι' αυτό μη διστάσεις να απαντήσεις ελεύθερα την πραγματική σου άποψη.

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου. Γράψε τις απαντήσεις σου στις γραμμές και όπου υπάρχει κουτάκι να βάλεις ένα X στην απάντηση που διάλεξες. Σε κάποιες ερωτήσεις μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις: θα βρεις τις οδηγίες κοντά στην ερώτηση. Σε περίπτωση που δυσκολεύεσαι να απαντήσεις σε κάποια ερώτηση μπορείς να ζητήσεις βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή κάποιο άλλο ενήλικα που βρίσκεται στην τάξη σου.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσες για τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου.



**I) Προσωπικά στοιχεία:**

1. Ποιο είναι το φύλο σου;  Αγόρι  Κορίτσι
2. Πόσο χρονών είσαι; .....
3. Σε ποια τάξη φοιτάς; .....
4. Σε ποια χώρα γεννήθηκες; .....
5. Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα; ..... χρόνια
6. Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο πατέρας σου; .....
7. Με ποιους κατοικείς στο σπίτι; (εκτός από τα αδέρφια σου) (Μόνο μία απάντηση)  
 Με τον μπαμπά και τη μαμά  Μόνο με τον μπαμπά/Μόνο με τη μαμά/Με κάποιον άλλο
8. Ο μπαμπάς σου εργάζεται;  Ναι  Όχι
9. Η μαμά σου εργάζεται;  Ναι  Όχι
10. Οι γονείς σου γνωρίζουν πού είσαι και με ποιους όταν βρίσκεσαι εκτός σπιτιού; (Μόνο μία απάντηση)  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά  Πάντοτε
11. Πώς χαρακτηρίζεις την επίδοσή σου στα μαθήματα; (Μόνο μία απάντηση)  
 Κακή  Μέτρια  Πολύ καλή  Άριστη
12. Ποια γλώσσα μιλάτε στην οικογένειά σου; .....

**II. Διαπολιτισμικά θέματα**

1. Ανάμεσα στους φίλους σου υπάρχει κάποιο παιδί από την Ελλάδα;  
 Ναι  Όχι
2. Πόσο συχνά ακούς να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά
3. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ Συχνά

**III) Αποκλίνουσα συμπεριφορά**

1. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών και μαθητριών οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Καθυστερώ αδικαιολόγητα να προσέλθω στο σχολείο το πρωί					
Απουσιάζω αδικαιολόγητα σε κάποια ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του σχολείου (κάνω σκασιαρχείο)					
Βγαίνω έξω από το χώρο του σχολείου σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλλείματος χωρίς να πάρω άδεια					
Παραμένω αδικαιολόγητα στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλλείματος					
Κάνω φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή					
Κάνω φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας					
Απασχολούμαι με άσχετα πράγματα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος					
Δεν ακούω τις οδηγίες και τις υποδείξεις εκπαιδευτικού ή του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου					
Δεν εκπληρώνω κάποια υποχρέωση που έχω δεχθεί με τη θέλησή μου					
Αντιγράφω σε γραπτές εξετάσεις					
Προσπαθώ να παραπλανήσω τον εκπαιδευτικό μου σε προφορικές εξετάσεις					
Μιλώ άσχημα, βρίζω κάποιον καθηγητή ή καθηγητές μου					
Σπρώχνω, χτυπάω με γροθιές ή κλωτσιές κάποιον καθηγητή ή καθηγητές μου					

**2. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών/τριών οι οποίες στρέφονται ενάντια στη σχολική περιουσία. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Καταστρέφω αντικείμενα του σχολείου από πρόθεση (π.χ. καρέκλες, θρανία, βιβλία)					
Γράφω συνθήματα σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου					
Παίρνω πράγματα τα οποία ανήκουν στο σχολείο					
Κάνω ζημιές σε χώρους του σχολείου (π.χ. σπάω τζάμια)					
Βάζω φωτιά σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου					

**3. Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές μαθητών/τριών οι οποίες έχουν ως αποδέκτη κάποιο άλλο μαθητή ή μαθητές του σχολείου. Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές. Πόσο συχνά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκανες και εσύ το ίδιο; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)**

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Αφήνω κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου έξω από το παιχνίδι ή από την ομάδα των φίλων μου					
Κάνω αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα), κοροϊδευτικούς μορφασμούς και γκριμάτσες					
Διαδίδω αρνητικές φήμες και συκοφαντίες για κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Μιλώ άσχημα, βρίζω κάποιον συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Σπρώχνω, χτυπάω με γροθιές ή κλωτσιές κάποιον συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Παρουσιάζω ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές (π.χ. ανεπιθύμητα αγγίγματα, κατέβασμα παντελονιού)					
Παίρνω πράγματα ή χρήματα που ανήκουν σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου					
Φωτογραφίζω ή βιντεοσκοπώ κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές μου χωρίς τη συγκατάθεση του ή τους					
Χρησιμοποιώ αντικείμενα σαν όπλα (π.χ. μαχαίρι, κοπίδι, πέτρα)					

Αν απάντησες «Ποτέ» σε ΟΛΕΣ τις προτάσεις της πιο πάνω ερώτησης, προχώρα κατευθείαν στην ερώτηση 7.

Αν ΔΕΝ απάντησες «Ποτέ» σε ΟΛΕΣ τις προτάσεις, συνέχισε με τις ερωτήσεις στο παρακάτω κουτί.

4. Πόσο συχνά οι συμπεριφορές που σημείωσες πιο πάνω είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου από την Ελλάδα; (Μόνο μία απάντηση)

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ συχνά  Πάντοτε

5. Πόσο συχνά οι συμπεριφορές που σημείωσες πιο πάνω είχαν ως αποδέκτη κάποιο συμμαθητή ή συμμαθητές σου με καταγωγή από άλλες χώρες; (Μόνο μία απάντηση)

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Αρκετά συχνά  Πολύ συχνά  Πάντοτε

Αν απάντησες «Ποτέ» στην πιο πάνω ερώτηση, προχώρα κατευθείαν στην ερώτηση 7

Αν ΔΕΝ απάντησες «Ποτέ», συνέχισε με την ερώτηση 6.

6. Από ποια χώρα ή χώρες προέρχεται αυτός ο συμμαθητής ή οι συμμαθητές σου»;

.....

7. Πόσο συχνά κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές στράφηκε ενάντια σε σένα; (Για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάλε X στο αντίστοιχο κουτί)

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Οι συμμαθητές μου με αφήνουν μου έξω από το παιχνίδι ή από την ομάδα των φίλων τους					
Δέχομαι αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα), κοροϊδευτικούς μορφασμούς και γκριμάτσες					
Διαδίδονται αρνητικές φήμες και συκοφαντίες για μένα					
Μου μιλάνε άσχημα, με βρίζουν					
Με σπρώχνουν, με χτυπάνε με γροθιές ή κλωτσιές					
Δέχομαι ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές (π.χ. ανεπιθύμητα αγγίγματα, κατέβασμα παντελονιού)					
Παίρνουν πράγματα ή χρήματα που ανήκουν σε μένα					
Με φωτογραφίζουν ή με βιντεοσκοπούν χωρίς τη συγκατάθεσή μου					
Χρησιμοποιούν εναντίον μου αντικείμενα σαν όπλα (π.χ. μαχαίρι, κοπίδι, πέτρα)					

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

Πίνακας 8 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				$\chi^2$	p
	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	n	%	n	%		
Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	30	26.31	5	12.82	3.00	.083
Οικογενειακή δυσαρμονία	88	77.19	33	84.61	0.97	.325
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	43	37.71	20	51.28	2.21	.137
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	92	80.70	32	82.05	0.03	.852
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	21	18.42	6	15.38	0.18	.667
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	43	37.71	12	30.76	0.61	.434
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	36	31.57	8	20.51	1.74	.187
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	35	30.70	13	33.33	0.09	.759
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	36	31.57	13	33.33	0.04	.839
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	4	3.50	3	7.69	1.17	.280
<b>Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου</b>	4	3.50	5	12.82	4.55	.033
Σχολική αποτυχία	18	15.78	4	10.25	0.72	.395
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	41	35.90	13	33.33	0.09	.766
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	2	1.75	2	5.12	1.30	.254
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	19	16.66	5	12.82	0.33	.568
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	9	7.89	1	2.56	1.35	.244
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	11	9.64	8	20.51	3.15	.075
Άλλος παράγοντας	4	3.50	0	0.00	1.41	.235
<b>Σύνολα</b>	<b>536</b>	<b>470.00</b>	<b>183</b>	<b>469.17</b>		

Πίνακας 9 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΦΥΛΟ					
	Αντρας		Γυναίκα		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	11	25.00	24	22.02	0.16	.691
Οικογενειακή δυσαρμονία	37	84.09	84	77.06	0.94	.333
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	15	34.09	48	44.04	1.28	.258
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	37	84.09	87	79.82	0.37	.541
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	5	11.36	22	20.18	1.68	.195
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	16	36.36	39	35.78	0.01	.946
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	11	25.00	33	30.28	0.43	.514
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	15	34.09	33	30.28	0.21	.645
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	18	40.91	31	28.44	2.24	.135
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	2	4.55	5	4.59	0.00	.991
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	3	6.82	6	5.50	0.10	.755
Σχολική αποτυχία	3	6.82	19	17.43	2.87	.090
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	16	36.36	38	34.86	0.03	.860
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	2	4.55	2	1.83	0.91	.342
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	8	18.18	16	14.68	0.29	.590
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	1	2.27	9	8.257	1.84	.175
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	5	11.36	14	12.844	0.06	.802
Άλλος παράγοντας	0	0.00	4	3.670	1.66	.198
<b>Σύνολα</b>	<b>205</b>	<b>465.91</b>	<b>514</b>	<b>471.56</b>		

Πίνακας 10 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	3	15.00	32	24.06	0.81	.368
Οικογενειακή δυσαρμονία	18	90.00	103	77.43	1.66	.198
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	8	40.00	55	41.35	0.01	.909
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	17	85.00	107	80.45	0.23	.628
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	6	30.00	21	15.78	2.42	.120
<b>Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων</b>	3	15.00	52	39.09	4.39	.036
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	6	30.00	38	28.57	0.02	.895
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	5	25.00	43	32.22	0.43	.510
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	5	25.00	44	33.08	0.52	.470
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	1	5.00	6	4.51	0.01	.922
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	1	6.00	8	5.01	0.03	.857
Σχολική αποτυχία	1	5.00	21	15.78	1.64	.200
<b>Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας</b>	13	65.00	41	30.82	8.89	.003
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	0	0.00	4	3	0.62	.432
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	3	15.00	21	15.78	0.01	.928
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	0	0.00	10	7.51	1.61	.205
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	2	10.00	17	12.78	0.12	.725
Άλλος παράγοντας	0	0.00	4	3	0.62	.432
<b>Σύνολα</b>	<b>92</b>	<b>461.00</b>	<b>627</b>	<b>470.22</b>		



Πίνακας 11 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	1 - 10		11 - 20		21 <			
	n	%	n	%	n	%		
<b>Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης</b>	7	18.91	8	14.03	19	32.76	6.10	.047
Οικογενειακή δυσαρμονία	30	81.08	45	78.95	45	77.59	0.17	.921
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	12	32.43	26	45.61	24	41.38	1.62	.446
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	30	81.08	50	87.72	43	74.14	3.41	.182
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	7	18.92	10	17.54	10	17.24	0.05	.977
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	13	35.14	23	40.35	19	32.76	0.74	.692
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	9	24.32	17	29.82	18	31.03	0.53	.769
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	11	29.73	19	33.33	18	31.03	0.15	.929
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	13	35.14	17	29.82	19	32.76	0.30	.861
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	2	5.41	2	3.51	3	5.17	0.25	.882
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	3	8.11	4	7.02	2	3.45	1.07	.586
Σχολική αποτυχία	4	10.81	10	17.54	8	13.79	0.85	.653
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	12	32.43	20	35.09	22	37.93	0.30	.859
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2.70	3	5.26	0	0.00	3.09	.213
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	4	10.81	10	17.54	9	15.52	0.80	.671
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	1	2.70	4	7.02	5	8.62	1.31	.520
<b>Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές</b>	9	24.32	4	7.02	6	10.34	6.50	.039
Άλλος παράγοντας	2	5.41	0	0.00	2	3.45	2.78	.249
<b>Σύνολα</b>	<b>170</b>	<b>459.45</b>	<b>272</b>	<b>477</b>	<b>272</b>	<b>468.97</b>		

Πίνακας 12 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ				$\chi^2$	p
	Αστική		Ημιαστική/ Αγροτική			
	n	%	n	%		
Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	25	21.93	10	25.64	0.23	.634
Οικογενειακή δυσαρμονία	89	78.07	32	82.05	0.29	.598
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	49	42.98	14	35.90	0.60	.438
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	91	79.82	33	84.62	0.43	.510
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	20	17.54	7	17.95	0.00	.954
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	36	31.58	19	48.72	3.71	.054
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	33	28.95	11	28.21	0.01	.930
<b>Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος</b>	42	36.84	6	15.38	6.21	.013
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	40	35.09	9	23.08	1.93	.165
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	7	6.14	0	0.00	2.51	.113
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	8	7.02	1	2.56	1.04	.308
Σχολική αποτυχία	14	12.28	8	20.51	1.60	.206
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	40	35.09	14	35.90	0.01	.927
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	2	1.75	2	5.13	1.30	.254
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	17	14.91	7	17.95	0.20	.653
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	8	7.02	2	5.13	0.17	.680
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	11	9.65	8	20.51	3.15	.076
Άλλος παράγοντας	3	2.63	1	2.56	0.00	.982
<b>Σύνολα</b>	<b>535</b>	<b>469.30</b>	<b>184</b>	<b>471.79</b>		

Πίνακας 13 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΑΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
<b>Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης</b>	2	11.11	11	28.95	3	15.79	2	6.90	17	34.69	12.96	.024
Οικογενειακή δυσαρμονία	15	83.33	31	81.58	18	94.74	23	79.31	34	69.39	5.91	.315
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	4	22.22	13	34.21	10	52.63	11	37.93	25	51.02	9.97	.076
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	16	88.89	33	86.84	13	68.42	21	72.41	41	83.67	6.17	.290
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	4	22.22	4	10.53	3	15.79	7	24.14	9	18.37	2.93	.711
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	8	44.44	15	39.47	4	21.05	10	34.48	18	36.73	6.00	.306
Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες	4	22.22	9	23.68	4	21.05	8	27.59	19	38.78	5.92	.314
<b>Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος</b>	5	27.78	11	28.95	10	52.63	12	41.38	10	20.41	20.90	.001
<b>Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές</b>	6	33.33	6	15.79	10	52.63	15	51.72	12	24.49	14.72	.012
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	0	0.00	1	2.63	2	10.53	2	6.90	2	4.08	3.84	.573
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	1	5.56	0	0.00	0	0.00	4	13.79	4	8.16	7.26	.202
Σχολική αποτυχία	6	33.33	5	13.16	4	21.05	2	6.90	5	10.20	8.45	.133
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	6	33.33	13	34.21	7	36.84	8	27.59	20	40.82	1.78	.879
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	5.56	1	2.63	1	5.26	0	0.00	1	2.04	2.80	.731
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	4	22.22	7	18.42	1	5.26	5	17.24	7	14.29	3.07	.689
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	2	11.11	1	2.63	1	5.26	2	6.90	4	8.16	2.35	.799
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	2	11.11	9	23.68	3	15.79	3	10.34	2	4.08	8.88	.114
Άλλος παράγοντας	0	0.00	1	2.63	0	0.00	2	6.90	1	2.04	3.96	.556
<b>Σύνολα</b>	<b>86</b>	<b>477.78</b>	<b>171</b>	<b>450.00</b>	<b>94</b>	<b>494.74</b>	<b>137</b>	<b>472.41</b>	<b>231</b>	<b>471.43</b>		

Πίνακας 14 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	51 - 150		151 - 250		251 - 350			
	n	%	n	%	n	%		
Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης	7	25.00	20	26.32	8	16.33	1.76	.415
Οικογενειακή δυσαρμονία	23	82.14	58	76.32	40	81.63	0.70	.705
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	13	46.43	34	44.74	16	32.65	2.17	.338
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	22	78.57	59	77.63	43	87.76	2.11	.348
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	9	32.14	9	11.84	9	18.37	5.79	.055
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	8	28.57	30	39.47	17	34.69	1.10	.577
<b>Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες</b>	10	35.71	27	35.53	7	14.29	7.32	.026
Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος	8	28.57	22	28.95	18	36.73	0.96	.619
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	9	32.14	27	35.53	13	26.53	1.10	.577
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	1	3.57	3	3.95	3	6.12	0.40	.819
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	2	7.14	2	2.63	5	10.20	3.16	.206
Σχολική αποτυχία	4	14.29	10	13.16	8	16.33	0.24	.886
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	10	35.71	29	38.16	15	30.61	0.74	.691
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	0	0.00	3	3.95	1	2.04	1.34	.513
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	2	7.14	13	17.11	9	18.37	1.92	.384
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	2	7.14	6	7.89	2	4.08	0.73	.696
Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές	3	10.71	10	13.16	6	12.24	0.11	.945
Άλλος παράγοντας	0	0.00	4	5.26	0	0.00	4.13	.127
<b>Σύνολα</b>	<b>133</b>	<b>475.00</b>	<b>366</b>	<b>481.58</b>	<b>220</b>	<b>448.98</b>		

