

Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΒΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ
ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ
ΣΧΟΛΕΙΟ)**



ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
Δρ. Δρίτσας Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: Γραμματικόπουλος Μιχάλης
Καγιούλης Πέτρος
Καραθανάσης Αθανάσιος

ΠΑΤΡΑ 2008

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον Δρ. Δρίτσα Ιωάννη για την αμέριστη συμπαράστασή, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την πληθώρα πληροφοριών που μας έδωσε για την δημιουργία αυτής της πτυχιακής εργασίας καθώς και για τον χρόνο που θυσίασε για να επικοινωνεί μαζί μας.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας που μας στάθηκαν κατά την διάρκεια των σπουδών αλλά και κατά την διάρκεια της δημιουργίας της εργασίας μας.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους υπεύθυνους των βιβλιοθηκών της Πάτρας που μας βοήθησαν στην αναζήτηση των συγγραμμάτων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναμφισβήτητο είναι το γεγονός, ότι η επιθετικότητα και η βία των ανηλίκων αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει πάρει ευρύτατες διαστάσεις στη σύγχρονη εποχή. Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα βιβλιογραφική αναφορά, είναι το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας, σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Πρωταρχικός σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του φαινομένου της επιθετικότητας στα παιδιά ηλικίας 7-17 ετών, καθώς και στο ποια είναι τα όρια του συγκεκριμένου φαινομένου ανάμεσα στη παιδική και εφηβική ηλικία.

Η παιδική και εφηβική ηλικία είναι μια περίοδος του ατόμου που χρήζει ιδιαίτερης μελέτης. Το φαινόμενο της επιθετικότητας και της βίας των ανηλίκων είναι ένα σημείο στο οποίο διασταυρώνονται ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έννοιες, ωστόσο η παρούσα εργασία διεξάγεται προκειμένου να εξετάσει τις εξής θέματα.

Πρώτα από όλα θα διερευνήσουμε και θα μελετήσουμε διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στην Ευρώπη καθώς και τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν σχετικά με την παιδική - εφηβική βία και επιθετικότητα.

Πολύ σημαντικό είναι να δούμε και να μελετήσουμε την έκταση που έχει λαβή το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας, με ποιές μορφές εκδηλώνονται τα βιαία συναισθήματα των παιδιών και των εφήβων, καθώς και τι σχέση έχουν αυτά με την διαταραχή της διαγωγής.

Ασφαλώς για μπορέσουμε να μελετήσουμε τα παραπάνω θα πρέπει να γνωρίζουμε ποία είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής και εφηβικής ηλικίας καθώς επίσης και ποιές είναι οι θεωρητικές κατευθύνσεις σχετικά με τα δύο αυτά πολύ σημαντικά στάδια της ζωής του ανθρώπου. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου πολύ σημαντικό ρολό στην διαγωγή και την διαμόρφωση της σωστής

συμπεριφοράς του ατόμου παίζουν οι πρωτογενείς παράγοντες κοινωνικοποίησης, αρχικά η οικογένεια και στην συνέχεια το σχολείο. Μέσα λοιπόν σε αυτή την εργασία θα αναφερθούμε διεξοδικά στα θέματα των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης και θα προσπαθήσουμε να δούμε ποία είναι η σχέση τους με την βία και την επιθετικότητα.

Τέλος θα προσπαθήσουμε να δούμε με ποιους τρόπους και ποία προγράμματα αντιμετωπίζετε αυτό το πρόβλημα στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Επιπλέον θα έχουμε την δυνατότητα να μελετήσουμε μια έρευνα που έγινε σε εθνικό επίπεδο στο Ισραήλ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 ΣΚΟΠΟΣ.....	10
1.1.1 ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	10
1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ.....	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
2.2 ΟΙ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ.....	13
2.3 Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	17
2.4 ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	18
2.4.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΙΣΡΑΗΛ.....	20
2.4.2 ΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ.....	26
2.5 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ -ΚΑΙ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	32
2.5.1 Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΝΣΤΙΚΤΟ.....	33
2.5.2 Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ «ΜΑΘΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΠΕΙΑ.....	34
2.6 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	35
2.7 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	37
2.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ.

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	40
3.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ...40	
3.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.....41	
3.3.1 ΟΙ ΕΚΡΗΞΕΙΣ ΟΡΓΗΣ.....41	
3.3.2 ΤΟ ΜΙΣΟΣ.....41	
3.3.3 Η ΠΑΡΑΝΟΪΚΗ ΕΧΘΡΟΤΗΤΑ42	
3.3.4 ΤΑ ΠΕΙΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΨΕΥΤΟΠΑΛΗΚΑΡΙΣΜΟΙ.....42	
3.3.5 Η «ΑΣΧΗΜΗ ΓΛΩΣΣΑ».....43	
3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑ DSM – IV ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.....	44
3.4.1 ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΚΑΙ ΖΩΑ.....44	
3.4.2 ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑΣ.....44	
3.4.3 ΑΠΑΤΗ Η ΚΛΟΠΗ.....44	
3.4.4 ΣΟΒΑΡΕΣ ΠΑΡΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΝΟΝΩΝ.....45	
3.5 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΥΠΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ.....	45
3.6 ΣΥΝΩΔΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ. ΣΥΝΟΔΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....46	
3.7 ΕΞΕΛΙΞΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ.....46	
3.8 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	47
3.8.1 ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΥΡΑΝΝΟΣ.....48	
3.8.2 ΤΟ ΠΑΙΔΙ «ΤΖΕΚΥΛ ΚΑΙ ΧΑΪΝΤ».....48	
3.9 ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ.....49	
3.10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....51	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	52
4.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	55
4.2.1 ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	55
I. ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ S.FREUD	55
II. ΑΤΟΜΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ Α. ADLER	57
III. ΒΙΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Ε. ERIKSON	58
4.2.2 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	58
4.2.3 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ -ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	59
4.2.4 Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ -ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	60
4.2.5 Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	61
I. ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ	61
II. ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	62
III. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	62
4.3 ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	63
4.4 ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ.....	66
4.5 Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ	68
4.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΕΙΟ)

