

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)

«Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»

(Social Neurosciences, Social Pedagogy and Education)

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παναγιώτης Ντέλλας

A.M.: 217247

Εξεταστική Επιτροπή:

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επιβλέπουσα)

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αρτεμης Γιώτσα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αθήνα, Ιανουάριος, 2024



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —

Department of Pedagogy and Primary Education,

Master Degree Programme in

“Social Neurosciences, Social Pedagogy and Education”

**CREATIVITY AND JUVENILE DELINQUENCY WITH THE
USE OF SOCIAL PEDAGOGY.**

Panagiotis Ntellas

A.N.: 217247

Examination Committee:

Iro Mylonakou-Keke, Professor, Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens (Supervisor)

Aggeliki Voudouri, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens

Artemis Giotsa, Professor, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

Athens, January, 2024

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ
ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.**

Παναγιώτης Ντέλλας

ΑΜ: 217247

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επιβλέπουσα)
- 2) Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 3) Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neurosciences, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον υπογράφοντα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Παναγιώτης Ντέλλας

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Παναγιώτης Ντέλλας, 2024)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neurosciences, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ	15
1.1 Δημιουργικότητα	15
1.2 Παραβατικότητα Ανηλίκων	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	20
2.1 Δημιουργική Διαδικασία-Σκέψη.....	20
2.2 Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση	27
2.3 Μέθοδοι και Ειδικές Τεχνικές Δημιουργικής Παραγωγής Ιδεών.....	30
2.4 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Δημιουργικότητας	37
2.5 Νευροεπιστημονική Προσέγγιση της Δημιουργικότητας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ	47
3.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Παραβατικότητας Ανηλίκων	47
3.2 Παράγοντες Παραβατικότητας Ανηλίκων	57
3.3 Αντιμετώπιση	63
3.4 Παραβατικότητα Ανηλίκων και Εκπαίδευση	67
3.5 Νευροεπιστημονική Προσέγγιση της Παραβατικότητας Ανηλίκων	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	71
4.1 Θεμελιώδεις διαστάσεις/χαρακτηριστικά	71
4.2 Βασικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα	73
4.3 Προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	74
4.4 Ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας	75
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	78
5.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	78
5.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις-Ερωτήματα.....	78
5.3 Μεθοδολογία της Έρευνας.....	80

5.4	Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	80
5.5	Διαδικασία Συγκέντρωσης Ερευνητικών Δεδομένων.....	81
5.6	Κριτήρια Ένταξης – Αποκλεισμού και Διάγραμμα Ροής.....	81
5.7	Ερευνητικά Ευρήματα.....	83
5.8	Περιορισμοί της Έρευνας.....	84
5.9	Αποτελέσματα της Έρευνας.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ.....		90
6.1	Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	90
6.2	Κοινωνικο-εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	91
6.3	Μελλοντικές Προοπτικές: Η Κοινωνική Παιδαγωγική - Πρόληψη και Παρέμβαση.....	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		98

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω και να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα καθηγήτρια και Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού, κυρία Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ τόσο για την ανεκτίμητη καθοδήγηση και υποστήριξη που μου πρόσφερε, καθ' όλη τη διάρκεια της ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας όσο και για τις επιστημονικές γνώσεις που μου μετέδωσε στην διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση».

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές για την παροχή ερεθισμάτων, εμπειριών και νέων γνώσεων που προέρχονται από τους γνωστικούς συσχετισμούς της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Την κυρία Άρτεμις Γιώτσα, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τόσο για υποστήριξή της ως μέλος της τριμελούς επιτροπής όσο και για τις γνώσεις που μου μετέδωσε στα μαθήματα του παρόντος μεταπτυχιακού.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου, την σύζυγό μου Κατερίνα και τις κόρες μου Χριστίνα και Φωτεινή για την υπομονή, την κατανόηση και την συμπαράστασή τους στα χρόνια των σπουδών μου και σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργικότητα είναι μια ανεκτίμητη ικανότητα η οποία έχει μεγάλη βαρύτητα στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων ειδικότερα κάτω από περίπλοκες συνθήκες που μεταβάλλονται δυναμικά. Η δημιουργική σκέψη εντοπίζεται σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής καθώς αποτελεί σημαντικό εργαλείο και στην καθημερινότητα του ανθρώπου, όπου διευκολύνει τις δραστηριότητές του και βελτιώνει την ποιότητα ζωής.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει αν η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με την παραβατική συμπεριφορά των ανήλικων ατόμων. Για τις ανάγκες υλοποίησης αυτής της εργασίας πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική έρευνα αναφορικά με τη σχέση των παραβατικών ανηλικών και της δημιουργικότητάς τους. Η αναζήτηση των σχετικών άρθρων έγινε ηλεκτρονικά στις βάσεις δεδομένων ProQuest, Semantic Scholar, Science Pub, US National Institute of Justice και Psychological Reports (APA PsycNet), καθώς και στα περιοδικά Journal of Creative Behavior, Sage Publications, International Journal of Scientific and Research Publication και Kenyatta University Institutional Repository. Η διάρκεια αναζήτησης εκτείνεται από την περίοδο από τον Ιούλιο 2019 έως και τον Μάιο 2023. Η ανασκόπηση απέδωσε 11 άρθρα που πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης. Έχει διαφανεί ότι τα μη παραβατικά παιδιά πετυχαίνουν καλύτερους βαθμούς σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες της δημιουργικότητας, όπως είναι η ευφράδεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία (Torrance Tests of Creativity, 1974). Τα παραβατικά παιδιά κατέχουν περισσότερα χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων τα οποία ωστόσο δεν τα αξιοποιούν, παρόλο που δείχνουν υψηλότερα επίπεδα ρέουσας νοημοσύνης.

Από την παρούσα συστηματική ανασκόπηση αναδείχτηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη παραβατικών ανηλικών στα θέματα αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους, όπως και η δημιουργία των προγραμμάτων αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης που να βασίζονται σε αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά: ανήλικοι παραβάτες, δημιουργικότητα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Κοινωνική Παιδαγωγική και κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

ABSTRACT

Creativity is a significant skill which is highly appreciated in effective problem solving and decision making especially under complex and dynamically changing conditions. Creative thinking is found in all dimensions of human life as it is an important tool in the daily life of person, where it facilitates his activities and improves the quality of life.

The purpose of the present study is to examine whether creative thinking is related to the delinquent behavior of juveniles. For the needs of the implementation of this study, a systematic bibliographic review was carried out related to the relationship between delinquent minors and their creativity. The search for relevant articles was done online in the databases ProQuest, Semantic Scholar, Science Pub, US National Institute of Justice, Psychological Reports (APA PsycNet) as well as in journals Journal of Creative Behavior, Sage Publications, International Journal of Scientific and Research Publication and Kenyatta University Institutional Repository. The research covers the period from July 2019 to May 2023. The review yielded 11 articles that met the inclusion criteria. It has been shown that non-delinquent children score better on almost all subscales of creativity, such as fluency, flexibility, and originality (Torrance Tests of Creativity, 1974). Delinquent children possess more characteristics of creative individuals but do not capitalize on them, even though they show higher levels of fluid intelligence.

The present systematic review revealed the need for greater support for delinquent minors in matters of utilizing their potential and talents, as well as the creation of rehabilitation and social integration programs based on principles of social pedagogy.

Key words: Delinquency Prone Adolescents, Creativity, Training Program Social, Pedagogy and Social/Socio-Paidagogiacal Program/Project.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το αρχικό προσωπικό μου ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την Κοινωνική Παιδαγωγική, με οδήγησε στην επιλογή του μεταπτυχιακού «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ειδικότερα, η διεπιστημονική του δομή ήταν το τελικό κριτήριο για την επιλογή του. Ταυτόχρονα, υπηρετών στο Τμήμα Αντιμετώπισης Παραβατικότητας Ανηλίκων της Υποδιεύθυνσης Προστασίας Ανηλίκων της Ελληνικής Αστυνομίας, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον μου για τους ανήλικους παραβάτες. Η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, επηρεάστηκε από τα παραπάνω και θέλησα να συνδυάσω τα ερεθίσματα και τις γνώσεις τόσο από τον επαγγελματικό μου χώρο όσο και από τις ακαδημαϊκές μου σπουδές, με έμφαση στην παραβατικότητα ανηλίκων και τα θεωρητικά ζητήματα εκπαίδευσης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η δημιουργικότητα προέκυψε από την καθημερινή επαφή λόγω επαγγέλματος με ανήλικους παραβάτες, στους οποίους διέκρινα στοιχεία αυτής, αξιοποιούμενα ωστόσο προς την κατεύθυνση της παραβατικότητας. Η διερεύνηση της σχέσης της δημιουργικότητας και των ανήλικων παραβατών κυριάρχησε τα ενδιαφέροντά μου. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, θεώρησα ότι από κοινού με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, θα μπορούσαν να προσφέρουν τον οδηγό εκείνο που ενδεχομένως θα μπορεί να αξιοποιεί την δημιουργικότητα ανηλίκων για την πρόληψη της παραβατικότητας ή και για την αντιμετώπιση αυτής. Γράφοντας αυτήν την εργασία είχα την επιθυμία να διαφανεί η τυχόν συσχέτιση της δημιουργικότητας με την ανήλικη παραβατικότητα και περαιτέρω να διακριθεί η δυνατότητα ή μη, δημιουργίας κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που θα περιέχουν τις βασικές έννοιες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή αυτών, με απώτερο σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας αξιοποιώντας την δημιουργικότητα .

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την δημιουργικότητα στην εκπαίδευση και την Κοινωνική Παιδαγωγική. Αποτελεί δε η δημιουργικότητα, κρίσιμο εργαλείο και χρήσιμη ικανότητα στην εξεύρεση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις και στην λήψη αποφάσεων σε ιδιαίτερες συνθήκες. Η δημιουργική σκέψη εντοπίζεται στην καθημερινότητα των ανθρώπων, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στην επαγγελματική τους πρόοδο, στην μόρφωσή τους. Χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και των ατόμων που θεωρούνται ότι διαθέτουν δημιουργική σκέψη αποτελούν μεταξύ άλλων η φαντασία, η πρωτοτυπία, η ευελιξία, η ανάλυση, η σύνθεση και η αναλογική σκέψη. Η Κοινωνική Παιδαγωγική στο πλαίσιο εκπλήρωσης, μεταξύ άλλων, του προληπτικού και παρεμβατικού της ρόλου στοχεύει στην ενίσχυση και στην αξιοποίηση της δημιουργικότητας.

Διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να συντελέσουν στην εμφάνιση της παραβατικότητας ανηλίκων, συνδυαζόμενοι και μεταξύ τους: βιολογικοί-κοινωνικοί-ψυχικοί. Η πολλαπλότητα των παραγόντων καθιστά αναγκαία την διεπιστημονική μελέτη του φαινομένου της παραβατικότητας. Η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες ομηλίκων και τα Μέσα Μαζικής ενημέρωσης είναι μερικοί από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης και ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες στους οποίους θα επωαστεί η παραβατικότητα ανηλίκων. Η παραβατική συμπεριφορά ανηλίκων, χαρακτηριζόμενη ως «αποκλίνουσα», πολλές φορές οδηγεί στον αρνητικό χαρακτηρισμό του ανηλίκου ως εγκληματία τόσο από κοινωνικές ομάδες όσο και από θεσμούς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, αποτελούν ζητήματα που απαιτούν πρόληψη και παρέμβαση διαφορετικού ενδεχομένου τύπου από ότι ισχύει σήμερα.

Παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής στήριξης, η ευαισθητοποίηση γονιών, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας είναι μερικοί από τους παράγοντες στους οποίους εστιάζεται η πρόληψη-παρέμβαση. Η εκπαιδευτική δε, διαδικασία εντός των ειδικών καταστημάτων κράτησης ανηλίκων, όπου εντοπίζεται σήμερα η καταστολή-παρέμβαση, καλείται να «καλύψει» τα «κενά» γνώσεων που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ανήλικους. Οι ανήλικοι παραβάτες διακρίνονται από υψηλά ποσοστά υποτροπής και η μείωση-αποτροπή της υποτροπής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το στόχο της επανακοινωνικοποίησης των

ανήλικων κρατουμένων. Η Κοινωνική Παιδαγωγική και στο φαινόμενο της παραβατικότητας ανηλικών δύναται να παρέμβει προλαμβάνοντας-αποτρέποντας την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών από ανήλικους αλλά και ενισχύοντας μέσω της εκπαίδευσης στις περιπτώσεις καταστολής της σύμφωνα με νόμους και κανόνες.

Το νευροδίκαιο πρόκειται για έναν αναδυόμενο τομέα διεπιστημονικής μελέτης που διερευνά τις επιπτώσεις των νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων σε νομικούς κανόνες και πρότυπα, και οι βάσεις του στηρίζονται στην έρευνα επί της γνωστικής, ψυχολογικής και Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Με την βοήθεια της τεχνολογίας που εξελίσσεται είναι δυνατό να αναγνωρίσουμε τις λειτουργίες του εγκεφάλου, καθώς οι πρόοδοι στον τομέα της νευροαπεικόνισης του εγκεφάλου με την αντίστοιχη βελτίωση των τεχνικών απεικόνισης είναι αυξανόμενες. Η αξιοπιστία των μεθόδων αυτών αλλά και εν γένει η νομιμότητα ως προς την εφαρμογή τους αποτελούν και θα εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο έντονων συζητήσεων, αποτελώντας μια αξιόλογη διεπιστημονική πρόκληση.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί μια επιστήμη που επικεντρώνεται μεταξύ των άλλων στην ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικότητας όσο και στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας ανηλικών, είτε στο επίπεδο της πρόληψης είτε σε αυτό της καταστολής. Ο ρόλος της δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά χαρακτηρίζει τόσο τον ατομικό όσο και τον κοινωνικό ρόλο της ζωής του ανθρώπου. Ως εκ τούτου η αντιμετώπιση ενός πολύπλοκου κοινωνικοπαιδαγωγικού ζητήματος, όπως εν προκειμένω η παραβατικότητα ανηλικών απαιτεί τη συνδρομή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, δηλαδή τον ακρογωνιαίο λίθο της υπόστασης-λειτουργίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Κοινωνικοπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της ενεργοποίησης και της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, πρωταρχικά, είναι να εξετάσει αν η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με την παραβατική συμπεριφορά των ανηλικών ατόμων. Για τις ανάγκες υλοποίησης αυτής της εργασίας πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τη συσχέτιση των παραβατικών ανηλικών και της δημιουργικότητάς τους. Η αναζήτηση των σχετικών άρθρων ηλεκτρονικά στις βάσεις δεδομένων ProQuest, Semantic Scholar, Science Pub, US National Institute of Justice και Psychological Reports (APA PsycNet), καθώς και στα περιοδικά Journal of Creative Behavior, Sage Publications, International Journal of Scientific and Research Publication και Kenyatta University Institutional Repository. Η διάρκεια αναζήτησης εκτείνεται από

την περίοδο από τον Ιούλιο 2019 έως και τον Μάιο 2023. Οι βασικοί όροι αναζήτησης αφορούσαν τις έννοιες «Κοινωνική Παιδαγωγική», «Δημιουργικότητα», «Ανήλικοι Παραβάτες», «κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα» και «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα». Οι αγγλικοί όροι είναι «Social Pedagogy» «Creativity», «Delinquency Prone Adolescents», «Social/Socio-Paidagogiacal Program/Project» και «Training Program».

Η ανασκόπηση απέδωσε άρθρα-έρευνες-μελέτες που αποτυπώνουν συσχέτιση των παραπάνω θεματικών. Από την παρούσα συστηματική ανασκόπηση αναδείχτηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη παραβατικών ανηλίκων στα θέματα αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους, όπως και η δημιουργία των προγραμμάτων αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης που να βασίζονται σε αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Άξιο αναφοράς είναι ότι δεν εντοπίστηκαν έρευνες πολύ πρόσφατες και μάλιστα καμία πραγματοποιηθείσα στην Ελλάδα. Αυτό αποτέλεσε και το σημείο κλειδί στην επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας, καθώς θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί με τα κατάλληλα εργαλεία η συσχέτιση της δημιουργικότητας με την αυξανόμενη, ανήλικη παραβατικότητα στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία έχει χωριστεί σε τέσσερις βασικές ενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της δημιουργικότητας και της παραβατικότητας ανηλίκων. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει βασικά στοιχεία της δημιουργικότητας, τις μεθόδους και τις τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησής της, την σημασία της στην εκπαίδευση και την διασύνδεσή της με την Νευροεπιστήμη. Σημειώνεται δυσκολία αξιολόγησης της δημιουργικής διαδικασίας από την Νευροεπιστήμη λόγω των πολλαπλών εγκεφαλικών λειτουργιών που απαιτούνται. Η παραβατικότητα ανηλίκων καταλαμβάνει το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, παραθέτοντας τους τρόπους με τους οποίους εμφανίζεται, τους παράγοντες, την αντιμετώπιση και τη διασύνδεσή της με την Νευροεπιστήμη και τον αναδυόμενο τομέα του νευροδίκαιου. Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας σχετίζεται με την Κοινωνική Παιδαγωγική και τις δυνατότητες που προσφέρει τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όσο και στην αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας, με τον παρεμβατικό της ρόλο. Παράλληλα, αναφέρεται η διασύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Νευροεπιστήμης. Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας που εστίασε σε επιστημονικές μελέτες και άρθρα που παρουσιάζουν έρευνες που συσχετίζουν τη δημιουργικότητα με την ανήλικη παραβατικότητα.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκουμε να διερευνήσουμε εάν συσχετίζονται η δημιουργικότητα με την ανήλικη παραβατικότητα και σε θετική περίπτωση να αναδειχθεί η δυνατότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με τις Κοινωνικές Νευροεπιστήμες να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας τόσο σε προληπτικό επίπεδο (εκπαίδευση-εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στοχευμένα στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη-διοχέτευση προς αξιοποιήσιμες κατευθύνσεις ανήλικων με προδιάθεση «δημιουργικότητας» προς αποτροπή εμφάνισης αποκλίνουσων συμπεριφορών), όσο και κατά την «καταστολή» (εκπαιδευτικά προγράμματα σε καταστάματα κράτησης ανηλίκων επί της βάσης της δημιουργικότητας προς αποφυγή υποτροπής, προς «υπόδειξη» κατευθύνσεων και αξιοποίηση δημιουργικών ανηλίκων) Περαιτέρω, με την παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε η ιδέα της αξιοποίησης της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, με εργαλείο βέβαια την Κοινωνική Παιδαγωγική, για διάκριση των αιτιολογικών παραγόντων της ανήλικης παραβατικότητας και των ανηλίκων εκείνων που παρότι διαθέτουν δημιουργικά στοιχεία εκφράζονται μέσω παραβατικών συμπεριφορών και όχι προς όφελος των ίδιων και της κοινωνίας. Σκοπός της βιβλιογραφικής έρευνας της παρούσας εργασίας είναι α) να αναδείξει τη συσχέτιση ή μη της δημιουργικότητας και της ανήλικης παραβατικότητας και β) να προτείνει την αξιοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, με διαμόρφωση διαγνωστικών μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης της δημιουργικότητας, προς χρησιμοποίησή τους τόσο στην εκπαίδευση προς πρόληψη-αποφυγή-αποτροπή εκδήλωσης-κατεύθυνσης παραβατικών συμπεριφορών, όσο και σε παραβατικούς ανήλικους προς αποφυγή υποτροπής και καθοδήγησης-οξοποίησης τους προς διαφορετική κατεύθυνση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

Πριν από πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα αποτελούσε ένα ξεχωριστό προσόν ειδικά προικισμένων ανθρώπων, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιούν αυτό το προσόν και να διακρίνονται σε διάφορους τομείς. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανατρέπουν την κρατούσα αντίληψη και εστιάζουν την προσοχή τους στις δημιουργικές δυνάμεις που διαθέτει το κάθε άτομο και στις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να τις ενεργοποιήσει προκειμένου η δημιουργική σκέψη να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο στην παραγωγή ιδεών, την αντιμετώπιση μικρών αλλά και μεγάλων προβλημάτων που προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Η ανάπτυξη και η έκφραση της δημιουργικότητας σε εφήβους διαπιστώθηκε ότι καλλιεργεί υγιή αυτοεκτίμηση, προωθεί θετικό σχηματισμό ταυτότητας, προσφέρει εξόδους διοχέτευσης επιθετικότητας και περιορίζει τις παραβατικές πράξεις. Τα χαμηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας ενδέχεται να βλάψουν ή να επιβραδύνουν τα συστήματα προσαρμογής ορισμένων εφήβων για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων, προσανατολίζοντας τους έτσι προς την παραβατικότητα. Αντίθετα, η ενίσχυση της δημιουργικότητας μπορεί να αυξήσει τα συστήματα προσαρμογής των εγκληματιών, να τους προσανατολίσει μακριά από την παραβατικότητα και προς τον προκοινωνικό τρόπο ζωής (Masten, 2001).

1.1 Δημιουργικότητα

Κατά τη διάρκεια της ιστορίας της ανθρωπότητας διάφοροι ερευνητές και λόγιοι διαμέσου διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων μελέτησαν τη δημιουργικότητα. Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που ασχολήθηκαν θεωρητικά και ερευνητικά με τη δημιουργικότητα και θεωρούν ως εναρκτήρια περίοδο ενασχόλησης για την έννοια της δημιουργικότητας την προχριστιανική, με αναφορές σε γνωστούς αρχαίους Έλληνες, όπως τον Πλάτωνα («Σοφιστής», «Φαίδρος») και τον Ησίοδο («Θεογονία»). Ο Dacey (1999) θεωρεί πως, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα, υπήρξαν τρία ξεχωριστά στάδια. Το πρώτο απ' αυτά εντοπίζεται στα προϊστορικά χρόνια μέχρι τη μεσαιωνική περίοδο, που η δημιουργικότητα θεωρούνταν γενικότερα μια μυστήρια και υπερφυσική διαδικασία - ένα

θείο δώρο που μάλιστα ήταν άμεσα συσχετισμένο με τη θρησκεία και τον πολιτισμό (Runco & S.R. Pritzker, 1999:309-322).

Η επιστημονική επανάσταση, απ' τα μέσα του 15ου αιώνα, με νέες ιδέες στη φυσική, στην αστρονομία, στη βιολογία, στην ανατομία, στη χημεία και σε άλλες επιστήμες οδήγησαν στην απόρριψη δογμάτων και αντιλήψεων που κυριάρχησαν από την Αρχαιότητα και καθ' όλο το Μεσαίωνα, και θεμελίωσαν τη σύγχρονη επιστήμη. Ο Dacey (1999) θεωρεί την περίοδο της Αναγέννησης το δεύτερο χρονολογικά στάδιο στην ιστορική αναδρομή περί προσεγγίσεων της δημιουργικότητας (Runco & S.R. Pritzker, 1999:309-322). Η φαντασία, η σημαντικότητα της στην ανθρώπινη σκέψη και ο ρόλος της στη δημιουργικότητα των ατόμων, κυριαρχούν και παραμένουν στο προσκήνιο της επιστημονικής έρευνας, το 16^ο και 17^ο αιώνα, ενώ η πρώτη μεγάλη έρευνα για τη δημιουργική διαδικασία λαμβάνει χώρα περίπου το 1767 από τον William Duff (1732 - 1815). Ταυτόχρονα σχεδόν με τις απόψεις του Duff δημοσιοποιούνται οι απόψεις του Adam Smith (1723-1790), ο οποίος ήταν ένας απ' τους πρώτους που αναγνώρισε την ανάγκη της επιστήμης για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Albert & Runco 1999:16-31). Μπαίνοντας στον 19^ο αιώνα και με το υπόβαθρο που είχε τεθεί στην περίοδο του Διαφωτισμού, μεγάλες μορφές συνέβαλαν προς την εξέλιξη των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα, όπως ο Δαρβίνος (1809-1882), ο Sir Francis Galton (1822-1911), ο Sigmund Freud (1856-1939).

Στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα η πειραματική ψυχολογία και οι εμπειρικές μελέτες ήταν πλέον τα κατάλληλα πεδία για την μελέτη της δημιουργικότητας, ωστόσο οι πιο σημαντικές μελέτες ενδιαφέρθηκαν για τα εξαιρετικά επιτεύγματα δημιουργικότητας και εστίασαν στην ευφυΐα ως κινητήριο δύναμη πίσω από αυτά, αντιμετωπίζοντας τη δημιουργικότητα ως υποσύστημα της ευφυΐας (Kaufman and Sternberg, 2010). Από τη δεκαετία 1950 και έπειτα ξεκινά η προσέγγιση της δημιουργικότητας εμπειρικά, κατά την οποία η δημιουργικότητα σταματά να νοείται ως χαρακτηριστικό μόνο των καλλιτεχνών και θεωρείται μια ικανότητα που αφορά πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες, καθώς διαθέτει ιδιότητες όπως η φαντασία, η παραγωγικότητα, η έμπνευση, κτλ. Μάλιστα η δημιουργικότητα αποκτά γνωστικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις. Η αλλαγή που παρατηρείται στην έρευνα της δημιουργικότητας είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν.

Αρχίζουν να εμφανίζονται αρκετά προγράμματα δημιουργικής έκφρασης. Ο Guilford και Hoerfner (1971) και ο Torrance (1963) εργάζονται στην αμερικανική

αεροπορία όπου χρησιμοποιούνται για να εντοπίσουν άτομα με ικανότητες στη διοίκηση και στην εφεύρεση, αφού τα τεστ νοημοσύνης δεν κατόρθωσαν τίποτα. Επίσης, η δημιουργικότητα γίνεται το αντικείμενο του ενδιαφέροντος για πολλούς τομείς, όπως είναι η οικονομία, το εμπόριο, η διαφήμιση. Προσπαθούσαν λοιπόν να ανακαλύψουν διάφορους τρόπους καλλιέργειας και έκφρασης της δημιουργικότητας. Το 1970 κυκλοφορούν δύο αμερικανικά περιοδικά που ασχολούνται με την δημιουργικότητα, αυτά ήταν: *The Gifted Child Quarterly* και το *Journal of Creative Behavior*. Όλες οι έρευνες και οι μελέτες του τελευταίου αιώνα γύρω απ' τη δημιουργικότητα μας μετακινούν πλέον σ' ένα βιο-ψυχοκοινωνικό μοντέλο που όπως αναφέρει ο Dacey (1999) «ψάχνει να σταθεί στους ώμους των γιγάντων» συνδυάζοντας τα τρία απαραίτητα στοιχεία (βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό) σε νέες επεξηγήσεις για την ερμηνεία της δημιουργικότητας (Runcco & S.R. Pritzker, 1999:309-322).

1.2 Παραβατικότητα Ανηλίκων

Ένα εύλογο σημείο εκκίνησης για τη θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού αυτού φαινομένου αποτελεί η αντίληψη ότι δεν πρόκειται απλά για την ατομική υπόθεση του “εκάστοτε” ανήλικου δράστη, αλλά για ένα πρόβλημα που αφορά το σύνολο της κοινωνίας (Καββαδία, 1979:43). Ιστορικά, το κοινωνικό περιθώριο αποτελούμενο από κοινωνικές δυνάμεις, δεν έλειψε από καμία κοινωνία. Από την εποχή που ήκμαζαν οι αρχαίες κοινωνίες, υπήρχε το φαινόμενο της οικονομικό-πολιτιστικής περιθωριοποίησης σημαντικών κοινωνικών δυνάμεων που διαβίωσαν κάτω από άθλιες συνθήκες αποτελώντας το τελευταίο κομμάτι της κοινωνικής διάρθρωσης.

Η εγκληματικότητα όμως, πέρα από μια ατομική ή κοινή και χωροχρονικά περιορισμένη αντίληψη για την έννοιά της, εκλαμβάνεται ακόμη αντικειμενικά, ως ένα ιστορικό φαινόμενο που βρίσκεται σε σχετική ανεξαρτησία από οποιαδήποτε μορφή και είδος κατανόησης ή εξήγησης (Κοσκινάς, 1990:197-200). Η παραβατικότητα των ανηλίκων από τους αρχαίους χρόνους είχε απασχολήσει τη σκέψη των φιλόσοφων, αλλά και των απλών πολιτών. Στην Αρχαία Αθήνα, στόχος της παιδείας και της εκπαίδευσης, ήταν να καταστήσει τους νέους «καλούς κι αγαθούς πολίτες». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, όποιος νέος έπραττε ότι δεν ήταν σύμφωνο με το νόμο, τιμωρούνταν με ραβδισμούς και με στέρηση των πολιτικών του δικαιωμάτων (Λιβάνιος, 1988:9). Η Αρχαία Πολιτεία της Σπάρτης, είχε θεσπίσει τον νόμο «κρυπτείας» για τους νέους.

Σύμφωνα με τον εν λόγω θεσμό του Λακωνικού πολιτεύματος, για τον οποίο κάνει λόγο και ο Πλάτωνας στους νόμους, οι νεαροί Σπαρτιάτες υποχρεώνονταν να κρύβονται σε απόμερες τοποθεσίες και να εξορμούν τις νύχτες για να σκοτώσουν τους πιο δυνατούς από τους είλωτες (Λιβάνιος, 1988:9-10).

Στο Ρωμαϊκό Δίκαιο, όσοι ανήλικοι διέπρατταν ποινικό αδίκημα, υποβάλλονταν σε ιδιαίτερη μεταχείριση. Σε περιπτώσεις όμως ανθρωποκτονίας, η διάκριση δεν είχε ουσιαστική ισχύ. Στο Βυζαντινό Δίκαιο, λαμβάνονταν υπόψη η ικανότητα που είχε ο ανήλικος, να διαχωρίσει την εκούσια αξιόποινη πράξη από την ακούσια. Τέλος, στο Κλασικό Δίκαιο, ίσχυε η αρχή της διάκρισης του αδικήματος, από μέρος του ανηλίκου, καθώς και ο βαθμός επίγνωσης και κατανόησης της αξιόποινης πράξης, την οποία τελούσε (Λιβάνιος, 1988:9).

Η πρώτη μορφή ομαδικής και οργανωμένης νεανικής εγκληματικότητας εμφανίστηκε στην Αγγλία το 1949 με το κίνημα των teddy boys που γρήγορα εξαπλώθηκε και σε άλλες χώρες. Οι επιδεικτικές και θορυβώδεις εκδηλώσεις τους, με τις οποίες προσπάθησαν να δείξουν την αντίθεσή τους σε κάποια κοινωνικά στερεότυπα συμπεριφοράς και διαβίωσης, σύντομα κατέληξαν σε μια ιδιόμορφη εγκληματική συμπεριφορά, που μπορεί να μην κατέχουν πρωτεύουσα θέση από άποψη ποινικής αξιολόγησης, αλλά αποδείχθηκε ιδιαίτερα ενοχλητική για το κοινωνικό σύνολο. Ο τεντιμποϊσμός εμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1950 με πιο ήπια μορφή. Τελείως διαφορετικό παρουσιάστηκε στη δεκαετία του 1960 το κίνημα των hippies, αποκαλούμενα και «παιδιά των λουλουδιών». Το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν από άποψη εγκληματικότητας, είναι μάλλον ανύπαρκτο αν εξαιρέσει κανείς την κατοχή και χρήση ναρκωτικών ουσιών, που χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον στα πλαίσια της ψυχεδελικής αναζήτησης.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην Αγγλία εμφανίστηκε το κίνημα των punk (κίνημα του αλήτη) που συνδυάστηκε με ένα ιδιαίτερο είδος μουσικής. Το κίνημα αυτό δεν παρουσίασε ιδιαίτερη τυπική εγκληματικότητα. Παραπλήσιο είναι το φαινόμενο των λεγόμενων ροκάδων όπως έχει διαπλαστεί σήμερα η έννοια. Η μόνη διαφορά είναι ότι κάποια παρεμφερή φαινόμενα υπάρχουν ήδη από τη δεκαετία του 1960 ενώ η σχετική εγκληματικότητα παραμένει από τότε αμετάβλητη περιλαμβάνοντας βασικές φθορές ξένης ιδιοκτησίας και σωματικές βλάβες σε βάρος τρίτων ή αστυνομικών οργάνων, τελούμενων μετά από μουσικές συναυλίες.

Ο όρος juvenile delinquency (ανήλικη παραβατικότητα) γεννήθηκε στην Αγγλία το 1815 με την ίδρυση από τον P. Bedford μιας εταιρείας για την πρόληψη των νεανικών παραβάσεων. Ο Bedford αντέδρασε έτσι στην καταδίκη σε θάνατο πέντε παιδιών ηλικίας 8-12 ετών από το ποινικό Δικαστήριο του Old Bailey (Σπινέλλη, 1976:786-800). Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται σε όλο σχεδόν τον κόσμο, αλλά δεν έχει παντού το ίδιο περιεχόμενο. Στις διάφορες νομοθεσίες των ΗΠΑ, ο όρος περιλαμβάνει όχι μόνο ποινικές παραβάσεις, αλλά και κάθε συμπεριφορά που μπορεί να θεωρηθεί αντικοινωνική ή που θέτει σε κίνδυνο την ψυχική και σωματική υγεία των ανηλίκων. Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη ο όρος έχει στενότερη έννοια, καθώς ένας ανήλικος θεωρείται παραβάτης μόνο όταν η παράβαση του Ποινικού Κώδικα αποτελεί αξιόποινη πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Δημιουργική Διαδικασία-Σκέψη

Σύμφωνα με την Richards η δημιουργική διαδικασία αφορά στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται, βιώνουν, παρακινούνται, καθοδηγούν τον εαυτό τους και συμπεριφέρονται έτσι ώστε να παράγουν πρωτότυπα και με νόημα δημιουργικά προϊόντα ή αποτελέσματα (Runco & S.R. Pritzker, 1999:733-742). Η δημιουργική διαδικασία πυροδοτείται και εκκινεί από το προσωπικό μια ενδιαφέρον του ατόμου, δηλαδή από ένα αίσθημα διάχυτης αναστάτωσης του υποκειμένου, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει ένα μη σαφώς ορισμένο πρόβλημα, μια αντίφαση ή ανισορροπία στο γνωστικό του πεδίο. Επομένως, μια κατάσταση- πρόβλημα σηματοδοτεί την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας (Ξανθάκου, 1998: 49).