Πίνακας 15 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος για καθένα από τους Κοινωνικούς Παράγοντες Εμφάνισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%			
	n	%	n	%	n	%		
<b>Υποβαθμισμένη ποιοτικά περιοχή διαβίωσης</b>	5	9.43	6	20.69	24	33.80	10.24	.006
Οικογενειακή δυσαρμονία	45	84.91	24	82.76	52	73.24	2.77	.250
Χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	17	32.08	13	44.83	33	46.48	2.78	.249
Ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος	45	84.91	24	82.76	55	77.46	1.16	.561
Λεκτική ή σωματική βία μέσα στην οικογένεια	6	11.32	7	24.14	14	19.72	2.49	.287
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	13	24.53	13	44.83	29	40.85	4.70	.095
<b>Επιρροές από Μ.Μ.Ε και νέες τεχνολογίες</b>	11	20.75	4	13.79	29	40.85	9.83	.007
<b>Επιρροές από συναναστροφές του εξωσχολικού περιβάλλοντος</b>	23	43.40	9	31.03	16	22.54	6.10	.047
Επιρροές από αποκλίνοντες συμμαθητές	16	30.19	11	37.93	22	30.99	0.58	.749
Αντίδραση στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου	4	7.55	1	3.45	2	2.82	1.65	.439
Αντίδραση στην αξιολογική λειτουργία του σχολείου	5	9.43	1	3.45	3	4.23	1.86	.395
<b>Σχολική αποτυχία</b>	8	15.09	8	27.59	6	8.45	6.12	.047
Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας	17	32.08	9	31.03	28	39.44	1.00	.607
Ανεπαρκής επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	2	3.77	1	3.45	1	1.41	0.76	.684
Απουσία ενός κανονιστικού πλαισίου από το ΥΠΕΠΘ	11	20.75	3	10.34	10	14.08	1.78	.410
Απουσία μιας συγκεκριμένης πολιτικής από το σχολείο	3	5.66	2	6.90	5	7.04	0.10	.950
<b>Απόρριψη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση από συμμαθητές</b>	12	22.64	1	3.45	6	8.45	8.21	.016
Άλλος παράγοντας	0	0.00	0	0.00	4	5.63	4.71	.095
<b>Σύνολα</b>	<b>243</b>	<b>458.49</b>	<b>137</b>	<b>472.41</b>	<b>339</b>	<b>477.46</b>		

Πίνακας 16 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				$\chi^2$	p
	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	n	%	n	%		
Αγόρι	89	78.07	31	79.49	3.15	.207
Κορίτσι	0	0.00	1	2.56		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	25	21.93	7	17.95		
<b>Σύνολα</b>	<b>114</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 17 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				$\chi^2$	p
	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	n	%	n	%		
Αγόρι	96	85.71	34	87.18	0.05	.820
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	16	14.29	5	12.82		
<b>Σύνολα</b>	<b>112</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 18 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΦΥΛΟ				$\chi^2$	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	n	%	n	%		
Αγόρι	30	62.18	90	82.57	5.50	.064
Κορίτσι	1	2.27	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	13	29.55	19	17.43		
<b>Σύνολα</b>	<b>44</b>	<b>100.00</b>	<b>109</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 19 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΦΥΛΟ				$\chi^2$	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	n	%	n	%		
Αγόρι	37	86.05	93	86.11	0.00	.992
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	6	13.95	15	13.89		
<b>Σύνολα</b>	<b>43</b>	<b>100.00</b>	<b>108</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 20 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				$\chi^2$	p
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός			
	n	%	n	%		
Αγόρι	14	70.00	106	79.70	7.04	.992
Κορίτσι	1	5.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	5	25.00	27	20.30		
<b>Σύνολα</b>	<b>20</b>	<b>100.00</b>	<b>133</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 21 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				$\chi^2$	p
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός			
	n	%	n	%		
Αγόρι	16	80.00	114	87.02	0.72	.398
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	4	20.00	17	12.98		
<b>Σύνολα</b>	<b>20</b>	<b>100.00</b>	<b>131</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 22 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	1-10		11-20		21<			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	33	89.19	44	77.19	43	74.14	3.14	.208
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	1	1.72		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	4	10.81	13	22.81	14	24.14		
<b>Σύνολα</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 23 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	1-10		11-20		21<			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	34	91.89	45	80.36	51	89.47	3.17	.205
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	3	8.81	14	19.64	6	10.53		
<b>Σύνολα</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>	<b>56</b>	<b>100.00</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 24 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΕΡΙΟΧΗ				$\chi^2$	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
	n	%	n	%		
Αγόρι	86	75.44	34	87.18	2.49	.288
Κορίτσι	1	0.88	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	27	23.68	5	12.82		
<b>Σύνολα</b>	<b>114</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 25 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΕΡΙΟΧΗ				$\chi^2$	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
	n	%	n	%		
Αγόρι	97	86.61	33	84.62	0.10	.757
Κορίτσι	0	0	0	0		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	15	13.39	6	15.38		
<b>Σύνολα</b>	<b>112</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 26 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	16	88.89	31	81.58	14	73.68	22	75.86	37	75.51	1.95	.745
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	3.45	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	2	11.11	7	18.42	5	26.32	6	20.69	12	24.49		
<b>Σύνολα</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>	<b>38</b>	<b>100.00</b>	<b>19</b>	<b>100.00</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 27 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	17	94.44	30	83.33	14	73.68	23	79.31	46	93.88	7.27	.122
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	1	5.56	6	16.67	5	26.32	6	20.69	3	6.12		
<b>Σύνολα</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>	<b>19</b>	<b>100.00</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>		



Πίνακας 28 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	51 - 150		151 - 250		251 - 350			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	19	67.86	60	78.95	41	83.67	2.81	.246
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	1	2.04		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	9	32.14	16	21.05	7	14.29		
<b>Σύνολα</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>	<b>76</b>	<b>100.00</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 29 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	51 - 150		151 - 250		251 - 350			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	24	85.71	60	78.95	46	97.9	8.63	.013
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	4	14.29	16	21.1	1	2.05		
<b>Σύνολα</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>	<b>56</b>	<b>100.00</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 30 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Συχνότερη Εμφάνιση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	42	79.25	24	82.76	54	76.06	0.61	.739
Κορίτσι	1	1.89	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	10	18.87	5	17.24	17	23.94		
<b>Σύνολα</b>	<b>53</b>	<b>100.00</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>71</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 31 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με την Τάση στο Φύλο για Εμφάνιση Σοβαρότερων Μορφών Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%			
	n	%	n	%	n	%		
Αγόρι	44	86.27	28	96.55	58	81.69	3.78	.151
Κορίτσι	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
Και τα δύο φύλα το ίδιο	7	13.73	1	3.45	13	18.31		
<b>Σύνολα</b>	<b>51</b>	<b>100.00</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>71</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 32 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.18	0.93	3.01	1.07	2.24	.026
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.54	0.95	2.68	1.03	-2.05	.042
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.05	0.85	2.24	0.94	-3.11	.002
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.01	1.13	2.86	1.10	2.10	.037
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.75	1.00	2.77	1.07	-0.38	.702
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.10	0.99	3.11	1.09	0.09	.925
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.78	1.03	2.89	1.11	-1.53	.128
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.62	0.85	2.72	1.08	-1.42	.159
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.57	0.99	2.68	1.08	-1.69	.094
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.43	0.96	2.45	1.07	-0.42	.678
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.97	0.89	2.00	0.95	-0.45	.656
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.95	0.82	1.97	0.98	-0.34	.734
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.19	0.55	1.21	0.53	-0.73	.467
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.47</b>		<b>2.51</b>			

Πίνακας 33 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.05	0.90	3.54	0.91	-2.90	.004
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.37	0.92	3.03	0.87	-3.88	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.96	0.80	2.32	0.93	-2.23	.027
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.88	1.12	3.38	1.09	-2.46	.015
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αωλή	2.81	1.03	2.59	0.91	1.16	.249
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.11	1.01	3.08	0.93	0.20	.840
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.67	1.04	3.10	0.91	-2.30	.023
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.66	0.84	2.49	0.85	1.10	.272
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.56	0.98	2.62	1.02	-0.31	.753
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.33	0.96	2.69	0.95	-2.02	.045
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.93	0.88	2.10	0.91	-1.06	.293
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.96	0.81	1.95	0.89	0.05	.964
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.21	0.61	1.13	0.34	0.84	.402
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.42</b>		<b>2.62</b>			

Πίνακας 34 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	2.96	1.03	3.13	1.20	-0.76	.449
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.61	0.98	2.87	1.15	-1.35	.178
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.24	0.89	2.24	1.08	0.01	.991
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.81	1.07	3.00	1.19	-0.91	.367
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	2.91	1.05	2.38	1.04	2.69	.008
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.21	1.05	2.82	1.17	1.96	.052
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.94	1.14	2.77	1.04	0.82	.415
<b>Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	2.85	1.06	2.33	1.06	2.62	.010
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτα	2.74	1.05	2.51	1.17	1.14	.257
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.41	0.99	2.59	1.27	-0.92	.357
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.97	0.93	2.08	1.01	-0.59	.558
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	2.03	1.00	1.82	0.91	1.13	.260
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.23	0.58	1.15	0.37	0.72	.475
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.53</b>		<b>2.44</b>			

Πίνακας 35 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ				z	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.23	0.91	3.16	0.93	0.43	.668
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.52	0.82	2.55	1.00	-0.14	.890
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.07	0.85	2.05	0.86	0.14	.891
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.75	1.18	3.11	1.10	-1.80	.074
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.64	0.94	2.80	1.03	-0.89	.375
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.02	0.98	3.14	1.00	-0.65	.517
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.57	1.00	2.87	1.03	-1.65	.101
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.49	0.80	2.67	0.86	-1.17	.245
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.44	0.96	2.62	1.00	-1.02	.308
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.28	0.96	2.49	0.97	-1.19	.236
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.86	0.83	2.02	0.91	-0.99	.326
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.93	0.76	1.96	0.85	-0.21	.834
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.23	0.61	1.18	0.53	0.57	.570
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.39</b>		<b>2.51</b>			

Πίνακας 36 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ				z	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.07	1.09	2.98	1.07	0.45	.653
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.86	1.05	2.61	1.02	1.41	.161
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.32	0.96	2.21	0.93	0.67	.504
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.64	1.06	2.95	1.11	-1.62	.108
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.65	1.00	2.82	1.10	-0.89	.373
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.89	1.04	3.20	1.10	-1.64	.103
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.64	0.99	3.00	1.14	-1.84	.067
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.51	1.10	2.80	1.07	-1.47	.144
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.65	1.11	2.69	1.07	-0.22	.825
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.21	0.99	2.55	1.09	-1.78	.077
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.91	0.89	2.04	0.97	-0.76	.448
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.98	0.93	1.97	1.01	0.03	.977
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.17	0.38	1.22	0.59	-0.57	.569
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.42</b>		<b>2.54</b>			

Πίνακας 37 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	2.85	0.88	3.23	0.93	-1.70	.091
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.35	0.88	2.57	0.96	-0.96	.339
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.00	0.86	2.06	0.85	-0.30	.764
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.60	0.75	3.07	1.17	-1.74	.084
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	2.20	1.01	2.83	0.98	-2.68	.008
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.80	0.83	3.15	1.00	-1.48	.140
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	2.35	0.67	2.85	1.06	-2.04	.043
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.40	0.60	2.65	0.88	-1.23	.222
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.20	0.77	2.63	1.01	-1.82	.070
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.90	0.85	2.51	0.96	-2.68	.008
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.80	0.62	2.00	0.92	-0.94	.351
<b>Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.55	0.60	2.02	0.84	-2.39	.018
<b>Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.05	0.22	1.21	0.58	-2.30	.025
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.16</b>		<b>2.52</b>			

Πίνακας 38 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	2.65	1.04	3.06	1.07	-1.60	.111
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.35	1.04	2.73	1.02	-1.54	.125
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.05	1.00	2.27	0.93	-0.97	.335
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.45	0.83	2.92	1.13	-1.80	.073
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	2.05	1.05	2.89	1.04	-3.36	.001
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.75	1.02	3.17	1.09	-1.60	.111
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.45	0.76	2.96	1.14	-1.94	.054
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.35	0.88	2.77	1.10	-1.63	.104
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.25	1.16	2.75	1.05	-1.94	.054
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	2.00	1.03	2.52	1.07	-2.05	.042
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.75	0.72	2.04	0.98	-1.27	.206
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.60	0.60	2.03	1.02	-1.84	.068
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.10	0.31	1.22	0.56	-0.96	.340
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.14</b>		<b>2.56</b>			



Πίνακας 39 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						f	p
	1 - 10		11 - 20		21 <			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.19	1.05	3.28	0.90	3.09	0.86	0.63	.531
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.68	1.03	2.58	0.96	2.44	0.87	0.75	.474
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.03	0.80	2.20	0.86	1.95	0.86	1.26	.287
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.08	1.21	3.04	1.11	2.97	1.09	0.13	.881
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	3.14	1.03	2.68	0.96	2.59	0.99	3.75	.026*
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	3.49	0.99	3.02	0.97	2.95	0.96	3.83	.024**
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	3.08	1.12	2.77	0.95	2.56	0.96	3.03	.051
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.49	0.87	2.65	0.87	2.66	0.83	0.54	.582
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.57	1.04	2.59	0.97	2.53	0.98	0.04	.957
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.59	0.93	2.47	0.81	2.26	1.11	1.44	.240
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.89	0.77	2.00	0.84	2.02	1.01	0.24	.784
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.92	0.72	2.00	0.93	1.90	0.74	0.25	.781
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.16	0.44	1.18	0.39	1.22	0.73	0.16	.853
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.56</b>		<b>2.50</b>		<b>2.39</b>			

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> Ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> Ομάδας

Πίνακας 40 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						f	p
	1 - 10		11 - 20		21<			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.19	1.02	2.95	0.99	2.91	1.16	0.84	.434
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	3.03	1.09	2.53	1.00	2.59	0.97	3.06	.050*
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.46	0.90	2.16	0.91	2.16	0.98	1.44	.241
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.97	1.12	2.82	1.10	2.84	1.12	0.23	.797
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	3.05	1.15	2.58	0.94	2.76	1.11	2.19	.116
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.38	1.11	2.98	1.09	3.05	1.07	1.60	.205
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	3.24	1.23	2.79	1.04	2.78	1.08	2.45	.089
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.73	1.15	2.62	1.06	2.79	1.07	0.37	.691
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.78	1.06	2.58	1.10	2.71	1.09	0.41	.664
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.68	1.03	2.40	0.99	2.37	1.17	1.04	.357
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.05	0.85	2.04	0.98	1.95	0.99	0.18	.833
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	2.03	1.07	1.96	1.08	1.97	0.84	0.06	.946
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.14	0.35	1.27	0.56	1.19	0.61	0.73	.483
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.67</b>		<b>2.44</b>		<b>2.47</b>			

Σημείωση: \* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

Πίνακας 41 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΠΕΡΙΟΧΗ				z	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.25	0.88	2.97	1.04	1.59	.114
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.50	0.89	2.64	1.11	-0.77	.440
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.96	0.81	2.31	0.92	-2.07	.043
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.11	1.06	2.72	1.28	1.86	.064
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.70	0.99	2.90	1.05	-1.06	.289
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.04	0.96	3.31	1.06	-1.49	.137
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.75	0.95	2.87	1.22	-0.57	.573
<b>Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	2.54	0.80	2.85	0.93	-1.99	.048
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.52	0.95	2.72	1.10	-1.07	.287
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.41	0.97	2.46	0.97	-0.26	.794
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.04	0.93	1.79	0.73	1.46	.146
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.93	0.78	2.03	0.96	-0.63	.531
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.19	0.59	1.21	0.41	-0.17	.864
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.46</b>		<b>2.52</b>			

Πίνακας 42 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.04	1.09	2.92	1.04	0.56	.575
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.60	1.02	2.92	1.04	-1.72	.087
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	2.13	0.92	2.54	0.94	-2.36	.020
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.98	1.06	2.51	1.17	2.32	.022
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.73	1.07	2.90	1.07	-0.83	.409
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.08	1.05	3.21	1.20	-0.62	.537
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.87	1.04	2.97	1.31	-0.46	.645
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.69	1.06	2.79	1.15	-0.53	.594
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.64	1.06	2.79	1.13	-0.76	.451
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.46	1.09	2.44	1.02	0.12	.906
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.05	0.98	1.85	0.84	1.18	.240
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	2.01	0.97	1.87	1.03	0.75	.455
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.18	0.51	1.28	0.60	-1.02	.308
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.50</b>		<b>2.54</b>			