5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	71
5.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΕΙΟ) ΣΑΝ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ....	72
5.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	75
5.4 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	84
5.4.1 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	87
5.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	91
6.2 ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ.....	92
6.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	93
6.4 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	97
6.5 ΠΟΙΑ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	99
6.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	104
6.7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	107

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΜΑΣ.

7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	108
7.2 ΜΕΤΡΑ ΚΑΤΑΣΤΟΛΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ.....	108
7.3 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΡΑΤΗ.....	111
7.4 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ...	113
7.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	115

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΡΟΛΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.

8.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	116
8.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	117
8.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.....	119
8.3.1 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΠΡΟΛΗΨΗ.....	119
8.3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	121
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της επιθετικότητας έχει προβληματίσει επιστήμονες και ερευνητές από όλους τους κλάδους τόσο της κλινικής της κοινωνικής και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής σχολής. Όλοι είχαν μια απορία από που πηγάζει αυτή η επιθετικότητα και τι είναι και ποια είναι τα αίτια που κάνουν τον άνθρωπο επιθετικό.

Βλέπουμε ότι η επιθετικότητα παρουσιάζεται στην προσχολική και στην σχολική όπου το παιδί καλείται να ενταχθεί για πρώτη φορά σ' ένα ευρύτερο και κοινωνικό πλαίσιο έξω από αυτό της οικογένειας.

Την επιθετικότητα την βιώνουμε καθημερινά στην ζωή μας είτε ανάμεσα στα παιδιά είτε στους συναδέλφους και στα έθνη μέσω των πολέμων, το χειρότερο είδος επιθετικότητας του οποίου η συνέπειες είναι ανυπολόγιστες. Η επιθετικότητα περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα εκδηλώσεων από απλή λεκτική και υποτίμηση της προσωπικότητας και χειρονομίες μέχρι την δολοφονία. Με μια λέξη παντού όπου οι άνθρωποι, τα συμφέροντα τους και οι πεποιθήσεις μας τους συγκρούονται εμφανίζεται η επιθετικότητα και η βία στο προσκήνιο.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα όσα αναφέρει ο E. Eibesfeld (Βοιδάσκης Β. 1983) « Δαμάσαμε τα στοιχεία της φύσης κατανικήσαμε και εξοντώσαμε τα αρπακτικά θηρία που κάποτε μας απειλούσαν, τώρα είμαστε οι ίδιοι για τους εαυτού μας οι πιο μεγάλοι εχθροί καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα ότι πρέπει να γνωρίζουμε την επιθετικότητα για να την χαλιναγωγήσουμε.

1.1 ΣΚΟΠΟΣ

Η επιθετικότητα συναντάται πολύ συχνά, τόσο στα πλαίσια της οικογένειας, όσο και στα πλαίσια του σχολείου. Το φαινόμενο της επιθετικότητας εκδηλώνεται διαφορετικά από ηλικία σε ηλικία. Έτσι λοιπόν, σκοπός της μελέτης μας είναι να εμβαθύνουμε στο φαινόμενο της επιθετικότητας στα παιδιά ηλικίας 7-17 ετών, καθώς και στο ποια είναι τα όρια του συγκεκριμένου φαινομένου ανάμεσα στη παιδική και εφηβική ηλικία.

1.1.1 ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Οι επί μέρους στόχοι της μελέτης αυτής είναι: α. Να επισημανθούν οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει η επιθετικότητα. β. Να τονιστεί η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου όσον αφορά τον ρόλο που παίζουν στην εμφάνιση της παιδικής και εφηβικής επιθετικότητας. γ. Να αναφερθούν οι βασικές ψυχολογικές θεωρίες σχετικά με την επιθετικότητα και την προέλευσή της. δ. Να εντοπιστεί το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς και πως η λανθασμένη αυτή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς. ε. Να ευαισθητοποιηθούν οι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης (οικογένεια-σχολείο), καθώς και οι φορείς της τηλεόρασης, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία του ρόλου τους, την επίδραση που ασκούν στα παιδιά και την ευθύνη τους σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν τα παιδιά στη ζωή τους.

1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Δευτερογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης: είναι οι ομάδες των οποίων τα μέλη έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα ή μερικές ιδιότητες και έχουν ως σκοπό τη μάθηση και ανάληψη καινούριων ρόλων και λειτουργιών, μιας εργασίας, ενός επαγγέλματος κ.λπ. (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Επιθετικότητα: Είναι το είδος της συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται σαν εχθρική απέναντι στα άλλα μέλη της κοινωνικής ομάδας ή απέναντι στο ίδιο το άτομο (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Κοινωνικοποίηση: Είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνεται η μεταβίβαση σε ένα πρόσωπο, τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και αξιών, έτσι ώστε οι γενικές προσδοκίες να γίνουν και δικές του προσδοκίες (Βουϊδάσκη Β. 1992).