Το 1926 ο Graham Wallas, διατυπώνει στο βιβλίο του *The Art of Thought* τη διορατική θεωρία του για τη δημιουργική σκέψη, στην οποία καταγράφονται τα τέσσερα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας (Rothenberg & Hausman, 1976:69- 72):

1) Η προπαρασκευή ή προετοιμασία, όπου απαιτούνται δύο είδη γνώσης, η γνώση του παρελθόντος και η γνώση του παρόντος. Κατά το στάδιο αυτό, καθορίζεται το πρόβλημα προς μελέτη με όσο το δυνατό πιο ακριβή προσδιορισμό των δεδομένων του. Στη συνέχεια συγκεντρώνονται όλα τα απαιτούμενα στοιχεία και αποφασίζονται οι μέθοδοι και τα μέσα επεξεργασίας τους, αποφεύγοντας την υπερφόρτωση με άχρηστα πολλές φορές δεδομένα. Στο τέλος αυτού του σταδίου γίνεται η ανάλυση του προβλήματος, όπου συσχετίζονται τα διάφορα δεδομένα με το συγκεκριμένο πρόβλημα, ώστε να διερευνηθούν εναλλακτικές λύσεις. Σημαντικές σε αυτό το στάδιο είναι οι λειτουργίες της μνήμης, της εμπειρίας και της φαντασίας.

2) Η επώαση ή εκόλαση, στην οποία σταματά κάθε νοητική δραστηριότητα και το πρόβλημα μεταφέρεται από το προσκήνιο της συνείδησης στο παρασκήνιο του υποσυνείδητου. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα διάλειμμα αποφόρτισης από την προσπάθεια λύσης του συγκεκριμένου προβλήματος που επιτρέπει στη σκέψη να απομακρύνει άσχετες πληροφορίες και συσχετισμούς από το περιβάλλον, ενώ παράλληλα επεξεργάζεται τις απαραίτητες πληροφορίες. Η σημασία του σταδίου είναι μεγάλη, καθώς εξυπηρετείται η πολυπλοκότητα της σκέψης και ταυτόχρονα αναπαύεται η συνειδητή σκέψη, με στόχο την ωρίμανσή της και την εξοικονόμηση ενέργειας (Μαγνήσαλης, 1996:150).

3) *Η έμπνευση ή έλλαμψη*, που αλλιώς είναι η φάση του «εύρηκα», αποτελεί το στάδιο όπου αναδύονται οι λύσεις του προβλήματος, ξαφνικά, ως ενόραση ή επιφώτηση, με άγνωστες ως επί το πλείστον εργασίες, που προέρχονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, εξαιτίας των άγνωστων εσωτερικών και εξωτερικών διεργασιών που επιδρούν στο άτομο (Μαγνήσαλης, 1996:152).

4) *Η αξιολόγηση ή επαλήθευση*, όπου η νέα ιδέα αξιολογείται και τελικά και εξακριβώνεται η αποτελεσματικότητα της λύσης που προκρίνεται και τεκμηριώνεται η ορθότητα της ενόρασης. Η κριτική σκέψη και η λογική είναι σημαντικές για την ολοκλήρωση του τελικού αυτού σταδίου (Fontana, 1996:168· Παρασκευόπουλος, 2004:41-42).

Η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης δεν είναι διαφορετική στις διάφορες περιοχές στις οποίες εκδηλώνεται, αλλά στη βασική λειτουργία της παραμένει ίδια. Η προσπάθεια, που καταβάλλει ένας διακεκριμένος δημιουργός δεν διαφέρει από αυτή ενός ατόμου που προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Η δημιουργική διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων και ιδεών είναι κοινή σε όλα τα πεδία εφαρμογής, εξαρτάται από τις ίδιες μεταβλητές και επηρεάζεται από τους ίδιους κοινωνικούς παράγοντες (Runco, 2014:131-132). Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η δημιουργική διαδικασία, ως μια σύνθετη διαδικασία εμπλοκής της γνώσης, της σκέψης και της αντίληψης με τη μνήμη, τη συγκίνηση και τη φαντασία, προϋποθέτει την ύπαρξη πρότερων γνωστικών σχημάτων, διότι και αυτή, όπως κάθε νοητική διαδικασία, δεν προκύπτει εκ του μηδενός (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1987:1333-1343).

Η δημιουργική διαδικασία δεν είναι μία βήμα προς βήμα, μονοδιάστατη διαδικασία. Η διαδοχή στις φάσεις μπορεί να μην ακολουθεί απαραίτητα γραμμική πορεία αλλά αλληπάλληλες παλινδρομήσεις, καθώς πρόκειται για μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία εξαρτάται τόσο από προσωπικούς παράγοντες, όπως τα κίνητρα του ατόμου, όσο και από τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τους κοινωνικούς περιορισμούς (Zeng et al., 2011:24-37). Η επανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο από το κοινωνικό περιβάλλον, στη φάση της εφαρμογής των ιδεών, μπορεί να εγείρει την ανακάλυψη νέων προκλήσεων. Επίσης, το αποτέλεσμα καθεμίας από τις τέσσερις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας μπορεί να καταδείξει νέες προοπτικές για βελτίωση, προτείνοντας, έτσι, τη

συνέχιση στις επόμενες φάσεις ή την επιστροφή σε προηγούμενα στάδια για οποιαδήποτε αναγκαία προσαρμογή (Lubart, 2001:295-308. Zeng et al., 2011:24-37).

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι αυτό που χαρακτηρίζει την δημιουργική σκέψη είναι ότι : α) Συνδέεται με την αποκλίνουσα σκέψη που αντιπροσωπεύει ένα ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας σε σύγκριση με αυτόν της συγκλίνουσας. β) Προσανατολίζεται προς όλες τις πιθανές ιδέες και λύσεις προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, ασκώντας ευρύτατη διερεύνηση, γ) Χαρακτηρίζεται από ευχέρεια, νοητική ευελιξία και πρωτοτυπία κατά την παραγωγή, ικανότητα σύνθεσης, μετασχηματισμού και επεξεργασίας των διαθέσιμων πληροφοριών για το σχηματισμό νέων προϊόντων, δ) Συνεργάζεται με τις υπόλοιπες νοητικές διεργασίες και βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση με τη μνήμη και την κριτική σκέψη. Η μετάβαση από τον αποκλίνοντα στο συγκλίνοντα τρόπο σκέψης δεν σηματοδοτεί μια τομή, αλλά μια αλληλοδιείσδυση (Ξανθάκου,1998:92)

Ο Guilford (1967), διατύπωσε ένα θεωρητικό μοντέλο για τα δομικά στοιχεία της νοημοσύνης, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την ερμηνεία της δημιουργικής σκέψης (Sternberg & Grigorenko, 2001:309-316). Σύμφωνα με το μοντέλο του Guilford, κάθε νοητικό έργο αποτελείται από τρία είδη συστατικών: μία νοητική λειτουργία, ένα περιεχόμενο και ένα προϊόν. Η νοητική λειτουργία αναφέρεται στον τρόπο που ο νους χειρίζεται το έργο. Ο Guilford υποστήριξε ότι υπάρχουν πέντε είδη νοητικών λειτουργιών:

1) η γνώση ή κατανόηση που περιλαμβάνει τις ικανότητες της παρατήρησης, της προσοχής, της αντίληψης, της αποκωδικοποίησης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας των παραστάσεων,

2) η μνήμη που αναφέρεται στην ικανότητα για αποθήκευση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων (Παρασκευόπουλος, 2004), Στη δημιουργική διαδικασία ο εγκέφαλος ανασύρει στην επιφάνεια οτιδήποτε μπορεί να γνωρίζει και αφορά το θέμα που επεξεργάζεται, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η σύνδεσή τους με το νέο, μέσα από διαδικασίες που εμπεριέχουν το ποιοτικό στοιχείο της επινοητικότητας ή της εφευρετικότητας. Όλη αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την ικανότητα όπως: να ανακαλούμε προγενέστερες μνήμες. Μέρος στην προκειμένη διαδικασία λαμβάνει και η οπτική μνήμη. Η ποσότητα των πληροφοριών που διατηρείται μέσω αυτής της διαδικασίας είναι αξιοσημείωτη,

- 3) η αποκλίνουσα σκέψη, όπου ακολουθούνται ασυνήθιστες διαδικασίες, παράγεται πλήθος λύσεων καινοτόμων, αντισυμβατικών, ευρηματικών και μη αναμενόμενων,
- 4) η συγκλίνουσα σκέψη, που αντιστοιχεί στον παραδοσιακό τρόπο αντίληψης, και οδηγείται σε μία λύση, με δομημένους- προκαθορισμένους τρόπους που στηρίζονται στη λογική και συνήθως τα αποτελέσματα είναι κατά κάποιον τρόπο προκαθορισμένα και
- 5) η αξιολόγηση.

Η αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί σημαντική γνωστική διαδικασία της δημιουργικότητας, ωστόσο η δημιουργικότητα δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, καθώς η αποκλίνουσα σκέψη δεν μπορεί να ερμηνεύσει όλα τα διανοητικά στοιχεία της δημιουργικής παραγωγής (Runco, 2008:93-96. Runco & Acar, 2012:66-75. Kousoulas, 2010:387-396). Η δημιουργικότητα, απαιτεί, πέρα από την αποκλίνουσα σκέψη, ευαισθησία για προβλήματα, ικανότητες επαναπροσδιορισμού και απαλλαγή από στερεότυπα που περιορίζουν την εύρεση εναλλακτικών λύσεων (Kim, 2006a:3-14).

Ο λόγος για τον οποίο η αποκλίνουσα σκέψη έχει κυριαρχήσει στις έρευνες για τη διερεύνηση και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι επειδή επιτρέπει την αξιόπιστη μέτρηση του δυναμικού του ατόμου για τη δημιουργική σκέψη (Kousoulas, 2010:387-396. Runco & Acar, 2012:66-75). Τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης παρέχουν χρήσιμες εκτιμήσεις για το δυναμικό ενός ατόμου για δημιουργική σκέψη και αποτελούν καλούς προβλεπτικούς δείκτες της δημιουργικής επίτευξης (Runco & Acar, 2012:66-75). Ο Kim (2008), σε μετα-ανάλυση 27 ερευνών ανέδειξε στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων σε διάφορα τεστ αποκλίνουσας σκέψης και στη δημιουργική τους επίτευξη, σε διάφορους τομείς (Kim, 2008:106-130).

Η αποκλίνουσα σκέψη χαρακτηρίζεται από ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία και πολυπλοκότητα, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996:51). Προϋποθέσεις για την εκδήλωση της αποκλίνουσας σκέψης είναι η φαντασία, η ελευθερία έκφρασης, η πρωτοβουλία, η εμπειρία και η γνώση. Επομένως, η δημιουργικότητα είναι η νοητική δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στην αποκλίνουσα σκέψη, μια σκέψη που χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση πολλών και δυνατών λύσεων σε κοινότυπα προβλήματα, επινοεί νέα μέσα και παράγει ιδέες καινοτόμες και ασυνήθιστες (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997:17). Η αποκλίνουσα – δημιουργική σκέψη: *«είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που του*

επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων». (Παρασκευόπουλος Ι., 2004:25).

Έχουν μελετηθεί οι τέσσερις κύριες πτυχές της αποκλίνουσας σκέψης: α) η πρωτοτυπία (originality), β) η ευχέρεια (fluency), γ) η ευελιξία (flexibility) και η επεξεργασία-ανάπτυξη των ιδεών (elaboration). (Kim, 2006a:3-14. Kousoulas & Mega, 2009:209-222. Runco & Acar, 2012:66-75). Η ευχέρεια αποτελεί την ικανότητα ενός ατόμου να παράγει μεγάλο αριθμό ιδεών που αφορούν κάποιο θέμα. Ο Guilford (1950), στην ικανότητα της ευχέρειας διακρίνει τρεις παράγοντες: την ευχέρεια σύλληψης, την συνειρμική ευχέρεια και την εκφραστική ευχέρεια. Κατά την ευχέρεια σύλληψης το υποκείμενο καλείται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό τίτλων σε μη τιλοφορημένα λογοτεχνικά έργα, αλλά και πλήθος εναλλακτικών χρήσεων και συνεπειών. Συνειρμική ευχέρεια είναι η ικανότητα παραγωγής πολλών σχέσεων ή σημαντικών συνειρμών με μια δεδομένη ιδέα. Μέσα από τη χρήση συνωνύμων, αντιθέτων, παραγώγων, παρομοιώσεων, μεταφορών, τα οποία συνδέονται με κάποια γνωστή λέξη, αυτή αποκτά πολλές σημασίες. Ως εκφραστική ευχέρεια αναφέρεται η ικανότητα αποκλίνουσας παραγωγής σημασιολογικών συστημάτων. Η δυνατότητα οργανωμένης παράθεσης λέξεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της δομής μιας πρότασης, με αποτέλεσμα την παραγωγή πολλών προτάσεων από περιορισμένο αριθμό λέξεων (Guilford, 1950:469-479).

Η ευελιξία σύμφωνα με τον Runco (1985) αναφέρεται ως η ικανότητα που έχει ένα άτομο να παράγει μια ποικιλία ιδεών για ένα θέμα. Στην ικανότητα της ευελιξίας περιλαμβάνονται η αυθόρμητη ευελιξία και η προσαρμοστική ευελιξία. Στην αυθόρμητη ευελιξία (spontaneous flexibility), το υποκείμενο προβαίνει σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, χωρίς όμως να έχει καθοδηγηθεί προηγουμένως. Στην προσαρμοστική ευελιξία (adaptational flexibility), η αλλαγή της σκέψης προκύπτει ύστερα από την αξιοποίηση κάποιας προτεινόμενης μεθοδολογίας, και το περιεχόμενο του προβλήματος είναι μορφικό (Runco,1985:1075- 1081).

Η πρωτοτυπία είναι η ικανότητα ενός ατόμου στη διατύπωση νέων, καινοτόμων ιδεών που αφορούν ένα θέμα. Ο βαθμός πρωτοτυπίας καθορίζεται στα πλαίσια μιας ομάδας αναφοράς και εκφράζεται αριθμητικά από τη συχνότητα εμφάνισης της απάντησης στην ομάδα αυτή (Ξανθάκου, 1998:85). Σύμφωνα με τον Torrance, 2 βαθμούς παίρνουν οι απαντήσεις που ανταποκρίνονται στο 2% των απαντήσεων του εκάστοτε δείγματος και θεωρούνται πολύ πρωτότυπες, 1 βαθμό οι απαντήσεις που αντανακλούν από το 2 έως το

5% του δείγματος και 0 βαθμό οι υπόλοιπες απαντήσεις. Ο Lubart θεωρεί ότι οι επιδόσεις στην πρωτοτυπία, προβλέπουν περισσότερο την εν δυνάμει δημιουργικότητα και χρησιμοποιεί κλίμακα 7 βαθμών. 1= not at all original, 7= very original (Lubart, 2001:295-308). Η επεξεργασία αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να συμπληρώνει τις ιδέες του, πάνω σε ένα θέμα, με λεπτομέρειες ολοκληρώνοντάς το, ώστε το τελικό προϊόν να είναι πλήρες, ελκυστικό και συναρπαστικό (Guilford, 1967).

Υπάρχουν και άλλες επιμέρους δημιουργικές ικανότητες που αποτελούν συνιστώσες της αποκλίνουσας σκέψης όπως:

α) η φαντασία (imagination) που αποτελεί την ικανότητα επινόησης και αναπαράστασης προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Ό,τι επινοείται, είναι δυνατόν να αναλυθεί στα επιμέρους συστατικά στοιχεία του, να τροποποιηθεί στις λεπτομέρειές του και να ανασυσταθεί με καινούρια ανατρεπτική δομή, η οποία επιβάλλεται στην πραγματικότητα αυθύπαρκτα,

β) η οπτικοποίηση (visualization) που είναι η ικανότητα νοερούς απεικόνισης των δεδομένων, έτσι ώστε να μπορούμε να τα επεξεργαστούμε και να ανακαλύψουμε δυνατότητες, νέες σχέσεις και συνδέσεις. Εφαρμογή της οπτικοποίησης θα μπορούσε να αποτελέσει η ψηφιακή αφήγηση, η οποία είναι βασική συνιστώσα του οπτικού Εγγραμματισμού (Regan, 2008:10-13),

γ) η ενόραση (insight) που «Είναι η ικανότητα να βλέπουμε συνάφειες και σχέσεις μεταξύ ιδεών και πραγμάτων, βασιζόμενοι σε λίγες πληροφορίες, σε ανεπαρκή εμπειρικά δεδομένα» (Παρασκευόπουλος, 2009:71). Η ενόραση θεωρείται η πιο σημαντική γνωστική διαδικασία (Pretz & Totz, 2007:1247–1257),

δ) η αναλογική σκέψη που είναι η ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και εφαρμογών από άλλους τομείς ή πεδία τους οποίους προσαρμόζεις σε ένα φαινομενικά εντελώς διαφορετικό πλαίσιο ή συνθήκη. Υπάρχει ένα πλήθος εμπειρικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα της αναλογικής σκέψης (Gick & Holyoak 1980:306-355, Harrington 1981:121-126, Jausovec 1989:255-266). Η αναλογική σκέψη μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές: Προσωπική αναλογία- το άτομο φαντάζεται πως είναι ένα μέρος του αντικειμένου που μελετά ή ένα ιστορικό πρόσωπο σε μια δεδομένη στιγμή, Άμεση αναλογία- θεωρίες και έννοιες μεταφέρονται από το ένα χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας στον άλλο, με βάση παράλληλα δεδομένα και κοινά χαρακτηριστικά

(Ξανθάκου, 1998:96), Φανταστική αναλογία- βασίζεται στην υπόθεση ότι τα πάντα είναι πιθανά, ακόμα και τα πιο εξωπραγματικά, και Συμβολική αναλογία- μέσα από τα σύμβολα, το οξύμωρο σχήμα και τις μεταφορές προκύπτει η δημιουργική αναδιατύπωση του κόσμου. (Hausman, 1989).

ε) η ανάλυση που είναι η ικανότητα να εντοπίζεις τα επιμέρους συστατικά στοιχεία ενός αντικειμένου, ενός ιστορικού προσώπου ή μιας κατάστασης και να κωδικοποιείς τα ιδιαίτερα διαφοροποιητικά του γνωρίσματα. Συνίσταται στο διαχωρισμό του φαινομένου σ' έναν ορισμένο αριθμό στοιχειωδών μερών και κατευθύνεται από το σύνθετο και συγκεκριμένο προς το απλό και αφηρημένο (Timbal- Duclaux, 1996),

στ) η σύνθεση που «Είναι η ικανότητα του υποκειμένου να αναδιαρθρώνει τα μέρη ενός όλου ή να συνδέει μέρη από διαφορετικά σύνολα και να παράγει νέα, ευρύτερα και πιο περιεκτικά σύνολα» (Παρασκευόπουλος, 2009:71) Μέσα από μια συνδυαστική δραστηριότητα προκύπτουν νέες, απρόσμενες σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και εγκαθιδρύονται καινούρια νοήματα και

ζ) οι μετασχηματισμοί (transformations), που είναι η ικανότητα επανορισμού και αναδιοργάνωσης ενός ήδη οργανωμένου συνόλου. Έτσι, αλλάζοντας τη μορφή ή τη λειτουργία ή τη χρήση ενός αντικειμένου, μπορεί να οδηγηθεί σε μια εφεύρεση (Ξανθάκου, 1998:135).

Ο Guilford αναφέρει για τη συγκλίνουσα σκέψη: είναι ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιείται για επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μία σωστή λύση. Η συγκλίνουσα σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες με βάση τους κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μία λύση (Παρασκευόπουλος, I., 2004:25-26). Η κριτική σκέψη λειτουργεί σαν μια πειθαρχημένη διανοητική διαδικασία, όπου το άτομο αναλύει, ελέγχει και αξιολογεί πληροφορίες με βάση τη λογική. Είναι βασικό να επισημάνουμε ότι οι κανόνες επεξεργασίας λειτουργούν με αυστηρό τρόπο και μας οδηγούν στη συνηθισμένη λύση. Θα πρέπει ακόμη να αναφέρουμε ότι στην όλη διαδικασία εμπλέκεται το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου που επιτελεί τις λειτουργίες.

Κατά την Ξανθάκου, «στην αρχιτεκτονική του συστήματος» της δημιουργικότητας συμβάλουν καθοριστικά οι παρακάτω, αλληλεπιδρώντες χρονικά παράγοντες: 1) Το

κατάλληλο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικός περίγυρος, μέσα μαζικής ενημέρωσης), που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημιουργικής σκέψης-συμπεριφοράς και συνακόλουθα στη διατήρηση αυτών των ικανοτήτων μέσα στο χρόνο, 2) Η συστηματική καλλιέργεια όλων των νοητικών λειτουργιών, που δίνει έμφαση στη συγκλίνουσα κριτικά και αποκλίνουσα δημιουργικά σκέψη, στην ενεργητική απομνημόνευση, στην ανάπτυξη μνημονικών τεχνικών, στην ικανότητα μεταμνήμης, στην καλλιέργεια ενεργητικού συστήματος πληροφόρησης-αντίληψης, καθώς και στις μεταγνωστικές ικανότητες, 3) Η καλλιέργεια γνωρισμάτων μιας δημιουργικής προσωπικότητας, όπως είναι η θετική αυτοεκτίμηση, η ανοχή στη ματαίωση, στην αβεβαιότητα, στο πολύπλοκο, στο ασύμμετρο, στο αντιφατικό, στο ατελές, καθώς και η επιμονή, τα εσωτερικά κίνητρα, το άνοιγμα στην εμπειρία και η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, 4) Οι ανοιχτές διαδικασίες, με δραστηριότητες που προσφέρουν χρόνο για την πρόσληψη των προβλημάτων, την επώαση των ιδεών, την ενεργητική ανακάλυψη και αξιολόγηση των λύσεων-απαντήσεων, καθώς και την εξέταση της εγκυρότητας του ευρήματος με βάση τα κριτήρια της χρησιμότητας, καταλληλότητας, αποτελεσματικότητας, 5) Η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, που εντάσσουν νέες δημιουργικές τεχνικές παραγωγής ιδεών στον κορμό των γνωστικών αντικειμένων, 6) Η παραγωγή ποικίλων προϊόντων γνώσης που θα δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα των παιδιών (Ξανθάκου, 1998:86).

2.2 Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης προωθείται τόσο από τις επίσημες πολιτικές χωρών και υπερεθνικών οργανισμών, όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και από πανεπιστημιακά και εκπαιδευτικά ιδρύματα χάρη σε δύο γεγονότα. Πρώτον, η «συνάντηση» της σύγχρονης γνωστικής ψυχολογίας με τα διδακτικά μοντέλα μάθησης ανέδειξε τη σημασία των εσωτερικών ανώτερων μαθησιακών λειτουργιών στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων του ατόμου και δεύτερον, η ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης (Kichener & Ficher, 1990:48-62) προκρίνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ως μία από τις βασικές αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης.

Η θεματική της δημιουργικότητας στο σχολείο και εν γένει στην εκπαίδευση, γνωρίζει άνοδο ενδιαφέροντος, αποτελώντας συνάμα και ένα πρόσφορο έδαφος διερεύνησης και προβληματισμού. Επιδιώκεται, δηλαδή, η διαμόρφωση ποιότητας στην διδασκαλία και στην μάθηση στον χώρο του σχολείου, όπου στο επίκεντρο βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ξανθάκου, 1998:11). Για τον Μαγνήσαλη (1996:277), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για την ανάπτυξή της και η εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη δημιουργικότητα για να αναπτυχθεί επίσης.

Ο συνδετικός κρίκος, το κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στην δημιουργικότητα και στην μάθηση είναι η αλλαγή - τροποποίηση που παρατηρείται στην συμπεριφορά, ύστερα από την επίδραση των δύο παραπάνω. Η δημιουργική διαδικασία και η μάθηση αποτελούν διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης, ενώ ταυτόχρονα συνιστούν σημαντικά στοιχεία κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου, μια περίοδο ενστερνισμού προτύπων και ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών. Ο μαθητής μυείται σταδιακά στην ερευνητική διάθεση για τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν και κινητοποιείται να ανακαλύψει λύσεις, εκφράζοντάς τες με ποικίλους τρόπους, όπως είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η ζωγραφική, η μουσική, η ποίηση, η δραματοποίηση (Ξανθάκου, 1998:77, 80, 140).

Οι ερευνητές υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση έχει να κάνει πιο πολύ με τη διαδικασία παρά με το προϊόν και εστιάζει, για το λόγο αυτό, στην ανάπτυξη των νοητικών και συλλογιστικών δεξιοτήτων. Στην εκπαίδευση, η προσέγγιση της δημιουργικότητας από τη μεριά της διαδικασίας έχει σύγχρονους υποστηρικτές (Ferrari, Cachia και Punie, 2009). Οι ερευνητές που μελετούν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση από τη μεριά της δημιουργικής διαδικασίας, ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στο πως θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι μαθητές και τα άτομα έτσι ώστε να είναι δημιουργικά και να ανταπεξέρχονται, να προσαρμόζονται και να διαχειρίζονται επιτυχώς τις συνεχόμενες αλλαγές και απαιτήσεις της ταχύτατα μεταλλασσόμενης σύγχρονης κοινωνίας. Η μελέτη της δημιουργικής διαδικασίας στην εκπαίδευση εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους το άτομο ενθαρρύνεται, ενισχύεται ή διευκολύνεται έτσι ώστε να αποκτήσει τον αυτοέλεγχο της μάθησης του, να λειτουργεί ανεξάρτητα και αυτόνομα για την προσέγγιση και την κατάκτηση της γνώσης.

Η μελέτη του δημιουργικού ατόμου στον τομέα της εκπαίδευσης εστιάζεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και κατ' επέκταση συμπεριφορές του, που πιθανώς να μην ήταν αναγνωρίσιμα και αποδεκτά στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ενώ

συμβάλλει στην αναγνώριση και παραδοχή αυτών των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών και στην περαιτέρω διαχείριση τους για την αξιοποίηση της μοναδικότητας των ατόμων στο σύνολο της κοινωνίας. Στοιχεία του ατόμου όπως τα φυσικά χαρακτηριστικά του, το οικογενειακό ή το εκπαιδευτικό ιστορικό, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τη συχνότητα συμμετοχής σε πρόσφατες καλλιτεχνικές ή επιστημονικές δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα, τα χόμπι, τις δραστηριότητες στην παιδική ηλικία, μελετώνται επίσης.

Η Richards (1999α), όσον αφορά στην εκπαίδευση, υποστήριξε πως η μελέτη του δημιουργικού αποτελέσματος δεν εστιάζει μόνο στην αναγνώριση και κατανόηση του, αλλά εστιάζει και στη διερεύνηση του αν αυτό πραγματικά ωφελεί, πού θα αποδώσει ή θα βοηθήσει, σε τι θα συμβάλλει, με ποιο τρόπο και γιατί και αν κάποια χαρακτηριστικά του θα πρέπει να παραμείνουν σταθερά (Runcco & S.R. Pritzker, 1999:733-742). Στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, η μελέτη του περιβάλλοντος που προάγει τη δημιουργικότητα εστιάζει στις συνθήκες διάφορων παραγόντων του περιβάλλοντος της τάξης. Οι έρευνες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο περιβάλλον της τάξης προσπαθούν να συμβάλλουν στην ταυτοποίηση εκείνων των ιδιοτήτων ή συνθηκών των διάφορων παραγόντων που συμβάλλουν στην έκφραση της δημιουργικότητας.

Ένας προτεινόμενος τρόπος εξάσκησης των μαθητών στη δημιουργική σκέψη είναι οι δραστηριότητες που προσφέρουν παρεμβάσεις δημιουργικότητας να σχετίζονται με: α) την απόκτηση γενικών γνώσεων σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, β) την εύρεση τρόπων να αντιπαρέρχονται τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δημιουργικότητα, γ) την εξάσκηση επιμέρους δημιουργικών ικανοτήτων, δ) τη χρήση ειδικών τεχνικών για την παραγωγή πολλών εναλλακτικών λύσεων, ε) την εύρεση προτύπων μέσα από βιογραφίες μεγάλων προσωπικοτήτων και ζ) την ενίσχυση της ετοιμότητας για αξιοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2004: 110).

Η σωστή αποστολή της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων μέσω της δημιουργικής φαντασίας, η οποία όταν δεν καλλιεργείται οδηγεί στην εκμηδένιση της ίδιας της εκπαίδευσης (Μαγνήσαλης, 1996:280). Επομένως, οι νοητικές διεργασίες της μνήμης, της κατανόησης, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της αξιολόγησης είναι αναγκαίο να συλλειτουργούν στο νοητικό δυναμικό του παιδιού (Ξανθάκου, 1998:82).

2.3 Μέθοδοι και Ειδικές Τεχνικές Δημιουργικής Παραγωγής Ιδεών

Ένας μεγάλος αριθμός ειδικών τεχνικών και μεθόδων, που αφορούν τη δημιουργική σκέψη, έχουν προταθεί και χρησιμοποιούνται με απώτερο στόχο τη δημιουργία και εφαρμογή νέων πρωτότυπων ιδεών στην επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας. Ανάμεσα στις πιο διαδεδομένες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας είναι οι παρακάτω:

❖ **Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα ή *Brainstorming***: Η τεχνική της ιδεοθύελλας είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική για την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης του ατόμου. Χρησιμοποιήθηκε ήδη πολύ νωρίς από ινδουιστές θρησκευτικούς δασκάλους, οι οποίοι δούλευαν με θρησκευτικές ομάδες για περισσότερα από 400 χρόνια με την ονομασία «Prai- Barshana». «Prai» σημαίνει «έξω από τον εαυτό σου» και «Barshana» σημαίνει «ερώτηση». Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δεν γινόταν οποιαδήποτε συζήτηση ή άσκηση κριτικής. Αξιολόγηση των ιδεών δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί σε μετέπειτα συναντήσεις της ομάδας. Με βάση το συγκεκριμένο υπόβαθρο και βασισμένος στην πεποίθηση ότι ένα άτομο μπορεί να παράγει πολλές ιδέες για τη δημιουργική επίλυση ενός προβλήματος, ο Osborn, ήδη από τη δεκαετία του 30', πρότεινε την τεχνική της ιδεοθύελλας ως λύση για την υπέρβαση της κριτικής στην οποία υποβάλλονταν άτομα στον εργασιακό τους χώρο (Soliman, 2005:107- 108). Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν για πρώτη φορά από τον Alex Osborn το 1938 στις Η.Π.Α. και έχει συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη και διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης.

Σήμερα η τεχνική της ιδεοθύελλας χρησιμοποιείται όταν επιδιώκεται η ενεργοποίηση παραγωγής ιδεών με την ανάκυψη ενός προβλήματος σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο. Στη διαδικασία καταγράφονται όλες οι ιδέες και προτείνονται ελεύθερα ως λύσεις του προβλήματος. Το άτομο καλείται να σκεφτεί ελεύθερα και απαλλαγμένο από τον φόβο της επίκρισης. Ακόμα και οι πιο παράδοξες ιδέες επιδοκιμάζονται (Ξανθάκου, 1998:95). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (Παπαδοπούλου, 2005:217), αυτή η αυθόρμητη και ασύνδετη έκφραση των παιδιών μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για γραπτή έκφραση.

Η μέθοδος περνά από τρία στάδια: το στάδιο της προετοιμασίας (καθορισμός του προβλήματος, συλλογή πληροφοριών και ανάλυση όλων των στοιχείων του προβλήματος), το στάδιο της εφαρμογής (ενεργοποίηση της φαντασίας για τη παραγωγή νέων ιδεών) και το στάδιο της αξιολόγησης (κρίση των παραχθέντων ιδεών και επιλογή εκείνων που

ανταποκρίνονται καλύτερα στο πρόβλημα) (Μαγνήσαλης, 1996: 167, 171- 172). Ο Α. Osborn (1963), εισηγητής της μεθόδου του «καταιγισμού ιδεών», έχει θέσει τους παρακάτω πέντε κανόνες, που πρέπει να τηρούνται στην εφαρμογή της, ώστε τα αποτελέσματά της να είναι αξιόπιστα (Soliman, 2005):

1) Απαγορεύεται η κριτική: Η αποτίμηση των προτεινόμενων ιδεών θα γίνει σε καταλληλότερο χρόνο. Δεν πρέπει, με κανένα τρόπο, η κριτική αξιολόγηση των νέων ιδεών να συμπίπτει χρονικά με τη δημιουργική παραγωγή τους. Αν, παρ' όλες τις προειδοποιήσεις, κάποιος εξακολουθεί να είναι επικριτικός προς τα άλλα μέλη της ομάδας, θα είναι καλύτερο να του επισημανθεί ή να σταματήσει ή να αποχωρήσει από τη διαδικασία.

2) Ενθαρρύνεται η υπερβολική ή παράλογη διατύπωση ιδεών: Είναι πιο εύκολο να «τιθασεύσουμε» μια προκλητική και αλλόκοτη ιδέα από το να «απογειώσουμε» μια συμβατική. Με άλλα λόγια στη διατύπωση ιδεών είναι προτιμότερη η υπερβολή από τη σιωπή.

3) Επιμένουμε στην παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων ιδεών: Βασικός στόχος της τεχνικής του «καταιγισμού» είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποσότητα καταγεγραμμένων ιδεών. Γιατί, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των προτεινόμενων ιδεών, τόσο περισσότερο αυξάνεται η πιθανότητα να αναδειχθούν πρωτότυπες και αξιοποιήσιμες ιδέες.

4) Στηρίζουμε την επέκταση και τη βελτίωση των παραγόμενων ιδεών: Πέρα από τις ιδέες που έχει διατυπώσει το κάθε μέλος της ομάδας, για να διευρυνθεί ο κατάλογος των προτεινόμενων ιδεών, παροτρύνονται τα μέλη να αναζητήσουν τρόπους, ώστε να συμπληρώσουν-τροποποιήσουν τις ιδέες των διπλανών τους, ακόμη και τις δικές τους. Τέλος, ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών που εκφράζονται μες στην ομάδα, με απώτερο στόχο την βελτίωση της παραγωγής και την σύνθεση των απαντήσεων. Ο συνδυασμός αυτός στοχεύει στον εμπλουτισμό και στη γόνιμη διασταύρωση των ιδεών της ομάδας, που συμμετέχει στην διαδικασία της ιδεοθύελλας μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας. Σημαντική για τη διαδικασία είναι η καταγραφή ή η μαγνητοφώνηση των ιδεών που θα εκφραστούν (Ξανθάκου, 1998:96).

5) Αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών: Μετά την ολοκλήρωση των προτεινόμενων ιδεών, ακολουθεί η κριτική αξιολόγησή τους. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι πολλά και διαφορετικά όπως η χρησιμότητα, το κόστος, οι συνέπειες για τους

εμπλεκόμενους, η επιβάρυνση του περιβάλλοντος και η παραβίαση των ατομικών δικαιωμάτων.