Πίνακας 43 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.39	1.09	2.84	0.89	3.21	0.71	3.41	0.91	3.20	0.93		2.02	.094
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	3.22	1.17	2.13	0.91	2.74	0.65	2.52	0.74	2.54	0.97		4.73	.001*
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.78	0.88	1.97	0.82	2.26	0.73	1.96	0.58	1.81	0.90		5.23	.001**
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.50	0.99	2.29	1.09	3.47	0.84	2.43	0.69	3.53	1.08	40.47		.000***
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	3.06	0.94	2.87	1.04	2.79	0.92	2.50	0.84	2.67	1.11		1.06	.378
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.72	0.75	3.00	1.01	3.00	0.94	2.48	0.74	3.37	0.99		6.47	.000****
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	3.11	1.18	2.61	1.08	2.95	0.85	2.61	0.79	2.83	1.10		1.11	.356
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.94	0.94	2.66	0.88	2.53	0.70	2.41	0.75	2.61	0.89		1.17	.328
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.83	1.15	2.47	0.98	2.47	0.77	2.46	0.79	2.65	1.11		0.62	.652
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.89	0.90	2.11	0.92	2.53	0.84	2.23	0.71	2.57	1.10	11.46		.022*****
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.11	0.58	1.71	0.96	2.26	1.05	1.96	0.66	2.02	0.95	9.07		.059
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.94	0.73	2.16	1.03	2.00	0.88	1.61	0.57	1.98	0.75		1.89	.115
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.33	0.49	1.18	0.69	1.26	0.45	1.19	0.68	1.12	0.39		0.57	.686
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.83</b>		<b>2.31</b>		<b>2.57</b>		<b>2.29</b>		<b>2.53</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 44 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.00	1.03	2.66	0.99	2.89	1.05	3.10	1.23	3.27	1.02		1.87	.119
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	3.06	1.11	2.45	1.13	2.63	0.96	2.62	0.94	2.78	0.98		1.23	.301
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.78	1.06	2.24	0.94	2.16	1.01	2.11	0.69	2.15	0.95		1.82	.127
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	3.22	1.00	2.11	0.98	3.21	1.08	2.32	0.67	3.49	0.96		15.21	.000*
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	3.28	0.89	2.58	1.03	2.68	0.95	2.44	1.05	2.96	1.15		2.44	.050**
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	3.72	1.07	2.76	1.08	2.79	1.08	2.64	0.91	3.55	0.96		7.07	.000***
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	3.44	1.15	2.53	1.20	2.58	1.02	2.75	1.00	3.18	0.99		3.73	.006****
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	3.06	1.21	2.45	1.08	2.37	0.96	2.67	1.14	2.96	0.98		2.23	.068
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.94	1.16	2.53	1.13	2.26	0.93	2.63	1.15	2.90	0.98		1.72	.149
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	2.83	1.04	2.08	0.97	2.42	1.02	2.19	0.85	2.76	1.18		3.27	.013*****
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.11	0.68	1.71	0.96	2.21	1.03	2.12	0.99	2.04	0.96		1.31	.269
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	2.06	1.11	1.92	1.08	1.84	0.76	1.71	0.94	2.18	0.95		1.20	.315
<b>Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.56	0.78	1.16	0.68	1.21	0.42	1.12	0.33	1.16	0.37	12.38		.015*****
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.85</b>		<b>2.24</b>		<b>2.40</b>		<b>2.34</b>		<b>2.72</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 45 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	2.82	0.77	3.14	0.93	3.43	0.94		4.08	.019*
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.11	0.57	2.57	0.95	2.73	1.06	9.06		.011**
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.75	0.65	2.05	0.86	2.23	0.90		2.88	.059
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.11	0.96	2.93	1.22	3.06	1.09		0.32	.725
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.54	1.14	2.76	1.01	2.86	0.91		0.92	.402
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.21	0.83	3.00	1.13	3.20	0.82	2.55		.280
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.75	1.11	2.74	1.07	2.86	0.91		0.20	.822
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.64	0.73	2.68	0.92	2.51	0.79		0.58	.563
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.64	1.19	2.60	0.92	2.49	0.98		0.27	.764
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.14	1.04	2.47	0.91	2.53	0.98		1.57	.212
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.86	0.89	1.96	0.87	2.06	0.92		0.48	.617
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.79	0.79	1.95	0.85	2.06	0.80		1.00	.370
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.21	0.50	1.20	0.52	1.16	0.62		0.10	.903
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.35</b>		<b>2.47</b>		<b>2.55</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 46 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	2.64	0.83	3.18	1.12	2.94	1.09		2.81	.063
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.32	0.61	2.83	1.01	2.65	1.20	4.94		.085
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.79	0.63	2.40	0.94	2.25	1.00		4.61	.011*
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.11	0.88	2.83	1.19	2.78	1.09		0.88	.418
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	2.39	1.03	3.04	1.08	2.59	1.00		5.02	.008**
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.04	0.88	3.24	1.16	2.96	1.08	2.08		.354
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.68	0.94	3.05	1.22	2.78	1.01		1.59	.208
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.68	0.77	2.92	1.16	2.43	1.06	5.90		.052
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.43	0.88	2.89	1.07	2.51	1.16		2.86	.060
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.96	0.69	2.63	1.06	2.47	1.19	8.39		.015***
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.68	0.72	2.14	1.00	1.98	0.95		2.43	.092
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.79	0.96	2.01	0.99	2.02	0.99		0.63	.537
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.25	0.44	1.19	0.49	1.20	0.64		0.12	.888
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.29</b>		<b>2.64</b>		<b>2.43</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας



Πίνακας 47 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.34	0.94	3.45	0.95	2.94	0.86	22.29	4.52	.012*
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.77	1.10	2.97	0.91	2.19	0.69		.000**	
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.34	0.90	2.39	0.92	1.70	0.63	13.22	.000***	
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.04	1.09	3.55	0.91	2.76	1.17	5.39	.005****	
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.74	1.00	3.07	0.75	2.63	1.08	2.00	.139	
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.11	0.93	3.48	0.74	2.94	1.08	3.16	.045****	
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.91	1.04	3.07	0.80	2.57	1.06	3.15	.046****	
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.58	0.91	2.66	0.72	2.62	0.86	0.07	.934	
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτητα	2.49	1.01	2.72	0.96	2.57	0.99	0.52	.595	
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.43	0.95	2.86	0.95	2.24	0.93	4.49	.013*****	
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.96	0.90	2.31	0.85	1.84	0.87	2.94	.056	
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.92	0.90	2.17	0.66	1.89	0.83	1.30	.277	
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.25	0.65	1.17	0.38	1.16	0.53	0.38	.681	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.53</b>		<b>2.76</b>		<b>2.31</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\*\*\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση  
 \*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 48 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.			
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	2.68	1.09	3.38	0.90	3.10	1.07		4.69	.011*
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	2.49	1.22	3.14	0.92	2.63	0.87	9.91		.007**
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.25	1.12	2.50	0.88	2.13	0.78	3.64		.162
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.70	1.12	3.34	0.97	2.79	1.10		3.65	.028***
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αωλή	2.55	1.12	2.93	0.75	2.88	1.13	4.46		.108
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	2.79	1.23	3.48	0.78	3.20	1.03	9.15		.010****
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.72	1.20	3.07	0.75	2.96	1.16	3.56		.169
<b>Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	2.36	1.16	2.79	0.90	2.96	1.02		4.94	.008*****
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.42	1.18	2.79	1.01	2.84	0.99		2.57	.080
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	2.26	1.15	2.93	1.07	2.40	0.96		3.95	.021*****
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.91	0.93	2.24	0.87	1.97	0.99		1.24	.293
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.81	1.08	2.24	0.74	1.99	0.99		1.82	.165
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.32	0.75	1.21	0.41	1.12	0.32	2.91		.234
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.33</b>		<b>2.77</b>		<b>2.54</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 49 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	<b>ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.79	1.02	2.74	1.07	0.81	.421
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.64	1.02	2.56	1.03	1.44	.152
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	1.55	0.69	1.65	0.86	-2.27	.025
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.87	0.73	1.93	0.83	-1.09	.278
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.14	0.43	1.15	0.49	-0.63	.529
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.47</b>		<b>2.51</b>			

Πίνακας 50 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.79	1.05	2.79	0.95	-0.05	0.96
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.64	1.06	2.64	0.90	-0.01	0.99
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.52	0.67	1.64	0.74	-0.92	0.36
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.88	0.76	1.85	0.63	0.27	0.79
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.12	0.35	1.21	0.61	-0.85	0.40
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.99</b>		<b>2.03</b>			

Πίνακας 51 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.83	1.06	2.49	1.07	1.74	.084
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.61	1.03	2.41	1.02	1.03	.306
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.63	0.80	1.72	1.02	-0.54	.587
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.94	0.80	1.90	0.91	0.26	.799
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.12	0.35	1.26	0.75	-1.12	.270
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.02</b>		<b>1.95</b>			

Πίνακας 52 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Άντρας		Γυναίκα		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.77	0.99	2.79	1.04	-0.12	.906
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.44	0.96	2.72	1.04	-1.52	.131
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.44	0.59	1.60	0.73	-1.26	.211
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.86	0.77	1.88	0.71	-0.14	.891
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.07	0.26	1.17	0.49	-1.61	.110
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.92</b>		<b>2.03</b>			

Πίνακας 53 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Άντρας		Γυναίκα		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.64	1.08	2.79	1.06	-0.78	.439
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.33	0.99	2.65	1.04	-1.75	.083
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.51	0.70	1.71	0.91	-1.28	.201
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.84	0.75	1.96	0.86	-0.84	.403
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	<b>1.05</b>	<b>0.21</b>	<b>1.20</b>	<b>0.56</b>	<b>-2.38</b>	<b>.019</b>
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.87</b>		<b>2.06</b>			

Πίνακας 54 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		<b>Z</b>	<b>P</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.45	0.76	2.84	1.05	-1.59	.113
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.35	0.75	2.68	1.05	-1.37	.172
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	1.30	0.47	1.59	0.71	-2.39	.022
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.80	0.70	1.88	0.73	-0.48	.629
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.05	0.22	1.15	0.46	-1.62	.112
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.79</b>		<b>2.03</b>			

Πίνακας 55 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		<b>Z</b>	<b>P</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.40	0.88	2.79	1.09	-1.54	0.12
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	2.15	0.75	2.62	1.06	-2.46	0.02
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.40	0.68	1.69	0.88	-1.42	0.16
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.80	0.83	1.95	0.83	-0.73	0.46
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.05	0.22	1.17	0.52	-1.77	0.08
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.76</b>		<b>2.04</b>			

Πίνακας 56 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						f	p
	1 - 10		11 - 20		21<			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.95	1.15	2.86	1.12	2.61	0.82	1.39	.253
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.65	0.95	2.75	1.19	2.52	0.87	0.72	.487
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.51	0.65	1.59	0.65	1.54	0.76	0.15	.859
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.76	0.80	1.84	0.65	2.00	0.74	1.40	.251
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.19	0.52	1.14	0.48	1.11	0.31	0.39	.675
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.01</b>		<b>2.04</b>		<b>1.95</b>			

Πίνακας 57 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						f	p
	1 - 10		11 - 20		21<			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	3.05	1.18	2.66	1.10	2.61	0.94	2.17	.118
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.59	1.07	2.54	1.15	2.54	0.89	0.04	.961
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.62	0.86	1.66	0.84	1.66	0.90	0.03	.972
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.86	0.86	1.88	0.79	2.04	0.85	0.69	.502
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.14	0.42	1.18	0.61	1.14	0.40	0.11	.895
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.05</b>		<b>1.98</b>		<b>2.00</b>			

Πίνακας 58 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.76	0.94	2.87	1.24	-0.52	.606
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.61	0.94	2.72	1.23	-0.55	.580
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.58	0.73	1.49	0.56	0.69	.489
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.87	0.68	1.87	0.86	0.02	.988
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.16	0.48	1.08	0.27	1.36	.176
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.00</b>		<b>2.01</b>			

Πίνακας 59 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.72	1.02	2.79	1.22	-0.36	.719
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.59	0.96	2.46	1.21	0.60	.553
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.71	0.92	1.49	0.64	1.41	.161
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.96	0.81	1.82	0.88	0.93	.354
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.17	0.54	1.10	0.31	0.75	.452
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.03</b>		<b>1.93</b>			



Πίνακας 60 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ												
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	3.56	1.25	2.42	0.95	2.63	0.90	2.96	0.96	2.75	0.93		4.46	.002*
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	3.28	1.27	2.37	1.05	2.63	0.90	2.85	0.86	2.50	0.92		3.13	.017**
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.61	0.61	1.58	0.72	1.58	0.84	1.52	0.58	1.52	0.71		0.09	.985
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	2.44	0.86	1.68	0.74	2.16	0.37	1.56	0.51	1.88	0.73	21.86		.000***
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.11	0.32	1.11	0.39	1.32	0.58	1.07	0.27	1.15	0.50	5.12		.275
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.40</b>		<b>1.83</b>		<b>2.06</b>		<b>1.99</b>		<b>1.96</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 61 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ												
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	3.50	1.20	2.18	0.73	2.42	0.96	2.82	1.09	2.98	1.04	22.82		.000*
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	3.11	1.28	1.97	0.72	2.32	0.89	2.86	0.97	2.73	1.03	22.06		.000**
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.67	0.69	1.50	0.65	1.63	1.07	1.56	0.70	1.83	1.04		0.92	.455
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	2.39	0.92	1.58	0.64	2.00	0.82	1.67	0.68	2.15	0.87		5.13	.001***
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.17	0.38	1.11	0.39	1.32	0.58	1.04	0.19	1.19	0.64	6.36		.174
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.37</b>		<b>1.67</b>		<b>1.94</b>		<b>1.99</b>		<b>2.18</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 62 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.46	0.96	2.86	1.06	2.86	0.98		1.74	.180
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.11	0.69	2.79	1.11	2.71	0.96	10.79		.005*
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.25	0.44	1.52	0.71	1.78	0.71	12.01		.002**
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.86	0.65	1.84	0.73	1.94	0.77		0.30	.740
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.07	0.26	1.16	0.41	1.14	0.54		0.46	.631
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.75</b>		<b>2.04</b>		<b>2.09</b>				

Σημείωση:\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 63 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.43	1.03	2.97	1.11	2.57	0.96		3.69	.027*
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.11	0.74	2.78	1.14	2.47	0.92	9.44		.009**
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.32	0.55	1.67	0.96	1.82	0.81	8.10		.017***
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.68	0.55	2.00	0.90	1.96	0.84		1.59	.207
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.07	0.26	1.15	0.40	1.20	0.68		0.66	.520
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.72</b>		<b>2.12</b>		<b>2.00</b>				

Σημείωση:\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 64 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.87	1.14	2.86	0.95	2.70	0.96		0.51	.599
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.72	1.17	2.76	0.79	2.53	0.98	1.42		.491
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.62	0.79	1.72	0.59	1.43	0.63		2.34	.100
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	<b>2.02</b>	<b>0.77</b>	<b>2.07</b>	<b>0.65</b>	<b>1.68</b>	<b>0.68</b>		<b>4.85</b>	<b>.009*</b>
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.17	0.47	1.17	0.60	1.10	0.31		0.45	.638
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.08</b>		<b>2.12</b>		<b>1.89</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 65 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.47	1.12	2.90	0.98	2.88	1.04		2.67	.072
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.32	1.05	2.76	0.91	2.65	1.04		2.28	.106
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.57	0.82	1.90	0.86	1.62	0.88		1.50	.226
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.91	0.84	2.14	0.88	1.85	0.80		1.23	.294
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.17	0.47	1.28	0.80	1.09	0.29	1.59		.451
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.89</b>		<b>2.19</b>		<b>2.02</b>				

Πίνακας 66 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 για Κάθε Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	<b>ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.40	0.80	2.43	0.93	-0.44	.664
Αρνητικές χειρονομίες	2.95	0.97	2.86	1.09	1.50	.136
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.02	0.81	2.09	0.92	-1.04	.300
Λεκτική βία	2.87	0.91	2.83	1.05	0.92	.361
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.82	0.62	1.87	0.76	-1.00	.319
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.91	0.73	1.94	0.87	-0.40	.693
<b>Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση</b>	1.55	0.67	1.65	0.80	-2.16	.032
Σωματική βία	2.13	0.72	2.22	0.94	-1.18	.240
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	1.27	0.52	1.36	0.66	-2.37	.019
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.10</b>		<b>2.14</b>			

Πίνακας 67 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.39	0.79	2.44	0.85	-0.30	.765
Αρνητικές χειρονομίες	2.99	0.91	2.85	1.14	0.72	.476
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.01	0.72	2.05	1.04	-0.24	.812
Λεκτική βία	2.94	0.82	2.69	1.10	1.27	.211
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.89	0.58	1.61	0.68	2.32	.024
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.96	0.69	1.77	0.81	1.44	.151
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.54	0.67	1.61	0.68	-0.54	.588
<b>Σωματική βία</b>	2.21	0.71	1.92	0.71	2.13	.035
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.27	0.52	1.26	0.50	0.17	.866
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.13</b>		<b>2.02</b>			

Πίνακας 68 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.49	0.91	2.28	0.97	1.18	.239
Αρνητικές χειρονομίες	2.94	1.05	2.64	1.18	1.50	.136
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.11	0.89	2.03	1.03	0.48	.631
Λεκτική βία	2.94	0.96	2.51	1.23	1.95	.057
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.95	0.75	1.63	0.75	2.28	.024
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	2.00	0.87	1.77	0.87	1.43	.156
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.64	0.82	1.66	0.75	-0.10	.918
<b>Σωματική βία</b>	2.34	0.96	1.87	0.81	2.69	.008
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.35	0.61	1.38	0.78	-0.29	.771
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.20</b>		<b>1.97</b>			

Πίνακας 69 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ				z	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.33	0.75	2.43	0.83	-0.66	.512
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	2.67	0.79	3.07	1.02	-2.28	.024
Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.93	0.71	2.06	0.85	-0.86	.389
Λεκτική βία	2.70	0.83	2.94	0.93	-1.51	.133
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.69	0.52	1.87	0.65	-1.58	.115
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.88	0.50	1.93	0.80	-0.33	.739
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.57	0.67	1.55	0.68	0.20	.844
Σωματική βία	2.02	0.51	2.18	0.79	-1.43	.157
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.17	0.44	1.31	0.54	-1.66	.100
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.00</b>		<b>2.15</b>			

Πίνακας 70 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ				z	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.17	0.79	2.54	0.96	-2.41	.018
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	2.38	0.91	3.06	1.10	-3.52	.001
Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.86	0.65	2.18	1.00	-2.32	.022
Λεκτική βία	2.49	0.91	2.96	1.08	-2.54	.012
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.62	0.49	1.97	0.83	-2.59	.011
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.70	0.64	2.04	0.94	-2.19	.030
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.60	0.73	1.67	0.83	-0.49	.627
Σωματική βία	1.95	0.75	2.32	1.00	-2.46	.016
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.19	0.45	1.42	0.72	-2.37	.019
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.88</b>		<b>2.24</b>			

Πίνακας 71 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.00	0.58	2.46	0.82	-3.06	.005
Αρνητικές χειρονομίες	2.53	0.77	3.02	0.99	-2.06	.041
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.84	0.76	2.05	0.82	-1.02	.307
Λεκτική βία	2.58	1.02	2.92	0.89	-1.52	.131
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	2.00	0.47	1.79	0.63	1.72	.096
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.84	0.60	1.92	0.74	-0.45	.651
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.53	0.61	1.56	0.68	-0.19	.848
Σωματική βία	1.95	0.62	2.16	0.73	-1.21	.229
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.21	0.42	1.28	0.53	-0.52	.601
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.94</b>		<b>2.13</b>			

Πίνακας 72 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.11	0.66	2.48	0.95	-2.17	.038
Αρνητικές χειρονομίες	2.58	1.02	2.91	1.10	-1.22	.223
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.89	0.81	2.12	0.94	-0.98	.328
Λεκτική βία	2.47	1.07	2.88	1.04	-1.57	.119
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.89	0.57	1.87	0.79	0.15	.884
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.68	0.75	1.98	0.88	-1.37	.172
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.53	0.61	1.66	0.83	-0.70	.486
Σωματική βία	1.95	0.71	2.26	0.97	-1.33	.185
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.26	0.56	1.37	0.67	-0.67	.504
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.93</b>		<b>2.17</b>			