Κοινωνική συμπεριφορά: Είναι το είδος της συμπεριφοράς η οποία εκδηλώνεται σε όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Βουϊδάσκη Β., 1992).

Παιδική ηλικία: Είναι η περίοδος ανάμεσα στο 7^ο και 12^ο έτος ανάπτυξης ενός ατόμου (Παρασκευόπουλος Ι.1985).

Εφηβική ηλικία: Είναι η περίοδος ανάμεσα στο 13^ο και 17^ο έτος ανάπτυξης ενός ατόμου (Παρασκευόπουλος Ι.,1985).

Πρωτογενείς ομάδες: Είναι οι ομάδες των οποίων τα μέλη συνδέονται με στενούς δεσμούς φιλίας, οικειότητας και συνεργασίας, όπως η οικογένεια,

το σχολείο κ.λπ. (Βουϊδάσκη Β., 1983).

«Θεμελιώδης Βία»: Συνοψίζει τη δυαδική λογική στο « ή εγώ ή ο άλλος», μια δυναμική αντιπαράθεση και σύγκρουση ανάλογα με τον συσχετισμό δυνάμεων. Επίσης αναφέρεται και στην «αντιδραστική βία» που ορίζεται ως ο φόβος ή το άγχος και η ανασφάλεια που βιώνουν ή έχουν βιώσει οι άνθρωποι στη διάρκεια της ζωής τους κάτω από στρες, καταστάσεις κρίσεις και τραυματικά γεγονότα (Λ. Μπεζέ 1998).

Σχολική βία: Ορίζεται η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας κε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης (Αρτινοπούλου 2001)

Οι κύριες μορφές της σχολικής βίας είναι η σωματική σεξουαλική, ψυχολογική κακοποίηση καθώς και ο βανδαλισμός.

<u>Σωματική βία</u>	<u>Λεκτική βία</u>	<u>απειλές</u>
α) ξύλο	α) πρόκληση	α) χειρονομίες
β) σπρώξιμο	β) ύβρις	β)μορφή
γ) μπουνιές	γ) κατάρες	γ)φτύσιμο
δ) κλωτσιές	δ) διαπληκτισμοί	δ)ζήλια
ε) δάγκωμα	ε) σαρκασμός	
ζ) γρατσουνιές	ζ) περιφρόνηση	
η) τρικλοποδιά	η) ειρωνεία	
στ) τράβηγμα μαλλιών	στ) υπονοούμενα	
ι) χαστούκια	ι) ψευδείς διαδικασίες	

(Β. Αντωνοπούλου 2001)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στην επιθετικότητα. Στην αρχή θα προσπαθήσουμε να δώσουμε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στην Ευρώπη με αντικείμενο το φαινόμενο της επιθετικότητας. Στην συνέχεια θα αναφερθούμε στις θεωρητικές απόψεις σχετικά με το ποια είναι η κύρια πηγή της ανθρώπινης επιθετικότητας και πως η επιθετικότητα συνδέεται με τα παιδιά, θα αναλύσουμε τις διάφορες μορφές έκφρασης της επιθετικής συμπεριφοράς. Θα μιλήσουμε για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής επιθετικότητας και για το ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

2.2 ΟΙ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

Η Υιοθέτηση των Συμπερασμάτων της Διάσκεψης της Ουτρέχτης από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹ και η πρόσκληση προς τα κράτη μέλη της Ε.Ε. να διερευνήσουν και να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της σχολικής βίας ήταν το άμεσο και τυπικό αποτέλεσμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το θέμα που περιέλαβε στην ατζέντα της η ολλανδική προεδρία.

Οι επόμενες ευρωπαϊκές δράσεις για το θέμα της σχολικής βίας εστιάζονται σε δύο επίπεδα: α. στη διερεύνηση του θέματος μέσα από συναντήσεις της ομάδας των εμπειρογνομόνων που συγκροτήθηκε στην Ουτρέχτη και εγκρίθηκε από το Συμβούλιο και β. στη διάθεση κονδυλίων της Ε.Ε. για την «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία» (Initiative on School Violence) της Διεύθυνσης XXII, αρμόδιας για

θέματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Νεότητας.

Οι συναντήσεις της ομάδας των εμπειρογνομόνων, που έγιναν στις Βρυξέλλες το 1997 και το 1998, επισήμαναν την ανάγκη διεξαγωγής μιας διευρωπαϊκής έρευνας για το θέμα της σχολικής βίας και προσπάθησαν να ξεπεράσουν τα ευρύτερα θεωρητικά και μεθοδολογικά εμπόδια που επηρεάζουν τη δυνατότητα σύγκρισης των ερευνητικών στοιχείων. Οι προτροπές του τότε Επιτρόπου de Santana προς την επιτροπή ήταν: α. να ξεκαθαριστεί η σχετική με τη σχολική βία ορολογία και να αποσαφηνιστούν οι έννοιες για την κατανόηση και την ερμηνεία του φαινομένου, β. να χαραχτούν οι άξονες της βραχυχρόνιας και μακροχρόνιας δράσης για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Το κλίμα των συναντήσεων ήταν πολύ θετικό. Υπήρξε ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων για τη σχολική βία σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Ωστόσο, ο προσανατολισμός της ομάδας αυτής επικεντρώθηκε περισσότερο σε ζητήματα για τη διερεύνηση του φαινομένου, παρά σε δράσεις και πολιτικές για μια εφαρμοσμένη κοινωνική πολιτική.