❖ **SCAMPER:** Ο Alex Osborn ήταν ειδικός στο χρησιμοποιεί κάθε ευκαιρία για να προτείνει νέες ιδέες. Ανέπτυξε μια λίστα από απλές ερωτήσεις, που μπορούν να απαντηθούν είτε ατομικά είτε από ομάδες, ειδικά σχεδιασμένη για να υποστηρίξει και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη, ενώ ο όρος «SCAMPER» είναι το ακρωνύμιο των αγγλικών λέξεων: Substitute, Combine, Adapt, Modify-Magnify-Minify, Put to other uses, Eliminate, Reverse-Rearrange:

Άλλες χρήσεις: Νέοι τρόποι χρησιμοποίησης, είτε όπως είναι είτε με μικρή διαφοροποίηση.

Προσαρμογές: Με τι άλλο μοιάζει; Ποιες άλλες ιδέες φέρνει στο μυαλό μας; Τι παλιότερο παράλληλο μας θυμίζει; Ποιον μπορώ να μιμηθώ; Ποιον μπορώ να αντιγράψω; Υπάρχει προηγούμενο στην Ιστορία; Άλλη οπτική γωνία;

Μεγεθύνσεις: Πρόσθεση, Πολλαπλασιασμός Τι να προστεθεί; Ισχυρότερο; Μεγαλύτερο; Πλατύτερο; Υψηλότερο; Συχνότερο; Μεγαλύτερης αξίας; Διπλασιασμός; Πολλαπλασιασμός; Υπερβολή; Super; Jumbo; Μεγιστοποίηση; Πρόσθετα συστατικά;

Σμικρύνσεις: Αφαίρεση, διαίρεση, Τι να αφαιρεθεί; Μικρότερο; Ελαφρότερο; Αραιότερο; Κοντότερο; Βραδύτερο; Συμπύκνωση; Διχοτόμηση; Ελαχιστοποίηση; Υποβάθμιση; Τα μέρη να είναι πτυσσόμενα, σπαστά; Κομμάτιασμα;

Τροποποιήσεις: Αλλαγή χρώματος, κίνησης, ήχου, οσμής, μορφής, σχήματος, ρυθμού, χρόνου, χρονοδιαγράμματος; Άλλη αρχή; Άλλο τέλος; Άλλο φύλο; Αλλαγή σημασίας; Άλλες αλλαγές;

Αντικαταστάσεις: Ποιος άλλος αντ' αυτού; Άλλα υλικά; Άλλος τρόπος; Άλλη προσέγγιση; Άλλος τόπος; Άλλος χρόνος; Άλλη κινητήρια δύναμη; Άλλη διαδικασία; Άλλος τόπος; Άλλος ήχος; Άλλη φωνή;

Αναδιευθετήσεις: Ανταλλαγή μερών; Το πρώτο να γίνει τελευταίο; «Οι έσχατοι έσονται πρώτοι!»; Άλλος σχηματισμός; Άλλη διαρρύθμιση; Άλλη ακολουθία;

Αντιστροφές: Το αντίθετο; Το αντίστροφο; Το έξω μέσα; Το άνω κάτω; Ανταλλαγή ρόλων; Αντιμετάθεση θετικού αρνητικού; Αντιμετάθεση αιτίου-αποτελέσματος;

Συνδυασμοί: Συνδυασμός στοιχείων, μερών, ιδεών, σκοπών; Ποιο μίγμα; Ποιο κράμα; Ποια συλλογή; Άλλη σύνθεση; Συγχώνευση;

❖ **Δημιουργική Επίλυση Προβλημάτων:** Η δημιουργική επίλυση προβλήματος είναι ευρύτερη πρακτική που συχνά περιλαμβάνει και καταιγισμό ιδεών, αλλά και άλλες επιμέρους τεχνικές όπως τη χρήση καταλόγων ελέγχου με στόχο τη δημιουργία νέων ιδεών από παλιές. Την τεχνική αυτή πρότεινε ο Parnes (1981), στενός συνεργάτης του Osborn και αποτελείται από τα ακόλουθα πέντε στάδια:

1) Συγκέντρωση των δεδομένων του προβλήματος: Στο συγκεκριμένο στάδιο κωδικοποιούνται οι γνώσεις του παρελθόντος σε ό,τι αφορά το πρόβλημα που μας απασχολεί.

2) Σαφής διατύπωση του προβλήματος προς επίλυση: Στο στάδιο αυτό και έχοντας ως βάση το υλικό που συγκεντρώσαμε, επιχειρούμε να διατυπώσουμε τον καταλληλότερο ορισμό του τεθέντος προβλήματος. Για να επιτύχουμε το στόχο μας μπορεί να απαιτηθεί να αναλύσουμε περαιτέρω το πρόβλημα, ώστε να το εξετάσουμε πιο ολοκληρωμένα.

3) Παραγωγή προτεινόμενων ιδεών-λύσεων: Στο στάδιο αυτό, επιχειρείται να συμπληρωθεί ένα κατάλογος ιδεών, μέσα από τον οποίο θα προκύψει η λύση του προβλήματος.

4) Αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών-λύσεων: Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιείται μία από τις κρίσιμότερες φάσεις της τεχνικής, η αξιολόγηση των επικρατέστερων ιδεών-λύσεων. Η συγκεκριμένη διαδικασία υλοποιείται με τη βοήθεια πολλών κριτηρίων, όπως το κόστος, ο απαιτούμενος χρόνος, τα διαθέσιμα μέσα, θέματα δεοντολογίας και προσωπικών δεδομένων. 5) Εφαρμογή των προκριθέντων ιδεών λύσεων: Στο τελικό στάδιο, διερευνώνται οι προσφορότεροι τρόποι, ώστε να γίνουν πράξη οι επιλεγείσες ιδέες-λύσεις. Με άλλα λόγια συγκροτείται «πλάνο δράσης», στο οποίο καταγράφονται τα άτομα που θα πάρουν μέρος στη φάση της υλοποίησης, τα μέσα που θα χρειαστούν, οι χρόνοι που απαιτούνται για την εκτέλεση όλων των ενεργειών.

❖ **Κατάλογος χαρακτηριστικών:** Η τεχνική αυτή «γεννήθηκε» το 1978 από τον Crawford, ο οποίος προσπαθούσε να βελτιώσει ποιοτικά ένα προϊόν (πνευματικό ή υλικό) και περιλαμβάνει μια σειρά λέξεων, ή φράσεων οι οποίες είναι γραμμένες υπό μορφή πίνακα και έχουν σαν στόχο να μεταβάλουν την πνευματική κατάσταση του ατόμου, διεγείροντας την παραγωγή εναλλακτικών ιδεών για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή κατάστασης. Η εφαρμογή στην πράξη της τεχνικής «κατάλογος χαρακτηριστικών» περνά μέσα από τα ακόλουθα στάδια: στο πρώτο στάδιο, συγκεντρώνουμε και καταγράφουμε όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του

προϊόντος που εξετάζουμε, και στο δεύτερο, μελετούμε μία προς μία τις καταγραφές, αναζητώντας τρόπους βελτίωσής τους, ώστε να φτάσουμε στο επιθυμητό προϊόν.

❖ ***Mind mapping ή νοητική χαρτογράφηση:*** Η τεχνική του Mindmapping, δημιουργήθηκε από τον Tony Buzan, τη δεκαετία του 1970, μετά από μακροχρόνιες έρευνες στη ψυχολογία της μάθησης και της μνήμης. Πρόκειται για μια τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας, η οποία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την μάθηση ατόμων και οργανισμών. Σύμφωνα με τον Buzan «η τεχνική mind mapping μπορεί να χρησιμοποιηθεί, σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα, στην οποία απαιτείται σκέψη, σχεδίαση και δημιουργικότητα». Ένας νοητικός χάρτης είναι βασικά ένα οπτικό διάγραμμα που σου επιτρέπει να συνδέεις πληροφορίες γύρω από μια κεντρική ιδέα. Ξεκινώντας με μια εικόνα στο κέντρο ενός φύλλου χαρτιού και χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά, εικόνες, διαφορετικούς χρωματισμούς, σύμβολα και κώδικες, η τεχνική Mind Mapping, έχει αρχίσει να αντικαθιστά τις παραδοσιακές μεθόδους συνοπτικής περιγραφής και σημειώσεων ενώ η τάση αυτή ενισχύεται και από την εμφάνιση ειδικών λογισμικών προγραμμάτων για ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η συγκεκριμένη μέθοδος κάνει την εσωτερική διερεύνηση, τη μάθηση, τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και τη συγκέντρωση σημαντικών πληροφοριών πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική. Η χαρτογράφηση του μυαλού είναι μια μέθοδος διερεύνησης που συνδέεται ιδανικά με τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου και συνδράμει στη βέλτιστη χρήση της εγκεφαλικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον Tony Buzan, είναι μια δισδιάστατη τεχνική λήψης πληροφοριών. Η δημιουργική ικανότητα διεγείρεται μέσω της Νοητικής Χαρτογράφησης καθώς τόσο το αριστερό όσο και το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου δουλεύουν μαζί. Ένας νοητικός χάρτης, έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: Το αντικείμενο της μελέτης βρίσκεται στο κέντρο της σελίδας, ως σχέδιο ή εικόνα, τα κύρια επιμέρους θέματα "διαχέονται", από την κεντρική εικόνα ως κλάδοι, οι κλάδοι περιλαμβάνουν μια εικόνα-κλειδί ή μια λέξη κλειδί. Θέματα μικρότερης σημασίας αντιστοιχούν σε μικρότερους κλάδους, όλοι οι κλάδοι σχηματίζουν μια "κομβική" δομή.

❖ ***Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα ή six thinking hats:*** Η τεχνική της χρήσης των έξι καπέλων της σκέψης είναι μια ιδέα δημιουργικής προσέγγισης μιας λύσης προβλήματος την οποία εισηγήθηκε ο Edward De Bono (2006). Τα έξι διαφορετικά καπέλα σκέψης με διαφορετικά χρώματα αντιπροσωπεύουν έξι διαφορετικούς τρόπους σκέψης. «Φορώντας» διαδοχικά τα καπέλα, αλλάζουμε τη μέθοδο της σκέψης ή την οπτική μας γωνία στο εκάστοτε θέμα. Ειδικότερα: Κόκκινο Καπέλο: Αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως απαραίτητο στοιχείο της σκέψης. Η χρήση του εστιάζει στην έκφραση των απόψεων,

συναισθημάτων και τη διαίσθησή τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η τεκμηρίωσή τους. Μέσω του Κόκκινου Καπέλου εκφράζονται τα παροδικά και στιγμιαία συναισθήματά.

Κίτρινο Καπέλο: Η σκέψη του καπέλου χαρακτηρίζεται θετική και εποικοδομητική, ενώ εστιάζει στη θετική αξιολόγηση. Διερευνά την αξία και τα οφέλη που προκύπτουν από το θέμα που απασχολεί. Προϋποθέτει τη λογική τεκμηρίωση των απόψεων.

Μαύρο Καπέλο: Είναι αυτό που συνήθως χρησιμοποιείται πιο συχνά. Με αυτό ασκείται όσο το δυνατόν περισσότερη κριτική σχετική με το θέμα που απασχολεί, η οποία να είναι λογικά τεκμηριωμένη. Έτσι προσεγγίζονται οι κίνδυνοι, τα εμπόδια, τα ενδεχόμενα προβλήματα και τα μειονεκτήματα που υπάρχουν.

Λευκό Καπέλο: Είναι ουδέτερο. Δίνει έμφαση στις πληροφορίες και χρησιμοποιείται συνήθως στην αρχή, ως υπόβαθρο για τις σκέψεις που πρόκειται να ακολουθήσουν.

Πράσινο Καπέλο: Με αυτό παρουσιάζονται οι καινοτόμες ιδέες σε ένα θέμα. Παρουσιάζονται εναλλακτικές επιλογές και διαφορετικές πορείες δράσης. Το Πράσινο Καπέλο περιλαμβάνει τόσο την αυθόρμητη, όσο και τη συνειδητή δημιουργικότητα.

Μπλε Καπέλο: Αναλαμβάνει τον έλεγχο της διαδικασίας. Είναι αυτό που διαχειρίζεται και οργανώνει τη σκέψη. Διαμορφώνει τη στρατηγική για το θέμα που το απασχολεί, ύστερα καθορίζει τους αντικειμενικούς σκοπούς και, τέλος, οργανώνει την πολιτική εφαρμογή τους. Επιβάλλει την πειθαρχία, ανακοινώνει την αλλαγή καπέλων, σταματά τις αντιπαραθέσεις και τις σποραδικές παρεμβολές. Στο τέλος διατυπώνεται το αποτέλεσμα και παρουσιάζονται τα απαραίτητα συμπεράσματα.

Σκοπός της τεχνικής «τα έξι σκεπτόμενα καπέλα» είναι η ανάδειξη της πιο ολοκληρωμένης σκέψης, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσει στην κατάλληλη στιγμή και να δώσει την αρτιότερη λύση. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται μέσα από δύο στάδια: α) το στάδιο της κατασκευής του χάρτη και β) το στάδιο της χάραξης ενός δρόμου πάνω στο χάρτη. Στην περίπτωση που ο χάρτης είναι άρτιος, τότε και ο καταλληλότερος δρόμος γίνεται άμεσα αντιληπτός. Τέλος, όσο πιο συχνά χρησιμοποιούμε την τεχνική «τα έξι σκεπτόμενα καπέλα», τόσο πιο οικεία και προσιτή γίνεται στη σκέψη μας.

❖ **Συνεκτική:** Η μέθοδος χρησιμοποιεί την αναλογική σκέψη, μια από τις κεντρικότερες λειτουργίες της συγκλίνουσας σκέψης, προκειμένου να παράγει δημιουργικές και πρωτότυπες ιδέες. Ο μικρός βαθμός πολυπλοκότητας που έχει, επιτρέπει την εφαρμογή της

απ' όλα τα πνευματικά και πολιτιστικά στρώματα της κοινωνίας. Για την εφαρμογή της συνεκτικής μεθόδου χρησιμοποιούνται τέσσερα είδη αναλογικών σχέσεων:

Άμεση αναλογία: Είναι η διαδικασία εκείνη που μας επιτρέπει να οικειοποιούμαστε γνώσεις, τεχνικές και τρόπους συμπεριφοράς από διαφορετικούς τομείς. Από τις χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις άμεσης αναλογίας είναι η «βιονική μέθοδος», στην οποία ψάχνουμε να βρούμε αντίστοιχους τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος μ' αυτούς που συναντάμε στη φύση.

Προσωπική αναλογία: Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή προσπαθούμε να μπούμε στη θέση κάποιου άλλου και να βιώσουμε το πρόβλημά του όσο γίνεται πιο κοντά. Με άλλα λόγια η προσωπική αναλογία είναι ένα είδος «Role playing», δηλαδή «παιξίμο ρόλου».

Συμβολική αναλογία: Με τη συμβολική αναλογία επιδιώκουμε να περιγράψουμε και να χρωματίσουμε συναισθηματικά μια κατάσταση, κάνοντας χρήση συμβολικών εικόνων και αλληγοριών. Τη συναντάμε συχνά στη Λογοτεχνία, στις Καλές Τέχνες και στη διαφήμιση. Πολλές φορές, η συμβολική αναλογία ενδέχεται να πάρει τη μορφή «οξύμωρου σχήματος», όπου δύο σημασιολογικά αντίθετες λέξεις ή φράσεις εκφέρονται μαζί, για να δηλώσουν ένα βαθύτερο νόημα.

Φανταστική αναλογία: Η φανταστική αναλογία είναι μια διαδικασία, στην οποία χρησιμοποιούμε, χωρίς κανέναν περιορισμό, ιδανικές, φανταστικές καταστάσεις, για να δώσουμε πρακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα, στο οποίο οι άλλες τεχνικές έχουν αποτύχει.

Στο τέλος, αξιολογώντας τις κατατεθείσες ιδέες, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα κοινά σημεία ανάμεσα στην ιδανική πρόταση και στην υπαρκτή πραγματικότητα, που θα μας βγάλουν από το αδιέξοδο.

❖ **EYPHKA:** Η τεχνική «Εύρηκα» είναι μια από τις νεότερες μεθόδους παραγωγής πρωτότυπων ιδεών και δημιουργός της είναι ο Μαγνήσαλης (1990). Η τεχνική οφείλει το όνομά της στη γνωστή έκφραση του Αρχιμήδη «Εύρηκα, Εύρηκα», που σημαίνει την ανακάλυψη κάτι σπουδαίου. Η εφαρμογή της μεθόδου «Εύρηκα» περνάει μέσα από το στάδιο προετοιμασίας όπου ο ενδιαφερόμενος καθορίζει το πρόβλημα που τον απασχολεί, συγκροτεί την ομάδα εργασίας και προσδιορίζει την αρχική συνάντηση των μελών της ομάδας, το στάδιο εφαρμογής όπου αναλύεται η τεχνική της μεθόδου «Εύρηκα», παρουσιάζεται το προς εξέταση πρόβλημα, ενθαρρύνονται τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία και δίνονται συμπληρωματικές πληροφορίες αν ζητηθούν και το στάδιο αξιολόγησης όπου αξιολογούνται τα αποτελέσματα της μεθόδου

και συντάσσεται γραπτή έκθεση με τις προτεινόμενες λύσεις του προβλήματος. Η αξία της μεθόδου «Εύρηκα» βρίσκεται στο μικρό βαθμό πολυπλοκότητάς της, στην εφαρμογή της από διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού προφίλ άτομα, στην εξοικονόμηση χρόνου, στο ότι επιτρέπει την παράλληλη εφαρμογή και άλλων τεχνικών παραγωγής πρωτότυπων ιδεών, στην εξασφάλιση ισότιμης συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

2.4 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι μια νοητική λειτουργία με πολλές παραμέτρους και για αυτό είναι δύσκολο να αποτιμηθεί. Παρόλα αυτά στη διεθνή επιστημονική κοινότητα έχουν σημειωθεί αρκετές προσπάθειες για την αξιολόγησή της. Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία «μέτρησης», το καθένα από τα οποία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πτυχές της λειτουργίας της δημιουργικότητας (Zeng et al., 2011:24-37). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε εργαλεία «μέτρησης» της δημιουργικότητας, τα οποία είναι τα περισσότερο αξιοποιημένα. Τα εργαλεία αυτά θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: (Hocevar, 1981:450-464. Zeng et al., 2011:24-37):

- τεστ «μέτρησης» της αποκλίνουσας σκέψης,
- ερωτηματολόγια προσωπικότητας,
- ερωτηματολόγια στάσεων και ενδιαφερόντων,
- βιογραφίες,
- αξιολογήσεις προϊόντων,
- εκτιμήσεις από δασκάλους, γονείς, συνομηλίκους,
- ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών για δημιουργικές δραστηριότητες και επιτεύγματα,
- κλίμακες χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και
- μελέτη διακεκριμένων προσωπικοτήτων.

Η ταξινόμηση αυτή αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές προσπάθησαν να προσεγγίσουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στη δημιουργική διαδικασία, στο δημιουργικό άτομο, στο δημιουργικό προϊόν και στα χαρακτηριστικά ενός ενισχυτικού, για τη δημιουργικότητα, περιβάλλοντος (Fishkin & Johnson, 1998:40-46).

Βιογραφικές Μέθοδοι: Ένα πρώτο εργαλείο είναι αυτό της ανάλυσης των βιογραφικών δεδομένων τα οποία αφορούν δημιουργικά άτομα. Η δημιουργικότητα σε αυτή την περίπτωση καθορίζεται από την πρωτοτυπία και την μοναδικότητα των δημιουργικών έργων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Biographical inventory: Creativity (Schaefer, 1969:431-437), το οποίο περιλαμβάνει 165 ερωτήσεις ομαδοποιημένες σε πέντε κατηγορίες: οικογένεια, ατομικό ιστορικό, εκπαιδευτικό ιστορικό, δραστηριότητες, φυσικά χαρακτηριστικά και μια ομάδα με διάφορες ερωτήσεις. Σημαντική σε αυτή την κατηγορία είναι και η αντίστοιχη προσπάθεια του Gardner (1993), ο οποίος ανέλυσε τα βιογραφικά στοιχεία σπουδαιών προσωπικοτήτων χρησιμοποιώντας τα έργα και τη σταδιοδρομία τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η «Κλίμακα Δημιουργικής Επίτευξης» (Creative Achievement Scale, CAS, Ludwig, 1992:109-124) με την οποία αξιολογεί κάποιος τη δημιουργικότητα των νεκρών ανθρώπων μέσα από τη χρήση βιογραφικών δεδομένων.

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και κάποιες έρευνες οι οποίες εφαρμόζουν εξωτερικά κίνητρα για την μέτρηση της δημιουργικότητας, όπως είναι οι επιτυχίες σε διαγωνισμούς. Οι μέθοδοι όμως αυτές κυρίως χρησιμεύουν ως εργαλεία ελέγχου της εγκυρότητας άλλων εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, ενώ τα κριτήρια τους εφαρμόζονται για τη βελτίωση άλλων μεθόδων, καθώς είναι σπάνιες οι συστηματικές και σταθμισμένες βιογραφικές μέθοδοι (Krampen, 1993:11-39).

Μέθοδοι Αυτοαξιολόγησης: Σε αυτή την κατηγορία χρησιμοποιούνται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ως κριτήρια της δημιουργικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι είτε γενικά χαρακτηριστικά είτε ενδιαφέροντα είτε δημιουργικές εκφράσεις και επιδόσεις που έχουν προηγηθεί. Το πιο χαρακτηριστικό όργανο αυτής της μεθόδου είναι η «Λίστα Επιθέτων» (Adjective Check List, Krampen, 1993:11-39), με την οποία τα υποκείμενα προσπαθούν να περιγράψουν τον εαυτό τους με τη βοήθεια κάποιων επιθέτων, π.χ. αυθόρμητος. Βέβαια το εργαλείο αυτό είναι επιρρεπές στη συνειδητή διαστρέβλωση των δεδομένων οπότε η λειτουργία του είναι προβληματική.

Αντιπροσωπευτικά εργαλεία είναι τα «What kind of person are you?» (Torrance & Khatena, 1970:71-75) και «Ερωτηματολόγιο Δημιουργικής Αντίληψης των Khatena-Torrance» (Khatena-Torrance Creative Perception Inventory, Khatena, 1982). Στο δεύτερο γίνεται συνδυασμός των δύο κλιμάκων αυτοαξιολόγησης, από τις οποίες η πρώτη με τίτλο «Τι είδους άτομο είσαι;» προσπαθεί να ανακαλύψει τα κίνητρα του ατόμου, ενώ η δεύτερη

με τίτλο «Κάτι για τον εαυτό μου» προσπαθεί να βρει τις δημιουργικές πτυχές που εκφράζονται μέσα από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Επίσης στον αμερικανικό χώρο έρευνας παρατηρούνται οι εξής κλίμακες αυτοαξιολόγησης: «Κλίμακα Δημιουργικής Συμπεριφοράς και Προδιάθεσης» (Creative Behavior Disposition Scale), η «Αξιολόγηση της Δημιουργικής Στάσης της Πενσυλβάνιας», (Pennsylvania Assessment of Creative Tendency), αλλά και «Το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής- Καινοτομίας της Kirton», (Kirton Adaptation-Innovation Inventory) στην οποία δίνονται πληροφορίες για τα γνωστικά στυλ που προτιμά ο κάθε άνθρωπος, τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζονται είτε από προσαρμοστικότητα, είτε από νεωτερικά στοιχεία και τα οποία χρησιμοποιούνται στην επίλυση προβλημάτων καθώς και στη λήψη αποφάσεων (Khatena, 1982, Krampen, 1993:11-39). Στην ίδια κατηγορία ανήκει το «Ομαδικό Ερωτηματολόγιο για την εύρεση Δημιουργικού Ταλέντου» (Group Inventory for Finding Creative Talent, GIFT, Rimm,1976).

Χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι το Creative Personality Scale for the Adjective Check List (Gough, 1979:1398-1405). Ο Gough δουλεύοντας με 300 άτομα, τα οποία είχαν χαρακτηριστεί με άλλες κλίμακες δημιουργικά, κατασκεύασε μια λίστα με 30 επίθετα, τα οποία έγκυρα διαχώριζαν τους περισσότερο δημιουργικούς από τους λιγότερο δημιουργικούς. Από τα 30 αυτά επίθετα, τα 18 βρέθηκαν ότι σχετίζονται θετικά με τη δημιουργικότητα. Κάποια από αυτά ήταν: ικανός, έξυπνος, πειστικός, εγωιστής, πονηρός, εφευρετικός, μη συμβατικός. Κάποια από τα επίθετα που σχετίστηκαν αρνητικά με τη δημιουργικότητα ήταν: κοινός, συντηρητικός, ανικανοποίητος, ειλικρινής, έντιμος.

Αυτές όμως οι κλίμακες όπως και άλλες που εφαρμόζονται ως κριτήρια για την δημιουργικότητα εμφανίζουν προβλήματα γιατί στηρίζονται σε πληροφορίες που δίνουν τα ίδια τα παιδιά για τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Επιπροσθέτως, πρέπει να αναφέρουμε τις κλίμακες: «Δήλωση Παρελθόντων Δημιουργικών Ενεργειών» (Statement of Past Creative Activities), τη «Δημιουργική Κλίμακα για τη διάρκεια της ζωής» (Lifetime Creativity Scale) και το γερμανικό «Ερωτηματολόγιο για την κατανόηση των Νέων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (Fragebogen zur Erfassung Kreativer Alltagsaktivitäten) (Krampen, 1993:11-39).

Μέθοδοι Ετεροαξιολόγησης: Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στις δημιουργικές εκφράσεις ενός ατόμου και στα δημιουργικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Το

πρόβλημα στην προκείμενη περίπτωση είναι η εγκυρότητα της μεθόδου ή περισσότερο ο έλεγχος της εγκυρότητας των εργαλείων αυτών. Επίσης υπάρχουν και κάποιες άλλες δυσκολίες, όπως το γεγονός ότι αυτοί που κατασκευάζουν τα εργαλεία για την διάγνωση μιας ικανότητας συνήθως δε διαθέτουν αυτή την ικανότητα σε μεγάλο βαθμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η διάγνωση της δημιουργικότητας των παιδιών από τους δασκάλους τους. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι η μέτρηση των δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών ή η σύνδεση των χαρακτηριστικών αυτών με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών. Τότε παρατηρούμε ότι ο δείκτης συνάφειας είναι αρκετά υψηλός, ενώ στην περίπτωση αξιολόγησης των δημιουργικών προϊόντων είναι χαμηλός ή αρνητικός. (Krampen, 1993:11-39).

Ψυχομετρικές Μέθοδοι: Η ψυχομετρική προσέγγιση επιχειρεί την μέτρηση της δημιουργικότητας εστιάζοντας κυρίως στο προϊόν της και καλύπτοντας όλο το φάσμα των εκφάνσεών της. Οι ψυχομετρικές θεωρίες δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων που πραγματοποιούν. Η αξιοπιστία των μετρήσεων σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της μέτρησης παρουσιάζει σταθερότητα σε κάθε επανάληψη της δοκιμασίας στην οποία υποβάλλεται το υποκείμενο και σε κάθε εκδοχή του ερεθίσματος, αλλά και όταν μεταβληθεί η σειρά των μερών της δοκιμασίας. Επίσης εξαρτάται από τον βαθμό συμφωνίας των κριτών του προϊόντος και πόσο κοντά βρίσκονται οι εκτιμήσεις τους. Η εγκυρότητα σχετίζεται με την ακρίβεια της μέτρησης και κατά πόσο μετράει το αντικείμενο στόχο ή κάτι άλλο. Η προβλεπτική εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο μια μέτρηση δημιουργικότητας μπορεί να προβλέψει την πραγματική δημιουργική τάση, ενώ η διαφορική εγκυρότητα καταδεικνύει το βαθμό συσχέτισης της μέτρησης με μετρήσεις από άλλες δοκιμασίες που μετρούν κάτι διαφορετικό (Kozbelt et al., 2010).

Οι πιο διαδεδομένες δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται στα ψυχομετρικά τεστ της δημιουργικότητας είναι αυτές που βασίζονται στην αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη. Οι έννοιες αυτές προτάθηκαν από τον Guilford ως μέρος της θεωρίας του περί Δομής της Νοημοσύνης (Guilford, 1968). Οι δοκιμασίες αποκλίνουσας σκέψης σύμφωνα με τον Guilford παράγουν παράλληλες σκέψεις που «φεύγουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις» και έχουν πολλές πιθανές λύσεις που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και αναλύουν «την ρευστότητα των ιδεών, τη δυνατότητα ευελιξίας, την πρωτοτυπία, την επεξεργασία των ιδεών με γλωσσικά και οπτικά προβλήματα». Η διαδικασία της σκέψης συνδυάζει απομακρυσμένες και πιθανώς ασύμβατες μονάδες

γνώσης, σε αντίθεση με τις δοκιμασίες συγκλίνουσας σκέψης, οι οποίες οδηγούν με σειριακή αναζήτηση σε μια έγκυρη απάντηση ή σε ορισμένες συμβατικές απαντήσεις.

Σημαντική η συμβολή των τεστ του Torrance (1974), τα οποία αν και βασίζονται στα τεστ του Guilford, είναι όμως πολύ πιο επεξεργασμένα και μπορούν να χορηγηθούν σε άτομα από την νηπιακή ως την ώριμη ηλικία τους. Το συγκεκριμένο τεστ ονομάζεται Torrance tests of Creative Thinking (TTCT) και η χορήγησή του ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία. Χορηγείται συνήθως ομαδικά και σε όλες τις δραστηριότητες υπάρχει αυστηρός περιορισμός χρόνου. Οι απαντήσεις του τεστ βαθμολογούνται σύμφωνα με τα τέσσερα στοιχεία που αποτελούν τη δημιουργικότητα, όπως προκύπτουν κυρίως από τη θεωρία του Guilford. Τα κριτήρια αποτελούν α) η λεκτική ευχέρεια που αναφέρεται στην παραγωγή μεγάλου αριθμού ιδεών, β) η λεκτική ευλυγισία που αναφέρεται στην παραγωγή μεγάλης ποικιλίας ιδεών, γ) η πολυπλοκότητα που αναφέρεται στην επεξεργασία και την τελειοποίηση των ιδεών και δ) η πρωτοτυπία που αναφέρεται στη χρήση ιδεών, οι οποίες δεν είναι προφανείς, συνηθισμένες ή δε συναντιούνται στατιστικά συχνά. Τα τεστ αυτά χωρίζονται σε δύο μέρη. Περιέχουν ένα λεκτικό και ένα πρακτικό μέρος. Το γλωσσικό και το οπτικό μάλιστα τμήμα παρουσιάζουν υψηλό δείκτη συνάφειας.

Το λεκτικό μέρος περιλαμβάνει α) τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με μια εικόνα όπου δίνεται στους εξεταζόμενους μια εικόνα και εκείνοι καλούνται αρχικά να διατυπώσουν ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία που διαδραματίζεται και στη συνέχεια να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το παρελθόν και το μέλλον των ηρώων που παρουσιάζονται σε αυτή, β) τη βελτίωση αντικειμένων όπου παρουσιάζεται στους εξεταζόμενους η εικόνα ενός κοινού παιχνιδιού και τους ζητείται να καταγράψουν τις ιδέες τους ώστε το συγκεκριμένο παιχνίδι να είναι περισσότερο ελκυστικό και αστειό για να παίζει κανείς μαζί του, γ) τη δήλωση ασυνήθιστων χρήσεων για τα αντικείμενα όπου καλούνται οι εξεταζόμενοι να καταγράψουν ασυνήθιστες χρήσεις για κάποιο αντικείμενο, δ) τις ερωτήσεις του τύπου «Τι θα συνέβαινε, αν;» όπου καλείται ο εξεταζόμενος να απαριθμήσει τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης αλλά μη πραγματικής κατάστασης που του δίνεται.

Το πρακτικό μέρος περιλαμβάνει α) τη σχεδίαση μιας εικόνας όπου δίνεται στους εξεταζόμενους ένα αρχικό σχήμα και τους ζητείται με βάση αυτό να δημιουργήσουν μια εικόνα και να την τιτλοφορήσουν, β) την ολοκλήρωση εικόνων όπου δίνονται στους εξεταζόμενους δέκα ημιτελή σχήματα και ζητείται από εκείνους να τα ολοκληρώσουν, δημιουργώντας τελειοποιημένα σχέδια και να δώσουν τίτλο σε κάθε ένα από αυτά και γ)

τη ζωγραφική με την χρήση προκαθορισμένων σχημάτων όπου πρέπει οι εξεταζόμενοι να δημιουργήσουν μια σειρά από νέες εικόνες χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα σχήματα, όπως είναι 36 πανομοιότυποι λευκοί κύκλοι και να δώσουν ένα τίτλο σε κάθε μια από τις ιδέες που ολοκληρώνουν.

Στη συνέχεια αναφέρεται το τεστ «Απομακρυσμένων Συνδέσεων» (Remote Associates Test RAT) των Mednick & Mednick (Krampen,1993:11-39), το οποίο μετρά την «συνειρμική δημιουργικότητα», δηλαδή την δυνατότητα του ατόμου να ανακαλεί δύσκολους συνειρμούς τους οποίους ελέγχει για να καταλήξει σε αυτόν που επιθυμεί. Όμως το τεστ αυτό έχει πολύ χαμηλό συντελεστή συνάφειας με τις επιδόσεις σε άλλα τεστ δημιουργικότητας.

Επιπρόσθετα πρέπει να αναφερθεί το τεστ των Wallach & Kogan (1965), το οποίο βασίζεται στις θεωρίες του Guilford, και σε ιδέες που προέρχονται από την Συνειρμική Ψυχολογία. Οι Wallach και Kogan υποστήριζαν ότι τα προηγούμενα τεστ απέτυχαν να απομονώσουν την δημιουργική σκέψη, γεγονός που το απέδωσαν στην ύπαρξη χρονικού περιορισμού και στην ατμόσφαιρα εξέτασης που επικρατούσε στη χορήγηση τους. Οι ίδιοι κατασκεύασαν ψυχομετρικά τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας στα οποία δεν έθεσαν χρονικό περιορισμό και τα οποία χορηγήθηκαν σε παιδιά, συνήθως από το δάσκαλο, με τη μορφή παιχνιδιού. Το τεστ που επινόησαν περιείχε τρία λεκτικά, γλωσσικά υποτέστ και δύο οπτικά και μετρούσε δύο μεταβλητές, την μοναδικότητα και τον αριθμό των απαντήσεων. Τα τρία γλωσσικά υποτέστ είναι: α) όμοιες κατηγορίες (απαρίθμηση περιπτώσεων της ίδιας εννοιολογικής κατηγορίας), β) εναλλακτικές χρήσεις (εύρεση πιθανών χρήσεων κοινών αντικειμένων) και γ) ομοιότητες (εντοπισμός ομοιοτήτων μεταξύ δύο αντικειμένων). Τα δύο οπτικά τεστ είναι: α) το παιχνίδι των σχεδίων και β) το παιχνίδι των γραμμών (έκφραση πιθανών ερμηνειών σε μια σειρά αφηρημένων σχεδίων και απλών γραμμικών σχημάτων αντίστοιχα). Το μεγάλο πλεονέκτημα του είναι ότι έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ ζητά ρευστότητα ιδεών αλλά και πρωτοτυπία, η οποία αξιολογείται με βάση το στοιχείο της μοναδικότητας.