Πίνακας 73 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	1 - 10		11 - 20		21<				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.70	1.02	2.29	0.68	2.33	0.72	1.63		.443
Αρνητικές χειρονομίες	3.08	1.01	3.02	1.02	2.80	0.91		1.11	.331
Συστηματική κατατουράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.16	0.80	2.07	0.78	1.85	0.83		1.86	.159
Λεκτική βία	3.11	0.88	2.86	0.96	2.73	0.86		1.94	.148
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.68	0.58	1.86	0.64	1.87	0.62		1.29	.280
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.81	0.57	1.95	0.80	1.95	0.76		0.47	.623
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.59	0.69	1.61	0.59	1.48	0.75		0.55	.579
Σωματική βία	2.11	0.77	2.16	0.68	2.13	0.75		0.06	.939
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.22	0.42	1.27	0.49	1.31	0.60		0.36	.701
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.16</b>		<b>2.12</b>		<b>2.05</b>				

Πίνακας 74 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	1 - 10		11 - 20		21<				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.67	1.04	2.21	0.82	2.51	0.92		2.95	.056
Αρνητικές χειρονομίες	3.14	0.99	2.71	1.16	2.87	1.06		1.70	.187
<b>Συστηματική κατατουράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών</b>	<b>2.22</b>	<b>0.80</b>	<b>2.00</b>	<b>0.83</b>	<b>2.09</b>	<b>1.09</b>	<b>18.44</b>		<b>.000*</b>
Λεκτική βία	3.08	1.02	2.68	1.03	2.82	1.08		1.64	.198
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.89	0.78	1.84	0.68	1.89	0.84		0.07	.931
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.92	0.65	1.91	0.86	2.00	1.01		0.17	.842
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.64	0.72	1.73	0.67	1.57	0.96		0.54	.586
<b>Σωματική βία</b>	<b>2.44</b>	<b>1.05</b>	<b>2.11</b>	<b>0.78</b>	<b>2.20</b>	<b>1.01</b>	<b>10.74</b>		<b>.005**</b>
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.25	0.44	1.41	0.73	1.38	0.71		0.69	.504
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.25</b>		<b>2.07</b>		<b>2.15</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας



Πίνακας 75 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.39	0.86	2.44	0.64	-0.30	.765
Αρνητικές χειρονομίες	2.89	0.98	3.13	0.95	-1.31	.193
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.98	0.86	2.13	0.66	-0.97	.335
Λεκτική βία	2.86	0.91	2.92	0.90	-0.40	.692
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.83	0.65	1.79	0.52	0.27	.790
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.93	0.79	1.87	0.52	0.41	.683
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.56	0.70	1.54	0.60	0.17	.867
Σωματική βία	2.12	0.75	2.18	0.64	-0.45	.651
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.27	0.54	1.26	0.44	0.17	.866
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.09</b>		<b>2.14</b>			

Πίνακας 76 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.43	0.95	2.45	0.86	-0.11	.909
Αρνητικές χειρονομίες	2.88	1.09	2.82	1.11	0.32	.749
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.13	1.01	1.97	0.59	1.14	.259
Λεκτική βία	2.88	1.10	2.66	0.88	1.14	.256
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.88	0.82	1.84	0.55	0.27	.789
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.98	0.91	1.82	0.73	1.01	.312
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.65	0.84	1.63	0.67	0.13	.896
Σωματική βία	2.20	0.97	2.26	0.86	-0.35	.724
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.35	0.70	1.39	0.55	-0.40	.693
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.15</b>		<b>2.09</b>			

Πίνακας 77 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.67	0.69	2.36	0.64	2.32	0.48	2.19	0.92	2.49	0.96	6.09		.193
Αρνητικές χειρονομίες	3.44	1.04	2.97	0.77	2.79	0.79	2.59	0.93	3.02	1.11	8.35		.080
Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.17	0.51	2.14	0.76	2.05	0.85	1.81	0.74	1.98	0.96		0.80	.524
<b>Λεκτική βία</b>	3.17	0.79	2.86	0.87	2.58	0.69	2.50	0.75	3.10	1.05		3.10	.017*
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.83	0.51	1.81	0.62	1.89	0.88	1.63	0.49	1.90	0.59		0.90	.468
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.89	0.47	2.03	0.70	1.63	0.76	1.89	0.51	1.96	0.89		1.00	.408
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.67	0.69	1.47	0.70	1.63	0.60	1.41	0.69	1.63	0.67		0.77	.546
<b>Σωματική βία</b>	2.44	0.62	2.06	0.63	2.00	0.47	1.82	0.55	2.31	0.90	11.96		.018**
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	1.39	0.50	1.17	0.56	1.11	0.32	1.11	0.32	1.45	0.58	16.92		.002***
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.30</b>		<b>2.10</b>		<b>2.00</b>		<b>1.88</b>		<b>2.20</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 78 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.44	0.70	2.37	0.94	2.16	0.50	2.19	0.96	2.71	1.04	6.09		.193
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	3.33	1.08	2.54	1.04	2.58	0.69	2.41	1.08	3.29	1.08		5.52	.000*
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.17	0.51	1.89	0.76	1.84	0.83	2.00	0.88	2.35	1.14	4.80		.309
<b>Λεκτική βία</b>	3.06	0.87	2.51	0.92	2.37	0.76	2.39	0.96	3.39	1.10		7.78	.000**
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.94	0.54	1.77	0.77	1.84	0.76	1.56	0.51	2.10	0.88		2.59	.039***
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.89	0.47	1.80	0.99	1.68	0.82	1.82	0.61	2.22	0.98	5.97		.202
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.72	0.75	1.60	0.85	1.68	0.67	1.37	0.63	1.79	0.90		1.29	.278
<b>Σωματική βία</b>	2.67	0.77	1.91	0.89	1.79	0.42	1.96	0.84	2.58	1.07	11.96		.018****
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.56	0.51	1.29	0.79	1.32	0.82	1.15	0.36	1.47	0.65		1.58	.182
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.31</b>		<b>1.97</b>		<b>1.92</b>		<b>1.87</b>		<b>2.43</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 79 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.21	0.63	2.43	0.83	2.47	0.86		0.97	.380
Αρνητικές χειρονομίες	2.54	0.84	3.08	0.93	3.00	1.06		3.36	.037*
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.54	0.69	2.16	0.70	2.09	0.94		6.76	.002**
Λεκτική βία	2.39	0.92	3.03	0.80	2.91	0.97		5.34	.006***
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	2.00	0.72	1.80	0.55	1.74	0.65		1.65	.196
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.61	0.57	1.96	0.75	2.02	0.74		3.26	.041****
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.36	0.49	1.59	0.68	1.61	0.74		1.49	.228
Σωματική βία	2.00	0.67	2.17	0.72	2.15	0.76		0.60	.548
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.39	0.57	1.18	0.38	1.34	0.64	4.38		.112
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.89</b>		<b>2.16</b>		<b>2.15</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 80 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50 - 150		151 - 250		251 - 350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.04	0.74	2.64	0.93	2.34	0.94	9.74		.008*
Αρνητικές χειρονομίες	2.43	1.00	3.08	1.01	2.79	1.20		3.95	.021**
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.57	0.96	2.29	0.81	2.09	0.96		6.59	.002***
Λεκτική βία	2.39	1.03	3.03	0.94	2.77	1.16		3.96	.021****
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.96	0.88	1.90	0.67	1.76	0.82		0.76	.470
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.57	0.63	2.09	0.91	1.91	0.88		3.83	.024*****
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.32	0.55	1.75	0.83	1.67	0.84		3.07	.049*****
Σωματική βία	1.82	0.86	2.43	0.92	2.11	0.95		4.94	.008*****
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.29	0.53	1.37	0.61	1.38	0.80		0.21	.810
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.82</b>		<b>2.29</b>		<b>2.09</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 81 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>									
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.51	0.78	2.45	0.74	2.30	0.85	1.01	.365	
Αρνητικές χειρονομίες	2.96	1.06	3.07	1.00	2.90	0.91	0.31	.733	
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.04	0.85	2.18	0.86	1.94	0.76	0.86	.423	
Λεκτική βία	2.76	0.93	2.93	1.00	2.93	0.86	0.55	.578	
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.67	0.68	1.89	0.69	1.90	0.52	7.33	.026*	
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.86	0.75	1.90	0.72	1.96	0.72	0.25	.778	
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.59	0.80	1.68	0.48	1.48	0.63	3.64	.162	
Σωματική βία	1.96	0.66	2.36	0.62	2.17	0.78	2.97	.054	
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	1.16	0.50	1.45	0.57	1.28	0.48	8.78	.012**	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.06</b>		<b>2.21</b>		<b>2.09</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 82 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.			
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>									
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.22	0.90	2.45	0.74	2.59	1.00		2.40	.094
Αρνητικές χειρονομίες	2.65	1.23	3.03	0.91	2.96	1.04		1.61	.203
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.88	0.86	2.29	0.85	2.16	0.97		2.17	.118
<b>Λεκτική βία</b>	2.47	1.10	2.97	1.02	3.03	0.97		4.68	.011*
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.65	0.77	1.96	0.69	2.00	0.75		3.51	.032**
<b>Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων</b>	1.69	0.84	2.00	0.76	2.10	0.91	9.49		.009***
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.65	0.89	1.75	0.59	1.60	0.81		0.33	.718
<b>Σωματική βία</b>	1.84	0.88	2.46	0.69	2.39	1.00		6.60	.002****
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.35	0.80	1.41	0.68	1.34	0.54		0.13	.875
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.93</b>		<b>2.26</b>		<b>2.24</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδα

Πίνακας 83 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				$\chi^2$	p
	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	19	16.96	7	17.95	1.81	.405
Άλλοι γηγενείς μαθητές	7	6.25	5	12.82		
Μαθητές και των δύο ομάδων	86	76.79	27	69.23		
<b>Σύνολα</b>	<b>112</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 84 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΦΥΛΟ				$\chi^2$	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	7	16.28	19	17.59	1.12	.572
Άλλοι γηγενείς μαθητές	5	11.63	7	6.48		
Μαθητές και των δύο ομάδων	31	72.09	82	75.93		
<b>Σύνολα</b>	<b>43</b>	<b>100.00</b>	<b>108</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 85 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				$\chi^2$	p
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός			
	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	1	5.00	25	19.08	6.21	0.45
Άλλοι γηγενείς μαθητές	4	20.00	8	6.11		
Μαθητές και των δύο ομάδων	15	75.00	98	74.81		
<b>Σύνολα</b>	<b>20</b>	<b>100.00</b>	<b>131</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 86 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2$	p
	1 - 10		11 - 20		21 <			
	n	%	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	9	24.32	4	7.14	13	22.81	6.34	.042
Άλλοι γηγενείς μαθητές	3	8.11	4	7.14	5	8.77		
Μαθητές και των δύο ομάδων	25	67.57	48	85.72	39	68.42		
<b>Σύνολα</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>	<b>56</b>	<b>100.00</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>		



Πίνακας 87 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ				$\chi^2$	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	19	16.96	7	17.95	1.81	.405
Άλλοι γηγενείς μαθητές	7	6.25	5	12.82		
Μαθητές και των δύο ομάδων	86	76.79	27	69.23		
<b>Σύνολα</b>	<b>112</b>	<b>100.00</b>	<b>39</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 88 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	5	27.78	3	8.11	1	5.26	2	7.14	15	30.61	6.63	.157
Άλλοι γηγενείς μαθητές	1	5.55	8	21.62	1	5.26	2	7.14	0	0.00		
Μαθητές και των δύο ομάδων	12	66.67	26	70.27	17	89.48	24	85.72	34	69.39		
<b>Σύνολα</b>	<b>16</b>	<b>100.00</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>	<b>19</b>	<b>100.00</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 89 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	51 - 150		151 - 250		251 - 350			
	n	%	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	4	14.29	13	17.33	9	18.75	1.11	.575
Άλλοι γηγενείς μαθητές	2	7.14	4	5.33	6	12.50		
Μαθητές και των δύο ομάδων	22	78.57	58	77.33	33	68.75		
<b>Σύνολα</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>	<b>75</b>	<b>99.99</b>	<b>48</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 90 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%			
	n	%	n	%	n	%		
ΕΔ μαθητές	6	11.54	7	24.14	13	18.57	0.56	.754
Άλλοι γηγενείς μαθητές	10	19.23	0	0.00	2	2.86		
Μαθητές και των δύο ομάδων	36	69.23	22	75.86	55	78.57		
<b>Σύνολα</b>	<b>58</b>	<b>100.00</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 91 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Βαθμίδα Διδασκαλίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				$\chi^2$	p
	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	18	16.36	5	13.51	0.73	.695
Άλλοι ΕΔ μαθητές	3	2.73	2	5.41		
Μαθητές και των δύο ομάδων	89	80.91	30	81.08		
<b>Σύνολα</b>	<b>110</b>	<b>100.00</b>	<b>37</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 92 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΦΥΛΟ				$\chi^2$	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	9	22.50	14	13.09	2.55	.280
Άλλοι ΕΔ μαθητές	2	5.00	3	2.80		
Μαθητές και των δύο ομάδων	29	72.50	90	84.11		
<b>Σύνολα</b>	<b>40</b>	<b>100.00</b>	<b>107</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 93 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τη Θέση στην Εκπαίδευση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				$\chi^2$	p
	Διευθυντικό Προσωπικό		Εκπαιδευτικός			
	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	3	15.79	20	15.63	3.40	.183
Άλλοι ΕΔ μαθητές	2	10.53	3	2.34		
Μαθητές και των δύο ομάδων	14	73.68	105	82.03		
<b>Σύνολα</b>	<b>19</b>		<b>128</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 94 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						$\chi^2$	p
	1 - 10		11 - 20		21 <			
	n	%	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	5	13.89	5	9.09	13	23.64	5.93	0.52
Άλλοι ΕΔ μαθητές	1	2.78	1	1.82	3	5.45		
Μαθητές και των δύο ομάδων	30	83.33	49	89.09	39	70.91		
<b>Σύνολα</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>	<b>55</b>	<b>100.00</b>	<b>55</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 95 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ				$\chi^2$	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	17	15.32	6	16.67	0.74	.690
Άλλοι ΕΔ μαθητές	3	2.70	2	5.55		
Μαθητές και των δύο ομάδων	91	81.98	28	77.78		
<b>Σύνολα</b>	<b>111</b>	<b>100.00</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 96 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση τον Πληθυσμό της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	2	11.11	7	21.21	1	5.26	2	7.14	11	22.45	4.17	3.84
Άλλοι ΕΔ μαθητές	1	5.56	1	3.03	1	5.26	1	3.57	1	2.04		
Μαθητές και των δύο ομάδων	15	83.33	25	75.76	17	89.47	25	89.29	37	75.51		
<b>Σύνολα</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>	<b>19</b>	<b>99.99</b>	<b>28</b>	<b>100.00</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 97 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	p
	51 - 150		151 - 250		251 - 350			
	n	%	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	4	15.38	10	13.51	9	19.15	0.37	.830
Άλλοι ΕΔ μαθητές	0	0.00	4	5.41	1	2.13		
Μαθητές και των δύο ομάδων	22	84.62	60	81.08	37	78.72		
<b>Σύνολα</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	<b>74</b>	<b>100.00</b>	<b>47</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 98 Κατανομή των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Αναφορικά με τους Κύριους Αποδέκτες των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%			
	n	%	n	%	n	%		
Γηγενείς μαθητές	4	8.16	6	20.69	13	18.84	1.40	.497
Άλλοι ΕΔ μαθητές	3	6.12	0	0.00	2	2.90		
Μαθητές και των δύο ομάδων	42	85.71	23	79.31	54	78.26		
<b>Σύνολα</b>	<b>49</b>	<b>99.99</b>	<b>29</b>	<b>100.00</b>	<b>69</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 99 Κατανομή των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με την Οικογενειακή Κατάσταση με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ				$\chi^2$	p
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές			
	n	%	n	%		
Με τον μπαμπά και τη μαμά	315	80.36	164	88.17	5.43	.020
Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον	77	19.64	22	11.83		
<b>Σύνολα</b>	<b>392</b>	<b>100.00</b>	<b>186</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 100 Κατανομή των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με την Γονεϊκή Απασχόληση με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας της Σχέσης των Μεταβλητών

ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ				$\chi^2$	p
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές			
	n	%	n	%		
Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς	197	51.17	84	45.16	27.04	.000
Άνεργοι και οι δύο γονείς	34	8.83	14	7.53		
Άνεργος ο μπαμπάς	26	6.75	40	21.50		
Άνεργη η μαμά	128	33.25	48	25.81		
<b>Σύνολα</b>	<b>385</b>	<b>100.00</b>	<b>186</b>	<b>100.00</b>		

Πίνακας 101 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Θυματοποίησης με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ				z	p
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.49	0.85	1.39	0.86	1.29	.199
Αρνητικές χειρονομίες	1.74	0.96	1.69	1.00	0.58	.559
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.60	0.96	1.49	0.86	1.27	.205
Λεκτική βία	1.54	0.86	1.56	0.85	-0.35	.728
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.27	0.64	1.24	0.69	0.51	.609
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.21	0.65	1.24	0.70	-0.49	.626
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.23	0.67	1.15	0.55	1.53	.126
Σωματική βία	1.18	0.62	1.16	0.60	0.40	.691
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.10	0.54	1.11	0.52	-0.30	.764
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.37</b>		<b>1.34</b>			

Πίνακας 102 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.82	1.13	1.79	0.99	0.31	.757
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.59	0.96	1.52	0.83	0.80	.426
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.50	0.98	1.30	0.71	2.80	.005
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.11	1.32	1.76	1.15	3.24	.001
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.66	0.98	1.63	0.96	0.30	.761
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.91	1.08	1.77	1.00	1.43	.154
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	2.40	1.16	2.10	1.09	2.96	.003
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.62	1.02	1.63	1.09	-0.07	.944
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτητα	1.62	0.96	1.71	0.93	-1.09	.274
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.94	1.15	1.72	1.04	2.19	.029
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.54	0.99	1.46	0.93	0.95	.341
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.32	0.80	1.26	0.71	0.86	.391
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.14	0.66	1.10	0.54	0.78	.433
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.71</b>		<b>1.60</b>			