Η «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία. Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ασφάλεια στα Σχολεία» (Initiative in Schools. The European Cooperation on Safety at School),» που ξεκίνησε στις αρχές του 1998 και διήρκεσε δύο χρόνια, στοχεύει στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και την ενθάρρυνση διακρατικών δράσεων, σε θέματα που συνδέονται με την ασφάλεια στο σχολείο και την αντιμετώπιση της βίας.

Στα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναγνωρίζεται ότι τα φαινόμενα βίας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και όλες οι ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν σε κάποιο βαθμό τη σχολική βία. Αναγνωρίζεται, επίσης, ότι μια σημαντική παράμετρος στην αντιμετώπιση του φαινομένου είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή του σχολείου και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ολοκληρωμένες δράσεις παρέμβασης και την προώθηση της προ-κοινωνικής

συμπεριφοράς.

Προτείνεται, επομένως, η υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης και σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται ενδεικτικές θεματικές περιοχές για την υποβολή σχεδίων:

- 1)δράσεις, προγράμματα, ενημερωτικές εκστρατείες στα σχολεία για την πρόληψη της κακοποίησης και της σχολικής βίας των μαθητών,
- 2)δράσεις ή επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους, διευθυντές σχολείων και γονείς σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και την πρόληψη του,
- 3)δράσεις ή υποστηρικτικά σχήματα για σχολεία που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα βίας και παρόμοιες δράσεις για γονείς και οικογένειες,
- 4)πρωτοβουλίες που στοχεύουν σε εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης για μαθητές που έχουν απομακρυνθεί από το σχολείο.

Στο διάστημα των δυο ετών (1998-2000) έγιναν δύο προσκλήσεις για την υποβολή προτάσεων στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Υποβλήθηκαν συνολικά 510 προτάσεις από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 91. Το ποσό που διατέθηκε από την Ε.Ε. για τη χρηματοδότηση αυτών των προτάσεων ανήλθε στα 15.4 εκ. ECU. Λόγω του μικρού (σχετικά με άλλα προγράμματα της Ε.Ε. προϋπολογισμού της πρωτοβουλίας αυτής υποβλήθηκαν περιορισμένης έκτασης πιλοτικά σχέδια και δράσεις. Τα εγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αφορούσαν τη δημιουργία δικτύων πληροφόρησης και ανταλλαγής απόψεων, περιορισμένης έκτασης προγράμματα επιμόρφωσης σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών ή ακόμα την εφαρμογή πιλοτικών για την πρόληψη της βίας προγραμμάτων σε μικρές σχολικές μονάδες με τη συμμετοχή δασκάλων, μαθητών και γονέων.

Εκείνο που παρατηρεί κανείς είναι το θέμα της σχολικής βίας απασχολεί την ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και δεν περιορίζεται στη διοργάνωση μιας Ευρωπαϊκής Διάσκεψης. Διατίθενται (περιορισμένα

έστω) κονδύλια από τον προϋπολογισμό της Ε.Ε. για το θέμα, και οι ευρωπαϊκές χώρες ανταποκρίνονται θετικά σε αυτή την ευρωπαϊκή πρωτοβουλία με την εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αναφορικά με την ισχύουσα κοινοτική νομοθεσία, αξίζει να σημειώσουμε ότι τόσο τα συμπεράσματα του Συμβουλίου για την ασφάλεια στα σχολεία όσο και η Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο και το σκεπτικό της Λευκής Βίβλου Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης³. Ο ευρύτερος στόχος της Ε.Ε. είναι να επιτευχθεί και να προωθηθεί η εναρμόνιση της γνώσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της Ευρώπης. Αξίζει παράλληλα να αναφερθούν και προγενέστερες πρωτοβουλίες της Ε.Ε., όπως είναι το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας.

Μετά την ανάληψη της προεδρίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από τον Romano Prondini (Σεπτέμβριος 1999), τον ορισμό νέων Επιτρόπων από τα κράτη μέλη και την αναδιοργάνωση των υπηρεσιών των Διευθύνσεων της Επιτροπής, το ζήτημα της σχολικής βίας παραμένει ανοικτό και θα επαναξιολογηθεί στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας CONNECT.

Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι κατά τη διάρκεια του περασμένου έτους (2000) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσανατολίστηκε στην ενδυνάμωση της κοινωνικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η ατζέντα για την κοινωνική πολιτική 2000-2005 εγκρίθηκε στα τέλη του 2000. Ολοένα και περισσότερα κονδύλια αφιερώνονται στη διερεύνηση των επιπτώσεων των κοινωνικών αλλαγών, τόσο στο ατομικό όσο και το συλλογικό επίπεδο. Χαρακτηριστική είναι η διάθεση μεγάλου ύψους κονδυλίων για την κοινωνικοοικονομική έρευνα στα κράτη μέλη⁵.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνω τη διοργάνωση του παγκόσμιου συνεδρίου στο Παρίσι, το Μάρτιο του 2001, με αντικείμενο τη «Σχολική Βία