Επιπλέον υπάρχει και το γερμανικό τεστ δημιουργικότητας το «Τεστ Δημιουργικής Σκέψης-Παραγωγή Ζωγραφιών» (Test for Creative Thinking-Drawing Production TCT-DP), το οποίο έχει τις θεωρητικές του βάσεις στο C. Rogers (1970). Δύο είναι τα ουσιαστικά στοιχεία της θεωρητικής βάσης αυτού του τεστ, η ελευθερία και η ψυχολογική ασφάλεια του ατόμου. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το τεστ υψηλή δημιουργικότητα θεωρείται η δυνατότητα του ατόμου να παράγει ένα ασυνήθιστο έργο με το να

επεξεργάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο τις πληροφορίες και με το να κάνει συνειρμούς. Οι κατασκευαστές μάλιστα του γερμανικού αυτού τεστ ισχυρίζονται, ότι η δημιουργικότητα ερευνάται δίνοντας μεγάλη σημασία στην φαντασία. Ακόμα υπογραμμίζεται μέσα από αυτό το εργαλείο η ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει τις δημιουργικές του ικανότητες και τη δυνατότητα του συνδυασμού της ατομικής και συλλογικής δημιουργικότητας, για την καλύτερη επίλυση των προβλημάτων. Ακόμα πρέπει να αναφέρουμε ότι αυτό το τεστ δεν περιέχει γλωσσικά ερεθίσματα αλλά ζητά από το άτομο να κάνει μια ζωγραφιά δίνοντας του κάποια μορφολογικά χαρακτηριστικά, ώστε να αποφύγει την πολιτιστική προκατάληψη με αυτό τον τρόπο. Όμως το τεστ μειονεκτεί στον τομέα της πρακτικότητας (Krampen,1993:11-39).

Τα τεστ που αναφέρουν ότι μετρούν τη δημιουργικότητα είναι συνήθως τεστ που αφορούν την αποκλίνουσα σκέψη (Plucker & Renzulli, 1999:35-61). Έτσι αρκετοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι τα τεστ αυτά αξιολογούν περισσότερο την εν δυνάμει δημιουργικότητα (creative potential) (Kitto, Lok & Rudowicz, 1994:59-69). Η μέτρηση του δημιουργικού δυναμικού γίνεται μέσω δύο κύριων προσεγγίσεων: α) της ολιστικής προσέγγισης που σχετίζεται με τη δημιουργική διαδικασία και β) της αναλυτικής που ασχολείται με τους παράγοντες επηρεάζουν το δημιουργικό προφίλ του ατόμου (Lubart et al., 2013:41-51). Στην ολιστική προσέγγιση αξιολογείται το δημιουργικό δυναμικό του ατόμου και όχι το δημιουργικό επίτευγμα στο οποίο μπορεί να καταλήξει. Κατά την αξιολόγηση το άτομο καλείται να ολοκληρώσει μια ορισμένη χρονικά δραστηριότητα και το δημιουργικό δυναμικό του εκτιμάται συγκριτικά με το δημιουργικό δυναμικό άλλων ατόμων που έχουν αξιολογηθεί με την ίδια δραστηριότητα (Lubart et al., 2013:41-51).

Ο Lubart (2012), παρουσιάζει ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο εστιάζει στις διαδικασίες με τις οποίες το λανθάνον δημιουργικό δυναμικό του ατόμου μπορεί να εκπληρωθεί. Παρουσιάζει τους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και ένα καινούριο εργαλείο αξιολόγησης της εν δυνάμει δημιουργικότητας το EPoC (Evaluation of Potential Creativity). Πρόκειται για ένα πρότυπο εργαλείο που περιλαμβάνει δύο κλίμακες, (α) τη λεκτική ή «λογοτεχνική» (verbal) και (β) τη μη λεκτική ή «καλλιτεχνική» (graphic), μέσω των οποίων εκτιμάται η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη σε παιδιά πρώτης και μέσης σχολικής ηλικίας με απλές δημιουργικές γραπτές δοκιμασίες. Ειδικότερα, δύο από τις δοκιμασίες εξετάζουν την αποκλίνουσα και δύο τη συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Ως

προς τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας, οι δραστηριότητες που αφορούν στην αποκλίνουσα σκέψη βαθμολογούνται ανάλογα με το πλήθος των απαντήσεων σε μια επτάβαθμη κλίμακα ενώ η συγκλίνουσα σκέψη βαθμολογείται με βάση την πρωτοτυπία και την πληρότητα του γραφικού σχεδίου.

2.5 Νευροεπιστημονική Προσέγγιση της Δημιουργικότητας

Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους για το γεγονός ότι η νευροεπιστημονική κοινότητα δεν ενστερνίστηκε την μελέτη της δημιουργικότητας στον ίδιο βαθμό με άλλες γνωσιακές λειτουργίες όπως η μνήμη, η προσοχή και η ευφυΐα, είναι η δυσκολία ανάπτυξης της κατάλληλης μεθοδολογίας για τη διερεύνηση της νευροφυσιολογικής βάσης της δημιουργικότητας υπό αυστηρά ελεγχόμενες συνθήκες εργαστηρίου (Dietrich and Kanso, 2010:822-848). Το μεθοδολογικό πρόβλημα και την ανάγκη σχεδιασμού δοκιμασιών που διακρίνονται από σαφήνεια, ευκολία αναπαραγωγής και μπορούν να επαληθευθούν εύκολα είχε αναδείξει και ο Guilford (Guilford, 1987:33-65).

Γεγονός είναι ότι έχουν προταθεί πολλές διαφορετικές δοκιμασίες που επιδιώκουν να αποτυπώσουν τις γνωσιακές διεργασίες της δημιουργικότητας, σχεδόν όσες και οι νευροαπεικονιστικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, κάτι που καθιστά τη σύγκριση και την ερμηνεία αποτελεσμάτων εξαιρετικά δύσκολη (Arden et al., 2010:143-156). Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι υλοποίησης της ίδια δοκιμασίας, με παράγοντες όπως το περιβάλλον, οι οδηγίες των πειραματιστών, η διάρκεια της παρουσίασης των ερεθισμάτων και οι τρόποι απόκρισης των υποκειμένων να διαφοροποιούνται, εισάγοντας απροσδιόριστη διακύμανση μεταξύ αποτελεσμάτων και δυσχεραίνοντας την ερμηνευτική ενοποίηση (Fink and Benedek, 2014:111-123). Το ίδιο ισχύει και για την επιλογή της συνθήκης ελέγχου ή του διαστήματος αναφοράς (baseline), αλλά και για τις διαφορετικές ονοματολογίες των περιοχών του εγκεφάλου που προβλέπουν τα διαφορετικά πειραματικά πρωτόκολλα και οι ερευνητικές ομάδες (Arden et al., 2010:143-156). Επιπροσθέτως, οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων και οι νευροφυσιολογικές παράμετροι που θα επιλεγούν για την κάθε μελέτη μπορεί να διαφέρουν ως προς τη λειτουργική τους ερμηνεία, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις διαφορετικά συστήματα καταγραφής της εγκεφαλικής δραστηριότητας (Fink and Benedek, 2014:111-123).

Τα παραπάνω συνιστούν παραμέτρους που εξαρτώνται από το πειραματικό πρωτόκολλο που θα επιλεγεί, αλλά υπάρχουν και προκλήσεις σε νευροφυσιολογικό

επίπεδο. Η δημιουργικότητα ως γνωσιακή διεργασία δεν είναι ομοιογενής, αντιθέτως είναι πολυσύνθετη, ένα προϊόν πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ βασικών γνωσιακών διεργασιών όπως η μνήμη, η προσοχή ακόμα και το συναίσθημα (Weisberg, 2006). Επίσης, η σταδιοποίηση της δημιουργικότητας και οι φάσεις της ως συνάρτηση του χρόνου παρουσιάζουν μεγάλη διακύμανση (Finke et al., 1994:528-529). Τέλος, οι νευρωνικοί συσχετισμοί της δημιουργικότητας δεν μπορούν να εντοπιστούν αποκλειστικά σε μια περιοχή του εγκεφάλου, καθώς πολλές διαφορετικές περιοχές δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα στη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας.

Για τη φύση και τη δομή της νοημοσύνης υπάρχουν αρκετές θεωρήσεις. Μία από αυτές (Cattell, 1987, Ferrer et al, 2009), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο τύπους: α) Στη Ρέουσα Νοημοσύνη (Fluid Intelligence), που είναι η βασική βιολογική πνευματική ικανότητα του ατόμου, η γενική ικανότητά του για σύλληψη σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων, η οποία δεν συνδέεται απαραίτητως με τη σχολική μόρφωση και την εμπειρία και β) στην Αποκρυσταλλωμένη Νοημοσύνη (Crystallized Intelligence), που είναι στην ουσία η απόκτηση γνώσεων μέσα από τη διαδικασία μάθησης, δηλαδή προέρχεται από τις εμπειρίες και τις νοητικές δεξιότητες του ατόμου οι οποίες αποκτήθηκαν μετά από προσπάθεια και άσκηση και εκδηλώνεται κυρίως στις ειδικές ικανότητες σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως και στις επιδόσεις σε ειδικά είδη σκέψης. Οπότε, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η ρέουσα νοημοσύνη ή αλλιώς ρευστός συλλογισμός είναι η ικανότητα να σκέφτεσαι λογικά και να λύνεις προβλήματα σε νέες καταστάσεις, ανεξάρτητα από την επίκτητη γνώση (Cattell, 2009). Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή, στα πρώτα 2 ή 3 χρόνια της ζωής, μετά την ανάπτυξη γενικών, αντιληπτικών, προσεχτικών και κινητικών ικανοτήτων, και εφαρμόζεται από το παιδί κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε διαδικασίας ανάκτησης πληροφοριών, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν εργασίες που απαιτούν πολύπλοκες χωρικές, αριθμητικές ή εννοιολογικές σχέσεις. Τα παιδιά προσθέτουν αντιληπτικές, διακριτικές και εκτελεστικές δεξιότητες στο γνωστικό τους ρεπερτόριο μέσω της εμπειρίας. Οι σύνθετες ικανότητες που αποκτώνται συνδέονται με συγκεκριμένες αντιληπτικές και κινητικές περιοχές του εγκεφάλου και σκληραίνουν ή «κρυσταλλώνονται» ικανότητες. Η ρέουσα νοητική ικανότητα αφορά την προδιάθεση του ατόμου να αποκτήσει πολλά είδη γνώσης (Ferrer et al, 2009:46-51)

Οι νοητές λειτουργίες οι οποίες εντάσσονται στο εύρος της ρέουσας νοημοσύνης μπορεί να αφορούν την άντληση συμπερασμάτων, τον σχηματισμό ιδεών, την ταξινόμηση,

την παραγωγή και τον έλεγχο υποθέσεων, την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ πληροφοριών, την κατανόηση των συνεπειών και την επίλυση προβλημάτων (McGrew, 2009:1-10. Kane & Gray, 2005:528-529). Οι ρέουσες ικανότητες περιλαμβάνουν νοητικές ικανότητες, όπως η χωρητικότητα της μνήμης, η κατανόηση των εννοιολογικών σχέσεων και η ταχύτητα κλεισίματος (προκύπτει από την επιθυμία του ατόμου να προβεί σε ένα σχετικά γρήγορο κλείσιμο στις αποφάσεις και κρίσεις του λόγω πίεσης χρόνου ή άλλων καταστασιακών πιέσεων). Αρκετές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σχέση των ρευστών ικανοτήτων και της ακαδημαϊκής ευφυΐας. Συγκεκριμένα, οι ρέουσες ικανότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμπλουτισμένη ικανότητα των ακαδημαϊκά ευφυών παιδιών στην επίλυση γνωστικών προβλημάτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι διαπιστώσεις κάποιων ερευνητών από το πεδίο της εκπαίδευσης, που ισχυρίστηκαν ότι οι μαθητές που έχουν υψηλού επιπέδου ρέουσα νοημοσύνη είναι ικανοί να σκέφτονται με λιγότερο άκαμπτο τρόπο, όταν ανταποκρίνονται σε μία νέα κατάσταση, επιτρέποντας να κάνουν μοναδικές, αλλά σχετικές συνδέσεις μεταξύ ιδεών, για να επιλύσουν προβλήματα που οι άλλοι τα έβρισκαν άλυτα (Glaser & Bassock, 1989:631-666; Lohman, 1993:12-23). Για να λεχθεί διαφορετικά, οι μαθητές με υψηλή ρέουσα νοημοσύνη μπορεί να σκέφτονται με έναν περισσότερο ευέλικτο τρόπο σε νέες γνωστικές καταστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

3.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Παραβατικότητας Ανηλίκων

Σήμερα θεωρίες του τύπου ότι η εγκληματικότητα κληρονομείται, με την έννοια της μεταβίβασης ορισμένων εγκληματογόνων βιοψυχικών και χαρακτηριστικών ιδιοτήτων, αποτελούν παρελθόν. Η εποχή εκείνη κατά την οποία η εγκληματολογία απέδιδε σε ορισμένα άτομα την ιδιότητα του εγκληματία ανάλογα με τα φυσιολογικά του χαρακτηριστικά είναι μάλλον ξεπερασμένη, αφού κατά τρόπο επιστημονικά αναμφισβήτητο δεν έχουν επισημανθεί ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά που να εξηγούν από μόνα τους την εγκληματική συμπεριφορά (Φραντζεσκάκης, 1987:34). Ακόμα πιο ξεπερασμένες αντιλήψεις οι οποίες απηχούσαν το πνεύμα της εποχής συναντούμε κατά τον μεσαίωνα, όταν η διάπραξη εγκλημάτων όπως η μαύρη μαγεία και η ιεροσυλία, αποδίδονταν στην επιρροή του δαιμονίου.

Νέες ιδέες και θεωρίες διατυπώθηκαν κατά την περίοδο του Διαφωτισμού υπό την εμφανή επιρροή του Cesare Beccaria. Ο Beccaria (2009) εκφράζοντας τα ουμανιστικά προστάγματα του Διαφωτισμού, αποστασιοποιείται από τα μεσαιωνικά πρότυπα περί δαιμονικής προέλευσης της εγκληματικότητας, διατυπώνοντας την άποψη ότι η εγκληματική πράξη συσχετίζεται με την ανθρώπινη βούληση, καθώς ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιώντας την λογική μπορεί να επιλέξει μεταξύ καλού και κακού, αποφεύγοντας την τέλεση αξιοποιώνων πράξεων.

Πολλές θεωρίες που διατυπώθηκαν επικεντρώνονται στους βιολογικούς παράγοντες που ενθαρρύνουν την γένεση της παραβατικότητας, ενώ άλλες θεωρίες πάλι επικεντρώνονται στους διάφορους κοινωνικούς παράγοντες. Το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στο βιολογικό και το κοινωνικό στοιχείο πάντα είχε απασχολήσει πολύ τους ειδικούς και αποτέλεσε αντικείμενο ιδεολογικής και φιλοσοφικής διαμάχης (Φραντζεσκάκης, 1987:34). Οι περισσότεροι σύγχρονοι μελετητές έχοντας επίγνωση της πολυπλοκότητας του φαινομένου της παραβατικότητας, περιορίζονται να μιλούν για παράγοντες που μπορεί να συντελέσουν στην εμφάνιση της παραβατικότητας και που γίνονται πράγματι γενεσιουργοί λόγοι της παραβατικότητας μόνο αν συνδυαστούν περισσότεροι και μάλιστα διαφόρων ειδών: βιολογικοί-κοινωνικοί-ψυχικοί. Η πολλαπλότητα των παραγόντων αυτών καθιστά αναγκαία την διεπιστημονική μελέτη του φαινομένου της παραβατικότητας (Τρωιανού-Λούλα, 1985).

Σύμφωνα λοιπόν με όσα προαναφέρθηκαν η μελέτη του φαινομένου της παραβατικότητας των νέων αποτελεί συνάρτηση ποικίλων παραγόντων, όχι μόνο καθαρά επιστημονικών, αλλά και κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών. Έτσι, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, με την έντονη πολιτισμική ανομοιομορφία και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα, γνωρίζει μεγάλη άνθιση η κοινωνιολογική προσέγγιση του φαινομένου, ενώ στην ηπειρωτική Ευρώπη, κυρίως για λόγους παράδοσης, η κλινική, με ψυχιατρικό- ψυχολογικό κυρίως χαρακτήρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο στην ιστορική εξέλιξη της ανθρώπινης δραστηριότητας το κοινωνικό στοιχείο κατά κάποιο τρόπο μεσολαβεί, αλλάζει και αναπτύσσει το βιολογικό στοιχείο στον άνθρωπο. Η επενέργεια του κοινωνικού στοιχείου είναι τόσο σημαντική, ώστε πολλές φορές να επισκιάζει το βιολογικό στοιχείο το οποίο όμως δεν μπορεί να καταργήσει εντελώς το βιολογικό. Αυτό σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι βιολογικές, φυσικές και κοινωνικές ιδιότητες των ατόμων αυτών, καθώς και η αλληλοσύνδεση των στοιχείων αυτών. Κατόπιν αυτών μπορούμε ν' αναφερθούμε στις θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με την εγκληματικότητα γενικότερα και την νεανική παραβατικότητα ειδικότερα, με την πεποίθηση ότι καμία δεν είναι αυτοτελής, απόλυτα διαφωτιστική και μεμονωμένα αποτελεσματική.

Της Κλασικής Σχολής: Η πρώτη αναγνωρισμένη εγκληματολογική σχολή είναι η κλασική. Το όραμα της κλασικής σχολής αποτέλεσε η απόδειξη ότι το έγκλημα μπορεί να ελαττωθεί στην περίπτωση που οι κανόνες και οι τιμωρίες, που σχετίζονται με αυτό καταστούν ξεκάθαρες. Η κλασική σχολή της εγκληματολογίας έχει λοιπόν ως κύριο γνώμονά της την αντίληψη ότι ο άνθρωπος πορεύεται με βάση τη λογική και τη νόησή του (Jones, 2008:3-4). Με βασικούς εκπροσώπους τον Beccaria και τον Bentham, η κλασική σχολή υποστηρίζει ότι το κάθε άτομο είναι ικανό να προσαρμόζει την συμπεριφορά του και να κατανοεί τον εαυτό του και τις πράξεις του. Έτσι, ο κάθε άνθρωπος οργανώνει την συμπεριφορά του και πράττει ανάλογα με τους εκάστοτε σκοπούς του. Ο κάθε άνθρωπος δηλαδή και συνεπώς και ο εγκληματίας πράττει με βάση τη δική του ελεύθερη βούληση. Με βάση λοιπόν αυτή τη θεωρία, ο άνθρωπος δρα αποκλειστικά και μόνο βάση της δικής του αντίληψης και θέλησης, χωρίς να εξαρτάται και να δεσμεύεται η βούλησή του από άλλους παράγοντες.

Η ίδια όμως η κλασική σχολή έρχεται να περιορίσει την ίδια της την αντίληψη εισάγοντας την αρχή του ηδονισμού, σύμφωνα με την οποία, ο άνθρωπος έχει μεν ελεύθερη βούληση αλλά αυτή δρα με γνώμονα μια εσωτερική ανάγκη του ατόμου για

ευχαρίστηση. Αυτή η ανάγκη του ανθρώπου να νιώσει ικανοποίηση κατευθύνει τις πράξεις του και τον ωθεί στο έγκλημα. Πρόκειται λοιπόν για μια μορφή βιολογικού ντετερμινισμού που έρχεται σε αντίφαση με την ατομική ευθύνη του κάθε προσώπου. Με βάση τη λογική της κλασικής σχολής, ο εγκληματίας προβαίνει σε μια στάθμιση των θετικών και των αρνητικών συνεπειών της πράξης που σκοπεύει να τελέσει και εφόσον αποφασίσει ότι τα οφέλη αυτής θα υπερβαίνουν τις απώλειες προχωρά στην πραγματοποίησή της. Με τη σειρά της η κοινωνία απαντά στην πράξη αυτή, αυξάνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει η εγκληματική πράξη και ελαττώνοντας τις ωφέλειες (Κουράκης, 2005:154).

Της Ανομίας: Έχει τις ρίζες της σε μια πλούσια παράδοση που ξεκινάει από τον Γάλλο κοινωνιολόγο Emile Durkheim ο οποίος αποκαλεί «ανομία» την κοινωνική κατάσταση απουσίας ή σύγχυσης των αξιών και των κανόνων που κατευθύνουν τη συμπεριφορά και τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων. Η ανομία λειτουργεί καταλυτικά στους δεσμούς συνοχής μια κοινωνίας, καθώς αφορά καταστάσεις κοινωνικής κρίσης και τάσεις αποσύνθεσης του κοινωνικού συστήματος. Ο Durkheim ισχυρίστηκε ότι η ανομία προκαλείται από την εκβιομηχανισμένη κοινωνία, η οποία δημιουργεί στο άτομο την ανάγκη επίτευξης υπερβολικά υψηλών ατομικών στόχων. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί στα μέλη μίας κοινωνίας αφενός μεν μία ελαττωμένη ανοχή απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικού ελέγχου, αφετέρου δε ένα διάχυτο αίσθημα κοινωνικής ανασφάλειας το οποίο προκαλείται από την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Τάτσης, 1987:187-201).

Όπως προκύπτει ιδίως από τα έργα του «για την κατανομή της κοινωνικής εργασίας» και ιδίως «η αυτοκτονία», ο Durkheim θεωρεί ότι περιστάσεις πρόσφορες για τη δημιουργία της ανομίας ανακύπτουν όταν σημειώνονται απότομες οικονομικές μεταπτώσεις από την ύφεση στην ευημερία και αντιστρόφως, συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αυξανόμενος καταμερισμός εργασίας χωρίς αντίστοιχο συντονισμό των εμπλεκόμενων εργασιακών ομάδων, αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, καθώς και όταν γενικότερα, δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί κανόνες με τους οποίους προσδιορίζονται οι θεμιτές ανάγκες και τα θεμιτά μέσα πραγμάτωσης των ατομικών επιθυμιών (Τάτσης, 1987:187-201). Ωστόσο, ο Durkheim θεωρεί την παραβατικότητα ως μια κανονική και αναμενόμενη κατάσταση του κοινωνικού βίου, όχι μόνο γιατί εκδηλώνεται σε όλες τις κοινωνίες, αλλά επιπλέον συμβάλλει, έστω και με αρνητικό τρόπο, στην επιβεβαίωση της κανονικότητας και της συνέχειας ενός κοινωνικού

συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η εκδήλωση παραβατικότητας ενεργοποιεί τους μηχανισμούς κοινωνικής αντίδρασης, μέσω της κοινωνικής καταδίκης και αποδοκιμασίας του παραβάτη, με αποτέλεσμα να συμβάλλει έμμεσα στην ενίσχυση της κοινωνικής κανονικότητας, της ενσωμάτωσης και της συνοχής των κοινωνικών συστημάτων (Ιντζεσίλογλου, 2007).

Μια εξέλιξη της άποψης αυτής διατυπώθηκε και από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο R. Merton (1910-2003), ο οποίος έθεσε την κοινωνική τάξη ως έναν παράγοντα «προπαραβατικότητας» ανηλίκων, μέσα από την επέκταση της έννοιας της ανομίας του Durkheim. Στην ανάλυση της θεωρίας του η οποία ως βασικό αντικείμενο είχε την αμερικανική κοινωνία όπως αυτή διαμορφώθηκε τα πρώτα μισά του 1900, διαπίστωσε ότι για το κάθε άτομο η δυνατότητα επίτευξης των οικονομικών στόχων είναι κεφαλαιώδους σημασίας (Τάτσης, 1987:187-201). Οι ανήλικοι που ανήκουν στις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, επειδή νιώθουν στερημένοι από τις ευκαιρίες συμμετοχής στα αποτελέσματα της οικονομικής επιτυχίας, αντιδρούν είτε απορρίπτοντας τους πολιτιστικούς στόχους ή τα νόμιμα μέσα, είτε χρησιμοποιώντας παράνομα μέσα για την επίτευξη των στόχων είτε υποκαθιστώντας ένα νέο σύνολο στόχων και μέσων. Κατ' αυτόν τον τρόπο η υλική επιτυχία αποτελεί τον παραδεκτό κοινωνικό στόχο του ευρύτερου συνόλου, αλλά ταυτόχρονα διαφορετική διανομή αποστερήσεων και εντάσεων και μια αποκλεισμένη πρόσβαση στα νόμιμα μέσα. Η απάντηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν μπορεί παρά να είναι μια αντικοινωνική πράξη είτε με τη μορφή τυπικού εγκλήματος, είτε με τη μορφή παραβατικών συμπεριφορών. Επομένως ο Merton καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ίδια μορφή της σύγχρονης κοινωνίας, προσδίδει ένα χαρακτήρα «προπαραβατικότητας» στην κατώτερη κοινωνική τάξη όταν η εγκληματικότητα σημασιολογείται ως ωφελμιστική (Χάιδου, 1996:190-191).

Του Κοινωνικού Ελέγχου: Σύμφωνα με τις θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου ο άνθρωπος από την φύση του έχει την προδιάθεση να γίνει παραβατικός. Κάποια στοιχεία ωστόσο συγκρατούν το άτομο από την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Βασικός προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο ρόλος του κοινωνικού ελέγχου που μπορεί να είναι είτε άτυπος είτε επίσημος. Βασικοί ιδρυτές της θεωρίας αυτής θεωρούνται οι I. Nye, W. Reckless και T. Hirschi. Η θεωρία του Walter Reckless (1898-1988) αποτελεί μία από τις διάφορες θεωρίες που στεγάζονται κάτω από τον τίτλο του κοινωνικού ελέγχου. Ο Reckless επέσυρε την προσοχή στη σημασία που έχουν ορισμένοι παράγοντες (συνοχή της ομάδας που ανήκει ο ανήλικος, την ταύτιση με την ομάδα ή με ένα ή περισσότερα των μελών της

κ.λ.π) για να επιτύχει κανείς, και ιδίως ο ανήλικος, την αυτοσυγκράτηση του από την τέλεση παραβατικών πράξεων. Παρόμοια αυτοσυγκράτηση μπορεί να υπάρξει, κατά τον Reckless και σε επίπεδο δομών της ίδιας της προσωπικότητας του ατόμου (ηθικές αντιλήψεις, θετική εικόνα για τον εαυτό, επιδίωξη ρεαλιστικών σκοπών) δηλαδή από την άποψη της εσωτερικής αυτοσυγκράτησης. Μάλιστα ο Reckless επιχείρησε να επαληθεύσει εμπειρικά τη θεωρία του με έρευνα που διενέργησε σε ανήλικους μαθητές της πολιτείας του Οhaio, Η.Π.Α. Από την έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι από τους μαθητές αυτούς δεν είχαν εμπλακεί με την ποινική δικαιοσύνη όσοι διατηρούσαν καλές σχέσεις με τους γονείς τους, είχαν δημιουργήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και είχαν υιοθετήσει ένα τρόπο ζωής κοινωνικά αποδεκτό. Αντίθετες ιδιότητες φάνηκε να έχουν όσοι είχαν διολισθήσει προς την παραβατικότητα (Φαρσεδάκης, 2005:100επ).

Όσον αφορά τη θεωρία του Travis Hirshi, υποστηρίζει ότι η ακατάλληλη κοινωνικοποίηση αποκλείει την ανάπτυξη αυτοελέγχου ή εσωτερικής αυτοσυγκράτησης, που θα μπορούσε να προλάβει την παραβατικότητα. Η ανάπτυξη “χαλαρών δεσμών” με την κοινωνία οδηγεί στη μη αποδοχή των καθιερωμένων αξιών και σε ένα είδος άρνησης απέναντι στους μηχανισμούς κοινωνικού καταναγκασμού, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και προλαμβάνουν την παραβατικότητα. Οι υποστηρικτές του θεωρητικού αυτού ρεύματος διατείνονται ότι σε κάθε άτομο ενυπάρχει μια λανθάνουσα προδιάθεση παραβατικότητας. Επομένως, το ζήτημα ουσιαστικά έγκειται στο «πώς ο ανήλικος μαθαίνει να μη γίνει παραβατικός». Στην επίτευξη αυτού του αποτελέσματος συντελεί η στενή επαφή με άλλους ανθρώπους, η σύνδεση με την ευρύτερη οργανωμένη κοινωνία, η ένταξη σε συμβατικές δραστηριότητες, όπως και ο ενστερνισμός ενός κοινού αξιακού μοντέλου. Ο T. Hirshi υποστηρίζει ότι οι διάφοροι άμεσοι έλεγχοι, μέσω εξωτερικών απαγορεύσεων και ποινών, δεν είναι τόσο σημαντικοί όσο οι έμμεσοι και εσωτερικευόμενοι έλεγχοι, που βασίζονται στην στοργική κοινωνικοποίηση με τους γονείς. Τα κύρια μέσα άσκησης του κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του θεωρητικού αυτού ρεύματος, είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο ίδιος ο νόμος και οι ομάδες των φίλων. (Φαρσεδάκης, 2005:100).

Του Υποπολιτισμού ή της Πολιτιστικής Παρέκκλισης: Ο σημαντικότερος εκφραστής της θεωρίας αυτής είναι ο Albert Cohen ενώ σημαντική είναι και η συμβολή των Matza, Cloward και Ohlin. Μπορεί οι έρευνες τους να αφορούσαν κυρίως τη μελέτη του φαινομένου των συμμοριών ανηλίκων, ωστόσο η θεωρία τους επικεντρώθηκε στην έννοια του «υποπολιτισμού». Βασίζονται στο αξίωμα ότι στη σύγχρονη κοινωνία

υπάρχουν πολλές κοινωνικές ομάδες των οποίων τα μέλη ταυτίζονται αποκλειστικά με την ομάδα στην οποία ανήκουν, αποδεχόμενοι τους κανόνες της ακόμα και αν αυτοί είναι διαφορετικοί από εκείνους της ομάδας που κυριαρχεί. Κατά συνέπεια στην περίπτωση αυτή η παραβατικότητα προβάλλει ως το αποτέλεσμα μιας κοινωνικοποίησης η οποία αποκλίνει από τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες που θεωρούνται σωστοί για την κοινωνία και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής του ατόμου σε κάποια υποπολιτιστική ομάδα.

Κατά την άποψη του Matza, το ιδεολογικό υπόστρωμα του συστήματος παιδικής προστασίας δημιουργεί στους νέους τη «λανθασμένη» εντύπωση αδικιών, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην παραβατικότητα (Χάιδου, 1996:190-191). Ο ανήλικος, ενώ γνωρίζει ότι διαπράττει αδίκημα, εμμένει στην παραβίαση, γιατί πιστεύει ότι ο νόμος δεν είναι εφαρμόσιμος στην περίπτωση του. Η «ιδιαιτέρη αντιμετώπιση» του ανηλίκου από το ποινικό δικαστήριο, καθώς συνεκτιμώνται για την ποινική του μεταχείριση λόγοι που αίρουν τον άδικο χαρακτήρα της πράξης ή τον καταλογισμό ή εξαλείφουν το αξιόποινο, τον οδηγεί σε ανάπτυξη «τεχνικών εξουδετέρωσης», με τη δικαιολόγηση της συμπεριφοράς του, που τον απελευθερώνει από ηθικούς καταναγκασμούς και τον σπρώχνει στην παραβατικότητα (Φαρσεδάκης, 2005:100)

Ο Matza αντιλαμβάνεται την παραβατικότητα ως μια διαδικασία, στην οποία το ολίσθημα γίνεται με βαθμιαίες, σχεδόν ανεπαίσθητες κινήσεις. Ο ανήλικος ζει στο μεταίχμιο της συμμόρφωσης ή μη στους δικαιοκούς κανόνες και αποφεύγει τη λήψη κάποιας απόφασης για την οριστική ένταξή του σε κάποιο από τα δύο πεδία. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται ιδιαίτερα κρίσιμη η παρέμβαση των οργάνων του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, καθώς έχει την ευθύνη της απονομής ή μη κάποιας ετικέτας στιγματισμού. Καταλήγοντας υποστηρίζει ότι, κατόπιν της διαπιστωμένης αυτής αλληλεπίδρασης των φορέων του επίσημου κοινωνικού ελέγχου με τον παραβατικό νέο, είναι αδύνατος κάθε ισχυρισμός για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ως προϊόν υποπολιτισμού, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ανηλίκων.

Οι Cloward και Ohlin, εντασσόμενοι στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, συμβάλλουν στην εξήγηση του τρόπου δημιουργίας των συμμοριών ανηλίκων (Φαρσεδάκης, 2005:100). Σύμφωνα με τη δική τους εκδοχή, η παραβατικότητα αποτελεί τον βασικό συντελεστή για τη σύσταση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας. Ισχυρίζονται ότι το τιμωρητικό στοιχείο που συνδέεται άρρηκτα με κάθε παραβατική πράξη την καθιστά επικίνδυνη, ώστε να αποτελεί μια πρόκληση για δράση και πιθανόν μια αναγκαία «μυσταγωγία» για την

καθιέρωση κάποιου ανηλίκου ως μέλους της ομάδας. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας παραβατικός υποπολιτισμός, με συγκεκριμένους κανόνες οργάνωσης, ιεραρχικές βαθμίδες εξουσίας και αρμοδιότητες, κατόπιν συναινέσεως όλων των μελών της κάθε ομάδας, για τη ρύθμιση των εσωτερικών τους σχέσεων, όπως και την αντιμετώπιση του εξωτερικού κόσμου. Η παραβατικότητα των συμμοριών αποτελεί ένα υποσύστημα ρόλων, που ενσωματώνεται στο κοινωνικό σύστημα και παρέχει στα μέλη τους μια «κίβδηλη» νομιμοποίηση, που τους «επιτρέπει» να αψηφούν το κοινωνικό αξιακό σύστημα, να δικαιολογούν και να ερμηνεύουν τις πράξεις τους (Sutherland, 1966).