Πίνακας 103 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.64	1.00	2.18	1.29	-4.21	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.40	0.82	1.98	1.10	-5.31	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.30	0.78	1.90	1.21	-5.15	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.81	1.13	2.72	1.48	-6.13	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.56	0.86	1.85	1.16	-2.51	.013
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.80	0.94	2.12	1.29	-2.53	.012
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.23	1.10	2.72	1.22	-3.87	.000
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.52	0.91	1.82	1.20	-2.52	.012
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.52	0.83	1.82	1.15	-2.72	.007
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.81	1.08	2.19	1.26	-3.10	.002
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.47	0.89	1.68	1.17	-1.87	.063
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.25	0.64	1.48	1.03	-2.35	.020
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.08	0.50	1.25	0.89	-2.02	.045
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.57</b>		<b>1.98</b>			

Πίνακας 104 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.64	0.86	2.20	1.20	-3.02	.004
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.33	0.65	2.06	1.00	-4.82	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.18	0.54	1.64	0.96	-3.23	.002
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.60	1.00	2.22	1.39	-2.90	.005
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.54	0.78	1.90	1.30	-1.86	.068
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.69	0.91	2.00	1.21	-1.87	.063
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.07	1.01	2.20	1.28	-0.74	.459
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.55	1.05	1.84	1.20	-1.60	.111
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.63	0.83	1.94	1.11	-2.08	.039
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.51	0.82	2.30	1.34	-3.91	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.32	0.81	1.82	1.14	-2.84	.006
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.24	0.64	1.34	0.87	-0.90	.371
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.06	0.38	1.20	0.83	-1.15	.253
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.49</b>		<b>1.90</b>			

Πίνακας 105 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.86	1.18	1.76	1.08	0.89	.372
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.71	1.09	1.42	0.72	3.22	.001
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.66	1.16	1.28	0.60	4.27	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.22	1.40	1.96	1.20	2.02	.044
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.80	1.09	1.47	0.76	3.56	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.09	1.21	1.65	0.81	4.35	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.52	1.26	2.22	0.99	2.63	.009
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.74	1.12	1.46	0.83	2.81	.005
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτητα	1.68	1.03	1.53	0.85	1.57	.118
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.08	1.26	1.74	0.95	3.10	.002
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.70	1.16	1.31	0.62	4.26	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.43	0.93	1.17	0.52	3.49	.001
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.23	0.84	1.01	0.11	3.88	.000
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.83</b>		<b>1.54</b>			



Πίνακας 106 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.91	1.03	1.65	0.93	1.83	.069
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.72	0.93	1.29	0.61	3.72	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.45	0.85	1.12	0.42	3.48	.001
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.93	1.18	1.56	1.09	2.19	.029
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.85	1.08	1.37	0.69	3.69	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.09	1.10	1.39	0.71	5.20	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.26	1.21	1.90	0.89	2.34	.020
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.87	1.26	1.33	0.75	3.61	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.84	1.02	1.55	0.77	2.19	.030
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.89	1.15	1.51	0.86	2.51	.013
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.64	1.07	1.24	0.67	3.10	.002
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.39	0.87	1.11	0.38	2.98	.003
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.18	0.72	1.00	0.00	2.46	.015
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.77</b>		<b>1.39</b>			

Πίνακας 107 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΗΛΙΚΙΑ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	.315**	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	.331**	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	.296**	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	.288**	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	.157*	.002
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	.214**	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	.263**	.000
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	.209*	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	.168*	.001
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	.304**	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	.159*	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	.198*	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	.147*	.000

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 108 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΗΛΙΚΙΑ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	.397**	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	.445***	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	.350**	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	.268**	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	.202*	.006
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	.187*	.010
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	.071	.337
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	.162*	.027
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	.117	.113
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	.377**	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	.282**	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	.156*	.033
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	.168*	.022

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

Πίνακας 109 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.93	1.18	1.63	1.02	2.50	.013
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.57	0.93	1.63	1.02	-0.65	.519
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.45	0.95	1.59	1.04	-1.34	.181
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.20	1.40	1.96	1.17	1.83	.068
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.66	0.99	1.67	0.96	-0.09	.928
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.96	1.09	1.81	1.06	1.37	.171
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.48	1.11	2.25	1.23	1.89	.060
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.66	1.04	1.55	0.98	1.01	.315
<b>Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα</b>	1.69	1.03	1.48	0.79	2.26	.024
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	2.06	1.17	1.72	1.10	2.79	.005
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.56	0.98	1.51	1.02	0.43	.665
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.36	0.85	1.26	0.69	1.12	.265
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.17	0.73	1.09	0.51	1.37	.172
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.75</b>		<b>1.63</b>			

Πίνακας 110 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ				z	p
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.89	1.02	1.50	0.84	2.32	.021
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.54	0.84	1.48	0.78	0.43	.666
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.31	0.71	1.26	0.71	0.42	.671
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.82	1.20	1.59	0.98	1.21	.228
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	1.71	1.02	1.39	0.68	2.44	.016
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	1.88	1.04	1.46	0.81	2.51	.013
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.19	1.12	1.85	0.97	1.84	.068
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.70	1.09	1.41	1.09	1.55	.123
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.75	0.94	1.59	0.88	1.04	.301
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.82	1.09	1.41	0.83	2.66	.009
<b>Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση</b>	1.54	0.98	1.22	0.73	2.35	.021
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.30	0.72	1.15	0.67	1.28	.204
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.08	0.51	1.15	0.63	-0.80	.425
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.66</b>		<b>1.42</b>			

Πίνακας 111 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.70	1.04	1.59	0.96	2.02	1.16	1.80	1.13	2.01	1.36		2.77	.027*
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	1.82	1.18	1.39	0.77	1.69	0.85	1.13	0.43	1.74	1.22	25.14		.000**
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.73	1.20	1.37	0.83	1.56	0.91	1.13	0.43	1.56	1.20	12.74		.013***
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.11	1.24	1.77	1.07	2.44	1.44	1.63	1.13	2.38	1.49	20.37		.000****
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.65	1.02	1.64	0.87	1.63	0.88	1.33	0.61	1.88	1.30	4.41		.354
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.92	1.15	1.84	0.95	1.89	1.07	1.80	0.81	2.07	1.30		0.59	.670
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	2.27	1.26	2.29	1.18	2.40	1.04	2.10	0.96	2.79	1.23		3.08	.016****
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.58	1.01	1.56	0.97	1.61	0.96	1.33	0.55	1.90	1.29	5.71		.222
<b>Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα</b>	1.52	0.81	1.48	0.86	1.62	0.87	1.33	0.48	2.04	1.33	13.11		.011*****
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.98	1.29	1.81	1.08	1.91	1.10	1.67	0.71	2.26	1.31	7.42		.115
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.67	1.09	1.50	1.02	1.37	0.61	1.37	0.72	1.81	1.33	3.85		.427
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.36	0.85	1.24	0.62	1.23	0.57	1.23	0.57	1.58	1.22	2.94		.568
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.17	0.74	1.05	0.39	1.06	0.34	1.07	0.25	1.40	1.16	8.74		.068
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.73</b>		<b>1.58</b>		<b>1.73</b>		<b>1.46</b>		<b>1.96</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 112 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.84	1.07	1.46	0.84	1.86	1.17	1.64	0.87	2.00	1.03		2.21	.070
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	1.84	1.01	1.32	0.67	1.71	0.73	1.26	0.50	1.64	0.94	11.58		.021*
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.58	1.02	1.11	0.39	1.43	0.65	1.05	0.22	1.42	0.85	14.50		.006**
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.74	1.05	1.57	0.99	1.43	0.65	1.59	1.23	2.01	1.24		1.74	.144
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.32	0.75	1.53	0.61	1.43	0.94	1.51	0.79	1.86	1.16	8.10		.088
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	1.32	0.95	1.72	0.81	1.71	0.91	1.56	0.85	2.03	1.13		2.78	.028***
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	1.79	0.92	2.08	1.02	1.86	0.86	1.97	1.11	2.29	1.16		1.33	.261
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.37	1.01	1.44	1.03	1.50	1.09	1.59	1.04	1.82	1.16		1.19	.317
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.47	0.70	1.61	0.90	2.07	1.27	1.51	0.68	1.85	0.99		1.85	.122
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.58	1.17	1.39	0.55	1.64	0.93	1.77	1.04	1.90	1.18		1.62	.171
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.16	0.50	1.28	0.81	1.64	1.22	1.67	1.03	1.47	0.94	6.92		.140
<b>Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.37	1.01	1.03	0.17	1.07	0.27	1.18	0.45	1.42	0.88	11.63		.020****
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.16	0.37	1.11	0.67	1.00	0.00	1.00	0.00	1.14	0.68	8.40		.078
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.50</b>		<b>1.43</b>		<b>1.57</b>		<b>1.49</b>		<b>1.76</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 113 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.81	1.03	1.73	1.12	1.96	1.22		1.43	.240
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.63	0.85	1.54	0.92	1.64	1.10		0.46	.634
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.55	0.85	1.43	0.93	1.56	1.14		0.77	.464
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.26	1.26	1.92	1.21	2.28	1.49	6.91		.032*
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.64	0.95	1.59	0.88	1.79	1.12		1.49	.226
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	1.69	0.89	1.82	1.02	2.21	1.23		7.34	.001**
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.30	1.10	2.31	1.11	2.60	1.25		2.83	.060
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.59	0.94	1.54	0.93	1.77	1.19	2.19		.335
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.67	0.92	1.51	0.80	1.74	1.17	2.49		.288
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.66	0.91	1.84	1.10	2.30	1.30	17.09		.000***
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.46	0.88	1.46	0.85	1.72	1.23	1.65		.439
<b>Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.22	0.54	1.24	0.67	1.51	1.07	6.43		.040****
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.05	0.35	1.08	0.47	1.29	0.98	5.62		.060
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.66</b>		<b>1.62</b>		<b>1.87</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας  
 \*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 114 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>			
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.83	1.01	1.53	0.72	2.27	1.25	13.88		.001*
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	1.40	0.55	1.34	0.65	1.98	1.09	19.13		.000**
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.20	0.47	1.16	0.54	1.65	0.98	19.16		.000***
<b>Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος</b>	2.17	1.27	1.44	0.85	2.14	1.37	18.53		.000****
<b>Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή</b>	1.40	0.74	1.55	0.81	1.96	1.26	6.30		.043*****
<b>Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</b>	1.83	0.79	1.61	0.92	2.06	1.24	6.79		.034*****
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.09	0.85	2.01	1.06	2.30	1.27		1.20	.305
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.54	0.89	1.60	1.17	1.74	1.08		0.39	.678
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.77	0.81	1.67	0.95	1.74	0.96		0.18	.834
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.66	0.80	1.47	0.82	2.28	1.36	17.55		.000*****
<b>Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση</b>	1.31	0.83	1.34	0.82	1.80	1.12	14.07		.001*****
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.17	0.38	1.25	0.70	1.36	0.88		0.79	.455
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.00	0.00	1.08	0.44	1.20	0.83	2.05		.359
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.57</b>		<b>1.47</b>		<b>1.88</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας



Πίνακας 115 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.90	1.10	2.04	1.36	1.55	0.98	13.03	.001*	
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.75	0.98	1.85	1.24	1.16	0.45	44.66	.000**	
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.68	1.09	1.70	1.18	1.08	0.30	39.62	.000***	
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.32	1.36	2.30	1.47	1.65	1.02	23.02	.000****	
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.71	0.99	1.71	1.12	1.55	0.84		1.17 .311	
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	2.00	1.10	1.97	1.31	1.71	0.84	4.33	.115	
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.50	1.16	2.38	1.30	2.24	1.06	4.82	.090	
Ανακόλουθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.65	1.03	1.78	1.19	1.47	0.85	3.44	.179	
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτητα	1.61	0.93	1.80	1.19	1.50	0.80	2.13	.345	
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.12	1.19	1.97	1.35	1.62	0.85	13.01	.001****	
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.60	0.98	1.71	1.29	1.33	0.73	8.56	.014*****	
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.34	0.75	1.55	1.17	1.15	0.46	7.47	.024*****	
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.10	0.54	1.42	1.15	1.02	0.13	13.71	.001*****	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.79</b>		<b>1.86</b>		<b>1.46</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 116 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.87	1.08	2.38	1.25	1.52	0.69	16.86	.000*	
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.77	0.89	2.13	1.07	1.17	0.40	45.77	.000**	
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.36	0.76	1.85	1.03	1.05	0.26	44.10	.000***	
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.98	1.31	2.05	1.20	1.55	1.01		3.91 .022****	
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.43	0.65	2.10	1.43	1.54	0.77	4.36	.113	
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.57	0.91	2.23	1.29	1.69	0.86	8.62	.013*****	
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	1.96	0.94	2.35	1.33	2.07	1.04	1.39	.499	
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.48	0.96	1.83	1.17	1.62	1.12		1.08 .341	
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτα	1.67	0.90	1.93	1.10	1.64	0.86		1.41 .247	
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.78	1.05	2.30	1.42	1.46	0.73	13.31	.001*****	
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.39	0.80	1.90	1.24	1.31	0.79	15.37	.000*****	
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.17	0.68	1.45	0.96	1.23	0.58	5.11	.078	
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.07	0.25	1.25	0.93	1.05	0.41	2.84	.242	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.58</b>		<b>1.98</b>		<b>1.45</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 117 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ				z	p
	Πρώτη		Δεύτερη			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.92	1.10	1.65	0.83	1.88	.061
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	1.68	0.90	1.35	0.70	2.77	.006
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.31	0.72	1.28	0.69	0.28	.780
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.79	1.15	1.74	1.15	0.29	.771
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.68	1.04	1.58	0.85	0.74	.460
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.74	0.97	1.81	1.05	-0.42	.676
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.04	1.03	2.17	1.15	-0.81	.421
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.61	1.07	1.65	1.12	-0.22	.826
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.66	0.92	1.76	0.93	-0.72	.472
<b>Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση</b>	1.89	1.12	1.53	0.92	2.34	.021
<b>Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση</b>	1.63	1.10	1.26	0.65	2.84	.005
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.31	0.75	1.22	0.65	0.87	.385
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.12	0.61	1.07	0.45	0.68	.497
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.65</b>		<b>1.54</b>			

Πίνακας 118 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	Μητρική		Κυρίαρχη		Και οι δύο γλώσσες				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.38	0.63	2.04	1.10	1.84	1.04		5.23	.006*
<b>Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος</b>	1.30	0.65	1.81	0.99	1.48	0.79	8.95		.011**
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.20	0.61	1.38	0.85	1.27	0.63		0.80	.453
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.78	1.35	1.81	1.12	1.74	1.10		0.06	.944
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.40	0.71	1.91	1.21	1.55	0.83	4.89		.087
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.48	0.82	1.85	1.09	1.83	0.99		2.07	.130
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	1.63	0.87	2.17	1.20	2.26	1.06		5.21	.006***
<b>Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	1.28	0.82	1.43	0.83	1.78	1.18	10.04		.007****
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.40	0.55	1.72	0.96	1.83	1.01		3.04	.050
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.38	0.74	1.89	1.22	1.73	1.01	5.82		.054
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.20	0.56	1.63	1.06	1.42	0.85	5.64		.060
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.18	0.68	1.46	1.00	1.22	0.53	3.16		.206
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.03	0.16	1.26	0.88	1.05	0.43	5.91		.052
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.35</b>		<b>1.72</b>		<b>1.62</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 119 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	-.342**	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	-.293**	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	-.270**	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	-.104*	.040
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	-.225**	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	-.268**	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	-.311**	.000
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	-.234**	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	-.259**	.000
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	-.252**	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	-.203*	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.196*	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.196*	.000

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 120 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	-.210**	.004
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	-.237**	.001
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	-.046	.531
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	-.160*	.029
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	-.016	.833
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	-.141	.054
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	-.147*	.045
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	-.224**	.002
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	-.154*	.036
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	-.181*	.013
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	-.054	.467
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.015	.842
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	.083	.262

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 121 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
<b>Αδικοιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο</b>	1.74	1.08	2.17	1.29	-2.71	.008
Αδικοιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.54	0.93	1.78	1.07	-1.94	.053
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.46	0.96	1.66	1.07	-1.62	.106
Αδικοιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.06	1.30	2.34	1.42	-1.67	.096
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.62	0.94	1.83	1.09	-1.71	.088
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.88	1.05	2.03	1.18	-1.07	.285
<b>Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα</b>	2.33	1.13	2.65	1.24	-2.15	.032
<b>Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	1.57	0.99	1.86	1.12	-2.26	.024
<b>Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα</b>	1.55	0.92	1.88	1.08	-2.74	.006
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.89	1.11	2.13	1.29	-1.62	.105
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.52	0.98	1.61	1.06	-0.64	.522
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.29	0.73	1.47	1.01	-1.52	.131
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.12	0.62	1.21	0.80	-1.00	.316
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.66</b>		<b>1.89</b>			

Πίνακας 122 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		<b>z</b>	<b>p</b>
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.82	1.01	1.55	0.86	1.23	.219
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.54	0.85	1.45	0.67	0.44	.663
<b>Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια</b>	1.33	0.74	1.09	0.29	2.79	.007
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.70	1.09	2.23	1.51	-1.58	.127
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.66	0.96	1.45	0.91	0.93	.355
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.76	1.01	1.86	1.04	-0.45	.654
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.10	1.10	2.14	1.08	-0.15	.878
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.64	1.11	1.50	0.96	0.56	.579
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνειδήτητα	1.73	0.95	1.59	0.73	0.66	.510
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.71	1.03	1.82	1.14	-0.45	.655
<b>Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση</b>	1.52	0.98	1.00	0.00	6.81	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.27	0.73	1.23	0.53	0.26	.791
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.11	0.58	1.00	0.00	0.89	.372
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.61</b>		<b>1.53</b>			