και τις Δημόσιες Πολιτικές». Το συνέδριο οργανώθηκε από το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Σχολική Βία (μια πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου BordeauxII), την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας και υπό την αιγίδα της UNESCO. Συμμετείχαν περίπου 550 σύνεδροι και ανακοινώσεις παρουσιάστηκαν από 37 χώρες. Τα συμπεράσματα του συνεδρίου αφορούσαν την ενίσχυση της σχετικής με το θέμα έρευνας, αλλά και των δημόσιων πολιτικών που αφορούν την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

2.3 Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η κοινωνική αναγνώριση του φαινομένου της σχολικής βίας δεν έχει ακόμα ωριμάσει. Αποτελεί ένα «υπό κατασκευή» (under construction) αντικείμενο έρευνας και παρέμβασης. Παρότι υπάρχουν αρκετές, ποιοτικές κυρίως, έρευνες για το θέμα, ωστόσο αυτό συν-δέεται είτε με το ευρύτερο ζήτημα της παραβατικότητας των ανηλίκων είτε με την ανεπαρκή εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχολική βία δεν έχει ακόμα απασχολήσει την πολιτική ατζέντα ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης και παρέμβασης. Ακόμα και οι αναφορές του Τύπου στις περιπτώσεις σχολικής βίας είναι σποραδικές και μεμονωμένες. Το ζήτημα έρχεται στη δημοσιότητα μέσα από κάποιες οριακές πλευρές του, όπως είναι οι συμμορίες ανηλίκων, η χρήση ναρκωτικών από μαθητές, οι ρατσιστικές διαμάχες, οι μαθητικές μειονότητες, ο χουλιγκανισμός και άλλα.

2.4 ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η σχετικότητα της έννοιας της «βίας» επηρεάζει τις εκτιμήσεις για την έκταση και τις μορφές της. Οι ποσοτικές αναφορές της βίαιης συμπεριφοράς μάλλον καταγράφουν τη διαχείριση του φαινομένου της βίας, παρά αποδίδουν την πραγματική του έκταση. Αυτό παρατηρείται γενικότερα στα φαινόμενα της βίας στην οικογένεια, της βίας των πόλεων και της εγκληματικότητας. Η σχολική βία παραμένει εγκλωβισμένη στη σχετικότητα του ορισμού της και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η δημοσιοποίηση περιστατικών βίας στο σχολείο εμποδίζεται από τους υπευθύνους των σχολείων, οι οποίοι εκτιμούν ότι διασύρεται το ίδιο το σχολείο και εκτίθενται οι καθηγητές. Ο σκοτεινός αριθμός της σχολικής βίας είναι υψηλός. Ευτυχώς που φωτίζεται από τις θυματολογικές έρευνες, οι οποίες δείχνουν το μέγεθος και τις όψεις του φαινομένου. Το τι ορίζεται ως βία κάθε φορά, το πώς εσωτερικεύεται η βία που ασκείται στο θύμα, το επίπεδα ανοχής στη βία είναι μερικές από τις παραμέτρους που ορίζονται από το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, παρουσιάζουμε τα ερευνητικά στοιχεία για την έκταση και τις μορφές της σχολικής βίας και αναλύουμε τις ποιοτικές όψεις του φαινομένου που αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη διαρροή των μαθητών, τις μειονότητες στη σχολική τάξη, το ρατσισμό και την ξеноφοβία. Το μωσαϊκό των ερευνητικών δεδομένων θα βοηθήσει στο να σχηματίσουμε μια εικόνα για την Ελλάδα του σήμερα και τα προβλήματα που απασχολούν όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά το σύνολο της κοινωνίας.

Στον υπόλοιπο κόσμο ωστόσο σε αρκετά κράτη γίνονται διάφορες εθνικές έρευνες για την παιδική βία και επιθετικότητα και για τον σχολικό εκφοβισμό. Μια από αυτές είναι η εθνική έρευνα που έγινε το 2003 από κοινωνικούς λειτουργούς και έλαβε χώρα στο Ισραήλ με σκοπό

να εξέταση πολλές πτυχές της σχολικής βίας και συγκεντρώνει τα στοιχεία από τις πολλαπλάσιες προοπτικές (σπουδαστές, δάσκαλοι, και προϊστάμενοι) με το στόχο καλύτερα την κοινωνικός-οικολογική δυναμική της σχολικής βίας στις διαφορετικές πολιτιστικές τοποθετήσεις στην ισραηλινή κοινωνία. Κατά συνέπεια, το σχέδιο, τα συμπεράσματα, και οι πολιτικές επιπτώσεις αυτής της μελέτης πρέπει να είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στους κοινωνικούς ερευνητές και τους επαγγελματίες εργασίας.