Η θεωρία του Cohen στηρίζεται, ειδικότερα, στις δυσχέρειες που συναντούν κατά την κοινωνικοποίηση τους, τα παιδιά των λαϊκών τάξεων και στη μελέτη των αντιδράσεων ορισμένων ομάδων που τείνουν να δημιουργήσουν ή να απαλείψουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Σπινέλλη, 1976:786-800). Ειδικότερα, κατά τον Cohen, στις κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές της εργατικής τάξης οι ανήλικοι, μη έχοντας στενές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και φίλους, έρχονται σε επαφή και με τις αξίες που προωθούνται από το ίδιο το σχολικό σύστημα. Στις επαφές και συναναστροφές τους αυτές οι ανήλικοι νιώθουν να υπάρχει μια σύγχυση και σύγκρουση ανάμεσα σε δύο ειδών αξίες: Εκείνες της μεσαίας τάξης με τις οποίες έχουν από μικροί εξοικειωθεί λόγω γονικής επίδρασης και τις οποίες ήδη διδάσκονται στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος και από την άλλη πλευρά, εκείνες τις αξίες που καλλιεργούνται στις φτωχογειτονίες.

Λόγω του χαμηλού τους κοινωνικού status οι ανήλικοι αισθάνονται μειονεκτικά στο σχολείο και στους άλλους χώρους συναναστροφής απέναντι σε συνομηλίκους τους από τη μεσαία κοινωνική τάξη. Έτσι βαθμιαία, οι τυχόν αποτυχίες αυτών των ανηλίκων στον σχολικό ανταγωνισμό και τα περιορισμένα οικονομικά και άλλα μέσα που έχουν εξ αντικειμένου στη διάθεση τους για να πετύχουν θεμιτούς κοινωνικούς στόχους, τους εξωθούν κατά τον Cohen, σε μια οργισμένη και βίαιη αντίδραση κατά των πάντων. Συσπειρώνονται σε παραβατικές ομάδες ή συμμορίες με εγκληματικά πρότυπα συμπεριφοράς και προσπαθούν στο πλαίσιο αυτής της «υποκουλτούρας» (ή υποπολιτισμού), να εδραιώσουν μέσω της εκμάθησης και να εφαρμόσουν όπου μπορούν, τις δικές τους αξίες, ως αντίδραση στις καταπιεστικές όπως πιστεύουν αξίες της κυρίαρχης μεσοαστικής τάξης. Βέβαια κατά τον Cohen, δεν είναι αυτονόητο ότι οι νέοι της εργατικής τάξης, στρέφονται νομοτελειακά προς την οργανωμένη παραβατικότητα. Ενδέχεται να προσαρμοστούν στις αξίες της μεσαίας τάξης και να ζήσουν μία συμβιβασμένη ζωή ή και

να επιδιώξουν την κοινωνική τους άνοδο στον χώρο αυτό της μεσαίας τάξης. Όσοι όμως δεν καταφέρουν να ακολουθήσουν αυτές τις εναλλακτικές διαδρομές, εξωθούνται, κατά τον Cohen, προς τον μονόδρομο της παραβατικότητας.

Της ετικέτας ή του στιγματισμού: Πολλές από τις απόψεις που διατυπώθηκαν με την θεωρία της ετικέτας, είχαν ήδη προταθεί από τον Edwin Lemert, ο οποίος σε ένα από τα άρθρα του ισχυρίστηκε ότι ο κοινωνικός έλεγχος αποτελεί ένα μηχανισμό μέσα από τον οποίο γεννιέται η παραβατικότητα. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές δεν είναι η παραβατικότητα το κύριο αντικείμενο μελέτης, όσο οι μηχανισμοί του κοινωνικού ελέγχου. Αυτό σημαίνει στην πράξη ότι αντικείμενο μελέτης δεν αποτελεί το άτομο στο οποίο επιβάλλονται οι ποινές, αλλά το υποκείμενο που τις επιβάλλει, ήτοι οι φορείς της εξουσίας (Lemert, 1964:57-59).

Κατά συνέπεια ως αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν θεωρείται απλώς κάθε συμπεριφορά που αποκλίνει απλώς από τους παραδεδεγμένους κανόνες, αλλά κυρίως εκείνη η συμπεριφορά που είναι αποτέλεσμα αλληλενέργειας ανάμεσα στον φορέα της συμπεριφοράς και σε όσους την προσδιορίζουν και την χαρακτηρίζουν «αποκλίνουσα». Αυτού του είδους η συμπεριφορά εξηγείται δηλαδή από κοινωνικούς παράγοντες μάλλον, παρά από βιολογικούς ή ψυχολογικούς. Με πιο απλά λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως παρέκκλιση δεν ορίζεται τόσο η παραβίαση των κοινωνικών κανόνων, αλλά ο χαρακτηρισμός μίας συμπεριφοράς ως τέτοιας.

Η θεωρία της ετικέτας αναφέρεται στις συνέπειες που μπορεί να έχει ο αρνητικός χαρακτηρισμός του ανηλίκου ως εγκληματία, τόσο από κοινωνικές ομάδες όσο και από θεσμούς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, οι οποίες δημιουργούν κατά κάποιο τρόπο εγκληματικότητα, με το χαρακτηρισμό ορισμένων ατόμων και ομάδων και με το στιγματισμό και την απονομή εγκληματικού status. Η ιδέα αυτή εκφράστηκε και από τον Reclus ο οποίος έχει επισημάνει τον ρόλο που παίζει η περί αυτού μας αντίληψη στην πρόληψη της εγκληματικότητας (Σπινέλλη, 1976:786-800).

Μαρξιστικές: Μία από τις ρίζες της εγκληματολογικής θεωρίας είναι το πολιτικό-οικονομικό όραμα που δημιουργήθηκε από τον φιλόσοφο Καρλ Μαρξ. Σύμφωνα με την μαρξιστική προσέγγιση ο εγκληματίας είναι προϊόν του καπιταλιστικού συστήματος και των οικονομικών ανισοτήτων (Χάιδου, 1996:190-191). Αυτό συμβαίνει γιατί στο καπιταλιστικό σύστημα το άτομο ενδιαφέρεται μόνο για το κέρδος αδιαφορώντας για τις ανάγκες των άλλων. Το οικονομικό αυτό σύστημα καλλιεργεί ανευθυνότητα στην

κοινωνία και αναπτύσσει ευνοϊκές συνθήκες για τη δημιουργία κινήτρων εγκληματικής συμπεριφοράς. Οι φτωχοί αναγκάζονται να εγκληματήσουν, γιατί οι συνθήκες ζωής του καπιταλιστικού συστήματος τον οδηγούν σε αυτόν τον δρόμο. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εξαθλιωμένοι εκδικούνται τον εκμεταλλευτή και ταυτόχρονα ικανοποιούν ζωτικά τους προβλήματα.

Της Σχολής του Σικάγο: Η θεωρία της Σχολής του Σικάγου γεννήθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα, μέσα από το έργο του Robert E. Park κοινωνιολόγου του ομώνυμου Πανεπιστημίου. Συνδέει το φαινόμενο της παραβατικότητας με την κοινωνική αποδιοργάνωση που προκαλείται από την άναρχη και ανεξέλεγκτη μετανάστευση των ανθρώπων κυρίως στις μεγαλουπόλεις. Συγκεκριμένα, στην πολυτάραχη ζωή των μεγάλων αστικών κέντρων, όπου ατονεί ο κοινωνικός έλεγχος και η κοινωνική συνοχή, παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριακότητας και αποξένωσης, που αναδεικνύονται γόνιμο και ευνοϊκό κοινωνικό περιβάλλον για την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών. Η θεωρητική οπτική της λεγόμενης κοινωνιολογικής σχολής της «αστικής κοινωνιολογίας» συνδέει συνεπώς την εμφάνιση του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας με ένα εξίσου σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο, την «περιθωριακότητα». Η τελευταία παρατηρείται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα και είναι προϊόν της διαφορικής κοινωνικοποίησης των μελών μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Robert Park «περιθωριακός» θεωρείται ο άνθρωπος που ανήκει ταυτόχρονα σε δύο ή περισσότερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κόσμους, χωρίς όμως να αισθάνεται ότι πραγματικά ανήκει σε κάποιον απ' αυτούς. Στην κατηγορία αυτή εντάσσει τους μετανάστες και τους μιγάδες, τους οποίους χαρακτηρίζει ως «κοινωνικά υβρίδια». Διευρυνόμενη περαιτέρω η έννοια του «περιθωρίου» περιλαμβάνει επιπλέον τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, όπως και τους επαρχιώτες που μετεγκαθίστανται στις πόλεις. Ωστόσο, η περίοδος της εφηβείας αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό ηλικιακό στάδιο για την ανάπτυξη του φαινομένου της περιθωριακότητας, όπως και της παραβατικότητας, καθώς το άτομο βρίσκεται στο μεταίχμιο της μετάβασης από την παιδική στην ώριμη νεανική ηλικία (Τάτσης, 2009:25-42).

Της Σχολής του Λειτουργισμού: Η θεωρία της Σχολής του Λειτουργισμού έχει τις ρίζες της στον «πατέρα» της Αμερικάνικης κοινωνιολογίας Talcott Parsons, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της, ακολουθώντας μια μονοδιάστατη αντίληψη, στη λειτουργική ισορροπία των θεσπισμένων προτύπων συμπεριφοράς. Εκφράζει μια ανησυχία για τις επιπτώσεις της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων ως προς τη σταθερότητα και την

αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Η έκδηλη ανησυχία της «διασκεδάζεται» από την έντονη υποστήριξη της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και του έσχατου μέσου της ποινικής καταστολής (Γάτσης, 1990:40).

Ειδικότερα, το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας θεωρείται αποτέλεσμα ελλιπούς ή αποτυχημένης κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, σύμφωνα με τις θέσεις της δομικολειτουργικής και συστημικής κοινωνιολογικής σχολής, η κοινωνικοποίηση συνιστά μια αναγκαία, θετική λειτουργία, την οποία οφείλουν να εκπληρώνουν τα συστήματα, προκειμένου να συντελεσθεί η βασική για τη συνέχειά τους «αυτοποίηση». Μέσω της διαδικασίας αυτής, τα συστήματα εξασφαλίζουν τη συγκρότησή τους ενσωματώνοντας τα κοινωνικά υποκείμενα, αποκτούν συνοχή (συλλογική ταυτότητα) και επιτυγχάνουν την βιολογική, πολιτισμική και οικονομική τους αναπαραγωγή (Ιντζεσίλογλου, 2007).

Βιολογικής-Ανθρωπολογικής Προέλευσης: Οι θεωρίες που επιχειρούν να συνδέσουν την παραβατική συμπεριφορά με βιολογικούς παράγοντες είναι επηρεασμένες από τις απόψεις που επικράτησαν στις αρχές του 19ου αιώνα με την εμφάνιση της Ιταλικής Θετικής Σχολής όταν επιχειρήθηκε να ερμηνευτεί το εγκληματικό φαινόμενο ως απόρροια των ιδιαίτερων βιολογικών χαρακτηριστικών του εγκληματία. Ο Cesare Lombroso (1836-1909) ήταν ο κύριος εκφραστής της Ιταλικής Σχολής. Διατύπωσε την θεωρία «περί εκ γενετής εγκληματία», επισημαίνοντας ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που σύμφωνα με την άποψη του εξηγούν από μόνα τους την εγκληματική συμπεριφορά (Κωνσταντάρα, 1964).

Ο Lombroso μελέτησε ιδιαίτερος τα εξωτερικά στίγματα, δηλαδή σωματικά και οργανικά (βιολογικά στίγματα). Υποστήριξε επίσης ότι ο εγκληματίας έχει μέσα του το ένστικτο του πρωτόγονου ανθρώπου και των ζώων, το οποίο τον εξωθεί στην τέλεση του εγκλήματος. Οι ιδέες που αναπτύχθηκαν από τον Lombroso είχαν μία σημαντικότερη επίδραση στην εγκληματολογία. Μεταξύ αυτών των επιστημόνων συγκαταλέγεται και ο Enrico Ferri (1856-1929), μαθητής του Lombroso, που πίστευε ότι τόσο οι κοινωνικοί όσο και οι βιολογικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την εγκληματική συμπεριφορά ενός ατόμου και διατύπωνε την άποψη ότι οι εγκληματίες δεν πρέπει να θεωρούνται υπεύθυνοι όταν συμβάλλουν παράγοντες, που είναι πέρα από τον έλεγχο τους. Άλλοι υποστηρικτές της άποψης ότι το έγκλημα είναι κάτι που βρίσκεται στη φύση του εγκληματία και όχι μια δυσλειτουργία της κοινωνίας είναι ο Kretschmer και ο Sheldon που προσπάθησαν να συσχετίσουν τα σωματικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου με την ιδιοσυγκρασία του και τη συμπεριφορά του, ο Mendel που συσχέτισε την επιθετικότητα με

εσφαλμένο ζεύγος χρωμοσωμάτων και ο Gall που υποστήριξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κρανιακής διάπλασης και του χαρακτήρα (Χαΐδου, 1996:190-191).

Άλλες έρευνες κάνουν συγκρίσεις μεταξύ μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων προκειμένου να μελετήσουν την επίδραση των βιολογικών παραγόντων στην παραβατική συμπεριφορά. Ο Christiansen (1977) μελετώντας στη Δανία 3.586 ζεύγη διδύμων αγοριών διαπίστωσε ότι η ταύτιση της παραβατικής συμπεριφοράς ήταν υπερδιπλάσια στα μονοζυγωτικά αδέλφια (52% έναντι 22%) (Φαρσεδάκης, 2005:100), ενώ οι Hutchings & Mednick μελετώντας τα αρχεία των υιοθεσιών της Κοπεγχάγης κατά τα έτη 1924-1947 διαπίστωσαν ότι τα παιδιά γίνονται παραβατικά σε ποσοστό 13,5% στην περίπτωση που ούτε ο φυσικός ούτε ο θετός πατέρας ήταν εγκληματίας, σε ποσοστό 20% αν μόνο ο φυσικός πατέρας ήταν εγκληματίας και σε ποσοστό 24,5% αν και οι δύο πατέρες ήταν εγκληματίες (McManus, 1990:487).

3.2 Παράγοντες Παραβατικότητας Ανηλίκων

Για πολλά χρόνια, αντικείμενο μελέτης των εγκληματολόγων αποτέλεσαν τα στοιχεία τα οποία, κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη μιας παραβατικής συμπεριφοράς. Η Κοινωνιολογία ως επιστήμη προσπάθησε να προσεγγίσει τα ανωτέρω στοιχεία με μια διάθεση ανάλυσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Λαμπροπούλου, 1994). Το ενδιαφέρον της προσανατολίστηκε, κυρίως, στους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ένα σαφώς θετικό δείγμα, τόσο για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων, όσο και για το σχεδιασμό μιας αποτελεσματικότερης αντιμετώπισής του (Γεωργούλας, 2000). Η οικογένεια, το σχολείο οι ομάδες ομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής ενημέρωσης είναι μερικοί από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης. Σε πολλές δε περιπτώσεις, οι ίδιοι αυτοί θεσμοί θεωρούνται ως βασικοί παράγοντες εκδήλωσης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του νεαρού ατόμου (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Οικογενειακό Περιβάλλον: Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικοποίησης. Η σημασία της, παρά τις συνεχόμενες κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις, εξακολουθεί να είναι τεράστια. Είναι το πλαίσιο, είναι η ομάδα αναφοράς μέσα στην οποία το παιδί θα αποκτήσει τις πρώτες κοινωνικές του εμπειρίες, θα γνωρίσει τις πρώτες σχέσεις εξουσίας, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που θα το ακολουθούν για το υπόλοιπο της ζωής του (Νόβα-Καλτσούνη, 1998). Συχνά, ο θεσμός της οικογένειας,

στην προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου της παραβατικότητας των ανηλίκων, συνδέεται από τις διάφορες εγκληματολογικές θεωρίες με την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών. Επικρατεί μια γενικότερη οπτική η οποία «κατηγορεί» την οικογένεια ως το θεσμικό πλαίσιο από το οποίο γεννιούνται συμπεριφορές αποκλίνουσες (Κορώσης, 1997). Η συσχέτιση δυσμενών οικογενειακών συνθηκών και παραβατικής συμπεριφοράς ανηλίκων, είναι γεγονός.

Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τις οικογενειακές μεταβλητές, συγκρίνοντας παραβατικούς ανηλίκους με μη παραβατικούς και ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο των οικογενειακών μεταβλητών στο όλο φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1979). Πλήθος παραγόντων αναφέρονται ως γενεσιουργοί παραβατικής συμπεριφοράς (Γεωργούλας, 2000):

α) η ιδιαίτερα αυστηρή ή σκληρή αντιμετώπιση των παιδιών από τους γονείς με παράλληλη επιβολή συχνών και αυστηρών τιμωριών,

β) οι διαφωνίες των γονέων ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, πράγμα το οποίο οδηγεί το παιδί σε εσωτερικές συναισθηματικές συγκρούσεις και σε ηθική σύγχυση,

γ) η υπερπροστατευτική στάση των γονιών ή η εκ διαμέτρου αντίθετη στάση, δηλαδή η απόρριψη, η έλλειψη αγάπης και στοργής, η παραμέληση, η κακοποίηση και η άσκηση βίας,

δ) η αδυναμία έγκαιρης αντίληψης της παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού με την παράλληλη υπερβολική αντίδραση και μεγαλοποίηση του γεγονότος μόλις η δραστηριότητα του παιδιού τους γίνει γνωστή,

ε) η υπερβολική προσφορά καταναλωτικών αγαθών από τους γονείς προς το παιδί, αφαιρεί από αυτό την δυνατότητα να καταλάβει πως οι υλικές παροχές απαιτούν κόπο και προσπάθεια προκειμένου να τις απολαύσει κανείς, ενώ ταυτόχρονα το κάνουν απαιτητικό και προκαλούν επιθετικές και βίαιες αντιδράσεις με σκοπό να πάρει αυτό που ζητά,

στ) η υπέρμετρη ψυχολογική και συναισθηματική εξάρτηση του παιδιού από τους γονείς του, στην καλύτερη εκδοχή εμποδίζει το παιδί από την ωρίμανση και δεν του δίνει περιθώρια να οργανώσει μόνο του τις δραστηριότητές του και κατά συνέπεια να ανεξαρτητοποιηθεί. Υπάρχει όμως και η πιθανότητα το παιδί κάποια στιγμή να επαναστατήσει, να απομακρυνθεί εντελώς από τους γονείς, ενώ δεν είναι σπάνιες οι

περιπτώσεις στις οποίες οι ανήλικοι φτάνουν στο σημείο να εγκαταλείψουν την οικογενειακή στέγη, διατρέχοντας σοβαρούς κινδύνους για την μελλοντική πορεία τους.

Μερίδα κοινωνιολόγων, μεταξύ άλλων και οι Durkheim, Le Blanc, Novack, Wilson και Hirschi, θεωρούν ότι η επίμονη παραβατική συμπεριφορά ενός ατόμου δεν πηγάζει από τις εκάστοτε πολιτισμικές δομές ούτε από την εκμάθηση κατά την διάρκεια του συγχρωτισμού με περιθωριακές - παραβατικές ομάδες, αλλά από την σωστή διαπαιδαγώγηση από την οικογένεια (Γεωργούλας, 2000). Έτσι, Οικογένειες που διαπνέονται από ισχυρούς δεσμούς στοργής και αγάπης, που εμπνέουν ασφάλεια και ηρεμία δημιουργούν υγιείς και ανεξάρτητες προσωπικότητες. Αυτά τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές. Αντιθέτως, οι οικογένειες που χαρακτηρίζονται από χαλαρούς δεσμούς, έλλειψη σεβασμού, φροντίδας και στοργής, οικογενειακές διαμάχες, ενδοοικογενειακή βία και οι διασπασμένες-δομικά και λειτουργικά- οικογένειες δημιουργούν ένα πλαίσιο ανασφάλειας και μη υποστηρικτικής οικογενειακής ζωής, που ωθεί το παιδί έξω από το σπίτι καθιστώντας το ευάλωτο σε εξωτερικούς κινδύνους (Hawkins, 1996).

Η κακή διαχείριση ενός διαζυγίου και η μη αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων από τους γονείς μπορεί να οδηγήσει τους έφηβους σε παραβατική συμπεριφορά. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με ένα γονιό είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν παραβατικότητα από αυτά που μεγαλώνουν με τους δύο φυσικούς γονείς τους, υποστηρίζουν οι Graham και Bowling (1995). Αυτό ανατρέπεται όμως όταν ο μονογονιός έχει υψηλό έλεγχο επίβλεψης και καλό συναισθηματικό δεσμό με το παιδί. Ακόμη η υπερβολικά αυξημένη πίεση για σχολικές επιδόσεις μπορεί να γίνει ανεχτή από το παιδί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όμως κάποιες φορές, ακόμα και σε καλούς μαθητές, διαπιστώνεται μια τάση εξέγερσης από αυτή την πίεση με ξαφνική και πλήρη απόρριψη του σχολείου και αναζήτηση ευχαρίστησης στις αντικοινωνικές ομάδες συνομηλίκων και την παραβατικότητα.

Σχολικό Περιβάλλον: Το σχολείο αποτελεί τον αμέσως επόμενο φορέα κοινωνικοποίησης, μετά την οικογένεια. Η άποψη η οποία υποστηρίζει ότι στην οικογένεια πραγματοποιείται «συναισθηματική κοινωνικοποίηση», ενώ, στο σχολείο «πνευματική», δεν έχει γεννηθεί τυχαία (Λαμπροπούλου, 1994). Ο ρόλος του σχολείου ως φορέας εκμάθησης κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς είναι καταλυτικός παράγοντας στην προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου της παραβατικής συμπεριφοράς. Το σχολείο, πέραν της διδασκαλίας παρέχει ήθος, σφυρηλατεί χαρακτήρα, εθίζει τα παιδιά

στην τάξη, την πειθαρχία, στην αποστροφή ου ψεύδους και της αδικίας. Ασκεί την εγκράτεια των μαθητών, καταργεί τη θρασύτητα, τη νωθρότητα. Αναπτύσσει την φιλοτιμία, διανοίγονται οι ηθικοί και διανοητικοί ορίζοντες του παιδιού. Μέσα στο σχολείο χαλιναγωγούνται τα πάθη, πραγματοποιείται η προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και μέσω αυτής ανακαλύπτονται έγκαιρα ατέλειες, η μειονεξίες του ανηλίκου, με αποτέλεσμα τη σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση (Γεωργούλας, 2000).

Το σχολείο ως σύστημα έχει τις προϋποθέσεις να παράγει ή και να συντηρεί τη βία. Οι κτιριακές και περιβαλλοντικές συνθήκες πολλών σχολείων συχνά δεν προωθούν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Όπως έχει παρατηρηθεί (Furlong et al., 1997:26-280), τα σχολεία που είναι σε υποβαθμισμένες περιοχές, οι οποίες έχουν υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας και χρήσης ουσιών και χαμηλά επίπεδα ανθρώπινης δραστηριότητας και τα οποία δεν είναι καλά συντηρημένα, ευνοούν την ανάπτυξη βίαιης ή και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η βασική ιδέα των περισσότερων κοινωνιολογικών θεωριών που ερευνούν το φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων, είναι ότι το σχολείο χτίζει το «σωστό» άνθρωπο, ενώ, ο ανεκπαιδευτος ρέπει προς την παραβατική συμπεριφορά (Φαρσεδάκης, 2005:100). Οι ερευνητές μέσα από τις μελέτες τους επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση, υποστηρίζοντας πως ο ανεκπαιδευτος λειτουργεί υπό καθεστώς στιγμιαίων παρορμήσεων, παρασυρόμενος από τη δίνη του πάθους σε πράξεις τις οποίες δεν θα τολμούσε να διαπράξει αν είχε οξύτερο νοητικό επίπεδο. Σύμφωνα με τις ίδιες μελέτες, το άτομο που δεν έχει εκπαιδευτεί, που δεν έχει παιδεία, είναι πιο πιθανό να συλλάβει ανήθικες ή αντικοινωνικές ιδέες από ό,τι ένας επιστήμονας, διότι δεν έχει ανασταλτικούς περιορισμούς που δημιουργούνται κάτω από την επίδραση της γνώσης.

Άλλες έρευνες συνδέουν την απόδοση του νέου στο σχολείο και γενικότερα τη στάση του στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι ανωτέρω έρευνες υποστηρίζουν ότι τα ίδια τα σχολεία συμβάλλουν συχνά στην παρέκκλιση, κάνοντας διακρίσεις ανάμεσα στους «καλούς» και στους «κακούς» μαθητές. Οι Glueck (1940) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραβατικής συμπεριφοράς. Έρευνες έδειξαν ότι παιδιά και έφηβοι με σοβαρά προβλήματα στο σχολείο, με κακές επιδόσεις, ελλιπή παρακολούθηση και απουσία κινήτρων για μόρφωση, εμπλέκονται ευκολότερα από τους άλλους σε παραβατικές δραστηριότητες (Στασινός, 1991:98). Ακόμη όμως και οι ίδιοι οι καθηγητές, έχουν πάψει να παίζουν το ρόλο του καθοδηγητή που σε παλαιότερες εποχές είχε ένα πιο ηθικοπλαστικό και συμβουλευτικό ρόλο. Οι περισσότεροι

εκπαιδευτές σήμερα επιλέγουν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο αντικείμενο για καθαρά βιοποριστικούς λόγους, αφηφώντας ότι πρόκειται για ένα από τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζεται και ως λειτούργημα, αφού έχει να κάνει με ευαίσθητες ηλικίες και με διαμόρφωση προσωπικοτήτων.

Ο Glueck σε έρευνά του έδειξε ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά έχουν, κατά μέσο όρο, σχολική καθυστέρηση σε σχέση με τα μη παραβατικά (Φαρσεδάκης, 2005:100). Παρόμοιες έρευνες έχουν επιχειρήσει το συσχετισμό παραπτωματικής συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών. Ως μαθησιακές δυσκολίες νοούνται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, τα λάθη οπτικού τύπου και τα εννοιολογικά λάθη. Σύμφωνα με την υπόθεση της συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατική συμπεριφορά, το παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει μαθησιακές ελλείψεις με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και να δυσκολεύεται να μπει στην συναγωνιστική σχολική διαδικασία.

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης-Διαδίκτυο: Στα πλαίσια μιας κοινωνίας που καθημερινά κατακλύζεται από ποικιλία και πληθώρα πληροφοριών, οι κοινωνιολόγοι και οι εγκληματολόγοι, ερευνώντας το φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων, ήταν αδύνατο να παραλείψουν το ρόλο του πολύ σημαντικού παράγοντα των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς στους ανήλικους. Το πρωταρχικό και σημαντικό στοιχείο των ΜΜΕ με το οποίο ασχολήθηκαν ήταν η τηλεόραση. Οι περισσότεροι μιλούν για το χαμηλό επίπεδο των εκπομπών που προβάλλει, ενώ, παράλληλα τη θεωρούν κύριο παράγοντα επαύξησης αρνητικών συναισθημάτων στους νέους, τα οποία προέρχονται από τη δυσαναλογία μεταξύ της εικόνας ενός εξωπραγματικού κόσμου και της αδυναμίας εξεύρεσης των μέσων για την κατάκτησή του. Η αλόγιστη χρήση βίας για το «καλό» είναι συνηθισμένο μοτίβο στις παραγωγές των ΜΜΕ που απευθύνεται σε νέους. Η διαδικασία της μύησης κι η ευάλωτη ηλικία των παιδιών και των εφήβων είναι καθοριστικοί παράγοντες στην υιοθέτηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που προβάλλεται από το πρότυπο – ήρωα (Βουιδάσκης, 1992:117).

Η τηλεόραση όμως δεν έχει κατηγορηθεί μόνο για τις εκπομπές και τα πρότυπα που προβάλλονται από αυτές, αλλά και για τις διαφημίσεις στοχεύουν στο ευάλωτο, όπως έχει χαρακτηριστεί, καταναλωτικό κοινό των ανηλίκων. Οι ανάγκες όμως που δημιουργούνται δεν αντιστοιχούν σε πραγματικές ανάγκες όλων των προϊόντων, οι γονείς αντιδρούν και οι νέοι, πλήρως εξαρτημένοι από τις τεχνικές ανάγκες, επιχειρούν την

άμεση αγορά με το χαρτζιλίκι τους. Όταν αυτό δεν επαρκεί, τότε οι νέοι οδηγούνται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και την απόκτησή τους (Γεωργούλας, 2000).

Το θέμα της επίδρασης των ΜΜΕ στην εμφάνιση επιθετικότητας και βίας στα παιδιά αποτελεί αντικείμενο διαφορετικών προσεγγίσεων (Ντάβου, 1999:123-152). Τα συμπεράσματα αυτών των προσεγγίσεων τείνουν στην κοινή διαπίστωση ότι η έκθεση των παιδιών σε σκηνές βίας που προβάλλουν τα ΜΜΕ και η βιομηχανία του κινηματογράφου αλλά και το Διαδίκτυο στην εποχή μας μπορούν να ενισχύσουν τη βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών υπό ορισμένες συνθήκες. Είναι γνωστή η νέα μορφή επιθετικότητας που τώρα αρχίζει να μελετάται, ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber-bullying) καθώς και άλλες μορφές διαδικτυακής βίας, διακίνησης παράνομων ουσιών, παράνομο εμπόριο, προώθηση σε πορνεία, παιδοφιλία κ.λπ. Η ενασχόληση των παιδιών με το Διαδίκτυο απαιτεί την επαγρύπνηση των γονέων αφού και αυτό το μέσο κατακλύζει τα παιδιά με πληροφορίες που ενδέχεται να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν ή που μπορεί να τα εκθέτουν σε κινδύνους..

Ομάδες Ομηλίκων: Οι ομάδες συνομηλίκων στις οποίες ανήκουν οι νέοι, είναι σύμφωνα με τους Κοινωνιολόγους, ένας ακόμη, πολύ σημαντικός κοινωνικός παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την παιδική εγκληματικότητα. Η νεανική παραβατικότητα θεωρείται ότι ξεκινά ως ομαδική διαδικασία και ότι η νεανική παραβατική «συμμορία» ανοίγει τον δρόμο για την εγκληματικότητα (Λαμπροπούλου, 1994). Κατά την περίοδο της εφηβείας οι συνομήλικοι μπορούν να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή στήριξης για τους εφήβους, καθώς οι έφηβοι αγωνίζονται να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους (Petersen, 1988:583-607). Η συναναστροφή με συνομήλικους που έχουν ή ανέχονται αποκλίνουσες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να λειτουργούν σαν μοντέλα μίμησης, αυξάνει τον κίνδυνο για παραβατική συμπεριφορά (Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen, 1997:207-225). Γενικά, οι σχέσεις με συνομήλικους με αντικοινωνική συμπεριφορά αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την υιοθέτηση και διατήρηση αντικοινωνικών συμπεριφορών κατά την περίοδο της εφηβείας (Engels & Bogt, 2001:675-696). Η συμπεριφορά της ομάδας στις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών θα καθορίσει το είδος και το βαθμό της αντικοινωνικότητας που θα αναπτύξουν οι ανήλικοι (Γεωργούλας, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω έρευνες αλλά και τις απόψεις ερευνητών και κοινωνιολόγων σχετικά με τη θέση της ομάδας συνομηλίκων ως παράγοντα ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς, θα μπορούσε να αναφερθεί πως ίσως να μην είναι τελικά, η ίδια η ένταξη σε μια νεανική ομάδα - συμμορία την οποία αποτελούν νέοι με διαφορετικές

υποκοουλτούρες, σημείο παραβατικότητας, αλλά οι αξίες που πρεσβεύουν οι ομάδες αυτές και η «μύηση» των μελών τους σε αυτές τις αξίες, με συνέπεια να γίνεται ένα θεωρητικό πέρασμα σε θεωρίες πολιτισμικής σύγκρουσης η ταξικής κοινωνικής θέσης.

Κοινωνικό-Οικονομικές Συνθήκες: Η ένταξη ενός ανήλικου και της οικογένειάς του σε μια κοινωνική τάξη που είναι φορέας συγκεκριμένου πολιτιστικού status, εθεωρείτο, από πολύ παλιά, παράγοντας εγκληματογένεσης. Οι θεωρίες που υποστηρίζουν ότι οι κατώτερες, γενικά, κοινωνικές τάξεις είναι ομάδες υψηλού κινδύνου και συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά ήταν και είναι μέχρι και σήμερα πολλές, όπως άλλωστε και οι στατιστικές έρευνες που τις υποστηρίζουν. Οι θεωρίες οι οποίες προβάλλουν την ταξική διαστρωμάτωση ως εγκληματογόνο παράγοντα εντοπίζουν την παραβατικότητα στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και θεωρούν δεδομένο ότι οι υψηλοί δείκτες εγκληματικότητας είναι χαρακτηριστικό των τάξεων αυτών (Γεωργούλας, 2000).

Οι ραγδαίες οικονομικό-κοινωνικές αλλαγές, η εξάπλωση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και των ηλεκτρονικών μέσων, το Διαδίκτυο, τα τελευταίου τύπου κινητά τηλέφωνα και η απελευθέρωση κάθε μορφής επικοινωνίας επιτρέπουν τη διάδοση των πληροφοριών σε βαθμό που δεν ελέγχεται το περιεχόμενό τους, με τρόπο που μπορεί να οδηγεί σε διαστρεβλωτική αντίληψη της πραγματικότητας για τα παιδιά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Όσο αυξάνεται η κοινωνική πολυπλοκότητα τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα τα παιδιά να υποστούν θυματοποίηση από αγνώστους. Η πολυκοσμία αυξάνει την ανομία και τους κινδύνους για τα παιδιά τόσο κατά την παιδική όσο και κατά την εφηβική ηλικία. Η πολυπλοκότητα των αστικών κέντρων συμβάλλει στην περαιτέρω εμφάνιση της βίας. Το φαινόμενο της βίας στα αστικά κέντρα έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις δεδομένου ότι η υπερσυγκέντρωση πληθυσμού με ανεκπλήρωτες οικονομικές ανάγκες, η ανεργία και από την άλλη η υπερκατανάλωση, η ανομία και η αλλοτρίωση επιτείνουν τη χαλάρωση των κοινωνικών δεσμών και του κοινωνικού ελέγχου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

3.3 Αντιμετώπιση

Το πεδίο της πρόληψης αποτελεί ένα πρωταρχικό και καθοριστικό στάδιο για μια αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων. Εν τούτοις, η Πολιτεία δεν έχει οργανώσει ακόμη ένα αποτελεσματικό δίκτυο πρωτογενούς πρόληψης, μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες διαμορφωμένες από το φυσικό-κοινωνικό

περιβάλλον και την ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών φορέων (Φαρσεδάκης, 2005:100). Η κατασταλτική μορφή ελέγχου ωστόσο προηγήθηκε ιστορικά και συνεχίζει μέχρι σήμερα να αποτελεί την πρώτη επιλογή της πολιτειακής εξουσίας, καθώς παραμένει σταθερή και αμετάβλητη η βούληση του νομοθέτη για την ποινική μεταχείριση των ανηλίκων παραβατών. Κάθε στρατηγική πρόληψης απαιτεί την ενεργοποίηση σε ένα πολυτομεακό επίπεδο συντονισμένης κοινωνικής δράσης, με την συνυπευθυνότητα και την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Στη βάση αυτής της θεώρησης, η πάγια θεσμοθέτηση στρατηγικών σχεδιασμών «Πρόληψης» προϋποθέτει την υιοθέτηση ενός θεσμικού πλαισίου κοινωνικής πρόληψης και αλληλεγγύης σε εθνικό επίπεδο, αποσυνδεδεμένου από το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης, με φυσικούς αποδέκτες τους ανήλικους δράστες και θύματα (Φαρσεδάκης, 2005:100).