Πίνακας 123 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών Ι με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ								$\chi^2_{k-w}$	f	p
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο πατέρας		Άνεργη η μαμά				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.74	1.06	2.18	1.53	2.27	1.46	1.75	1.01	4.19		.242
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.57	0.92	1.97	1.31	1.81	1.20	1.45	0.82	6.15		.105
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.51	1.00	1.68	1.17	1.58	1.03	1.43	0.92		0.63	.593
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.08	1.34	2.26	1.46	2.50	1.39	2.07	1.26		0.97	.407
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.63	0.90	1.82	1.24	1.96	1.37	1.62	0.94	0.93		.817
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.87	1.05	2.03	1.27	2.15	1.32	1.91	1.04		0.65	.586
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.32	1.13	2.82	1.29	2.65	1.38	2.34	1.11		2.36	.071
<b>Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού</b>	1.54	0.94	2.00	1.39	2.12	1.37	1.56	0.91	8.51		.037*
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.63	0.96	1.79	1.20	1.65	1.16	1.54	0.86		0.69	.556
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.89	1.09	2.32	1.47	2.00	1.23	1.95	1.14	1.96		.581
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.49	0.91	1.88	1.49	1.64	0.99	1.52	0.96	1.31		.727
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.33	0.77	1.47	1.19	1.48	1.05	1.25	0.65	0.85		.837
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.13	0.61	1.35	1.15	1.15	0.78	1.10	0.53	0.86		.834
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.67</b>		<b>1.97</b>		<b>1.92</b>		<b>1.65</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας



Πίνακας 124 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ										
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο μπαμπάς		Άνεργη η μαμά		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	1.76	0.96	1.93	1.07	1.98	0.97	1.67	1.04		0.82	.485
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	1.48	0.83	1.71	0.73	1.60	0.93	1.50	0.77		0.46	.709
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	1.23	0.57	1.36	0.50	1.38	0.90	1.35	0.81		0.57	.635
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	1.64	1.04	1.79	1.31	2.10	1.37	1.71	1.07	3.07		.380
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	1.55	0.81	1.79	1.42	1.65	1.00	1.74	1.01		0.55	.647
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	1.79	1.01	1.79	1.05	1.75	0.95	1.79	1.06		0.01	.998
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.13	1.14	2.29	1.20	2.18	1.03	1.96	1.02		0.48	.694
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	1.63	1.10	1.79	1.25	1.80	1.14	1.45	1.02		0.85	.468
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	1.73	0.90	2.00	1.04	1.78	1.00	1.55	0.88		0.98	.404
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	1.58	1.00	2.21	1.19	1.95	1.22	1.64	0.87		2.31	.078
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.29	0.74	2.14	1.56	1.73	1.09	1.34	0.73	4.49		.213
<b>Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.19	0.45	1.36	0.63	1.53	1.09	1.15	0.66	7.99		.046*
<b>Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς</b>	1.07	0.49	1.00	0.00	1.25	0.90	1.04	0.20	12.76		.005**
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.54</b>		<b>1.78</b>		<b>1.74</b>		<b>1.53</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 125 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	-.271**	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	-.424***	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	-.413***	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	-.299**	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	-.319**	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	-.349**	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	-.338**	.000
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	-.400**	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	-.286**	.000
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	-.311**	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	-.375**	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.336**	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.440***	.000

Σημείωση: \*\* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

Πίνακας 126 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	r	p
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	-.327**	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	-.347**	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	-.306**	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	-.132	.072
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	-.219**	.003
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	-.324**	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	-.280**	.000
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	-.207*	.005
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	-.216**	.003
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	-.329**	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	-.139	.059
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.280**	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	-.156*	.034

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 127 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	<b>ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.σ.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.σ.</b>		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.29	0.82	1.30	0.77	-0.03	.974
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.44	0.92	1.37	0.75	0.91	.364
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.12	0.58	1.10	0.46	0.37	.714
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.16	0.69	1.11	0.56	0.79	.430
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.14	0.61	1.09	0.48	0.97	.332
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.23</b>		<b>1.19</b>			

Πίνακας 128 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.25	0.73	1.38	0.97	-1.30	.195
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.44	0.89	1.44	0.97	-0.03	.973
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.07	0.42	1.22	0.81	-1.90	.060
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.10	0.54	1.27	0.90	-1.92	.056
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	<b>1.05</b>	<b>0.32</b>	<b>1.30</b>	<b>0.93</b>	<b>-2.94</b>	<b>.004</b>
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.18</b>		<b>1.32</b>			

Πίνακας 129 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.29	0.74	1.30	0.84	-0.05	.963
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.34	0.69	1.46	0.89	-0.98	.326
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.06	0.29	1.22	0.74	-1.50	.138
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.10	0.53	1.14	0.64	-0.40	.692
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.05	0.39	1.18	0.66	-1.29	.200
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.17</b>		<b>1.26</b>			

Πίνακας 130 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.39	0.96	1.15	0.54	3.15	.002
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.49	1.02	1.36	0.74	1.54	.124
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.18	0.72	1.04	0.25	2.76	.006
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.25	0.88	1.02	0.16	3.87	.000
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.22	0.78	1.01	0.11	4.04	.000
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.31</b>		<b>1.12</b>			

Πίνακας 131 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.36	0.90	1.21	0.56	1.37	.171
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.47	0.90	1.25	0.49	2.13	.035
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.17	0.58	1.02	0.22	2.29	.023
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.20	0.75	1.01	0.11	2.46	.015
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.16	0.64	1.00	0.00	2.47	.015
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.27</b>		<b>1.10</b>			

Πίνακας 132 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	.091	.072
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	.059	.246
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	.130*	.010
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	.134*	.008
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	.202*	.000

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

Πίνακας 133 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	.024	.742
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	.146*	.047
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	.148*	.043
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	.082	.263
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	.143	.051

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

Πίνακας 134 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.30	0.81	1.28	0.84	0.18	.861
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.45	0.94	1.42	0.89	0.29	.774
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.12	0.62	1.11	0.51	0.16	.870
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.17	0.72	1.14	0.63	0.36	.718
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.16	0.69	1.09	0.41	1.41	.159
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.24</b>		<b>1.21</b>			

Πίνακας 135 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.31	0.76	1.24	0.79	0.58	.565
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.35	0.76	1.43	0.72	-0.67	.506
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.11	0.50	1.07	0.33	0.63	.531
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.11	0.55	1.13	0.62	-0.24	.808
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.09	0.52	1.07	0.33	0.34	.736
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.20</b>		<b>1.19</b>			

Πίνακας 136 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ												
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	1.47	1.04	1.17	0.63	1.25	0.61	1.10	0.40	1.49	1.14	10.56		.032*
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.55	1.01	1.39	0.87	1.36	0.75	1.13	0.43	1.65	1.21	6.42		.170
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.18	0.68	1.06	0.36	1.06	0.27	1.00	0.00	1.31	1.03	7.05		.133
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	1.29	0.89	1.05	0.39	1.10	0.43	1.00	0.00	1.36	1.12	10.93		.027**
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	1.15	0.56	1.03	0.23	1.09	0.50	1.00	0.00	1.40	1.08	16.64		.002***
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.33</b>		<b>1.14</b>		<b>1.17</b>		<b>1.05</b>		<b>1.44</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup> ομάδας, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 137 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ												
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	1.37	1.01	1.14	0.54	1.00	0.00	1.33	0.62	1.38	0.90	7.85		.097
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.58	0.96	1.28	0.45	1.21	0.58	1.18	0.39	1.49	0.92	4.60		.331
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.16	0.50	1.03	0.17	1.00	0.00	1.05	0.32	1.17	0.61	5.08		.279
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	1.26	0.93	1.06	0.23	1.00	0.00	1.05	0.32	1.15	0.69	2.56		.633
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	1.16	0.50	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00	1.17	0.69	7.91		.095
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.31</b>		<b>1.10</b>		<b>1.04</b>		<b>1.12</b>		<b>1.27</b>				



Πίνακας 138 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.13	0.40	1.26	0.77	1.46	1.06	5.14	.077	
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.32	0.63	1.44	0.90	1.51	1.10	0.28	.871	
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.02	0.15	1.09	0.46	1.23	0.86	3.82	.148	
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.03	0.23	1.13	0.58	1.29	0.98	5.14	.077	
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.03	0.18	1.07	0.37	1.31	0.96	5.87	.053	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.11</b>		<b>1.20</b>		<b>1.36</b>				

Πίνακας 139 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.17	0.62	1.33	0.78	1.32	0.84		0.56	.569
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.37	0.84	1.34	0.64	1.44	0.88		0.32	.729
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	1.00	0.00	1.07	0.32	1.24	0.74	7.46		.024*
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.00	0.00	1.13	0.61	1.16	0.65	2.71		.258
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.00	0.00	1.07	0.45	1.18	0.66	5.84		.054
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.11</b>		<b>1.19</b>		<b>1.27</b>				

Πίνακας 140 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	1.30	0.80	1.49	1.11	1.15	0.55	7.18		.028*
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.44	0.88	1.51	1.12	1.38	0.83		0.47	.624
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.11	0.49	1.28	0.99	1.03	0.22	4.05		.132
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	1.17	0.67	1.36	1.09	1.01	0.09	10.52		.005**
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	1.12	0.52	1.37	1.04	1.01	0.09	13.78		.001***
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.23</b>		<b>1.40</b>		<b>1.12</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 141 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.20	0.69	1.35	0.92	1.32	0.74		0.54	.584
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.33	0.70	1.58	0.98	1.31	0.65	2.45		.294
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	1.09	0.35	1.28	0.82	1.04	0.24	6.85		.033*
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.13	0.62	1.18	0.71	1.08	0.46		0.43	.649
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	1.07	0.33	1.23	0.73	1.04	0.40	8.99		.011**
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.16</b>		<b>1.32</b>		<b>1.16</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 142 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ					
	Πρώτη		Δεύτερη		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.32	0.82	1.27	0.71	0.39	.700
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.43	0.86	1.31	0.59	1.13	.260
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.15	0.58	1.05	0.26	1.66	.099
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.11	0.52	1.11	0.61	-0.02	.987
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.10	0.49	1.07	0.47	0.48	.632
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.22</b>		<b>1.16</b>			

Πίνακας 143 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ								
	Μητρική		Κυρίαρχη		Και οι δύο γλώσσες		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.30	0.72	1.39	1.00	1.27	0.68	2.88	0.36	.698
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.33	0.66	1.43	0.83	1.39	0.77		0.22	.800
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.05	0.32	1.24	0.79	1.05	0.23		0.35	.237
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.13	0.65	1.17	0.68	1.09	0.48	0.16	.704	
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.05	0.32	1.11	0.60	1.09	0.48		.854	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.17</b>		<b>1.27</b>		<b>1.18</b>				

Πίνακας 144 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	-.232**	.000
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.252**	.000
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	-.254**	.000
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	-.241**	.000
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.227**	.000

Σημείωση:\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 145 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	.023	.751
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	-.060	.416
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	.213**	.004
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	.062	.403
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	.040	.588

Σημείωση:\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 146 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.27	0.81	1.40	0.85	-1.31	.191
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.39	0.85	1.61	1.15	-1.55	.123
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.11	0.55	1.17	0.68	-0.83	.409
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.13	0.63	1.28	0.89	-1.35	.179
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.12	0.58	1.19	0.71	-0.96	.337
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.20</b>		<b>1.33</b>			

Πίνακας 147 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.30	0.80	1.27	0.46	0.16	.874
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.38	0.76	1.32	0.72	0.36	.716
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.11	0.48	1.05	0.21	0.62	.536
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.12	0.60	1.05	0.21	0.60	.548
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.09	0.51	1.05	0.21	0.43	.671
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.20</b>		<b>1.15</b>			

Πίνακας 148 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ								$\chi^2_{k-w}$	f	p
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο μπαμπάς		Άνεργη η μαμά				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	1.31	0.85	1.68	1.34	1.42	0.90	1.15	0.50	9.03	.029*	
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.45	0.92	1.85	1.40	1.65	1.13	1.28	0.66	5.98	.112	
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.12	0.50	1.41	1.18	1.15	0.78	1.05	0.37	6.08	.108	
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.15	0.65	1.38	1.16	1.20	0.82	1.11	0.55	1.93	.586	
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.11	0.52	1.35	1.15	1.23	0.82	1.09	0.46	1.78	.619	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.23</b>		<b>1.54</b>		<b>1.33</b>		<b>1.14</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 149 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ								$\chi^2_{k-w}$	f	p
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο μπαμπάς		Άνεργη η μαμά				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	1.25	0.64	1.57	0.85	1.33	0.94	1.28	0.80	0.73	.538	
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.30	0.64	1.57	0.94	1.43	0.87	1.40	0.77	0.70	.554	
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.07	0.37	1.29	0.61	1.13	0.65	1.09	0.35	0.92	.433	
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.05	0.31	1.00	0.00	1.28	0.91	1.13	0.61	6.24	.100	
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.02	0.15	1.21	0.58	1.20	0.88	1.06	0.32	4.16	.245	
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.14</b>		<b>1.33</b>		<b>1.27</b>		<b>1.19</b>				

Πίνακας 150 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	-.375**	.000
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.264**	.000
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	-.384**	.000
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	-.423***	.000
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.382**	.000

Σημείωση: \* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

Πίνακας 151 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου</b>	-.232**	.001
<b>Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.242**	.001
<b>Κλοπή αντικειμένων του σχολείου</b>	-.268**	.000
<b>Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου</b>	-.197*	.007
<b>Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου</b>	-.166*	.024

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 152 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Ομάδα Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	<b>ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>					
	Γηγενείς Μαθητές		ΕΔ Μαθητές		<b>z</b>	<b>p</b>
	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>	<b>μ.ό.</b>	<b>τ.α.</b>		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.53	0.87	1.46	0.91	0.90	.368
Αρνητικές χειρονομίες	2.11	1.14	1.96	1.11	1.54	.124
Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.34	0.77	1.27	0.74	0.93	.354
Λεκτική βία	1.80	1.01	1.74	1.03	0.65	.516
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.54	1.05	1.48	0.89	0.67	.503
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.24	0.78	1.24	0.81	-0.07	.947
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.13	0.64	1.08	0.46	0.99	.323
Σωματική βία	1.20	0.69	1.13	0.64	1.08	.281
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.16	0.70	1.15	0.65	0.30	.767
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.45</b>		<b>1.39</b>			



Πίνακας 153 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.48	0.82	1.62	0.96	-1.52	.129
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	2.02	1.11	2.31	1.17	-2.36	.019
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.29	0.65	1.44	0.95	-1.65	.101
Λεκτική βία	1.74	0.95	1.92	1.13	-1.68	.093
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.50	0.97	1.62	1.19	-0.99	.322
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.18	0.67	1.35	0.97	-1.72	.087
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.09	0.48	1.22	0.88	-1.63	.104
<b>Σωματική βία</b>	1.13	0.55	1.33	0.89	-2.31	.022
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	1.10	0.52	1.28	0.96	-2.02	.045
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.57</b>		<b>1.98</b>			

Πίνακας 154 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
	Γυμνάσιο		Λύκειο		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.47	0.89	1.42	0.99	0.33	.739
Αρνητικές χειρονομίες	1.92	1.10	2.06	1.17	-0.76	.446
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.26	0.70	1.30	0.84	-0.29	.774
Λεκτική βία	1.73	0.99	1.78	1.15	-0.30	.762
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.47	0.81	1.52	1.09	-0.33	.738
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.21	0.75	1.34	0.94	-1.01	.316
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.05	0.33	1.16	0.71	-1.04	.303
Σωματική βία	1.11	0.57	1.20	0.81	-0.85	.398
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.13	0.59	1.18	0.80	-0.44	.661
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.37</b>		<b>1.44</b>			

Πίνακας 155 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.67	0.97	1.33	0.67	4.20	.000
Αρνητικές χειρονομίες	2.26	1.21	1.91	1.01	3.11	.002
Συστηματική καταταράχνη με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.45	0.91	1.17	0.47	4.03	.000
Λεκτική βία	1.99	1.12	1.53	0.78	4.78	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.76	1.20	1.25	0.67	5.36	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.40	0.99	1.01	0.11	5.82	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.21	0.82	1.02	0.13	3.53	.000
Σωματική βία	1.30	0.86	1.06	0.25	4.09	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.27	0.90	1.01	0.11	4.32	.000
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.59</b>		<b>1.25</b>			

Πίνακας 156 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Φύλο. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΦΥΛΟ					
	Αγόρι		Κορίτσι		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.50	0.93	1.40	0.89	0.71	.480
Αρνητικές χειρονομίες	2.13	1.19	1.75	0.98	2.33	.021
Συστηματική καταταράχνη με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.39	0.86	1.13	0.53	2.54	.012
Λεκτική βία	1.93	1.15	1.51	0.83	2.81	.006
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.67	1.04	1.26	0.60	3.32	.001
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.43	1.05	1.01	0.11	4.01	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.15	0.62	1.00	0.00	2.40	.018
Σωματική βία	1.21	0.84	1.05	0.21	1.84	.068
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.26	0.87	1.00	0.00	3.08	.003
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.52</b>		<b>1.24</b>			

Πίνακας 157 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	.078	.123
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	.216**	.000
<b>Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών</b>	.135*	.007
<b>Λεκτική βία</b>	.143*	.005
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	.125*	.013
<b>Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων</b>	.144*	.004
<b>Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση</b>	.106*	.036
<b>Σωματική βία</b>	.171*	.001
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	.157*	.002

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 158 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Ηλικίας των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	-.046	.536
Αρνητικές χειρονομίες	.128	.082
Συστηματική κατατυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	.060	.413
Λεκτική βία	.058	.430
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	.040	.588
<b>Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων</b>	.147*	.045
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	.127	.083
<b>Σωματική βία</b>	.174*	.018
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	.043	.563

Πίνακας 159 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.49	0.80	1.59	0.99	-0.97	.332
Αρνητικές χειρονομίες	2.15	1.14	2.04	1.14	0.91	.365
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.72	1.36	0.84	-0.48	.629
Λεκτική βία	1.85	0.97	1.71	1.08	1.34	.180
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.60	1.05	1.45	1.04	1.37	.171
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.24	0.81	1.23	0.75	0.19	.846
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.15	0.70	1.10	0.53	0.77	.441
Σωματική βία	1.20	0.69	1.21	0.68	-0.14	.885
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.18	0.76	1.13	0.59	0.60	.546
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.47</b>		<b>1.42</b>			