Ο λόγος που ώθησε το κράτος αυτό να κάνει μια έρευνα σαν και αυτήν προέκυψε από την προηγούμενη δεκαετία και αυτό εξαιτίας των γεγονότων που περιλαμβάνουν τη σχολική βία, έλαβαν την ιδιαίτερη ειδησεογραφική κάλυψη και την πολιτική προσοχή, αλλά λίγο εθνικό στοιχείο υπήρξε για να υποστηρίξει τις πολιτικές αποφάσεις. Με μερικές εξαιρέσεις, οι κοινωνικοί ερευνητές εργασίας δεν έχουν πάρει έναν κεντρικό ή κυρίαρχο ρόλο στις πρόσφατες προσπάθειες να διατυπωθεί η πολιτική σχολικής βίας (Astor, 1998 Astor, Behre, Fravil, & Wallace, 1997 Astor, Behre, Wallace, & Fravil, 1998). Ένας κοινωνικός προσανατολισμός εργασίας απαιτείται που αντιπροσωπεύει μια σύστημα-οικολογική προοπτική και που είναι βασισμένος στα εμπειρικά στοιχεία (Jenson & Howard, 1999b). Η μελέτη είναι η πρώτη μεγάλης κλίμακας προσπάθεια από μια διεθνή ομάδα των κοινωνικών ερευνητών εργασίας να συγκεντρωθούν τα εθνικά στοιχεία όσον αφορά τη σχολική βία από μια κοινωνική προοπτική εργασίας. Απ' ότι ξέρουμε, αυτό είναι η μεγαλύτερη, ο πιο σε βάθος, και ο πιο οικολογικά περιεκτική εθνικά αντιπροσωπευτική μελέτη σχολικής βίας που πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε χώρα. Η μελέτη εξετάζει πολλές πτυχές της σχολικής βίας και συγκεντρώνει τα στοιχεία από τις πολλαπλάσιες προοπτικές (σπουδαστές, δάσκαλοι, και προϊστάμενοι) με το στόχο καλύτερα την κοινωνικός-οικολογική δυναμική της σχολικής βίας στις διαφορετικές

πολιτιστικές τοποθετήσεις στην ισραηλινή κοινωνία. Κατά συνέπεια, το σχέδιο, τα συμπεράσματα, και οι πολιτικές επιπτώσεις αυτής της μελέτης πρέπει να είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στους κοινωνικούς ερευνητές και τους επαγγελματίες εργασίας.

2.4.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΙΣΡΑΗΛ

Η σχολική βία καλύπτει μια σειρά σκόπιμων ή απερίσκεπτων συμπεριφορών που περιλαμβάνουν τη φυσική ζημιά, την ψυχολογική ζημιά, και τη ζημιά ιδιοκτησίας. Αυτοί περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές που ποικίλλουν στη δριμύτητα και τη συχνότητα όπως η δολοφονία (Dwyer, Osher, & Warger 1998) η παρουσία ή η απειλή με τα όπλα (Pittel, 1998) σεξουαλική παρενόχληση (Fineran & Bennett, 1998 Stein, 1995) σχολική πάλη (Astor, Meyer, & Behre, 1999 Boulton, 1993 Schafer & Smith, 1996) φοβέρα, λεκτικές απειλές, και εκφοβισμός (Batsche & Knoff, 1994 Olweus, 1993) σωματική τιμωρία (Youssef, Attia, & Kamel, 1998) βία συμμοριών (Kodluboy, 1997 Πάρκα, 1995 Ουίλιαμς & Van Dorn, 1999) εγκλήματα μίσους (Berrill, 1990) βανδαλισμός (Goldstein, 1996) και χρονολογώντας τη βία (Artz, 1998 Burcky, Reuterman, & Kopsky, 1988 Cano, Avery-φύλλο, Cascardi, & O' Leary, 1998 Molitor & Tolman, 1998). Στη μελέτη αυτή ερευνάται η σχολική επιθετικότητα στους πολύ ευρείς όρους. Περιλάβαμε πολλές συγκεκριμένες, συμπεριφορές που προορίστηκαν για να προκαλέσουν την ψυχολογική ή φυσική ζημιά στους συμφοιτητές ή στο σχολικό προσωπικό, τις πράξεις που προορίστηκαν για να βλάψουν την ιδιοκτησία σχολείων ή σπουδαστών, και τις πράξεις που δημιουργούν μια απειλώντας ή εκφοβίζοντας ατμόσφαιρα όπως οι λεκτικές απειλές της βίας του εκφοβισμού.

Η έρευνα προτείνει αυτή εκτός από τους σχολείο-σχετικούς παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα και η όμοια ομάδα, το παιδί, η ηλικία και το φύλο

τους αλληλεπιδρούν με τη σχολική ρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει το μέγεθος, τη φυσική δομή, το προσωπικό, και τις πολιτικές της (Eccles & Midgley, 1989 Eccles, Midgley, & Wigfield, 1993). Αυτή η σχολική κοινωνικός-οικολογική προοπτική υπογραμμίζει την αμοιβαία επιρροή των εξωτερικών τοποθετήσεων σε μια παιδική συμπεριφορά και αντίστροφα. Στην πραγματικότητα, η έρευνα προτείνει ότι η οργάνωση μερικών σχολικών τοποθετήσεων μπορεί πραγματικά να ενθαρρύνει τη χρήση της βίας ή να περιορίσει την επιθετικότητα (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997 Devine, 1996 Garbarino, Dubrow, & Pardo, 1992 Griffith, 1995, 1996, 1997 Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998 Lee & Croninger, 1995 Lockwood, 1997).