Τα μέτρα πρόληψης μπορούν να στοχεύουν είτε στην πρωτογενή είτε στη δευτερογενή πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας. Η πρωτογενής πρόληψη στοχεύει στην παρεμπόδιση των παραγόντων που οδηγούν στην παραβατική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει πως λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως η έλλειψη ενημέρωσης, η έλλειψη υγιών πλαισίων απασχόλησης, άγνοια για την ύπαρξη δομών ψυχοκοινωνικής στήριξης, ανεργία, αδράνεια από την πολιτεία-αστυνομικές αρχές. Ενώ η δευτερογενής πρόληψη στοχεύει στην αποτροπή της παραβατικής συμπεριφοράς μέσω της έγκαιρης ανίχνευσης της. Έτσι παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής στήριξης, η ευαισθητοποίηση γονιών, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας είναι μερικοί από τους παράγοντες στους οποίους εστιάζεται η παρέμβαση έτσι ώστε να προλαμβάνει την εξέλιξη της παραβατικής συμπεριφοράς από τις πρώτες ενδείξεις.

Οι «Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων», γνωστές και ως «Κατευθυντήριες γραμμές του Ριάντ», υιοθετήθηκαν το 1990 από την Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Η κύρια συμβολή του συγκεκριμένου κειμένου συνίσταται στη παρότρυνση προς τα κράτη – μέλη, της αποφυγής ποινικοποίησης παραβατικών πράξεων ήσσονος σημασίας, όταν αυτές τελούνται από παιδιά (Muncie, 2005:35-64). Αποτελούνται από επτά κεφάλαια, το τρίτο εκ των οποίων αναφέρεται στην στρατηγική πρόληψης, και το τελευταίο στην έρευνα, ανάπτυξη πολιτικής και στο συντονισμό, σε πολυεπιστημονική και διατμηματική βάση, ανάμεσα σε οικονομικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και υγειονομικούς οργανισμούς και σε υπηρεσίες του συστήματος δικαιοσύνης, οργανώσεις νεολαίας, κοινοτικούς και αναπτυξιακούς φορείς και άλλους

συναφείς οργανισμούς σε διάφορα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, τη δικαιοσύνη ανηλίκων και την πρόληψη της παραβατικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Κατευθυντήριες Γραμμές του Ριάντ περιγράφουν παραστατικά τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της αντεγκληματικής και κοινωνικής πολιτικής. Διακηρύσσουν τις πάγιες αρχές για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την πρόληψη της σύγκρουσης των ανηλίκων με το νόμο, καθώς και για την προστασία τους από εγκατάλειψη, παραμέληση, εκμετάλλευση, περιλαμβανομένης και της χρησιμοποίησής τους ως οργάνων εγκληματικότητας, και κακομεταχείριση (Πιτσελά, 2001).

Η επιτυχής πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων απαιτεί προσπάθειες από ολόκληρη την κοινωνία και πρέπει να αρχίσει από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη μείωση των κινήτρων, αναγκών και ευκαιριών διάπραξης παραβάσεων και στη συμμετοχής των νέων ανθρώπων σε τακτικές και διαδικασίες πρόληψης της παραβατικότητας, εκτιμάται δε ότι τα όργανα του τυπικού ή επίσημου κοινωνικού ελέγχου θα πρέπει να παρεμβαίνουν μόνο σε έσχατη ανάγκη και προτείνεται η μέγιστη δυνατή χρησιμοποίηση προγραμμάτων για την αποχή από την τυπική ποινική διαδικασία. Μεταξύ άλλων, οι κατευθυντήριες γραμμές του Ριάντ αποβλέπουν στην πρόληψη της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των οποίων η συμπεριφορά δεν ανταποκρίνεται στους επικρατούντες κοινωνικούς κανόνες όχι μόνο με την αποφυγή επικόλλησης μιας ετικέτας, αλλά κυρίως προτείνοντας ένα ευρύ φάσμα μέτρων, περιλαμβανομένων και συστάσεων προς τα ΜΜΕ, την απαγόρευση σκληρών ή υποβιβαστικών μέτρων σωφρονισμού και την κατάργηση των αδικαιολόγητων απουσιών από το σχολείο, ανυπακοή στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής για το σκοπό της πρόληψης της παραβατικότητας καθιερώνεται ότι ο εγκλεισμός των νέων σε ιδρύματα αγωγής πρέπει να είναι το έσχατο μέτρο και για την ελάχιστη αναγκαία περίοδο (Πιτσελά, 2001).

Η πρόληψη που βασίζεται στην οικογένεια επιχειρεί να κατευθύνει με επιτυχία τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με αυτήν. Στόχος της είναι να επιτευχθεί η σωστή και ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση των παιδιών, που θα μειώσει τις πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά. Οι συνήθειες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν εκπαίδευση των νέων γονέων στο γονεϊκό ρόλο και την ανατροφή των παιδιών τους, συμβουλευτικά προγράμματα, οικογενειακή θεραπεία, προγράμματα επισκέψεων στο σπίτι για στήριξη των γονέων και εκπαίδευση των παιδιών στις ικανότητες ανάπτυξης σχέσεων (Dutile, Foust, Webster, 1982:149).

Τα προγράμματα οικογενειακού προσανατολισμού διακρίνονται σε universal και targeted (Crawford, 1998:112) δηλαδή σε αυτά που απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες, χωρίς απαραίτητα να αναγνωρίζονται σε αυτές παράγοντες κινδύνου και σε αυτά που στοχεύουν σε οικογένειες που φαίνεται να διατρέχουν τον κίνδυνο να παρανομήσουν για διάφορους λόγους. Άλλα προγράμματα είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης γονέων. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι να ενδυναμώσουν την ικανότητα των γονιών να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους για την ευημερία την δική τους και των παιδιών τους. Στοχεύουν συνήθως σε χαμηλού εισοδήματος οικογένειες στις οποίες παρέχεται βοήθεια ώστε να προάγουν τη συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Προβλέπουν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη συνεχή υποστήριξη των γονιών με παιδιά που παρουσιάζουν άτακτη συμπεριφορά. Η παρακολούθηση είναι προαιρετική και οι γονείς παραπέμπονται από κοινωνικές υπηρεσίες.

Μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι ο επόμενος σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής. Σε διεθνές επίπεδο, λειτουργούν προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο, στόχος των οποίων είναι η υγιής ανάπτυξη, προστασία και ευημερία των μαθητών, η κοινωνικοποίησή τους εν γένει, ώστε να γίνουν ενεργοί και παραγωγικοί πολίτες. Μεταξύ άλλων, τα περισσότερα προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο εστιάζουν συνήθως στην μείωση και πρόληψη της αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς και στην αύξηση της σχολικής επίδοσης (Loeber & Farrington, 1998:197).

Ένα από τα πολλά προγράμματα πρόληψης που βασίζονται στο σχολείο είναι και τα εναλλακτικά σχολεία. Πρόκειται για εξειδικευμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στις μικρές τάξεις, την εξατομικευμένη διδασκαλία και τις μη ανταγωνιστικές αξιολογήσεις των μαθητών και απευθύνονται σε ανηλίκους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συμπεριφορά τους που δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στα κοινά σχολεία. Άλλο πρόγραμμα είναι η επανορθωτική δικαιοσύνη (Μαγγανάς, 2000:553-561) στα σχολεία. Στόχος τέτοιων προγραμμάτων ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και συμφιλίωσης είναι η μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης καθώς και η συμφιλίωση δράστη και θύματος μέσω της αποκατάστασης της βλάβης και της αποζημίωσης του θύματος.

Η κοινότητα αποτελεί το βασικό θεσμό ανάπτυξης των προγραμμάτων πρόληψης και τον κεντρικό άξονα για αποτελεσματικές παρεμβάσεις πρόληψης της εγκληματικότητας. Με τον όρο, δε, κοινότητα (Sherman, 1996) εννοείται το σύνολο των ανθρώπων που ζουν σε ένα κοινό περιβάλλον, που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, κοινές αξίες, ήθη και έθιμα και στα πλαίσια αυτής οι άνθρωποι που τη συνιστούν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η επιρροή που έχει η κοινότητα στους ανηλίκους είναι σημαντική, καθώς μέσω των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν δια μέσου αυτής, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες τέτοιες που να καλύπτουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, γεγονός που σίγουρα δρα αποτρεπτικά σε κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά από την πλευρά τους. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα, όπως τα αναψυχής που βασίζονται σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, τα καθοδήγησης που βασίζονται στην επαφή των ανηλίκων, που θεωρείται από τις συνθήκες διαβίωσης, ότι βρίσκονται σε κίνδυνο, με ενήλικους, οι οποίοι προσφέρονται εθελοντικά να τους εμπνεύσουν θετικά κοινωνικά πρότυπα κατά τη μετάβαση τους στην ενηλικίωση. Επίσης, τα προγράμματα γειτονιάς που βασίζονται στην κινητοποίηση του κοινού προκειμένου να προλάβουν την εγκληματικότητα και τα προγράμματα Κοινωνικής Ένταξης Νέων που τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Σημαντική είναι η ύπαρξη των προγραμμάτων που ενισχύουν την απασχόληση, και βασίζονται στην υπόθεση ότι η αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης μπορεί να επιδράσει ανασταλτικά στην εμφάνιση της παραβατικής συμπεριφοράς. Για τους λόγους αυτούς, τα εν λόγω προγράμματα επιδιώκουν να αυξήσουν την απασχόληση μέσα από τη δημιουργία θέσεων εργασίας, να ενισχύσουν την επαγγελματική κατάρτιση και να μειώσουν την ανεργία του πληθυσμού που βρίσκεται σε «κίνδυνο».

3.4 Παραβατικότητα Ανηλίκων και Εκπαίδευση

Ανεξάρτητα με τους στόχους που καλείται κάθε φορά να εξυπηρετήσει η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατούμενους κάθε ηλικίας και φύλου, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι αυτή μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία και διαμόρφωση εμπειριών και καταστάσεων που διαφορετικά η ύπαρξη τους θα ήταν αδύνατη εντός του πλαισίου της έκτισης ποινής μέσα στις φυλακές. Η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των ειδικών καταστημάτων κράτησης ανηλίκων καλείται να «καλύψει» τα «κενά» γνώσεων που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ανήλικους κρατούμενους, καθώς και να αποκαταστήσει τις

προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες τους. Οι νέοι άνθρωποι που εγκλείονται στη φυλακή είναι συνήθως εξαιρετικά ευάλωτα άτομα. Οι ανήλικοι παραβάτες διακρίνονται από υψηλά ποσοστά υποτροπής, ανεκπλήρωτες ανάγκες που συχνά οφείλονται στη έλλειψη διάγνωσης της δυσχερούς υφιστάμενης μειονεκτικής θέσης τους και σε αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Επιπλέον ως ανήλικοι, παρουσιάζουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις από ότι οι ενήλικες κρατούμενοι. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι, επομένως, μια πολύπλοκη διαδικασία για τους ανηλίκους. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους ανηλικούς κρατούμενους, αλλά συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι πολλοί νέοι άνθρωποι που εμπλέκονται με το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης έχουν ήδη διακόψει τη σχολική φοίτηση πριν τη φυλάκισή τους, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της φυλακής και την ικανοποιητική ανταπόκριση τους σε αυτή (Hawley, 2013).

Γενικότερα, η συμβολή της εκπαίδευσης στην επανένταξη των κρατουμένων, ιδιαίτερα δε των νεαρότερων σε ηλικία, και στη αποτροπή της υποτροπής εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό περί συνύπαρξης ή σύγκρουσης του σκοπού της ποινικής πολιτικής και αυτού της σωφρονιστικής. Οι Bradshaw and Roseborough (2005:15-21) υποστηρίζουν την άποψη ότι στην περίπτωση των ανηλικών παραβατών, πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης θεωρείται η μεταστροφή των αντιλήψεων τους, προκειμένου αυτοί να είναι διαχειρίσιμοι και «ακίνδυνοι» για την κοινωνία μετά την αποφυλάκιση τους και πως η επανένταξη οφείλει να επικεντρώνεται σε «θεραπευτικές» παρεμβατικές πρακτικές απέναντι τους, όπως είναι η επαγγελματική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, οι συμπεριφορικές θεραπείες, που στοχεύουν στην αλλαγή συμπεριφοράς των ανηλικών και στη μείωση της συχνότητας διάπραξης αδικημάτων. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η επανένταξη, κύριο εργαλείο προς την επίτευξη της οποίας αποτελεί η εκπαίδευση, είναι απαραίτητη για τους ανηλικούς κρατούμενους, καθώς οδηγεί στη υιοθέτηση ενός «φυσιολογικού και υγιούς» τρόπου ζωής εντός της κοινότητας.

Ο στόχος της μείωσης της υποτροπής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το στόχο της επανακοινωνικοποίησης των κρατουμένων και μάλιστα η επίτευξη του τελευταίου στόχου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης του πρώτου (Απειρανθίτου, 2006). Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων, έχει ως αφετηρία τα συμπεράσματα πολλών ερευνών που υποστηρίζουν ότι, η σχολική

διαρροή αποτελεί παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει τους ανηλικούς σε παράνομες πράξεις (Ball and Connolly, 2000:594-616). Οι υποστηρικτές της παροχής εκπαίδευσης σε εγκλείστους, διακηρύσσουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες απασχόλησης των εγκλείστων σε μία νόμιμη εργασία κατά την «επιστροφή» τους στη κοινωνία, μειώνοντας κατά συνέπεια τις πιθανότητες επιστροφής τους σε παράνομες δραστηριότητες.

Έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση, όπως και η εργασία, μπορεί να λειτουργήσουν σαν δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους κρατούμενους να «γεμίσουν» τον κενό χρόνο τους με μια δημιουργική απασχόληση, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία προσωπικών στόχων και εν τέλει στην απόκτηση ενός νοήματος στη ζωή των κρατουμένων (Worth, 1994:34-41). Οι κρατούμενοι που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία συχνά αντιλαμβάνονται την τελευταία ως μια ευκαιρία για να κάνουν κάτι που καταπολεμά την κατάσταση της αδράνειας, της άσκοπης περιφοράς μέσα στη φυλακή και του χαμένου χρόνου. Οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση σαν μια διέξοδο που τους παρέχει δυνατότητες παραγωγικότητας και ευκαιρίες απόκτησης ελέγχου πάνω στη ζωή τους μέσα στη φυλακή, καθώς ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της αυτονομίας σε ένα περιβάλλον που συνήθως καλλιεργεί την παθητικότητα και την άρνηση της προσωπικής αυτονομίας (Hughes, 2012).

3.5 Νευροεπιστημονική Προσέγγιση της Παραβατικότητας Ανηλίκων

Η εξέλιξη και η ευρεία εφαρμογή των νευροτεχνολογικών εφαρμογών συνοδεύεται από πολλές επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές των σύγχρονων κοινωνιών, μεταξύ των οποίων και το δίκαιο. Ο νέος επιστημονικός κλάδος ο οποίος δημιουργείται από τη σύζευξη νευροεπιστημών και δικαίου είναι φανερό ότι καλείται να επιλύσει ποικίλα ζητήματα. Ο κλάδος του δικαίου που πραγματεύεται με ακριβώς αυτό το θέμα, δηλαδή τις χρήσεις των νευροεπιστημών στο δίκαιο, ονομάζεται «Νευροδίκαιο» (Γκότση, 2016:19). Η αυξανόμενη παραγωγή σε νομολογιακό επίπεδο αποφάσεων σχετιζόμενων με τις νευροεπιστήμες σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο αποκαλύπτει ότι το «νευροδίκαιο» αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο μελέτης σε επίπεδο δικαίου. Η προσέγγιση δε όλων των σχετικών ζητημάτων είναι προφανές ότι οφείλει να γίνεται υπό το πρίσμα της διεπιστημονικότητας. Το νευροδίκαιο έχει τις βάσεις του στην έρευνα επί της γνωστικής,

ψυχολογικής και κοινωνικής Νευροεπιστήμης, εξετάζοντας τις επιπτώσεις για τους εν λόγω κλάδους μέσα σε ένα νομικό πλαίσιο (Fisher, 2010).

Πρόκειται, επομένως, για έναν αναδυόμενο τομέα διεπιστημονικής μελέτης που διερευνά τις επιπτώσεις των νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων σε νομικούς κανόνες και πρότυπα (Eagleman, 2008:36-40). Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει καταστήσει δυνατό να ρίξουμε φως στη λειτουργία του εγκεφάλου, καθώς οι πρόοδοι στον τομέα της νευροαπεικόνισης του εγκεφάλου είναι θεαματικές και ιδιαίτερα με την έλευση και συνεχή βελτίωση των τεχνικών απεικόνισης. Η fMRI (Λειτουργική Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού) και άλλα είδη απεικονιστικής σάρωσης του εγκεφάλου έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως κατά τις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να καθορίσουν την νοητική κατάσταση των κατηγορουμένων και να παράσχουν πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα αποτελέσματα κατά την αξιολόγηση της ποινικής ευθύνης (Hughes, 2010:341-342).

Η αξιοπιστία των μεθόδων αυτών αλλά και εν γένει η νομιμότητα ως προς την εφαρμογή τους αποτελούν και θα εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο έντονων συζητήσεων, αποτελώντας μια αξιόλογη διεπιστημονική πρόκληση. Πολλοί είναι οι προβληματισμοί που προκύπτουν, ενδεικτικά, η επίδραση που έχουν διάφορες καταστάσεις του εγκεφάλου προκληθείσες από κάποιο ατύχημα ή από φαρμακευτικές ουσίες, η ανηλικότητα, υπό την έννοια της μη ολοκληρωμένης δομής του εγκεφάλου και των γνωστικών ικανοτήτων σε εφήβους σε σχέση προς τον εγκέφαλο ενός ατόμου κατά την ενηλικότητα (ιστότοπος <http://psychinfo.gr>), και οι ισχυρισμοί που εγείρονται σχετικά με την αντιμετώπιση των ανήλικων δραστών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

«Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει.» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013, 2021:362). Το «λειτουργικό ενδιάμεσο» αναφέρεται με την έννοια που έχει ο όρος στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), δηλαδή ως οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα σε συστήματα.. Η διαμεσολάβηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των ατόμων, μέσα από τη δική τους ενεργοποίηση και δράση. Με αυτή τη λογική, η παιδαγωγική διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν περιορίζεται στον χώρο του σχολείου και στην τυπική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται και αξιοποιεί την άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή το σύνολο του ευρύτερου κοινοτικού και κοινωνικού χώρου (και του ψηφιακού συμπεριλαμβανομένου), όπου διαβιούν και δραστηριοποιούνται οι άνθρωποι και με τον οποίο βρίσκονται σε μία σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης.

4.1 Θεμελιώδεις διαστάσεις/χαρακτηριστικά

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ένας διεπιστημονικός χώρος, που παρουσιάζει μεγάλη ευρύτητα και πολυφωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι αρχές, οι θέσεις και οι προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις έχουν μία συνεχή «διαλεκτική» αλληλεπίδραση. Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπου αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται παρουσιάζονται παρακάτω και είναι:

Προβληματο-κεντρική θεώρηση: Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις έχουν ως αφετηρία ένα πρόβλημα, στο οποίο πρέπει να δοθεί μία λύση,

Θεωρία και Πράξη: Η ενότητα της θεωρίας με την πράξη έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση του προβλήματος που έχει προκύψει και εξετάζεται,

Ολιστικές-Συστημικές προσεγγίσεις: Με την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης μελετούνται και κατανοούνται τα σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική,

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική αλληλεπιδράει συνεργεί με άλλες επιστήμες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διεπιστημονικές πρακτικές για την επίλυση των ζητημάτων,

Κοινό όραμα: Οι άμεσα και οι έμμεσα εμπλεκόμενοι στην κοινωνικοπαιδαγωγική διαδικασία έχουν κοινό όραμα την επίλυση των προβλημάτων, με αποτέλεσμα η Κοινωνική Παιδαγωγική να τους βοηθά να ενεργοποιούνται, να εμπνέονται και να καθοδηγούνται στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη δράση,

Βελτίωση και αλλαγή: Σκοπός της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης είναι η προσωπική βελτίωση των ατόμων και των ομάδων,

Ενεργός συμμετοχή και οργανωμένη συλλογική δράση: Η αυξανόμενη προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων είναι η κινητήριος δύναμη που οδηγεί στην αλλαγή και στην επίλυση των προβλημάτων,

Παρεμβατικός ρόλος: Η δυναμική παρέμβαση των ατόμων και των ομάδων είναι το κλειδί της ανάπτυξης οργανωμένης πρόληψης για την εμφάνιση των προβλημάτων που επιδιώκει να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική,

Κριτική και Αναστοχασμός: Βασικά χαρακτηριστικά για την αποτελεσματικότητα της δράσης είναι η αυτοκριτική των συμμετεχόντων και η σύνδεση της πορείας της δράσης με τον σχεδιασμό της,

Συνεργατική μάθηση: Η αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, ο κριτικός αναστοχασμός των γνώσεων και των εμπειριών τους έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια μορφή μάθησης που υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ τους,

Δημιουργικότητα και νέα γνώση: Οι συμμετέχοντες μέσω της ενθάρρυνσης της δημιουργικής τους σκέψης οδηγούνται στην παραγωγή νέας γνώσης, η οποία χαρακτηρίζεται λειτουργική για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκάστοτε προβλήματος που αναδύεται,

Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος: Με τη βοήθεια των πρακτικών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οι συμμετέχοντες έρχονται σε βιωματική επαφή με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος με αποτέλεσμα να δημιουργείται και να παγιώνεται η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:359-362).

Ο ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν περιορίζεται στο σχολικό πλαίσιο, αλλά εντοπίζεται στον ατομικό και κοινωνικό ρόλο της ζωής του ανθρώπου. Με την πρόληψη και την παρέμβαση εξαπλώνεται η δράση της και στην κοινωνία.

4.2 Βασικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, από τη δημιουργία της, συνδέθηκε με προσπάθειες ατομικές και συλλογικές, προκειμένου να αντιμετωπισθούν, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, μέσα κυρίως από τη βελτίωση και την αλλαγή εκπαιδευτικών και κοινωνικών μηχανισμών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:349).

Οι διανοητές και οι ερευνητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όταν αναφέρονται στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, συζητούν για ένα πλήθος ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:350). Ορισμένα εξ αυτών είναι:

- η έλλειψη στόχων και εσωτερικών κινήτρων των παιδιών,
- οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις,
- οι διακρίσεις παιδιών και η αντιμετώπιση της ετερότητας,
- η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο,
- ο σχολικός εκφοβισμός,
- η βία (από την πλευρά και του θύματος και του θύτη),
- οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο,
- η σχολική διαρροή,
- η παραβατικότητα των ανηλίκων,
- η αντικοινωνική συμπεριφορά γενικά

Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (Hämäläinen, 2012:3-16), όπως την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, που θα τον βοηθήσει στη διατήρηση της πνευματικής και ψυχικής υγείας, τον ποιοτικό τρόπο ζωής, τη συμμετοχικότητα και το αίσθημα του «ανήκειν», την προσωπική και κοινωνική ευημερία και εστιάζει στην αντιμετώπιση ενός αριθμού προβλημάτων που εμποδίζουν όλες αυτές τις επιδιώξεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013:112).

4.3 Προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Στη συντριπτική πλειονότητα των μελετητών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επισημαίνεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η αναγκαιότητα αυτού του πρακτικού χαρακτήρα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:344). Ακόμη τονίζεται ως ένας από τους κυρίαρχους στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής η οργανωμένη εκπαίδευση των ανθρώπων σε μεθόδους, πρακτικές και τεχνικές, ώστε να έχουν ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν και στα κοινωνικά δρώμενα, γενικότερα (Hämäläinen, 2012:3-16).

Ο Chris Kyriacou τονίζοντας τον προληπτικό ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αναφέρει ότι μία σημαντική πλευρά του ρόλου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να κρίνει και να αναζητά τους τρόπους με τους οποίους τα προβλήματα που προκύπτουν, θα μπορούσαν να είχαν προληφθεί ή αντιμετωπισθεί πιο εύκολα, σε προηγούμενο στάδιο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:424). Ο Juha Hämäläinen (2012) επισημαίνει ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε ως μία επιστήμη, που αξιοποιώντας μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία, έχει ως κυρίαρχο στόχο την πρόληψη και την παρέμβαση για όλα τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα.

Η αντιμετώπιση ενός πολύπλοκου κοινωνικοπαιδαγωγικού ζητήματος απαιτεί τη συνδρομή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, τα οποία σε ένα υψηλότερο επίπεδο θα δημιουργήσουν μία κοινή φιλοσοφική και επιστημολογική αντίληψη, με τις συνακόλουθες αρχές και μεθοδολογίες (διεπιστημονικός χαρακτήρας). Αυτά τα επιστημονικά πεδία θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας, η οποία απαιτεί ολικές προσεγγίσεις και ως εκ τούτου τη λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης, ώστε να ενισχυθεί ο προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, για να επιτευχθεί η αλλαγή και η βελτίωση στο συγκεκριμένο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση ολικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Βασικός πυρήνας των παρεμβάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η διαχείριση της αλλαγής. Σε αυτή την κατεύθυνση αξιοποιεί μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία που διευκολύνουν την επίτευξη της αλλαγής.

4.4 Ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Η ίδια η φύση και η διαδικασία της δημιουργικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ευλυγισία, καινοφανή σκέψη και δυνατότητα μετατροπής σε λειτουργική ικανότητα επεξεργασίας, μετασχηματισμού και σύνθεσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα στην κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική, με δεδομένες τις θεμελιώδεις θέσεις της που είναι η βελτίωση και η αλλαγή μέσα από ανάληψη (συλλογικών κατά κανόνα) δράσεων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013:100, 2021:339). Όπως έχει αποδείξει και η σύγχρονη νευροεπιστημονική έρευνα (Brandt & Eagleman, 2017), η δημιουργικότητα είναι πρωταρχικό χάρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου και είναι εφικτή οποτεδήποτε κάνουμε χρήση της νοημοσύνης μας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:339).

Η πρόκληση για την Κοινωνική Παιδαγωγική, αλλά και για την εκπαίδευση γενικότερα, είναι η ενίσχυσή της μέσα από την κατανόηση του εαυτού μας, που οδηγεί στην προσωπική μας βελτίωση και στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Ειδικά στην πολύπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα που βιώνουμε, η πρόκληση γίνεται αναγκαιότητα για την εγκαθίδρυση μίας κουλτούρας δημιουργικότητας που θα πρέπει να περιλαμβάνει τους πάντες, όχι μόνο κάποιους λίγους. Αυτή η εγκαθίδρυση της κουλτούρας δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, όπως έχει αποδείξει η κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα, είναι εφικτή αλλά και πολύ αποδοτική, όταν ξεκινά από τη μικρή ηλικία των παιδιών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:339).

Κοινωνικοπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα έχουν αναδείξει - μεταξύ των αποτελεσμάτων- τη σπουδαιότητα της ενεργοποίησης και της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων, κυρίως μέσα από ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες. Μέσα στην ομάδα μία αρχική έμπνευση ενός μέλους ανατροφοδοτείτο συνεχώς από τη διαρκή αλληλεπίδραση των άλλων και μετασχηματιζόταν σε πρωτότυπες και ευφάνταστες προτάσεις, που συχνά ενισχύονταν, εφαρμόζονταν, αξιολογούνταν, εμπλουτίζονταν και τελικά μετασχηματίζονταν σε νέες λειτουργικές ικανότητες της ομάδας που αντανakλούσαν στην προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη του κάθε μέλους της (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:340).

Η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων ενέπνευσε και ενθάρρυνε τον πειραματισμό, συνέβαλε σημαντικά στη γέννηση απρόβλεπτων τρόπων σκέψης και καινοτόμων ιδεών που διευκόλυναν την επίτευξη του σκοπού και των στόχων κάθε προγράμματος. Μεταξύ όλων των άλλων, η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων

τροφοδότησε και τροφοδοτήθηκε από το πολύ θετικό ψυχολογικό κλίμα που επικρατούσε καθώς και από το διαδραστικό χιούμορ, το ομαδικό πνεύμα, τα κίνητρα για συμμετοχή, την αίσθηση της κοινής αποστολής, την ομαδική μάθηση και δράση, και επηρέασε την ποιότητα της ομαδικής λειτουργίας και τελικά την αποτελεσματικότητα των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:340-341).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναφέραμε τους ορισμούς της δημιουργικότητας και της ανήλικης παραβατικότητας στην επιστημονική βιβλιογραφία. Το γεγονός ότι επηρεάζονται και οι δύο από τους ίδιους παράγοντες (οικογένεια, σχολείο, ΜΜΕ, άμεσο κοινωνικό περιβάλλον) μας οδηγεί στην υπόθεση ότι συσχετίζονται. Επίσης, σε κάθε έναν ξεχωριστά η Κοινωνική Παιδαγωγική δύναται να συνεισφέρει με τον παρεμβατικό και προληπτικό της ρόλο. Σε αυτό το γεγονός έγκειται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς επιδιώκει να διερευνήσει εάν έχουν μελετηθεί συνδυαστικά η δημιουργικότητα με την ανήλικη παραβατικότητα. Σύμφωνα με την δική μας διερεύνηση στο εξωτερικό φαίνεται να είναι μικρό το δείγμα των ερευνών που εντοπίστηκαν, ενώ στην Ελλάδα μηδενικό.

Η διερεύνηση λοιπόν της ανωτέρω συσχέτισης και της δυνατότητας στη συνέχεια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής να αξιοποιήσει τις τεχνικές και τα εργαλεία της, προκειμένου να σχεδιάσει κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργικότητα, για την αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας και με την συμβολή των Κοινωνικών Νευροεπιστημών, κρίνεται πολύ σημαντική.

Η αναγκαιότητα δε της έρευνας υπό το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα, είναι εξαιρετικά σημαντική, ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη η συνεχώς αυξανόμενη παραβατικότητα ανηλίκων στην Ελλάδα. Η κοινωνία και το μέλλον της, οι ανήλικοι, τροποποιούνται με ραγδαίο ρυθμό τα τελευταία χρόνια και αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εκτιμηθεί το κατά πόσο η πρόληψη, η παρέμβαση, η εκπαίδευση και η δικαιοσύνη, διαθέτουν τα μέσα εκείνα που θα τους βοηθήσουν να ρυθμίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν συμπεριφορές. Στη συνέχεια, να προσανατολίσουν αυτές τις συμπεριφορές σε πρώτο επίπεδο σε ορθές κατευθύνσεις και σε δεύτερο επίπεδο να τις αξιοποιήσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν φαινόμενα βίας προς όφελος ολόκληρης της κοινωνίας.

5.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις-Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της δημιουργικής σκέψης, η οποία βοηθά αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων σε δύσκολες συνθήκες, και της παραβατικής συμπεριφοράς ανήλικων ατόμων. Περαιτέρω, εάν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί το είδος της σχέσης αυτής και να εξεταστεί η επίδραση της ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης ως μέσου πρόληψης ή αποτροπής ή και αντιμετώπισης της ανήλικης παραβατικότητας. Η διερεύνηση αυτή θα διενεργηθεί με βιβλιογραφική έρευνα. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διαμορφώνονται επιδιώκουν να προσδιορίσουν την φύση αυτής της σχέσης και ενδεχομένως τον ρόλο που μπορεί να έχει το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο Θεωρητικό Μέρος της παρούσας εργασίας, όπως και στην προηγούμενη ενότητα (5.1), σε συνδυασμό και με το μη εντοπισμό σχετικών ερευνών στην Ελλάδα οι οποίες να καταδεικνύουν τη σχέση της δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανήλικων, ευελπιστούμε τα ευρήματα αυτής της εργασίας να είναι χρήσιμα.

Οπότε τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Η δημιουργικότητα και η παραβατικότητα ανήλικων σχετίζονται;
- Ο παραβατικός ανήλικος έχει χαμηλότερες/υψηλότερες επιδόσεις σε δημιουργικότητα;
- Τα κορίτσια ή τα αγόρια ως ανήλικοι παραβάτες έχουν καλύτερες επιδόσεις στη δημιουργική τους σκέψη; Η ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο επηρεάζει το επίπεδο δημιουργικότητας;

Οι υποθέσεις που τέθηκαν είναι οι ακόλουθες:

- Η δημιουργικότητα σχετίζεται με την παραβατικότητα ανήλικων
- Ενδέχεται να υπάρχουν διαφορετικές επιδόσεις σε εκφράσεις της δημιουργικότητας από ανήλικους ανάλογα με το εάν είναι παραβατικοί ή όχι
- Τα επίπεδα δημιουργικότητας αλλάζουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την μορφωτικό επίπεδο.

5.3 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα, η οποία εξετάζει κριτικά και αναλύει τις υπάρχουσες πηγές. Πραγματοποιήθηκε αποτίμηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκαν και πιθανά ερευνητικά ελλείμματα, καθώς για το παρόν θέμα, της συσχέτισης της δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανηλίκων, που πραγματοποιήθηκαν έρευνες μόνο στο εξωτερικό και μάλιστα όχι πρόσφατες.

Ειδικότερα, οι πηγές που μελετήθηκαν, αξιοποιήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία είναι βιβλία και επιστημονικά άρθρα, που ερεύνησαν ομάδες ανήλικων παραβατών με ομάδες ανήλικων (μη παρβατικών) συγκριτικά με διαφορετικές εκφάνσεις της δημιουργικότητας. Η χρήση των προαναφερθεισών πηγών, στοχεύουν στην πολύπλευρη προσέγγιση του προς εξέταση θέματος, ακολουθώντας αυστηρή συστηματική αναζήτηση βιβλιογραφίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αγγλική γλώσσα.