Πίνακας 160 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Αστικότητα της Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΕΡΙΟΧΗ					
	Αστική		Ημιαστική/Αγροτική		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.48	0.96	1.39	0.77	0.56	.575
Αρνητικές χειρονομίες	2.06	1.19	1.63	0.74	2.32	.022
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.30	0.78	1.20	0.58	0.83	.407
Λεκτική βία	1.80	1.08	1.57	0.86	1.34	.182
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.56	0.96	1.26	0.57	2.52	.013
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.23	0.78	1.28	0.89	-0.39	.694
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.08	0.47	1.09	0.46	-0.11	.916
Σωματική βία	1.14	0.68	1.11	0.48	0.31	.754
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.15	0.67	1.13	0.62	0.18	.861
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.42</b>		<b>1.29</b>			

Πίνακας 161 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000				
	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.			
<b>Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα</b>	1.73	1.09	1.39	0.77	1.45	0.73	1.37	0.67	1.75	1.02	12.52		.014*
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	2.09	1.20	2.13	1.10	2.00	1.07	1.57	0.68	2.50	1.29	15.65		.004**
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.39	0.89	1.32	0.71	1.26	0.61	1.20	0.41	1.49	1.01	2.62		.624
Λεκτική βία	1.83	1.14	1.76	1.03	1.72	0.92	1.57	0.57	2.07	1.10		1.94	.102
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.64	1.22	1.46	0.98	1.50	0.92	1.33	0.61	1.75	1.26	3.42		.490
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.29	0.86	1.22	0.72	1.16	0.55	1.07	0.37	1.42	1.15	3.55		.470
<b>Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση</b>	1.21	0.75	1.01	0.09	1.07	0.42	1.17	0.75	1.33	1.07	10.76		.029***
<b>Σωματική βία</b>	1.33	0.92	1.12	0.42	1.10	0.45	1.03	0.18	1.42	1.06	11.46		.022****
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.17	0.60	1.10	0.60	1.10	0.43	1.03	0.18	1.40	1.19	6.31		.177
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.52</b>		<b>1.39</b>		<b>1.37</b>		<b>1.26</b>		<b>1.68</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 162 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τον Πληθυσμό Περιοχής. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ										$\chi^2_{k-w}$	f	p	
	≤10,000		10,001 - 100,000		100,001 - 500,000		500,001 - 1,000,000		>1,000,000					
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.				
<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ )</b>														
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.53	1.07	1.25	0.44	1.21	0.43	1.23	0.43	1.69	1.19	5.94			.203
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	1.32	0.75	1.86	0.72	1.79	0.70	1.79	1.17	2.27	1.28	17.07			.002*
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.82	1.11	0.32	1.14	0.53	1.15	0.54	1.42	0.93	6.36			.174
<b>Λεκτική βία</b>	1.53	0.96	1.58	0.73	1.57	1.16	1.49	0.79	2.03	1.19		2.67		.034**
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.26	0.65	1.39	0.60	1.43	0.76	1.23	0.71	1.72	1.09	10.16			.038***
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.32	0.95	1.25	0.77	1.29	1.07	1.13	0.52	1.27	0.86		0.26		.901
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.21	0.71	1.00	0.00	1.00	0.00	1.03	0.16	1.13	0.61	4.90			.298
Σωματική βία	1.21	0.71	1.03	0.17	1.00	0.00	1.00	0.00	1.26	0.90	7.36			.118
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.32	0.95	1.08	0.37	1.00	0.00	1.13	0.66	1.17	0.73		0.60		.664
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.33</b>		<b>1.28</b>		<b>1.27</b>		<b>1.24</b>		<b>1.55</b>					

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 4<sup>ης</sup> & 5<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 163 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.45	0.67	1.54	0.88	1.56	0.99		0.48	.619
Αρνητικές χειρονομίες	2.18	1.08	1.98	1.10	2.26	1.22		2.49	.085
Συστηματική κατατουράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.71	1.28	0.64	1.43	0.96	0.60		.742
Λεκτική βία	1.77	0.91	1.71	0.93	1.97	1.18		2.48	.085
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.52	0.92	1.44	0.93	1.72	1.25	4.04		.132
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.15	0.54	1.19	0.68	1.37	1.04	2.06		.357
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.03	0.18	1.11	0.55	1.25	0.92	2.85		.240
Σωματική βία	1.13	0.40	1.15	0.59	1.32	0.93	3.34		.188
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.12	0.51	1.11	0.49	1.28	1.01	0.19		.909
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.41</b>		<b>1.39</b>		<b>1.57</b>				

Πίνακας 164 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Μαθητικό Πληθυσμό. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	50-150		151-250		251-350				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.69	1.05	1.44	0.82	1.34	0.98		1.55	.216
Αρνητικές χειρονομίες	2.23	1.03	1.84	1.08	2.00	1.21		1.63	.199
Συστηματική κατατουράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.37	0.84	1.23	0.65	1.30	0.84		0.53	.589
Λεκτική βία	1.94	1.16	1.67	0.96	1.74	1.08		0.88	.415
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.60	0.81	1.38	0.79	1.62	1.10	3.94		.140
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.34	1.00	1.17	0.66	1.32	0.91	1.92		.384
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.00	0.00	1.07	0.38	1.16	0.71	2.09		.352
Σωματική βία	1.17	0.71	1.10	0.52	1.18	0.80		0.34	.714
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.00	0.00	1.15	0.65	1.24	0.85	3.50		.174
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.48</b>		<b>1.34</b>		<b>1.43</b>				

Πίνακας 165 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.53	0.85	1.61	1.04	1.48	0.79		0.52	.597
Αρνητικές χειρονομίες	2.24	1.13	2.08	1.21	1.92	1.09		2.94	.054
Συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.71	1.54	1.10	1.22	0.52	3.51		.173
Λεκτική βία	1.89	1.05	1.85	1.17	1.63	0.82		2.48	.085
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.60	1.10	1.80	1.29	1.29	0.64	8.67		.013*
<b>Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων</b>	1.25	0.74	1.44	1.15	1.08	0.46	8.39		.015**
<b>Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση</b>	1.10	0.53	1.35	1.04	1.04	0.38	14.18		.001***
<b>Σωματική βία</b>	1.24	0.70	1.32	0.99	1.05	0.26	8.33		.016****
<b>Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα</b>	1.12	0.53	1.43	1.19	1.05	0.39	8.18		.017*****
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.48</b>		<b>1.60</b>		<b>1.31</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας



Πίνακας 166 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση το Ποσοστό Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						$\chi^2_{k-w}$	f	p
	10% - 20%		21% - 40%		41% - 60%				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.35	0.77	1.43	1.08	1.52	0.90		0.59	.556
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	1.61	0.80	2.18	1.24	2.03	1.16		3.31	.039*
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.17	0.57	1.40	0.96	1.27	0.71	2.08		.354
Λεκτική βία	1.50	0.84	1.98	1.27	1.76	1.00		2.33	.101
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.30	0.59	1.75	1.21	1.46	0.83	2.30		.316
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.24	0.71	1.45	1.15	1.16	0.66	3.23		.199
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.09	0.46	1.20	0.79	1.03	0.22	2.50		.286
Σωματική βία	1.11	0.48	1.23	0.89	1.11	0.58		0.51	.602
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.20	0.69	1.23	0.89	1.09	0.51		0.79	.456
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.29</b>		<b>1.54</b>		<b>1.38</b>				

Σημείωση: \* Ο έλεγχος post-hoc Bonferroni δεν εντόπισε μεταξύ ποιων ομάδων βρίσκεται η στατιστικά σημαντική σχέση

Πίνακας 167 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γενιά Μετανάστευσης. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ					
	Πρώτη		Δεύτερη		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.40	0.81	1.52	1.02	-0.93	.353
Αρνητικές χειρονομίες	1.99	1.07	1.92	1.17	0.42	.673
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.74	1.23	0.74	0.82	.413
Λεκτική βία	1.73	0.98	1.75	1.10	-0.10	.920
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.50	0.93	1.47	0.84	0.26	.795
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.24	0.80	1.24	0.82	0.05	.958
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.09	0.52	1.07	0.40	0.35	.729
Σωματική βία	1.14	0.70	1.13	0.56	0.19	.850
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.14	0.63	1.15	0.69	-0.05	.960
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.40</b>		<b>1.39</b>			

Πίνακας 168 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γλώσσα Επικοινωνίας. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ								
	Μητρική		Κυρίαρχη		Και οι δύο γλώσσες		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.45	0.81	1.43	0.91	1.45	0.92		0.00	.997
Αρνητικές χειρονομίες	1.68	0.89	2.07	1.18	2.01	1.15		1.62	.201
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.20	0.61	1.35	0.92	1.24	0.69		0.49	.612
Λεκτική βία	1.50	0.82	1.85	1.11	1.77	1.04		1.42	.245
<b>Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές</b>	1.20	0.46	1.78	1.11	1.48	0.88	9.66		.008*
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.13	0.65	1.20	0.69	1.27	0.85		0.53	.587
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.08	0.47	1.13	0.62	1.07	0.39		0.30	.743
Σωματική βία	1.10	0.50	1.09	0.59	1.13	0.62		0.10	.908
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.10	0.63	1.26	0.85	1.11	0.56		0.93	.398
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.27</b>		<b>1.46</b>		<b>1.39</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 169 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	-.128*	.011
Αρνητικές χειρονομίες	-.152*	.003
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	-.151*	.003
Λεκτική βία	-.197*	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	-.167*	.001
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	-.250**	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	-.216**	.000
Σωματική βία	-.153*	.002
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	-.266**	.000

Σημείωση: \* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 170 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	
	<b>r</b>	<b>p</b>
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	.104	.156
Αρνητικές χειρονομίες	-.077	.294
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	-.001	.987
Λεκτική βία	-.118	.109
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	-.039	.601
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	-.046	.530
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	.101	.172
Σωματική βία	-.030	.688
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	.121	.100

Πίνακας 171 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.50	0.83	1.64	1.01	-1.22	.225
Αρνητικές χειρονομίες	2.06	1.11	2.32	1.23	-1.83	.068
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.32	0.72	1.40	0.94	-0.84	.401
Λεκτική βία	1.77	1.00	1.91	1.09	-1.04	.298
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.52	1.02	1.64	1.15	-0.87	.385
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.21	0.73	1.34	0.97	-1.06	.291
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.11	0.61	1.21	0.77	-1.00	.321
Σωματική βία	1.16	0.58	1.35	1.00	-1.60	.114
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.13	0.64	1.30	0.90	-1.54	.126
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.42</b>		<b>1.57</b>			

Πίνακας 172 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση την Οικογενειακή Κατάσταση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Με τον μπαμπά και τη μαμά		Μόνο με τον έναν γονέα/με κάποιον άλλον		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.47	0.91	1.18	0.50	2.26	.029
Αρνητικές χειρονομίες	1.99	1.12	1.73	1.12	1.03	.306
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.28	0.77	1.14	0.35	0.88	.380
Λεκτική βία	1.75	1.07	1.64	0.73	0.50	.617
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.53	0.93	1.09	0.29	4.56	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.26	0.85	1.09	0.29	0.94	.347
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.09	0.49	1.00	0.00	0.87	.385
Σωματική βία	1.15	0.68	1.00	0.00	2.77	.006
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.17	0.70	1.00	0.00	3.04	.003
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.41</b>		<b>1.21</b>			

Πίνακας 173 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ										
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο πατέρας		Άνεργη η μαμά		$\chi^2_{k-w}$	f	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.52	0.85	1.97	1.27	1.69	1.19	1.41	0.67	7.07		.070
<b>Αρνητικές χειρονομίες</b>	1.99	1.04	2.68	1.43	2.54	1.39	2.10	1.11	9.46		.024*
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.28	0.65	1.82	1.47	1.54	0.99	1.27	0.55	5.00		.172
Λεκτική βία	1.71	0.91	2.15	1.40	2.00	1.10	1.84	1.03	3.80		.284
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.50	1.00	1.71	1.43	1.62	1.13	1.54	0.95		0.44	.722
<b>Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων</b>	1.15	0.63	1.50	1.31	1.46	1.03	1.27	0.76	9.82		.020**
<b>Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση</b>	1.10	0.58	1.35	1.15	1.38	0.90	1.09	0.47	16.67		.001***
Σωματική βία	1.20	0.64	1.44	1.19	1.35	1.09	1.11	0.44	1.88		.599
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.11	0.53	1.47	1.31	1.27	0.96	1.15	0.64	2.22		.527
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.39</b>		<b>1.79</b>		<b>1.65</b>		<b>1.42</b>				

Σημείωση: \* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 2<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 1<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

\*\*\* Στατιστικά Σημαντική Σχέση Μεταξύ 1<sup>ης</sup> & 3<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> & 4<sup>ης</sup> ομάδας

Πίνακας 174 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 με Βάση τη Γονεϊκή Απασχόληση. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ								$\chi^2_{k-w}$	f	p
	Εργαζόμενοι και οι δύο γονείς		Άνεργοι και οι δύο γονείς		Άνεργος ο πατέρας		Άνεργη η μαμά				
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	1.42	0.84	1.29	0.83	1.75	1.21	1.34	0.73		1.87	.137
Αρνητικές χειρονομίες	1.93	1.19	1.93	1.00	2.10	1.13	1.91	1.02		0.26	.855
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	1.23	0.65	1.14	0.36	1.50	1.06	1.21	0.62	2.99		.393
Λεκτική βία	1.70	1.04	1.86	1.10	1.85	1.03	1.70	1.04		0.26	.852
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.39	0.82	1.86	1.23	1.58	0.90	1.47	0.88		1.26	.290
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.26	0.92	1.36	0.84	1.20	0.69	1.21	0.69		0.17	.919
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.05	0.34	1.00	0.00	1.15	0.70	1.11	0.48		0.62	.601
Σωματική βία	1.12	0.63	1.14	0.36	1.23	0.89	1.09	0.46		0.37	.773
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.13	0.64	1.07	0.27	1.25	0.84	1.11	0.60		0.46	.708
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>1.36</b>		<b>1.40</b>		<b>1.51</b>		<b>1.35</b>				

Πίνακας 175 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	r	p
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	-.265**	.000
Αρνητικές χειρονομίες	-.337**	.000
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	-.268**	.000
Λεκτική βία	-.398**	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	-.363**	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	-.421***	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	-.364**	.000
Σωματική βία	-.341**	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	-.363**	.000

Σημείωση:\*\* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

Πίνακας 176 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ του Γονεϊκού Ελέγχου των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΛ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	r	p
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	-.198*	.007
Αρνητικές χειρονομίες	-.273**	.000
Συστηματική καταταυράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	-.228**	.002
Λεκτική βία	-.322**	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	-.338**	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	-.239**	.001
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	-.263**	.000
Σωματική βία	-.241**	.001
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	-.204*	.005

Σημείωση:\* Μηδενική σχέση

\*\* Μικρή σχέση

Πίνακας 177 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Συχνότητας Θυματοποίησης των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	
	r	p
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	.247**	.000
Αρνητικές χειρονομίες	.414***	.000
Συστηματική κατατurrάννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	.291**	.000
Λεκτική βία	.328**	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	.312**	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	.290**	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	.399**	.000
Σωματική βία	.464***	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	.381**	.000

Σημείωση: \*\* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

Πίνακας 178 Δείκτης Συνάφειας και Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Μεταξύ της Συχνότητας Θυματοποίησης των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος και των Απαντήσεών τους Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	
	r	p
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	.231**	.002
Αρνητικές χειρονομίες	.350**	.000
Συστηματική κατατurrάννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	.372**	.000
Λεκτική βία	.306**	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	.221**	.003
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	.488***	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	.577***	.000
Σωματική βία	.509***	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	.612****	.000

Σημείωση: \*\* Μικρή σχέση

\*\*\* Μέτρια σχέση

\*\*\*\* Δυνατή σχέση



Πίνακας 179 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		Γηγενείς μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.18	0.93	1.82	1.13	14.38	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.54	0.95	1.59	0.96	10.37	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.05	0.85	1.50	0.98	6.49	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	3.01	1.13	2.11	1.32	7.88	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.75	1.00	1.66	0.98	11.57	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.10	0.99	1.91	1.08	11.91	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.78	1.03	2.40	1.16	3.58	.000
Ανακολούθια σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.62	0.85	1.62	1.02	10.62	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.57	0.99	1.62	0.96	10.35	.000
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.43	0.96	1.94	1.15	4.60	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	1.97	0.89	1.54	0.99	4.67	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.95	0.82	1.32	0.80	8.22	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.19	0.55	1.14	0.66	0.86	.391
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.47</b>		<b>1.71</b>			

Πίνακας 180 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 1 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		ΕΔ μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο	3.01	1.07	1.79	0.99	10.83	.000
Αδικαιολόγητη απουσία σε ενδιάμεση ή την τελευταία ώρα του προγράμματος	2.68	1.03	1.52	0.83	11.24	.000
Έξοδος από το σχολείο σε διδακτική ώρα ή ώρα διαλείμματος χωρίς σχετική άδεια	2.24	0.94	1.30	0.71	10.19	.000
Αδικαιολόγητη παραμονή στις αίθουσες διδασκαλίας ή στους διαδρόμους την ώρα του διαλείμματος	2.86	1.10	1.76	1.15	8.90	.000
Φασαρία κατά τη συγκέντρωση στην αυλή	2.77	1.07	1.63	0.96	10.19	.000
Φασαρία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας	3.11	1.09	1.77	1.00	11.73	.000
Απασχόληση κατά τη διδασκαλία, άσχετη με το διδασκόμενο μάθημα	2.89	1.11	2.10	1.09	6.60	.000
Ανακολουθία σε οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή διευθυντικού προσωπικού	2.72	1.08	1.63	1.09	9.12	.000
Μη εκπλήρωση υποχρέωσης που έχει αναληφθεί ευσυνείδητα	2.68	1.08	1.71	0.93	8.76	.000
Αντιγραφή σε γραπτή εξέταση	2.45	1.07	1.72	1.04	6.32	.000
Παραπλάνηση εκπαιδευτικού σε προφορική εξέταση	2.00	0.95	1.46	0.93	5.27	.000
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.97	0.98	1.26	0.71	7.47	.000
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό/ούς	1.21	0.53	1.10	0.54	1.86	.063
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.51</b>		<b>1.60</b>			