Με αυτήν την θεωρητική προοπτική στο μυαλό, συλλέκτικαν τα στοιχεία από τους σπουδαστές πέρα από το αναπτυξιακό φάσμα (βαθμοί 4 μέχρι 11), στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (στοιχειώδης, μέσος, και γυμνάσια), και από τις διαφορετικές εθνικές ομάδες στο Ισραήλ (δηλαδή εβραϊκός και αραβικά). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εβραϊκοί και αραβικοί τομείς στο Ισραήλ αντιπροσωπεύουν όχι μόνο τους διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και τα σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Το ποσοστό φτώχειας μεταξύ των Αράβων στο Ισραήλ είναι υψηλό (Hareven, 1998), και οι αραβικές τοποθεσίες λαμβάνουν λιγότερους δημόσιους πόρους για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες από τις περισσότερες εβραϊκές τοποθεσίες (ίδρυμα κοινωνικής ασφάλισης, 1998 Kor, 1999).

Τα στοιχεία όσον αφορά παιδικές υποκειμενικές αξιολογήσεις του, το πρόβλημα μέγεθος του, και ο φόβος της σχολικής παρουσίας, λόγω της σχολικής βίας ερευνήστε τις εκθέσεις δίωξης τους κατά μήκος μιας συνέχειας που κυμαίνεται από ψυχολογικά επιβλαβή στα ενδεχομένως θανατηφόρα γεγονότα και συγκρίνετε τη δίωξη σπουδαστών στις ηλικιακές σχολικές τοποθετήσεις (στοιχειώδης, μέσος, και γυμνάσια),

κατά φύλο, και από το πολιτιστικό υπόβαθρο (εβραϊκός και αραβικά). Με τη σύγκριση αυτών των ομάδων σπουδαστών ελπίζουμε να προσδιορίσουμε τις πιο ευάλωτες ομάδες έτσι ώστε η πολιτική μπορεί να καθοδηγηθεί από τα εμπειρικά συμπεράσματα στα διαφορετικά επίπεδα δίωξης. Τέλος, άλλες χώρες που δημιουργούν τις εμπειρικά βασισμένες επεμβάσεις και την πολιτική μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν αυτό το είδος προσέγγισης.

Τα αποτελέσματα λιπών της παραπάνω έρευνας είναι τα εξής :

Αποτελέσματα

Υποκειμενικές αξιολογήσεις της σχολικής βίας ως πρόβλημα

Ρωτήσαμε τους σπουδαστές πώς η σοβαρή βία είναι στο σχολείο τους. Οι απαντήσεις ήταν σε μια πέντε σημείων κλίμακα likert-τύπων που κυμάνθηκε από 1 = όχι ένα πρόβλημα καθόλου ή ένα πολύ μικρό πρόβλημα ως 5 = ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Σχεδόν το ένα τρίτο των στοιχειωδών και σπουδαστών Γυμνασίων και σχεδόν ένα τέταρτο των σπουδαστών γυμνασίου σκέφτηκαν ότι η βία είναι μεγάλο ή πολύ μεγάλο πρόβλημα στα σχολεία τους. Συνολικά, τα αγόρια και τα κορίτσια διέφεραν λίγα στις αντιλήψεις τους εντούτοις, οι διαφορές υπήρξαν μεταξύ των εβραϊκών και αραβικών σπουδαστών. Εκτιμώντας ότι περισσότεροι εβραϊκοί σπουδαστές δημοτικών σχολείων σκέφτηκαν ότι η βία είναι ένα σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο τους (33.6 τοις εκατό σε εβραϊκό και 27.4 τοις εκατό στα αραβικά δημοτικά σχολεία), περισσότερο από δύο φορές τόσο πολλοί αραβικοί σπουδαστές γυμνασίου είδαν αυτό το πρόβλημα όσο και σοβαρό (43.7 τοις εκατό στα αραβικά σχολεία έναντι 19.5 τοις εκατό στα εβραϊκά σχολεία).

Δίωξη στις συγκεκριμένες βίαιες πράξεις

Η δίωξη αξιολογήθηκε από απαντήσεις μαθητών σε έναν κατάλογο 19 (14 για τους σπουδαστές δημοτικών σχολείων) γεγονότων της επιθετικής συμπεριφοράς που δεσμεύονται από άλλους σπουδαστές στα σχολεία

τους (δείτε το σχήμα 1). Παραδείγματος χάριν, ρωτήσαμε εάν " ένας σπουδαστής σας αναθεμάτισε, " εάν " ένας σπουδαστής που αρπάχτηκε, ή ώθησε στο σκοπό, " και εάν " ένας σπουδαστής σας απείλησε με ένα μαχαίρι και είδατε το μαχαίρι." Για κάθε γεγονός ρωτήσαμε τους σπουδαστές εάν κατά τη διάρκεια του μήνα πριν από την έρευνα αυτό συνέβη σε τους " μόλις ή δύο φορές, " " τρεις φορές ή περισσότεροι, " ή " καθόλου. "