5.4 Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση με τη μέθοδο **PRISMA**/Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis, (βλ. εικόνα 1-σχετικό διάγραμμα ροής). Σύμφωνα με τη μέθοδο Prisma επιλέγονται οι όροι που θα αναζητηθούν και οι όροι που θα απορριφθούν, για την ανάγκη της βιβλιογραφικής έρευνας. Έπειτα γίνεται κριτική ανάλυση και σχολιασμός των ερευνών για τους σκοπούς της έρευνας.

Η αναζήτηση *πηγών* για την ανίχνευση συγγραμμάτων, άρθρων και σχετικών παραπομπών για το διερευνώμενο ζήτημα έγινε ηλεκτρονικά, κατά την περίοδο από τον Ιούλιο 2019 έως και τον Μάιο 2023, στις εξής βάσεις δεδομένων και περιοδικά ProQuest, Semantic Scholar, Science Pub, US National Institute of Justice και Psychological Reports (APA PsycNet), Journal of Creative Behavior, Sage Publications, International Journal of Scientific and Research Publication και Kenyatta University Institutional Repository

- ProQuest,
- Semantic Scholar,
- Science Pub,

- US National Institute of Justice,
- Psychological Reports (APA PsycNet),
- Journal of Creative Behavior,
- Sage Publications,
- International Journal of Scientific and Research Publication,
- Kenyatta University Institutional Repository.

Η *επιλογή* κατά τη διάρκεια της αναζήτησης, στην Ελληνική και στην Αγγλική γλώσσα, έγινε με κριτήριο την εμφάνιση απαραίτητα των όρων της δημιουργικότητας και της ανήλικης παραβατικότητας. Οι *λέξεις-κλειδιά* όπως και τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια στο υποκεφάλαιο 5.6.

5.5 Διαδικασία Συγκέντρωσης Ερευνητικών Δεδομένων

Η συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων/πηγών αποτελεί τον πυρήνα μιας βιβλιογραφικής έρευνας, με σκοπό την απάντηση και την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, που είχαν τεθεί. Έπειτα από τον σαφή καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, επιλέχθηκαν οι πηγές δεδομένων, από τις οποίες αντλήθηκε το σύνολο της βιβλιογραφίας, που αναλύθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία. Η κριτική ανάλυση, η κατηγοριοποίηση, η σύγκριση των ερευνητικών απόψεων αποτέλεσαν απαραίτητη διαδικασία, για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολούθησε η καταγραφή των δεδομένων, οργανώνοντας τα με γνώμονα τους δύο πυλώνες της εργασίας που είναι η δημιουργικότητα και η ανήλικη παραβατικότητα, που είχαν οριστεί καθώς και η ερμηνεία και μετά – ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στην Ελλάδα δεν βρέθηκαν αποτελέσματα που ερέυνησαν τη σχέση δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανηλίκων.

5.6 Κριτήρια Ένταξης – Αποκλεισμού και Διάγραμμα Ροής

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Ιούλιο 2019 έως και τον Μάιο 2023, μέσω των βάσεων δεδομένων και των περιοδικών που προαναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 5.4. (ProQuest, Semantic Scholar, Science Pub, US National Institute of Justice, Psychological Reports

(APA PsycNet), Journal of Creative Behavior, Sage Publications, International Journal of Scientific and Research Publication and Kenyatta University Institutional Repository). Από το σύνολο των πηγών που εντοπίστηκαν σε αυτές τις βιβλιογραφικές βάσεις, η επιλογή αυτών που χρησιμοποιήθηκαν τελικά στην παρούσα εργασία, έγινε με εφαρμογή της μεθόδου PRISMA και των κριτηρίων αυτής.

Η *επιλογή* κατά τη διάρκεια της αναζήτησης είχε ως κριτήριο την εμφάνιση απαραίτητα των όρων της δημιουργικότητας και της ανήλικης παραβατικότητας, για το ερευνητικό μέρος. Ωστόσο, για το θεωρητικό μέρος της εργασίας και προκειμένου να εντοπιστούν περισσότερες πηγές, η αναζήτηση ήταν μεμονωμένη για κάθε όρο τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική γλώσσα.

Οι *λέξεις-κλειδιά* που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν τους παρακάτω όρους, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα:

- Ανήλικοι Παραβάτες/Delinquency Prone Adolescents,
- Δημιουργικότητα/Creativity,
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα/Training Program or Educational Program,
- Κοινωνική Παιδαγωγική/Social Pedagogy
- Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα/Social/Socio-Paidagogiacal Program/Project.

Η συνολική αναζήτηση απέδωσε μόνο αγγλόφωνα κείμενα και κανένα ελληνικό. Οι λέξεις κλειδιά αναζητήθηκαν ως μέρος κειμένου στον κυρίως τίτλο, στην περίληψη ή σε επιμέρους τίτλους ή σε πλήρη κείμενα. Ακολουθεί ο συνδυασμός των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν :

- Delinquency Prone Adolescents, Creativity
- Delinquency Prone Adolescents, Creativity, Social Pedagogy
- Delinquency Prone Adolescents, Creativity, Training Program
- Delinquency Prone Adolescents, Creativity, Social Pedagogy, Training Program
- Delinquency Prone Adolescents, Creativity, Social/Socio-Pedagogical Program/Project

Κριτήρια Ένταξης:

Με δεδομένες τις προαναφερόμενες λέξεις-κλειδιά και τους συνδυασμούς τους, τα κριτήρια ένταξης ήταν:

- Μελέτες-Έρευνες δημοσιευμένες στην αγγλική και ελληνική γλώσσα,
- Μελέτες-Έρευνες που εξέταζαν τη σχέση δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανηλίκων.
- Σύνολο μελετών-ερευνών που είχαν φτάσει σε τελική μορφή

Κριτήρια Αποκλεισμού

- Απορρίφθηκαν μελέτες-έρευνες, σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, εκτός των ελληνικών και των αγγλικών
- Απορρίφθηκαν μελέτες-έρευνες, που δεν εξέταζαν συνδυαστικά την δημιουργικότητα με την παραβατικότητα ανηλίκων, αναφορικά με το ερευνητικό μέρος.
- Απορρίφθηκαν μελέτες-έρευνες, που ήταν διπλότυπες (είχαν εντοπιστεί οι ίδιες παραπάνω από μια φορά).
- Απορρίφθηκαν μελέτες-έρευνες, που δεν ήταν διαθέσιμο το πλήρες κείμενό τους

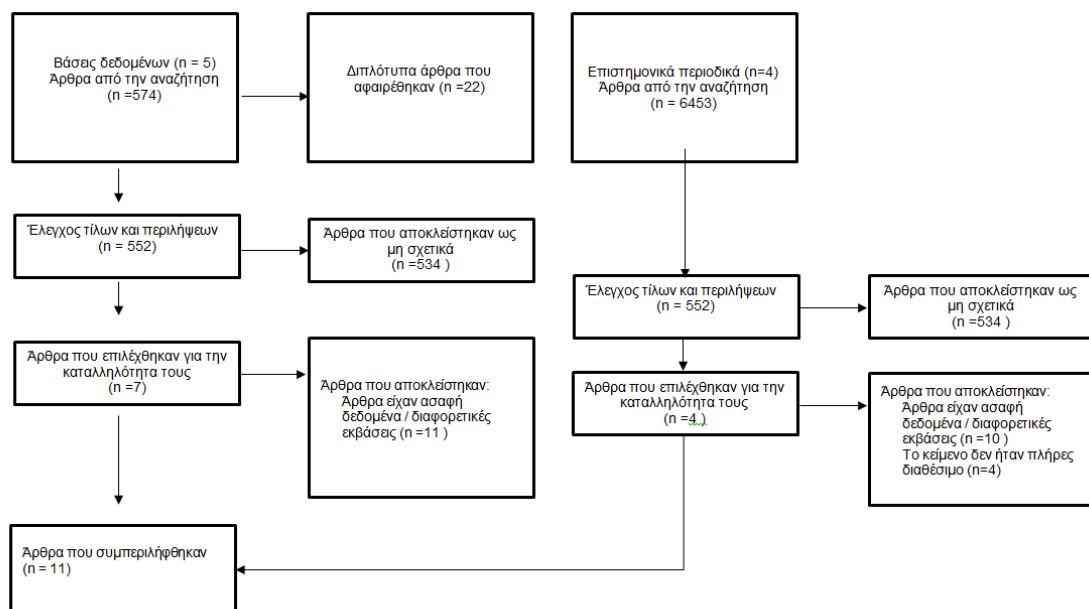
5.7 Ερευνητικά Ευρήματα

Στις διεθνείς ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων εντοπίστηκαν αρχικά 574 επιστημονικά άρθρα, τα οποία ελέγχθηκαν ως προς τον τίτλο και την περίληψή τους. Τα 22 εξ' αυτών απορρίφθηκαν καθώς ήταν διπλότυπα. Από τα εναπομείναντα 552, τα 534 εξ' αυτών απορρίφθηκαν ως μη σχετικά, καθώς δεν συμπεριλάμβαναν πραγματοποιηθείσα έρευνα για τη διασύνδεση της δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανηλίκων, ενώ τα 11 παρουσίαζαν ασαφή δεδομένα/εκβάσεις (δεν στηριζόταν σε έρευνες, δεν είχαν ποσοτικές μετρήσεις, είχαν μόνο θεωρητικές συνδέσεις). Ως εκ τούτου συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση οι εναπομείνουσες 7 μελέτες-έρευνες.

Επιπλέον, εντοπίστηκαν σε ηλεκτρονικά επιστημονικά περιοδικά 6453 επιστημονικά άρθρα. Και αυτά αναγράφονται (για λόγους ορατότητας της έρευνας) και στα αποτελέσματα τα οποία ελέγχθηκαν ως προς τον τίτλο και την περίληψή τους. Απορρίφθηκαν 5901, καθώς δεν σχετίζονταν με τους απαραίτητους όρους, οι οποίοι

μελετώνται συνδυαστικά στην παρούσα εργασία. Από τα εναπομείναντα 552, τα 548 εξ' αυτών απορρίφθηκαν: τα 534 ως μη σχετικά, καθώς δεν συμπεριλάμβαναν αποτελέσματα ερευνών για τη διασύνδεση της δημιουργικότητας με την παραβατικότητα ανηλίκων, τα 10 παρουσίαζαν ασαφή δεδομένα/εκβάσεις (δεν στηριζόταν σε έρευνες, δεν είχαν ποσοτικές μετρήσεις, είχαν μόνο θεωρητικές αναφορές) και τα 4 δεν είχαν διαθέσιμο πλήρως το κείμενό τους. Ως εκ τούτου, συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση οι εναπομείναντες 4 μελέτες-έρευνες.

Καταλήγοντας, 11 μελέτες-έρευνες (7+4) συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, όπως φαίνεται στο επόμενο διάγραμμα ροής:



Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής μελέτης και τελικής επιλογής πηγών

5.8 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Ειδικότερα, αν και υπάρχουν πολλές μεμονωμένες έρευνες για την δημιουργικότητα και την παραβατικότητα ανηλίκων, ξεχωριστά, η παρούσα έρευνα συνάντησε τις παρακάτω δυσκολίες:

Α) μικρός αριθμός (μόνο 11) μελετών που ερευνούν συνδυαστικά τη δημιουργικότητα και την παραβατικότητα ανηλίκων,

Β) μη ύπαρξη σχετικών ερευνών στην ελληνική γλώσσα,

Γ) οι πιο πρόσφατες έρευνες από αυτές απέχουν σχεδόν μια δεκαετία από το 2023,

Δ) επιφύλαξη ως προς στην έγκυρη μέθοδο «μέτρησης» της δημιουργικότητας.

5.9 Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική έρευνα έγινε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων σύμφωνα με τα προαναφερόμενα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού που τέθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό και τελικά επιλέχθηκαν 11 επιστημονικά κείμενα (Εικόνα 1).

Οι 11 τελικώς επιλεγθείσες πηγές παρουσιάζονται στον παρακάτω ΠΙΝΑΚΑ 1, με τα, κατά περίπτωση, δείγματα της έρευνας, τις μεθόδους-εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν και τα ευρήματα-αποτελέσματα. Ακολούθως παρουσιάζονται τα ευρήματα-αποτελέσματα των πηγών σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

	Τίτλος	Δείγμα	Αξιολόγηση	Ευρήματα
1	Harvey S., Seeley, K.R. (1984). An Investigation of the Relationship Among Intellectual and Creative Abilities, Extracurricular Activities, Achievement, and Giftedness in Delinquent Population	Δείγμα (n=114, παραβατική ομάδα)	Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised, Wechsler Adult Intelligence Scale for youth 17 years and older, Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), Wide Range Achievement Test (WRAT)	Η μελέτη έδειξε ότι 48 άτομα είναι προικισμένα και ταλαντούχα με κάποιο τρόπο, ενώ τα 40 από τα 48 παιδιά κατατάσσονται στο ανώτερο 3%. Οι προικισμένοι νέοι σε αυτόν τον πληθυσμό διέφεραν από τους μη παραβατικούς στο ότι είχαν πολύ υψηλές ικανότητες στον τομέα της ρέουσας νοημοσύνης. Παρόλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις, τα πήγαν λιγότερο καλά στο τεστ επίδοσης σε σχέση με αυτές τις ικανότητες υψηλής ρέουσας νοημοσύνης.
2	Sharma R., Rai, R. (2012). A Study of Creativity among Delinquent Children at Secondary Level in Meerut	Δείγμα (n=80, παραβατική ομάδα, A=40, K=40) Μορφ. επίπεδο = δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Point to point contact survey	Σημαντική διαφορά βρέθηκε στη δημιουργικότητα, ευφράδεια και ευελιξία ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπου τα αγόρια έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα κορίτσια. Στον τομέα της πρωτοτυπίας δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά.
3	Khan, N., Gash, N.A. (2012). A Comparative Study of Extreme Groups of Delinquency Proneness, on the Non-Verbal Dimensions of Creativity – in Kashmir Region	Δείγμα (n=54, ομάδα υψηλής παραβατικότητας A=14, K=13 ομάδα χαμηλής παραβατικότητας A=11, K=16) Ηλικία= 16-18 Μορφ. επίπεδο = δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Lidhoo delinquency scale, Baqer Mehdi non-verbal tool of creativity	Δεν έχει βρεθεί σημαντική διαφορά στον τομέα πρωτοτυπίας της μη-λεκτικής δημιουργικότητας ανάμεσα σε ομάδες υψηλής και χαμηλής παραβατικότητας, ούτε διαφορές σε σχέση με το φύλο. Ωστόσο βρέθηκε σημαντική διαφορά στον τομέα της επεξεργασίας της μη-λεκτικής δημιουργικότητας, και ανάμεσα στις ομάδες και μεταξύ των δύο φύλων. Και στις ομάδες τα κορίτσια είχαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα.
	Anderson, C.M., Stoffer, G.R. (1977). Creative thinking and Juvenile	Δείγμα (n=64, παραβατική ομάδα =32,	Figural and Verbal Forms of the Torrance Test of	Υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ παραβατικής και μη παραβατικής ομάδας. Συγκεκριμένα, η μη παραβατική ομάδα είχε καλύτερη επίδοση στην

4	Delinquency: A Study of Delinquent and Non-Delinquent Youth on the Torrance Test of Thinking	μη-παραβατική ομάδα=32 Ηλικία=14-18 Μορφ. επίπεδο= δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Creative Thinking (TTCT – Form B)	λεκτική δημιουργικότητα και σε όλες τις άλλες υποκλίμακες της δημιουργικότητας (ευφράδεια, ευελιξία και πρωτοτυπία) και χειρότερη επίδοση σε μεταφορική δημιουργικότητα σε σχέση με την παραβατική ομάδα. Επίσης, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα δεν σχετίζονται με επίπεδο νοημοσύνης ή κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.
5	Lewis, G.B. (1981). Hunger for Action: A Motivating Force in Creative Behavior and Juvenile Delinquency.	Δείγμα (n=120, ομάδα ηθοποιών=60, παραβατική ομάδα=60)	The Sensation-Seeking Scale, the Myers-Briggs Type Indicator (Form F), the Torrance Tests of Creative Thinking (verbal and figure batteries), the Google Adjectives Checklist, and the Thematic Apperception Test	Η ομάδα ηθοποιών είχε υψηλότερη επίδοση και στην δημιουργικότητα και στην φαντασία σε σχέση με την παραβατική ομάδα. Ωστόσο βρέθηκε πως η παραβατική ομάδα κατέχει περισσότερα χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων και πρόσβαση στην δημιουργική διαδικασία. Η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίστηκε στην δημιουργική αναπαραγωγή όπου βρέθηκε πως η παραβατική ομάδα σπάνια χρησιμοποιεί τα δημιουργικά ταλέντα που ανακάλυψαν στα τεστ.
6	Finch, J. M. (1977). A Comparison of Creativity In Disturbed, Delinquent, Accelerated, and Normal Children.	Δείγμα (n=98, παραβατική ομάδα A= 49, K= 49 Ηλικία= 9 -16	Torrance "Thinking Creatively with Words" (Verbal Form A), a questionnaire developed by the experimenter to assess the present attainment of creative achievement	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κοινωνικά και συναισθηματικά μη προσαρμοσμένα παιδιά συχνά έχουν υψηλότερο δημιουργικό δυναμικό σε σχέση με κοινωνικά και συναισθηματικά προσαρμοσμένα παιδιά. Βρέθηκε επίσης ότι τα κορίτσια πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα αγοριών από 10 έως και 45 βαθμούς.
7	Kinyua, P.M. (2014) Exploring Giftedness among Learners with Juvenile Delinquency in Selected Rehabilitation Schools in Kenya.	Δείγμα (n= 295, παραβατική ομάδα A= 187, K=108)	Peer and Teacher nomination Forms, Raven's Progressive Matrices, Observation Checklists and Pupils' Academic Progress Records and questionnaires	Η μελέτη έδειξε ότι το 13% των παραβατικών παιδιών σε σχολεία αποκατάστασης είναι ταλαντούχα και προικισμένα σε διάφορους τομείς, ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοί οι μαθητές περνούν απαρατήρητοι και είναι ακατάλληλοι ή ανεπαρκείς να φοιτήσουν στα κανονικά σχολεία.
8	Wolhendler B. (2015). Creativity, Delinquency, and Production of Unsolicited Violent Content in Drawings	Δείγμα (n=186, παραβατική ομάδα A=60, μη παραβατική ομάδα n=126) Ηλικία M.O. παραβατική ομάδα=15,32, M.O. μη παραβατική ομάδα=14,39	Evaluation of Potential Creativity (EPOC), Divergent-exploratory thinking task – graphic domain, Divergent-exploratory thinking task – verbal domain, Convergent-integrative thinking task – graphic domain, Consensual Assessment Technique (CAT), Self-Reported Delinquency – Problem Behavior Frequency Scale.	Η παραβατική ομάδα εμφάνισε χαμηλότερα επίπεδα δημιουργικού δυναμικού από την μη παραβατική ομάδα στο γραφικό πεδίο της αποκλίνουσας - διερευνητικής και συγκλίνουσας - ολοκληρωμένης σκέψης και δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα δημιουργικού δυναμικού στον λεκτικό τομέα αποκλίνουσας-διερευνητικής σκέψης σε σύγκριση με μη παραβατικούς. Η παραβατική ομάδα δεν παρουσίασε διαφορά στα επίπεδα δημιουργικού δυναμικού μεταξύ των δοκιμών αποκλίνουσας-διερευνητικής σκέψης και συγκλίνουσας-ολοκληρωτικής σκέψης.
9	Glover, J. A. & Tramel, S. (1976). Comparative Levels of Creative Ability Among Students With And Without Behavior Problems.	Δείγμα (n=200, παραβατική ομάδα A=96, K=104) Ηλικία (14 – 19 ετών)	The Unusual Uses subtest of the Torrance Tests of Creative Thining (Fluency, Flexibility, Elaboration, and Originality).	Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε δύο στοιχεία της δημιουργικής ικανότητας, την ευελιξία και την πρωτοτυπία, από ότι οι μαθητές χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς. Στα άλλα δύο στοιχεία, την ευφράδεια και την επεξεργασία, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές.
10	Kaltsounis, B. & Higdon, G. (1977). School Conformity And Its Relationship to creativity.	Δείγμα (n=244, Παραβατική ομάδα=125, A=47, K=98, μη παραβατική ομάδα=119, A=87, K=38) Ηλικία= 12 – 14 ετών	Torrance Tests of Creativity, Figural and Verbal, Form A	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις ομάδες όσον αφορά την μέτρηση της εικονικής δημιουργικότητας. Δηλαδή ότι η ικανότητα της εικονικής δημιουργικής σκέψης και η σχολική συμμόρφωση / παραβατικότητα δεν σχετίζονται. Επίσης, δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής ευχέρειας και της σχολικής συμμόρφωσης. Δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ευελιξίας, πρωτοτυπίας και σχολικής συμμόρφωσης / παραβατικότητας υπέρ της μη παραβατικής ομάδας.
11	Kandil, S. A., & Torrance, E. P. (1978). Further Verification of High Creative Potential Among Emotionally Disturbed and Behavior Disordered Children.	Δείγμα (n=50, παραβατική ομάδα)	Torrance Tests of Creativity, Figural and Verbal, Form A	Η ομάδα στόχος έδειξε ασυνήθιστη δύναμη στην ευφράδεια (το 80% των παιδιών ήταν πάνω από το μέσο όρο και το 24% κατατάσσονται στο ανώτερο 2%) και την πρωτοτυπία (το 88% ήταν πάνω από το μέσο όρο και το 48% ήταν στο ανώτερο 2%) αλλά όχι και σε ευελιξία (το 60% ήταν πάνω από το μέσο όρο).

Ως προς το **1^ο ερευνητικό ερώτημα**, με το εάν σχετίζονται η δημιουργικότητα με την παραβατικότητα ανηλίκων, για το οποίο εκφράστηκε η υπόθεση ότι υφίσταται συσχέτιση, τα αποτελέσματα της έρευνας το επιβεβαιώνουν. Ειδικότερα, από το σύνολο των ερευνών προέκυψαν συσχετισμοί που αφορούν σημαντικές ομοιότητες και διαφορές στις «μετρήσεις» αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας (ευφράδεια, ευελιξία, πρωτοτυπία) σε ανήλικους παραβάτες ή μη. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στα επιμέρους χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, στο φύλο, και μεταξύ παραβατών ή μη ανηλίκων, ενισχύουν τον παραπάνω συσχετισμό. Αυτό αποτελεί αντικείμενο του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος (βλ. αναλυτικά στη συνέχεια).

Από την έρευνα δείχθηκε ότι μεγάλος αριθμός ανήλικων παραβατών μαθητών, ήταν δημιουργικοί, με υψηλές δυνατότητες, παρόμοιες με εκείνες που βρέθηκαν μεταξύ των μη παραβατικών σε προηγούμενη μελέτη (βλ. πηγή υπο στοιχεία 1 στον Πίνακα 1, Harvey et al., 1984). Στην μελέτη του Kinyua, P.M. (2014) δείχθηκε ότι 13% των παραβατικών παιδιών σε σχολεία αποκατάστασης είναι ταλαντούχα και προικισμένα σε διάφορους τομείς, ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοί οι μαθητές περνούν απαρατήρητοι και είναι ακατάλληλοι ή ανεπαρκείς να φοιτήσουν στα κανονικά σχολεία.

Αναφορικά με το **2^ο ερευνητικό ερώτημα**, για το επίπεδο των επιδόσεων δημιουργικότητας αναλόγως με το εάν ο ανήλικος είναι παραβατικός ή μη, οι εξετασθείσες πηγές/έρευνες το επιβεβαιώνουν. Στην παρούσα έρευνά μας, καταδείχθηκε ότι ορισμένες εκφάνσεις της δημιουργικότητας διαφοροποιούνται σε ανήλικους παραβάτες από ότι σε ανήλικους μη παραβάτες.

Από τις περισσότερες μελέτες/έρευνες προέκυψε ότι οι μη παραβατικές ομάδες έδειξαν καλύτερες επίδοσεις στην λεκτική δημιουργικότητα και γενικά σε όλες τις άλλες υποκλίμακες της δημιουργικότητας, όπως είναι η ευφράδεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία (βλ. πηγές υπο στοιχεία 1, 3, 4, 5, 8 και 9 στον Πίνακα 1, Harvey et al., 1984; Khan, N., Gash, N.A., 2012; Anderson et al., 1977; Lewis et al. 1981; Kaltsounis et al., 1977; Wolhendrler et al. 2015).

Οι παραβατικοί ανήλικοι βρέθηκαν λιγότερο δημιουργικοί από τον γενικό πληθυσμό των ανηλίκων στον γραφικό τομέα τόσο της αποκλίνουσας διερευνητικής όσο και της συγκλίνουσας-ενοποιητικής σκέψης, αλλά δεν διαφέρουν στον λεκτικό τομέα της αποκλίνουσας-εξερευνητικής σκέψης (Anderson et al., 1977). Συμπληρωματικά, τα επίπεδα δημιουργικότητας στο συγκλίνοντα γραφικό τομέα και τα επίπεδα ανεπιθύμητου

βίαιου περιεχομένου στα σχέδια, βρέθηκαν να σχετίζονται, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένδειξη ότι αυτή η σχέση ήταν ισχυρότερη για τους παραβατικούς.

Συγκεκριμένα, ομάδες ανήλικων παραβατών/με προβληματικές συμπεριφορές είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην ευφράδεια και στην πρωτοτυπία, αλλά όχι τόσο στην ευελιξία, από ότι οι μαθητές χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς/μη παραβατικούς (βλ. πηγές υπο στοιχεία 11, 9 και 8 στον Πίνακα 1, Kandil, S. A., & Torrance E. P., 1978; Glover, J. A. & Tramel, S., 1976; Wolhendler B. 2015).

Ακόμη, δείχθηκε ότι ανήλικοι παραβάτες είχαν υψηλότερες ικανότητες στον τομέα της ρευστής νοημοσύνης από τους ανήλικους (μη παραβατικούς), γεγονός βέβαια που δεν αποτυπώνεται στα αποτελέσματα τεστ επιτεύγματος, δεδομένου ότι η ικανότητα ρευστής νοημοσύνης δεν καλλιεργείται στο σχολείο, και έτσι οι μαθητές παραβάτες που χρησιμοποιούν αυτή την ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων μπορεί να μην λάβουν υψηλούς βαθμούς που συνήθως συνδέονται με τη δημιουργικότητα (βλ. πηγή υπο στοιχεία 1 στον Πίνακα 1, Harvey et al., 1984). Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κοινωνικά και συναισθηματικά, μη προσαρμοσμένα παιδιά συχνά έχουν υψηλότερο δημιουργικό δυναμικό σε σχέση με κοινωνικά και συναισθηματικά προσαρμοσμένα παιδιά (βλ. πηγή υπο στοιχεία 6 στον Πίνακα 1, Finch, et al. 1977).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι παραβατικοί ανήλικοι κατέχουν περισσότερα χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων και πρόσβαση στην δημιουργική διαδικασία. Η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίστηκε στην δημιουργική αναπαραγωγή όπου βρέθηκε ότι η παραβατική ομάδα σπάνια χρησιμοποιεί τα δημιουργικά ταλέντα που ανακάλυψαν στα τεστ. Παρόλα αυτά, η ομάδα αυτή δείχνει καλές επιδόσεις στην χρήση της ρέουσας νοημοσύνης (βλ. πηγές υπο στοιχεία 6 και 8 στον Πίνακα 1, Finch et al., 1977; Wolhendler et al. 2015).

Επίσης, αποτελέσματα ορισμένων ερευνών κατέδειξαν μεγάλη διαφορά στην δημιουργική αναπαραγωγή όπου βρέθηκε πως η παραβατική ομάδα σπάνια χρησιμοποιεί τα δημιουργικά ταλέντα που ανακάλυφθηκαν από τα τεστ (βλ. πηγή υπο στοιχεία 5 στον Πίνακα 1, Lewis, G.B., 1981), ενώ στην έρευνα των Kaltsounis, B. & Higdou, G., 1977 (βλ. πηγή υπο στοιχεία 10 στον Πίνακα 1) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ευελιξίας, πρωτοτυπίας και σχολικής συμμόρφωσης/παραβατικότητας υπέρ της μη παραβατικής ομάδας.

Τέλος, σχετικά με το **3^ο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά τυχόν διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις της δημιουργικής σκέψης αναλόγως του φύλου, της ηλικίας και του μορφωτικού επίπεδου των ανηλίκων, παραβατών ή μη, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι επηρεάζουν την έκφραση της δημιουργικότητας, γεγονός που σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται εν μέρει.

Όσον αφορά την ηλικία, από τις περισσότερες έρευνες προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες φοιτούν σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η έλλειψη στοιχείων αναφορικά με την ηλικία (δεν υπάρχει ίδιο δείγμα διαχωρισμένο βάσει ηλικίας των ανηλίκων σε όλες τις πηγές) δεν δύναται να επιβεβαιώσει συσχέτιση ή όχι, δηλαδή κατά πόσο η ηλικία ενός παραβατικού ανηλίκου επηρεάζει ή όχι τη δημιουργικότητα σε αντιδιαστολή με την ηλικία ενός μη παραβατικού ανήλικου. Στη μεταβλητή, λοιπόν, της ηλικίας στα αποτελέσματα επί παραδείγματι της έρευνας των Khan, N. και Gash, N.A. (2012) δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές. Ως εκ τούτου, δεν επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις που αφορούν την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον, από την έρευνα των Anderson et al. (1977) προκύπτει ότι τα αποτελέσματα δεν σχετίζονται με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Περαιτέρω, τα διαθέσιμα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια έδειξαν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας, ευφράδειας και ευελιξίας σε σχέση με τα αγόρια, ενώ στον τομέα της πρωτοτυπίας δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά (βλ. πηγές υπο στοιχεία 6 και 2 στον Πίνακα 1, Sharma, et al. 2012; Finch, et al. 1977). Επίσης, φαίνεται πως τα κορίτσια έχουν καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα της επεξεργασίας της μη-λεκτικής δημιουργικότητας (βλ. πηγή υπο στοιχεία 3 στον Πίνακα 1, Khan et. al. 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Μέσα από την διαδικασία της βιβλιογραφικής έρευνας και περαιτέρω επεξεργασία των αποτελεσμάτων αναδείχτηκαν κάποια ζητήματα, όπως:

- α) Ανάγκη για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονιών, προκειμένου να βοηθήσουν ανήλικους με παραβατική συμπεριφορά μέσω διαφορετικών εκπαιδευτικών-κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων,
- β) Έλλειψη στοχευμένων προγραμμάτων αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης για ανήλικους με παραβατική συμπεριφορά, που να αξιοποιούν μεθόδους και τεχνικές ενίσχυσης της δημιουργικότητας,
- γ) Έλλειψη τυποποιημένων εργαλείων διαγνωστικής αξιολόγησης για τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν δημιουργικότητα και ταλέντα.
- δ) Έλλειψη ξεκάθαρης δέσμευσης και εκπαιδευτικής/πολιτικής στρατηγικής που να στοχεύει προς τους μαθητές που είναι προικισμένοι και ταλαντούχοι και εκδηλώνουν τάσεις για παραβατική συμπεριφορά,
- ε) Επιφύλαξη ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων λόγω περιορισμένου αριθμού ερευνών στην παρούσα εργασία.

Με δεδομένη τη σημαντικότητα κοινωνικοπαιδαγωγικών και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της παραβατικότητας ανηλίκων με την αξιοποίηση μεθόδων και εργαλείων που σχετίζονται με την ενίσχυση της δημιουργικότητας στη συνέχεια θα συζητήσουμε και θα προτείνουμε σχετικά προγράμματα που βοηθούν προς την κατεύθυνση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την αποκατάσταση νέων με παραβατική συμπεριφορά, μέσα από την ενίσχυση της δημιουργικότητας, με την αξιοποίηση του χορού. Οι νεαροί συμμετέχοντες στο πρόγραμμα δεν αντιμετώπιζονταν ως παραβάτες σε διαδικασία αναμόρφωσης, αλλά ως επαγγελματίες χορευτές που βρίσκονταν σε διαδικασία εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στην επανένταξη και στην αποκατάσταση των νέων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021, Robinson, 2011).

Ένα ακόμη κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα, που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Mylonakou - Keke, 2015c), του οποίου ορισμένα αποτελέσματα συνδέονται και με την παρούσα εργασία, είχε τον τίτλο: «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό».

Το εν λόγω κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είχε ως βασικό σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της επιθετικότητας, της βίας, του αποκλεισμού και της θυματοποίησης στη σχολική κοινότητα, μέσα από την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που επιδιώκει τη συγκρότηση, εδραίωση, ισχυροποίηση και αξιοποίηση ενός συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων, ενός «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους», το οποίο θα αντανakλάται σε πρότυπα συμπεριφοράς και θα οδηγεί σε έναν «συστημικό μετασχηματισμό» του ήθους και της γενικότερης κουλτούρας όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων, του σχολείου, της οικογένειας, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και της κοινότητας.

Το πρόγραμμα «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» επιστημολογικά και μεθοδολογικά στηρίχθηκε στο Υπερσυνεπιστημονικό (Transdisciplinary) Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο (υπερσυνεπιστημονική διασύνδεση Συστημικής, Συνεκπαίδευσης, Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας και Διαχείρισης της Γνώσης (βλ. αναλυτικά: Mylonakou - Keke, 2015c και Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Σύμφωνα με τον μεθοδολογικό του σχεδιασμό και τα αποτελέσματά του, το πρόγραμμα αυτό αξιοποίησε - μεταξύ άλλων- τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων και αντιμετώπισε (ή/και να πρόλαβε διαφαινόμενες) παραβατικές συμπεριφορές (όπως εκφοβισμού, επιθετικότητας, βίας κ.ά).