Πίνακας 181 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		Γηγενείς μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.79	1.02	1.29	0.82	16.08	.000
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.64	1.02	1.44	0.92	12.64	.000
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.55	0.69	1.12	0.58	6.82	.000
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.87	0.73	1.16	0.69	10.40	.000
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.14	0.43	1.14	0.61	0.09	.929
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.00</b>		<b>1.23</b>			

Πίνακας 182 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 2 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		ΕΔ μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Φθορά σε αντικείμενα του σχολείου	2.74	1.07	1.30	0.77	13.97	.000
Αναγραφή συνθημάτων σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	2.56	1.03	1.37	0.75	11.83	.000
Κλοπή αντικειμένων του σχολείου	1.65	0.86	1.10	0.46	7.08	.000
Πρόκληση ζημιών σε χώρους του σχολείου	1.93	0.83	1.11	0.56	10.27	.000
Εμπρησμός σε χώρους ή αντικείμενα του σχολείου	1.15	0.49	1.09	0.48	1.27	.206
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.01</b>		<b>1.19</b>			

Πίνακας 183 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γηγενών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Γηγενείς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		Γηγενείς μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.40	0.80	1.53	0.87	10.64	.000
Αρνητικές χειρονομίες	2.95	0.97	2.11	1.14	8.54	.000
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.02	0.81	1.34	0.77	9.09	.000
Λεκτική βία	2.87	0.91	1.80	1.01	11.33	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.82	0.62	1.54	1.05	3.74	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.91	0.73	1.24	0.78	9.13	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.55	0.67	1.13	0.64	6.57	.000
Σωματική βία	2.13	0.72	1.20	0.69	13.63	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.27	0.52	1.16	0.70	1.67	.095
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.10</b>		<b>1.45</b>			

Πίνακας 184 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών του Δείγματος Αναφορικά με τη Συχνότητα Εμφάνισης των Μορφών 3 από τους Εθνοπολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας των Διαφορών των Μέσων Όρων

ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΔ ΜΑΘΗΤΕΣ)	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ					
	Εκπαιδευτικοί		ΕΔ μαθητές		z	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση από την ομάδα	2.43	0.93	1.46	0.91	9.63	.000
Αρνητικές χειρονομίες	2.86	1.09	1.96	1.11	7.46	.000
Συστηματική κατατράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών	2.09	0.92	1.27	0.74	8.73	.000
Λεκτική βία	2.83	1.05	1.74	1.03	9.46	.000
Ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις παρενοχλήσεις και συμπεριφορές	1.87	0.76	1.48	0.89	4.27	.000
Απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων	1.94	0.87	1.24	0.81	7.53	.000
Φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση	1.65	0.80	1.08	0.46	7.61	.000
Σωματική βία	2.22	0.94	1.13	0.64	11.93	.000
Χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα	1.36	0.66	1.15	0.65	2.94	.004
<b>Μέσος Όρος</b>	<b>2.14</b>		<b>1.39</b>			

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1997). Εθνική ταυτότητα και σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.). *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση (σσ.6-31). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος. (Επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ.121-129). Αθήνα: Άτραπος.

Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1991). *Λεξικό κοινωνιολογίας* (Α. Καντάς & Σ. Κάντας, Μετάφραση). Αθήνα: Πατάκης (Πρώτη έκδοση, 1984).

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 55-70.

Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι. (2001). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 77-99.

Βασιλείου, Θ. Α., & Σταματάκης, Ν. (2000). *Λεξικό των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βρύζας, Κ. (2001). *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργα, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Τόμ. Α'). Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γιαβρίμης, Π. (2005). Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 44-55.

Γιαννάρου, Λ. (2009, Απρίλιος 14). Τα θύματα μετατρέπονται σε θύτες. *Η Καθημερινή*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.kathimerini.gr/>

Γιαννίρη, Ν. (2011, Απρίλιος 26). Πιλάτοι και θύματα της ενδοσχολικής βίας. Εκπαιδευτικοί – Γονείς σηκώνουν τα χέρια στο φαινόμενο. *Ελευθεροτυπία*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.enet.gr/>

Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2002β). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, τεύχος Α: Γενική Περιγραφή*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, τεύχος Β: Αναλυτικά Στοιχεία*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., κ.ά. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές - Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.oepek.gr/>

Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.

Δήμου, Γ. (2013). Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), 136-152. Ανάκληση Σεπτέμβριος 15, 2014 από <http://www.educircle.gr/>

Δήμου, Γ. Η. (2003). *Απόκλιση – Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Doise, W. (2009). *Η εξήγηση στην Κοινωνική Ψυχολογία*. (Σ. Παπαστάμου, Επιμ., Α. Λυμπεροπούλου, Μετάφραση). Αθήνα: Πεδίο.

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.). «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ.72-105). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, θ., Σκουρτού, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2009). *Απογραφή Πληθυσμού – Κατοικιών. Μόνιμος και νόμιμος πληθυσμός, τάξεις μεγέθους των οικισμών, επιφάνεια, μέσος σταθμικός των υψομέτρων, υψομετρικές ζώνες* (Τόμος Α'). Πειραιάς: Ελληνική Δημοκρατία. Ανάκληση Οκτώβριος 4, 2014 από <http://dlib.statistics.gr/>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014). *Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την αναθεώρηση των αποτελεσμάτων της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών 2011 στις 20/3/2104*. Πειραιάς: Ελληνική Δημοκρατία. Ανάκληση Οκτώβριος 4, 2014 από <http://www.statistics.gr/>

Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (2001). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και το σπίτι. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 55-70.

Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Fletcher, R. (1985). *Κοινωνικές ομάδες και άτομα*. (Ε. Χρονοπούλου, Επιμ., Μ. Τσάτσου, Μετάφραση). Αθήνα: Κουτσουμπός Π Α.Ε.

Ζερβού, Α. (1994). Κείμενα για κορίτσια του παλιού καιρού ή το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 6*, 18-19.

Ηλιού, Κ., Κακεπάκη, Μ., & Κουντούρη, Φ. (2012). Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία. Στο Α. Αφουξενίδης., Ν. Σαρρής., & Τσακηρίδη. Ο. (Επιμ.). *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 97-126). Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ανάκληση Σεπτέμβριος 15, 2014 από <http://www.ekke.gr/>

Θάνος, Θ. (2009). «Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση». *Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες, 4*, 33-36.

Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία – χαμηλή αυτοεκτίμηση, Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82, 157-161.

Καναβάκης, Μ. (1995). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ως κοινωνικό φαινόμενο και η κατανόησή της από τη σκοπιά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. *Τα εκπαιδευτικά*, 40, 117-135.

Καρύδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα. Ζητήματα θεωρίας και αντεγκληματικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καρύδης, Β. (2008a). Ρατσισμός (Εγκληματολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 27-30). Αθήνα: Lector.

Καρύδης, Β. (2008b). Μετανάστευση (Εγκληματολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 44-47). Αθήνα: Lector.

Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια. Κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 65-74.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). «Εκτός τάξης το διαφορετικό». *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίρας, Λ. Β. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουράκης, Ν. Ε. (2006, Δεκέμβριος 17). Ναυαγοί στα κύματα της εγκληματικότητας. *Το Βήμα*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 15, 2014 από <http://www.tovima.gr/>

Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Εισαγωγή. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ.9-17). Αθήνα: Τόπος.



Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κυριακίδης, Π. Α. (1994). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Συγγραφέας.

Κωνσταντίνου, Ε. (2014, Αύγουστος 18). Το Σχολείο Μεταναστών θα συνεχίσει, παρά τις επιθέσεις. Προβληματισμένοι αλλά αποφασισμένοι οι καθηγητές. *Το Βήμα*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 16, 2014 από <http://www.tovima.gr/>

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών* (6<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Ι. Αποστόλη, Επιμ., Ι. Αποστολή & Κ. Μαύρος, Μετάφραση). Αθήνα: Ελλην. (Πρωτότυπη έκδοση, 1997).

Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία*. (Ν. Χρηστάκης, Μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). «Ο Γιωργάκης καπετάνιος, η Ελενίτσα μαμά-νοικοκυρά» - Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 6, 16-17.

Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού! (2006, Ιούνιος 6). *Η Καθημερινή*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.kathimerini.gr/>

Μασάλη, Ζ., & Ταρατόρη, Ε. (2005). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους» μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος -

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, (σσ. 585-593). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2004). Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μιτίλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μία σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές Αρχές* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ.51-78). Αθήνα: Τόπος.

Νίνα-Παπαρζή, Ε. Γ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντάβου, Μ. (2008a). Μετανάστευση. (Ψυχολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 33-37). Αθήνα: Lector.

Ντάβου, Μ. (2008b). Σχολική αποτυχία (Ψυχολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ.145-150). Αθήνα: Lector.

Ντάνου, Θ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Λεκτική και ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 175-193. Ανάκληση Σεπτέμβριος 15, 2014 από <http://www.syllogosperiklis.gr/>

Ντούε, Μ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο* (Κ. Γιαννακόπουλος Επιμ., Λ. Θεοδορακόπουλος, Μετάφραση.). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. (Πρωτότυπη έκδοση, 1987).

Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη Μετάβαση από την Οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας μέσα στην Τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 105-124.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ.173-180). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2008). Η εγκληματικότητα στα χρόνια της «αθωότητας». Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 7-13). Αθήνα: Lector.

Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ.21-34). Αθήνα: Τόπος.

Παπαδόπουλος, Μ. (2011). *Θεραπεύοντας το σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Παπαθεοδώρου, Θ. (2008). Σχολική αποτυχία (Εγκληματολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 156-158). Αθήνα: Lector.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Προεδρικό Διάταγμα (104/79 Αρ.26). «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών εγγράφων, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των

σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης». Ανάκληση Αύγουστος 30, 2014 από <http://edu.klimaka.gr/>

Σπανός, Β., & Χαϊδογιαννού, Χ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα εκπαιδευτικά*, 107-108, 239-252.

Στεργίου, Α. (2014, Μάρτιος 7). Τρία στα δέκα Ελληνόπουλα θύματα ή θύτες μπούλινγκ. *Ελευθεροτυπία*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.enet.gr/>

Smith, P. B., & Bond, M. M. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Παπαστυλιανού, Επιμ., Β. Κάγκου, Μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση, 1997).

Συνήγορος του Πολίτη (2009). *Κείμενο Παρατηρήσεων: Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατικοί Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Π. 266/20.10.09)*. Ανάκληση Αύγουστος 29, 2014 από <http://www.synigoros.gr/>

Tajfel, H., & Forgas, J. (1990). Κοινωνική κατηγοριοποίηση: γνώσεις, αξίες και ομάδες. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις* (σσ. 271-298). Αθήνα: Οδυσσέας.

Tajfel, H. (1990). Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις* (σσ.113-140). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσέτσος, Δ. (2009). *Παραβατικότητα στο σχολείο. Μαθητές, εκπαιδευτικοί, προβλήματα, λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Τσιάκαλος, Γ. (2008a). Μετανάστευση (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 38-43). Αθήνα: Lector.

Τσιάκαλος, Γ. (2008b). Βίαιη συμπεριφορά (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 77-82). Αθήνα: Lector.

Τσιάκαλος, Γ. (2008c). Κακοποίηση ανηλίκων (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 97-100). Αθήνα: Lector.

Τσιάκαλος, Γ. (2008d). Σχολικός εκφοβισμός (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 132-137). Αθήνα: Lector.

Τσιάκαλος, Γ. (2008e). Σχολική αποτυχία (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 151-158). Αθήνα: Lector.

Φίλιας, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών* (7η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φωτόπουλος, Ν. (2013, Μάρτιος 24). Βία και προπηλακισμοί στο σχολείο της κρίσης. *Ελευθεροτυπία*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.enet.gr/>

World Health Organization. (1999). *Λεξικό Διαπολιτισμικών Όρων στην Ψυχική Υγεία..* (Γ. Ν. Χριστοδούλου., Ι. Παπακώστας., & Ι. Ζερβάς, Επιμ., Μετάφραση). Αθήνα: Βήτα (Πρώτη έκδοση, 1997).

Χαλάτσης, Π. (2008). Ρατσισμός (Ψυχολογική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 17-21). Αθήνα: Lector.

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκληση Δεκέμβριος 13, 2014 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Χριστόπουλος, Δ. (2009). Μειονοτικές και πολιτειακές ιδιαιτερότητες: συνειρμοί από την ελληνική εμπειρία. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ.90-101). Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNICEF (2001). «Ρατσισμός και ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη)». Έρευνα της ΚΑΠΑ RESEARCH Α.Ε. για λογαριασμό της UNICEF.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

### **Ξενόγλωσση**

Adler, P. A., & Adler, P. (2000). *Constructions of Deviance, Social Power, Context and Interaction, 3rd edition, Belmont, CA: Wadsworth Publishing.*

Antonaccio, O., Tittle, C. R., Botchkovar, E., & Kranidiotis, M. (2010). The correlates of crime and deviance: Additional evidence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47(3), 297-328.

Becker, S. H. (1997). *Outsiders, Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press (First edition, 1963).

Bui, H. N. (2009). Parent Child Conflicts, School Troubles, and Differences in Delinquency Across Immigration Generations. *Crime and Delinquency*, 55(3), 412-441.

Burgess, R., & Akers, R. (1966). A differential Association – Reinforcement Theory of Criminal Behavior. *Social Problems*, 14, 128-147.

Clauss, S., & Nauck, B. (2010). Immigrant and Native Children in Germany. *Child Ind Res*, 3, 477–501.

Clinard, M. B., & Meier, R. F. (1998). *Sociology of Deviant Behavior* (10th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press.

Davis, N. J. & Stasz, C. (1990). *Social Control of deviance, A critical perspective*. New York: McGraw-Hill.

- Dipietro, S. M., & McGloin, J. M. (2012). Differential Susceptibility? Immigrant youth and peer influence. *American Society of Criminology*, 50(3), 711-742.
- Eurostat. (2011). *Indicators of Immigrant Integration. A pilot Study*. European Commission: Eurostat Methodologies and Working Papers. Retrieved September 19, 2014, from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Heitzeg, N. A. (1996). *Deviance: Rulemakers & Rulebreakers*. Minneapolis/St Paul.Q: West Publishing Company.
- Henry, S. (1989). *Degrees of Deviance: Student accounts of their deviant behavior*. Aldershot, Hants, England and Brookfield, Vt., USA: Avebury.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, C.A: University of California Press.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2005). *Social Psychology* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., & Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 42, 594-598.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology. A System Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Lim, M., Stormshak, E. A., & Falkenstein, C. A. (2011). Psychosocial Adjustment and Substance Use of Cambodian and Vietnamese Immigrant Youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(1), 104–119.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Enlarged edition. New York: Free Press.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, Ch., Spyropoulou, A., & Pavlou, M. (2012). School bullying and ethnic diversity: a socially constructive approach. In UNESCO Chair in Gender Equality and Women's Empovement (Ed.) International Conference Proceedings. *Human Rights and Violent Behaviour (HRVB): The social and Educational Perspective*, 18-19 November 2011 (pp. 213-228). Nicosia: University of Cyprus.

- Özdikmenli-Demir, Gözde. (2014). Ethnic Identities of University Students: The Relationship between Community Violence, Ethnic Discrimination, and Aggression. *Sage*, 1-13. Doi: 10.1177/2158244014541779. Retrieved October 15, 2014, from <http://sgo.sagepub.com/>
- Padilla-Walker, L. M., Bean, R. A., & Hsieh, A. L. (2011). The role of parenting and personal characteristics on deviant peer association among European American and Latino adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33, 2034-2042.
- Palmer, S., & Humphrey, J. A. (1990). *Deviant Behavior, Patterns, Sources, and Control*. New York and London: Plenum Press.
- Peguero, A. A. (2011). Immigration, schools, and violence: Assimilation and student misbehavior. *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*, 31(6), 695-717.
- Reckless, W. C. (1961). *The crime Problem* (3<sup>rd</sup> ed). New York: Appleton Century Crofts.
- Reinke, W. M., Herman, C., Petras, H., & Ialongo, N. S. (2008). Empirically Derived Subtypes of Child Academic and Behavior Problems: Co-Occurrence and Distal Outcomes. *J Abnorm Child Psychol*, 36, 759-770.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.
- Smith, E. P., Prinz, R. J., Dumas, J. E., & Laughlin, J. (2001). Latent models of family processes in African American Families: Relationships to Child Competence, achievement, problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 63, 967-980.
- Snyder, S. M., & Freisthler, B. (2011). Are non profit density and non profit expenditures related to youth deviance? *Children and Youth Services Review*, 33, 51-58.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (Ed). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, Calif:Brooks/Cole.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and Community*. New York: Columbia University Press.
- Thio, A. (1998). *Deviant Behavior* (5th ed.). New York: Longman.



Van Ryzin, M. J., Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2012). Engaging Parents in the Family Check-Up in Middle School: Longitudinal Effects on Family Conflict and Problem Behavior through the High School Transition. *Journal of Adolescent Health, 50*, 627-633.

Vazsonyi, A. T., & Killias, M. (2001). Immigration and Crime among Youth in Switzerland. *Criminal Justice and Behavior, 28*(3), 329-366.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control. *The TRAILS study. International Journal of Behavioral Development, 34*, 302-310.

Wang, Y., Kim, Y. S., Anderson, R. E., Chia-Chen Chen, A., & Yan, N. (2012). Parent–Child Acculturation Discrepancy, Perceived Parental Knowledge, Peer Deviance, and Adolescent Delinquency in Chinese Immigrant Families. *J Youth Adolescence, 41*, 907-919.

Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyles? *Violence Journal of Interpersonal, 27*(3), 431-452.