6.2 Κοινωνικο-εκπαιδευτικά Προγράμματα

Σήμερα υπάρχουν αρκετοί οργανισμοί, κερδοσκοπικοί και μη, οι οποίοι έχουν στόχο την ανάπτυξη της έρευνας γύρω από τη δημιουργικότητα και την προσφορά σεμιναρίων γύρω από τη δημιουργική σκέψη και την αξιοποίησή της για την επίλυση προβλημάτων, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Plucker, 1998). Παρακάτω παρουσιάζουμε ορισμένους ενδεικτικά οργανισμούς παρέχοντας και μια σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων τους:

- Odyssey of the Mind Η "Οδύσσεια του Μυαλού" (OM): αποτελεί έναν διεθνή, μη κερδοσκοπικό οργανισμό ο οποίος προάγει τη δημιουργική σκέψη, με εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά ηλικίας του νηπιαγωγείου μέχρι και του πανεπιστημίου.
- The Creative Education Foundation (CEF): Το Creative Education Foundation δημιουργήθηκε το 1954 από τον Alex Osborn, δημιουργό της τεχνικής Brainstorming. Κάθε χρόνο το ίδρυμα αυτό διοργανώνει πολυάριθμα σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα γύρω από τη δημιουργικότητα.
- Το Center for Studies in Creativity (CSC): αποτελεί ακαδημαϊκή μονάδα στο Πανεπιστήμιο του Buffalo, στην Νέα Υόρκη των Η.Π.Α. Το ακαδημαϊκό προσωπικό αυτής της μονάδας προσφέρει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master's Degree) στις Δημιουργικές Σπουδές-Creative Studies. Επίσης το ακαδημαϊκό προσωπικό διεξάγει εφαρμοσμένη έρευνα γύρω από τη δημιουργικότητα, διοργανώνει σεμινάρια και συνέδρια και διάφορες εκδηλώσεις για να προάγει τη δημιουργικότητα στο σχολείο, στις επιχειρήσεις αλλά και σε ατομικό επίπεδο.
- Η American Creativity Association (ACA): ιδρύθηκε το 1989, από ειδικούς σε θέματα δημιουργικότητας με στόχο να προάγει το ενδιαφέρον της κοινωνίας για τη δημιουργική σκέψη.
- Το Center for Creative Leadership: ιδρύθηκε το 1970 στην North Carolina των Η.Π.Α. Αποτελεί ένα διεθνή μη κερδοσκοπικό οργανισμό με στόχο την ανάπτυξη της επιστήμης της δημιουργικής διοίκησης.

Στην ελληνική πραγματικότητα, μια πρώτη προσπάθεια προγράμματος άσκησης της δημιουργικής σκέψης και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί το Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου του Χαραλαμπίδου (1981), μια έρευνα παρέμβασης με τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων και ασκήσεων προσαρμοσμένων στο σχολικό πρόγραμμα επί 30 ώρες σε πειραματική ομάδα (τάξη μαθητών). Μικρότερες σε έκταση έρευνες παρέμβασης αποτελούν οι προσπάθειες του Μαγνήσαλη (1987) που επεδίωξε να μελετήσει την επίδραση ειδικού προγράμματος ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων στους μαθητές ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας και των Ξανθάκου, Καϊλα, Ανδρεαδάκη (1990) που αφορούσε τη σχέση δημιουργικότητας και διδασκαλίας της ποίησης. Επίσης, αναφέρουμε το Πρόγραμμα «Δαίδαλος» του Παρασκευόπουλου (2009), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές, γονείς και

εκπαιδευτικούς παρέχοντας σε απλή γλώσσα το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο καλλιέργειας της δημιουργικότητας.

Ενδεικτικά στη Σλοβενία τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που αναπτύσσονται επιδιώκουν πρωτίστως την πρόληψη των προβλημάτων, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα εμφάνισής τους, και υλοποιούνται κυρίως με την υποστήριξη μη κυβερνητικών - μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Στη Νορβηγία αναπτύσσονται οργανωμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα στο περιβάλλον του σχολείου, τα οποία έχουν υψηλή προτεραιότητα, με στόχο πρωτίστως την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, όπως του εκφοβισμού (bullying) και άλλων μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:423).

Ακόμη ένα πρόγραμμα, πρόληψης κατά του εκφοβισμού και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς του Dan Olweus και το επίσης πρόγραμμα πρόληψης Zero, που έχουν ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών των σχολείων σε όλη τη Νορβηγία, με σαφή στόχο την ισχυροποίηση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, που προωθεί χρήσιμες συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και αναδεικνύει το κοινωνικοπαιδαγωγικά έργο που μπορεί να πραγματοποιηθεί στα σχολεία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:424)

Το κοινό γενικό συμπέρασμα των παραπάνω ερευνών είναι ότι τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν, που καταλήγουν στο συμπέρασμα να αυξήσουν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ανάλογων προγραμμάτων (Torrance, Massialas και Zevin, Luckert, Wagenschein) που καταλήγουν συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί (Καψάλης, 1995, Μυλωνάκου, 2021).

6.3 Μελλοντικές Προοπτικές: Η Κοινωνική Παιδαγωγική - Πρόληψη και Παρέμβαση

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως διεπιστημονικός χώρος που επικεντρώνεται στη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση της ευημερίας της κοινωνίας συνολικά, αποτελεί βασικό εργαλείο για την δημιουργία εκπαιδευτικο-κοινωνικών προγραμμάτων. Προκειμένου, λοιπόν, η Κοινωνική Παιδαγωγική να υποστηρίξει τις δράσεις που είναι απαραίτητες για την ενεργό και αποτελεσματική παρέμβασή της στην επίλυση των σύνθετων κοινωνικών και εκπαι-

δευτικών προβλημάτων, όπως είναι εν προκειμένω η παραβατικότητα ανηλίκων, αξιοποιεί πολλές επιστήμες και επιστημονικά πεδία, λειτουργώντας γι' αυτά ως συνεκτικός ιστός. Η συνοχή αυτή γίνεται σε ένα υψηλότερο επίπεδο, όπου οι εμπλεκόμενες επιστήμες και τα πεδία οργανώνονται και συν-λειτουργούν. Η Κοινωνική Παιδαγωγική και το έργο των Κοινωνικών Παιδαγωγών προσφέρουν τη δυνατότητα και λειτουργούν ως «εννοιολογική κόλλα», που συνενώνει διαφορετικά επιστημονικά πεδία και διαφορετικούς επαγγελματίες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:377). Αυτό αναδεικνύει τον ισχυρό διεπιστημονικό (ή συνεπιστημονικό) χαρακτήρα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Στο πλαίσιο της δυναμικά εξελισσόμενης σύγχρονης Κοινωνικής Παιδαγωγικής αλλά και των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών, φαίνεται να αλληλεπιδρούν και να αξιοποιούνται διεπιστημονικά και νέες επιστήμες και πεδία, όπως αυτά των Νευροεπιστημών, της Κοινωνιοβιολογίας, της Βιολογικής Πληροφορικής και της Κοινωνικής Πληροφορικής. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες στον διεθνή χώρο σημειώνεται μία συνεχής και εκρηκτική αύξηση ενδιαφέροντος για τη διεπιστημονική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ορισμένων Νευροεπιστημών, όπως η Κοινωνική Νευροεπιστήμη στις Επιστήμες της Αγωγής, στην παιδαγωγική σκέψη και στην εκπαιδευτική πρακτική. Ένας σημαντικός και αυξανόμενος αριθμός μελετών, ερευνών και δημοσιεύσεων στον διεθνή χώρο έχει αναδείξει ότι η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αναπτύσσει ισχυρές διεπιστημονικές συνέργειες με την Κοινωνική Παιδαγωγική και με ζητήματα της Εκπαίδευσης, παρέχοντας τη γνώση για έναν αποτελεσματικό στρατηγικό σχεδιασμό διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς και κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε παιδιά, ενήλικους και ηλικιωμένους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:378).

Η Υπερσυνεπιστημονικότητα δεν στοχεύει να κυριαρχήσει η ίδια στις επιστήμες ή να ευνοήσει κάποια επιστήμη έναντι της άλλης, αλλά να επιτρέψει στις εμπλεκόμενες επιστήμες να συνειδητοποιήσουν όσα τις ενώνουν αλλά και όσα τις ξεπερνούν (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:380). Τα χαρακτηριστικά της Υπερσυνεπιστημονικότητας αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία της ταυτότητάς της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η έρευνα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος.

Οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δύναται να πραγματοποιηθούν στην πρώιμη παιδική ηλικία, και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τη δημιουργική σκέψη, να εκπαιδευθούν σε ηθικές αξίες, προωθώντας την ανεξαρτησία, την αυτοεκτίμηση τους. Αυτό δημιουργεί τις βάσεις για μια ευημερούσα κοινωνία όπου οι άνθρωποι είναι σε θέση να συμβάλουν θετικά και να ζουν με ευτυχία και

ως εκ τούτου να αποτελέσει αυτό το πρώιμο στάδιο παρέμβαση αποτρεπτικό παράγοντα στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών.

Κατά την ενηλικίωση, η Κοινωνική Παιδαγωγική συνεχίζει να διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής ζωής των ατόμων. Οι αξίες και οι αρετές που έχουν αναπτύξει κατά την παιδική ηλικία συχνά επηρεάζουν τις ηθικές επιλογές τους κατά την ενηλικίωση. Η ενσωμάτωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους στην καθημερινή ζωή των ενηλίκων τους βοηθά να διατηρήσουν αυτές τις αρετές και αξίες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, συμβάλλοντας έτσι στην προώθηση της ευημερίας τους και της ευημερίας της κοινωνίας στο σύνολό της. Συνολικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής ζωής των ατόμων και στην προώθηση της ευημερίας τους, είτε πρόκειται για παιδιά είτε για ενήλικες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η πρόληψη είναι ένας σημαντικός πυλώνας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και αυτό συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό σημαίνει την ανάπτυξη μηχανισμών και προγραμμάτων που στοχεύουν στο να αποτρέψουν την εμφάνιση προβλημάτων πριν αυτά γίνουν εκτεταμένα και δύσκολα αντιμετωπίσιμα. Στην περίπτωση του bullying, η πρόληψη μπορεί να περιλαμβάνει ενημερωτικά προγράμματα, εκπαίδευση των μαθητών και του προσωπικού σχολείου για τις συνέπειες του bullying, καθώς και τη δημιουργία ατμόσφαιρας στο σχολείο όπου οι πράξεις βίας δεν ανέχονται και αντιμετωπίζονται άμεσα.

Επίσης, η παρέμβαση είναι σημαντική για την αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν ήδη εμφανιστεί. Σε αυτήν τη φάση, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναζητά τρόπους για την αντιμετώπιση και την επίλυση των προβλημάτων, προσφέροντας στήριξη στα άτομα που εμπλέκονται και προσπαθώντας να αλλάξει τις συνθήκες που δημιουργούν τα προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η σημασία των κοινωνικοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων στη διαμόρφωση του ατομικού και κοινωνικού ρόλου των ατόμων. Οι δεξιότητες αυτές δεν αποτελούν μόνο απαραίτητο εργαλείο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων αλλά και μια πολύτιμη προσθήκη στην προσωπική ανάπτυξη και την ευημερία του ατόμου. Στις κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες περιλαμβάνεται η δημιουργική και καινοτόμος σκέψη, η οργανωτική σκέψη, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στα άτομα να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα, και να διαμορφώνουν θετικές σχέσεις.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Παιδαγωγού είναι κρίσιμος στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο ίδιος πρέπει να αποτελεί πρότυπο και να διδάσκει μέσα από το παράδειγμά του τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τους άλλους, πώς επικοινωνούμε, και πώς ανταποκρινόμαστε σε καταστάσεις διαφόρων προκλήσεων. Συνολικά, η ανάπτυξη αυτών των κοινωνικοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων ενισχύει την κοινωνική ευαισθησία, την ικανότητα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, και βοηθά στη δημιουργία μιας πιο συνειδητής και συνεργατικής κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ο Kurt Lewin δημιούργησε τον όρο «ενεργός έρευνα» και θεμελίωσε τη μέθοδο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:426-427). Ο Lewin καθόρισε ότι ο βασικός σκοπός της ενεργού έρευνας είναι η βελτίωση και η αλλαγή μιας διαδικασίας ή πρακτικής ή κατάστασης, από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην κατάσταση, μέσα από τη συνεργατική δράση των ομάδων. Είναι χαρακτηριστική η αντίληψη του Lewin ότι αν θέλεις πραγματικά να κατακτήσεις κάτι, προσπάθησε να το αλλάξεις. Σύμφωνα με τον Κεκέ (2000,2008) με την ενεργό έρευνα η βελτίωση και η αλλαγή επιτυγχάνεται μέσα από μία συστηματική διαδικασία μάθησης, η οποία διεξάγεται συνεργατικά από τις ομάδες των συμμετεχόντων, που αξιοποιούν τη μελέτη και την κατανόηση των δικών τους πρακτικών δραστηριοτήτων και τη συνακόλουθη αναστοχαστική και κριτική τους σκέψη πάνω στα αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:427).

Η διεξαγωγή της συνεργατικής ενεργού έρευνας, σύμφωνα με τους Κεκέ & Μυλωνάκου-Κεκέ (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:427-428) έχει μία επαναληπτική φύση, που απαρτίζεται από διάφορα στάδια. Ξεκινά με τον προσδιορισμό μίας προβληματικής κατάστασης και της επιθυμίας για βελτίωση και αλλαγή αυτής της κατάστασης, με ενεργό ανάληψη δράσης και παρέμβασης όλων των συμμετεχόντων (και των ερευνητών). Στη συνέχεια, συναποφασίζεται ένας αρχικός σχεδιασμός - προγραμματισμός ενεργειών, ο οποίος θα βοηθήσει στην αναγνώριση και τον προσδιορισμό των πτυχών της προβληματικής κατάστασης και του χώρου, στον οποίο επιχειρείται η παρέμβαση. Ακολουθούν η ανάληψη συνεργατικής δράσης, η συστηματική παρατήρησή της και η συλλογή - καταγραφή κρίσεων, αντιδράσεων, εντυπώσεων με σκοπό την κατανόηση των συνεπειών αυτής της δράσης. Στην κατεύθυνση της επιδιωκόμενης βελτίωσης και αλλαγής. Όλα αυτά θα αξιοποιηθούν στο επόμενο στάδιο, όταν θα ακολουθήσει η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός, πάνω στη συγκεκριμένη δράση και τα αποτελέσματά της, προκειμένου να επανασχεδιασθεί ένας νέος προγραμματισμός ενεργειών, ακολουθούμενος από τα υπόλοιπα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Αυτός ο επαναλαμβανόμενος

τρόπος σκέψης και δράσης, που συμπεριλαμβάνει τα στάδια που περιγράφηκαν, εξελίσσεται διαρκώς, δημιουργώντας μια αίσθηση συνέχειας στο χρόνο, ένα είδος «μιαϊάνδρου», σύμφωνα με τον Ιωάννη Κεκέ (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:428).

Τα ερευνητικά δεδομένα προσεγγίζονται με κριτική-αναστοχαστική σκέψη που οδηγεί στη συνειδητοποίηση, από την πλευρά των συμμετεχόντων, των ιδεών, των αντιλήψεων, των συνεπειών, των δράσεων, τόσο των προσωπικών τους όσο και των υπολοίπων, όπως αναφέρει ο Ιωάννης Κεκές (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:432). Η διαδικασία αυτή προσδίδει στην έρευνα μία δυναμική, η οποία μετασχηματίζει την ερευνητική αυτή προσέγγιση σε ένα σύνολο προσωπικών και ομαδικών διεργασιών, με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Με αυτήν τη λογική, η συνεργατική ενεργός έρευνα γίνεται μία κοινωνική διαδικασία με πολιτικό περιεχόμενο, γιατί ωθεί τους συμμετέχοντες στο να προχωρούν σε κριτικές/αναστοχαστικές αναλύσεις των -κατά κανόνα προβληματικών - καταστάσεων στις οποίες εμπλέκονται (π.χ. εργασιακό περιβάλλον) και που είναι συνήθως θεσμικά κατοχυρωμένες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:432).

Με αυτήν την έννοια τους υποκινεί να κάνουν βελτιώσεις και αλλαγές, οι οποίες θα επηρεάσουν και άλλα άτομα. Αυτή η διαδικασία, συχνά, μπορεί να προκαλέσει «αντιστάσεις» σε ανθρώπους και θεσμούς, που θα αισθανθούν να απειλείται η από καιρού κατακτημένη (και ενδεχομένως και βολική) ομοιοστατική τους λειτουργία. Αυτή η έντονα κριτική ίσως και «επιθετική», μερικές φορές, αντιμετώπιση της «αδράνειας» των κοινωνικών συστημάτων και η έμφαση στην ανάγκη για βελτίωση και αλλαγή, ως βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής ενεργού έρευνας, την καθιστούν μία «μαχητική» ερευνητική μέθοδο με πολλές δυνατότητες παρέμβασης στον κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο. Σήμερα, η συνεργατική ενεργός έρευνα θεωρείται μία καταξιωμένη επιστημονική μέθοδος, η οποία επιλέγεται συνήθως για προγράμματα που επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021:432).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Απειρανθίτου, Μ. (2006). Η πρόσληψη από τους ανήλικους κρατουμένους του προληπτικού της υποτροπής ρόλου των σωφρονιστικών καταστημάτων. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας – Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Βουιδάσκης Β. (1992), «Η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σελ. 117.
- Γεωργούλας Σ. (2000). «*Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*». Αθήνα: Εκδ. Ελλ. Γράμματα.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1979). *Παραδόσεις εγκληματολογίας, Α'* Αθήνα/Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα.
- Γκότση Γ.Μ., (2016) «Νευροεπιστήμες και ποινικό δίκαιο: υποσχέσεις και περιορισμοί σχετικά με την εκτίμηση της ικανότητας για καταλογισμό», Βιοηθικά 2(2), Σεπτέμβριος, σελ. 19
- Δήμου, Α. (1989). *Η μερική απασχόληση: Ένα γυναικείο φαινόμενο της αγοράς εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Ιντζεσίλογλου Ν. (2007). *Κοινωνικοποίηση των νέων και παραβατικότητα* Στα πρακτικά Ημερίδας: Βαϊραμίδου Σ. (Επιμ.), *Παραβατικότητα και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σελ. 74 επ.
- Καββαδία, Γ. (1979). *Η έννοια του «όλου» στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, σ. 43 επ.
- Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κορώσης Ν. (1997). «*Εφηβοι και οικογένεια*», Αθήνα: εκδ. Gutenberg,
- Κοσκινάς, Κ. (1990). «*Δομικές αιτίες της εγκληματικότητας των ανηλίκων*». Στο Συμπόσιο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*. Επανεκπαίδευση-Ένταξη, Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, σ. 197-200
- Κουράκης, Ν. (2005). *Ποινική καταστολή*, Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, σελ. 154 επ
- Κωνσταντάρα, Χ. (1964). *Η θρησκεία ως κοινωνικός παράγων*, Εν Λιμένι Βαθέος Σάμου (=Αθήνα), Σάμος.
- Κωνσταντινίδου, Β., Ματθαίου, Σ., Χαβιάρης, Π. (1997). *Ταξιδεύοντας και Δημιουργώντας. Μουσική, Θέατρο, Εικαστικά, Λογοτεχνία, Παιχνίδι, Φαντασία, Έκφραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1987). *Δημιουργική σκέψη, στάδια δημιουργικής σκέψης, χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου*, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 1333-1343.
- Λαμπροπούλου Έ. (1994). «*Κοινωνικός Έλεγχος του εγκλήματος*» Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Λιβάνιος, Β. (1988). «*Η πρόληψη της παραπτωματικότητας των ανηλίκων στην Ελλάδα*», Αθήνα, σελ. 9.
- Μαγγανάς Α. (2000). «*Η επανορθωτική δικαιοσύνη (restorative justice) ως μέσον επίτευξης της κοινωνικής ειρήνης*», Ποινική Δικαιοσύνη. σελ.553-561.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1990), *Μηχανισμοί μεθόδων παραγωγής ιδεών*, Αθήνα, εκδ. Interbooks.
- Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (1996). *Δημιουργική. Θεωρία & Τεχνική για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές. Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (1998). «*Κοινωνικοποίηση, η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*», Αθήνα: εκδ. Gutenberg,
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(2001) *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Ντάβου Μ. (1999). *Δροσίζοντας τα θερμά Μέσα: Μια επαναξιολόγηση της θέσης και της χρήσης των Μέσων στη ζωή της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας*. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 27, 123-152
- Ξανθάκου, Γ.(1998), *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Ένα πρόγραμμα εφαρμογών Δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδοπούλου, Σ.Μ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2009). *Δαίδαλος Πρόγραμμα Άσκησης της Δημιουργικής Σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι – Γκέλμπεσης Γιώργος
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σάλλα- Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.

- Πιτσελά Α. (2001), *Κείμενα Αντεγκληματικής Πολιτικής, Δίκαιο Ανηλίκων*, Εκδ Σάκκουλα, Γ' εκδ,
- Σπινέλλη, Κ. (1976). *Ανήλικοι εγκληματίες ή νεαροί παραβάτες*, Ποινικά Χρονικά, τόμος κστ', Αθήνα: εκδοτικός οίκος Σάκκουλα, σελ. 786-800
- Στασινός Δ. (1991). «Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές», Αθήνα: εκδ. Gutenberg, σελ. 98
- Τάτσης, Ν. (1987). *Η θεωρία της ανομίας του Merton: Συμβολή στην Κοινωνιολογία της Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς*, Επιστημονική Επετηρίδα του περιοδικού «Αρμενόπουλος», τ.8, σελ. 187-201
- Τάτσης, Ν. (1990). «Θεωρητικοί και μεταθεωρητικοί προβληματισμοί στην κοινωνιολογία των ανηλίκων παραβατών», Στο Συμπόσιο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Πρόληψη...*, ό.π., Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σ. 40 επ.
- Τάτσης, Ν. (2009). «*Η Σχολή του Σικάγου: Στοιχειοθετώντας μια παράδοση*», στο Νικόλαος Τάτσης και Μαρία Θανοπούλου (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Σχολής του Σικάγου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 25-42
- Τρωιανού-Λούλα, Α. (1985). *Θρησκεία και εγκληματικότητα*, Εκκλησιαστικό Επιστημονικό και Μορφωτικό ίδρυμα Ιωάννου και Εριέττας Γρηγοριάδου, Αθήνα, σελ. 29 επ.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη, σ. 100 επ
- Φραντζεσκάκης, Ι. (1987). *Αντικοινωνική Συμπεριφορά των νέων, Χουλιγκανισμός, Αναρχισμός, Τρομοκρατία, Ναρκωτικά και λοιπές σύγχρονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα, σελ.34.
- Χάιδου, Α. (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία. Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 190-191.

ΞΕΝΗ

- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1999). A History of Research on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Anderson, C. M., & Stoffer, G. R. (1977). Creative Thinking and Juvenile Delinquency: A Study of Delinquent And Non-Delinquent Youth on the Torrance Test of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 11(3), 207-207. doi:10.1002/j.2162-6057.1977.tb00616.x
- Arden, R., Chavez, R.S., Grazioplene, R., Jung, R.E., 2010. *Neuroimaging creativity: a psychometric view*. *Behav. Brain Res.* 214, 143–156. doi:10.1016/j.bbr.2010.05.015
- Ball, C. and Connolly, J. (2000). “Educationally Disaffected Young Offenders”, *British Journal of Criminology*, Vol. 40, pp. 594-616

- Beccaria, C. (2009) *Περί εγκλημάτων και ποινών*, Μετάφραση Χριστίνας Ακριβοπούλου, Αθηνάς Σιμόγλου, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Bradshaw, W., and Rosenborough, D. (2005). “Restorative Justice Dialogue: The Impact of Mediation and Conferencing on Juvenile Recidivism”. *Federal Probation*, 69 (2):pp. 15-21
- Buzan, T. (2002). *How to Mind Map*. USA: Harper Collins Publishers
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. New York: North-Holland.
- Gough, H.G. (1979). A Creative Personality Scale for the Adjective Check List. *Journal of personality and Social Psychology* .37, 1398-1405.
- Crawford, R. P. (1954). *Techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn.
- Crawford, R. P. (1978). *The techniques of creative thinking*, Davis & J. A.
- Crawford, A. (1998). *Crime Prevention and Community Safety: Politics, Policies and Practices*, Longman, Endinburgh, σελ.112
- Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 309-322). San Diego, CA: Academic Press.
- DeBono, E. (2006). Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης. Μτφ. Γ. Μπαρουξής. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΛΚΥΩΝ.
- Dietrich, A., Kanso, R., 2010. A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychol. Bull.* 136, 822–848. doi:10.1037/a0019749
- Dishion, T. J., Eddy, J. M., Haas, E., Li, F. & Spracklen, K. M. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development*, 6, 207–225
- Dutile F., Foust C., Webster R., (1982). *Early Childhood Intervention and Juvenile Delinquency*, Lexington Books, D.C. Health and Company, Massachusetts, σελ.149
- Eagleman, D. (2008). Neuroscience and the Law, *Houston Lawyer* Vol. 16.6, σελ. 36 - 40
- Engels, R. C. & Bogt, T. T. (2001). Influences of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 675–696.
- Ferrari, A., Cachia R. & Punie, Y. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC). Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 23-03-2020. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Ferrer, E., O' Hare, E.D. & Bunge, S. A. (2009). Fluid Reasoning and the Developing Brain. *Frontiers in Neuroscience*. 3 (1), 46–51. doi: 10.3389/neuro.01.003.2009

- Finch, J. M. (1977). A Comparison of Creativity In Disturbed, Delinquent, Accelerated, and Normal Children. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 11, Number 3, Third Quarter.
- Fink, A., Benedek, M., 2014. *EEG alpha power and creative ideation*. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 0, 111–123. doi:10.1016/j.neubiorev.2012.12.002
- Finke, R.A., Ward, T.B., Smith, S.M., 1994. *Creative approaches to cognition. Creative cognition: Theory, research and applications*. *Appl. Cogn. Psychol.* 8, 528–529. doi:10.1002/acp.2350080511
- Fisher, C. (2010). Mind Reading, Brain Fingerprinting, And The Law - Interesting (And Potentially Worrisome) Uses Of EEG And Other Brain Imaging Techniques, άρθρο δημοσιευθέν στις 10/02/2010 σε <http://www.bmedreport.com>.
- Fishkin, A. S., & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roepers Review*, 21(1), 40-46.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα (μτφ: Μαρίνα Λώμη). Τίτλος Πρωτότυπου: *Psychology for Teachers*. 1^η έκδοση: 1981, The British Psychological Society, 3^η έκδοση: 1995: MacMillan Press Ltd.
- Furlong, M. et al. (1997). Drugs and school violence. *Education and Treatment of Children*, 20 (Aug.), 263-280
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books.
- Gick, M. L. & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology* 12, 306–355.
- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Glover, J., & Tramel, S. (1976). Comparative levels of creative ability among students with and without behavior problems. *Psychological Report*, 38, 1171-1174.
- Glueck S & E. (1940). *Juvenile delinquents grown up*, New York: The commonwealth Fund, σελ. 10επ.
- Graham, J. & Bowling, B. (1995). *Young People and Crime, Home Office Research Study No. 145*, London: Home Office.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P., (1968). *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*, First Edition. ed. Robert R. Knapp.
- Guilford, J.P., (1987). *Creativity Research: Past, Present and Future*. *Isaksen G Ed Front. Creat. Res. Basics* Buffalo NY Bearly Ltd. 33–65.
- Hamalainen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3-16.

- Harrington, D. M. (1981). Creativity, analogical thinking, and muscular metaphors. *Journal of Mental Imagery* 6, 121–126.
- Harvey, S., & Seeley, K.R. (1984). An investigation of the relationships among intellectual and creative abilities, extra-curricular activities, achievement and giftedness in a delinquent population. *Gifted Child Quarterly*, 28 73-79
- Hausman, C. (1989). *Metaphor and art*. New York: Cambridge University Press.
- Hawkins D. (1996). *Delinquency and crime: current theories*, Cambridge University Press.
- Hawley, J. (2013). “Prison Education and Training In Europe: Current State-Of-Pplay And Challenges” , A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting.
- Hughes, V. Science in Court, (March 2010), *Nature*, Vol. 464, σελ. 341 – 342.
- Hughes, E. (2012). *Education in Prison: Studying Through Distance Learning*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd
- Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality assessment*, 45(5), 450-464.
- Jausovec, N. (1989). Affect in analogical transfer. *Creativity Research Journal* 2, 255–266.
- Jones D.W. (2008). *Understanding criminal behavior, psychosocial approaches to criminality*, Willan Publishing, p.3-4
- Kaltsounis, B., & Higdon, G. (1977). School comformity and its relationship to creativity. *Psychological Reports*, 40, 715-718.
- Kandil, S. A., & Torrance, E. P. (1978). Further verification of high creative potential among emotionally disturbed and behavior disoriented children. *Journal of Creative Behavior*, 12(4), 280-280.
- Kane, M. J., & Gray, J. R. (2005). Fluid intelligence. In N. J. Salkind (Ed.) *Encyclopedia of Human Development*, 3, pp. 528–529
- Kaufman, J.C., Sternberg, R.J., 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*.
- Khan, N., & Gash, N. A. (2012). A Comparative Study of Extreme Groups of Delinquency Proneness, on the Non - Verbal Dimensions of Creativity - in Kashmir Region. *Nat Sci*;10(7):94-98). (ISSN: 1545-0740). <http://www.sciencepub.net/nature> .
- Khatena, J. (1982). *Educational Psychology of the Gifted*. New York, Wiley.
- Kim, K. H. (2006a). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity research journal*, 18(1), 3-14.
- Kim, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 106-130.

- Kinyua, P.M. (2014). Exploring Giftedness among Learners with Juvenile Delinquency in Selected Rehabilitation Schools in Kenya. *Kenyatta University Institutional Repository*, Department of Special Needs Education, 214p.
- Kitchener, K.S., & Fisher, K.W. (1990). *A skill approach to the development of reflective thinking*, in D. Kuhn (ed.) (pp. 48-62). Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. Basel, Switzerland: Karger.
- Kitto, J., Lok, D., & Rudowicz, E. (1994). Measuring creative thinking: An activity- based approach. *Creativity Research Journal*, 7, 59-69.
- Kousoulas, F. (2010). The interplay of creative behavior, divergent thinking, and knowledge base in students' creative expression during learning activity. *Creativity Research Journal*, 22(4), 387-396.
- Kousoulas, F., & Mega, G. (2009). Students' Divergent Thinking and Teachers' Ratings of Creativity: Does Gender Play a Role? *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 209-222.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A., Runco, M.A., (2010). *Theories of Creativity*. The Cambridge Handbook of Creativity, Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge University Press.
- Krampen, G. (1993). Diagnostik der Kreativität. In: G. Trost, K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.). *Tests und Trends. 10. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz, 11-39.
- Lemert E. (1964), “*Social Structure, Social Control and Deviation*” στο: Anomie Clinard, M. London, New York:57-59
- Lewis G.B. (1981). Hunger for Action: A Motivating Force in Creative Behavior and Juvenile Delinquency. National Institute of Justice (NIJ). Address: 810 Seventh Street NW, Washington, DC 20531, United States.
- Loeber R. & Farrington D. (1998). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, Sage publications, Thousand Oaks, California, σελ.197
- Lohman, D. (1993). Teaching and testing to develop fluid abilities. *Educational Researcher*, 22, 12-23
- Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2012). *Epoc Evaluation of Potential Creativity* (English Version) Paris: Hogrefe.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *Int. J. Talent Dev. Creat*, 1, 41-51
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Ludwig, A. M. (1992). The Creative Achievement Scale. In: *Creativity Research Journal*, 5, (2), 109-124 (PsycLIT).

- McManus, M. (1990). *Troublesome Behavior in the classroom. A Teachers Survival Guide*, New York, Nichols Publishing Company 2, σελ.487.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10
- Muncie, J. (2005). “*The Globalization of Crime Control. The Case of Youth and Juvenile Justice: Neo-liberalism, Policy Convergence and International Conventions*”, *Theoretical Criminology*, 9 (1), pp. 35–64
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4 (1), 65-84
- Osborn, A. F. (1963), *Applied imagination* (3rd ed), New York: Scribners.
- Parnes, S. J. (1981), *Magic of your mind*, Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Ann Rev Psychol*, 39, 583-607.
- Pretz, J. E., & Totz, K. S. (2007). Measuring individual differences in affective, heuristic, and holistic intuition. *Personality and Individual Differences*, 43, 1247–1257.
- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 179-182
- Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). *Psychometric approaches to the study of human creativity*. Handbook of creativity, 35-61.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21th century skills – and how to do it. *Multimedia & Internet@Schools*, 15(4), 10-13.
- Richards, R. (1999a). Four Ps of Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 733-742). San Diego, CA: Academic Press.
- Rimm, S. (1976). GIFT: An instrument for the identification and measurement of creativity. *Dissertation Abstracts International*, 37,(5-A) 2804.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη Λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλω.
- Rogers, C. (1970). *Toward a Theory of Creativity*. In: P. Vernon (ed.). *Creativity*. Harmondsworth.
- Rothenberg, A. & Hausman, C. (1976). *The Creativity Question*. Duke University Press.
- Runco, M. A. (1985). Reliability and convergent validity of ideational flexibility as a function of academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1075- 1081.
- Runco, M. A. (1989a). The creativity of children’s art. *Child Study Journal*, 19, 177-189.

- Runco, M. A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2) 93–96.
- Runco, M. A. (2014). “Big C, little c” creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24, 66–75.
- Schaefer, C.E. (1969). The prediction of creative achievement from a biographical inventory. *Educational and Psychological measurement*, 29,431-437.
- Sharma R., Rai, R. (2012). A Study of Creativity among Delinquent Children at Secondary Level in Meerut. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 2, Issue 10, October 2012.
- Sherman L. (1996). “*Communities and Crime Prevention*”, στο National Institute of Justice (<https://nij.ojp.gov/>).
- Soliman, A. H. (2005). Systems and Creative Thinking. *Pathways to Higher Education roject*. (pp. 107- 108). Cairo University: Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering (CAPSCU).
- Sternberg, R. J. (2001). What is the Common Thread of Creativity? Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom. *In: American Psychologist*, 56, 4, 360- 362.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Guilford’s structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 309–316.
- Sutherland, E. (1966). *Principle of criminology*, Philadelphia: Lippincott.
- Timbal- Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο. Διδακτική Πράξη και Θεωρία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Torrance, E.P. (1970). Achieving socialization without sacrificing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 183-189
- Torrance, E. P. & Khatena J. (1970). What kind of person are you? The gifted child quarterly, 14,71-75.
- Torrance, E.P. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological views*. Cambridge: University Press.
- Weisberg, R.W., 2006. *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. John Wiley & Sons.
- Wolhendler, B. (2015). Creativity, delinquency, and production of unsolicited violent content in drawings. *Semantic Scholar, Law*.
- Woodman, R. W. & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual Differences in Creativity. An Interactionist Perspective. In: J. Glover, R. Ronning, & C. Reynolds (eds.). *Handbook of Creativity*. New York, Plenum Press, 77-91.

Worth, V. (1994). "The Same Difference: Tutoring for the Open University in Prison",
Open Learning, Vol 19, No1, pp. 34-41

Zeng, L., Proctor, R. W., & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent thinking tests
be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research
Journal*, 23(1), 24-37.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

«Ο εγκέφαλος δεν έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξή του ακόμη και στα 30-40 χρόνια μας»,
δημοσιευθέν στις 23/12/2010 στον ιστότοπο <http://psychinfo.gr>