Οι χαμηλού επιπέδου μορφές βίαιων συμπεριφορών ήταν κατά πολύ συχνότερες από τις σοβαρότερες παραβάσεις . Παραδείγματος χάριν, η πλειοψηφία των σπουδαστών ανέφερε ότι ένας άλλος σπουδαστής τους είχε αναθεματίσει τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα (77.8 τοις εκατό στα στοιχειώδη (δημοτικά) σχολεία, 74.4 τοις εκατό στα Γυμνάσια, και 62.2 τοις εκατό στα γυμνάσια). Περίπου το μισό στοιχειωδών και σπουδαστών Γυμνασίων (57.6 τοις εκατό και 48.2 τοις εκατό, αντίστοιχα) και 30 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου εξέθεσε την κατάσχεση και στο σκοπό τουλάχιστον μία φορά στον προηγούμενο μήνα. Κλοπή τις προσωπικών περιουσίες τους αναφέρθηκε εξίσου από τους στοιχειώδεις και σπουδαστές Γυμνασίων (45.5 τοις εκατό και 45.9 τοις εκατό, αντίστοιχα), και ελαφρώς λιγότερο αναφέρθηκε (33.8 τοις εκατό) από τους σπουδαστές γυμνασίου. Λιγότεροι σπουδαστές εξέθεσαν τη βίωση των σοβαρότερων πράξεων βίας 9 τοις εκατό του δημοτικού σχολείου, 8.4 τοις εκατό του Γυμνασίου, και 6.4 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου ανέφεραν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους απείλησε με ένα μαχαίρι και), είδε το μαχαίρι. Λιγότεροι σπουδαστές είδαν έναν άλλο σπουδαστή με ένα πυροβόλο όπλο (5.2 τοις εκατό σε στοιχειώδη, 5 τοις εκατό στη μέση, και 3.7 τοις εκατό στο γυμνάσιο). Ομοίως, 6.3 τοις εκατό του Γυμνασίου και 3.9 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου κόπηκαν με ένα μαχαίρι ή άλλο αιχμηρό αντικείμενο στο σκοπό.

Ηλικιακές διαφορές

Γενικά, οι νεώτεροι σπουδαστές εξέθεσαν τα υψηλότερα ποσοστά δίωξης, και η δίωξη μειώθηκε με την ηλικία (σχήμα 1). Οι σπουδαστές γυμνασίου εξέθεσαν τα χαμηλότερα ποσοστά δίωξης σχεδόν σε όλα τα στοιχεία. Παραδείγματος χάριν, 44.2 τοις εκατό των σπουδαστών δημοτικών σχολείων, 27.8 τοις εκατό των σπουδαστών Γυμνασίων, και 15.1 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου ανέφεραν ότι κλωστήθηκαν ή τρυπήθηκαν με διατρητική μηχανή από έναν σπουδαστή που θέλησε να τους βλάψει. Οι απειλές ήταν επίσης συχνότερες μεταξύ των νεώτερων σπουδαστών. Το μισό του δημοτικού σχολείου και του ενός τρίτου των σπουδαστών Γυμνασίων ανέφερε ότι ένας άλλος σπουδαστής απείλησε να τους βλάψει ή να χτυπήσει, αλλά μόνο 20.6 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου εξέθεσαν τέτοιες απειλές. Τα παιδιά στους βαθμούς 4 μέχρι 6 επίσης εξέθεσαν τα πολύ υψηλότερα ποσοστά απειλών στον τρόπο, σε ή από το σχολείο από τους παλαιότερους εναγομένους στη μέση και το γυμνάσιο (33.7 τοις εκατό, 12.5 τοις εκατό, και 7.7 τοις εκατό, αντίστοιχα).

Πολιτιστικές διαφορές

Η σύγκριση των εκθέσεων που έγιναν από τους εβραϊκούς και αραβικούς σπουδαστές αποκάλυψε ένα ενδιαφέρον σχέδιο. Οι εβραϊκοί σπουδαστές εξέθεσαν τις χαμηλού επιπέδου βίαιες συμπεριφορές (δηλαδή κατάρα, ταπείνωση, ή απειλές για να βλάψει ή χτύπημα), αλλά περισσότεροι αραβικοί σπουδαστές εξέθεσαν τις αυστηρότερες συμπεριφορές (δηλαδή εκβιασμός και εκβιασμός, ή περικοπές με ένα μαχαίρι) (σχήμα 3). Παραδείγματος χάριν, 79.2 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών είπαν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους αναθεμάτισε, έναντι 50.4 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών 56.9 τοις εκατό εβραϊκού και 39.5 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών είπαν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους χλεύασε, προσέβαλε, ή ταπείνωσε. Αντίθετα, 14.5 τοις εκατό των αραβικών

σπουδαστών ανέφεραν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους απείλησε με ένα μαχαίρι, έναντι μόνο 6.4 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών. Ομοίως, 8.9 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών είπαν ότι ένας σπουδαστής τους έκοψε με ένα μαχαίρι ή ένα αιχμηρό αντικείμενο στο σκοπό, έναντι 4.6 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών.

Σχολική μη παρακολούθηση λόγω του φόβου της βίας, ρωτήσαμε τους σπουδαστές πόσο συχνά απέφυγαν στο σχολείο λόγω του φόβου της βίας στον προηγούμενο μήνα. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν " κανένας, " " μόλις, " " δύο φορές, " και " περισσότερα από δύο μέρες." Αυτή η συμπεριφορά ήταν πιο επικρατούσα στα δημοτικά σχολεία. Σχεδόν τρεις φορές περισσότερα παιδιά στους βαθμούς 4 μέχρι 6 εξέθεσαν το ελλείπον σχολείο μια ο πιο ελάχιστα μια ημέρα, έναντι των νεολαιών στους βαθμούς 10 και 11 (15.6 τοις εκατό και 5.3 τοις εκατό, αντίστοιχα). Μεταξύ των νεώτερων σπουδαστών, οι διαφορές φύλου ήταν δευτερεύουσες. Τα αγόρια δημοτικών σχολείων απέφυγαν στο σχολείο μόνο ελαφρώς συχνότερα από κορίτσια. Εντούτοις, σε υψηλό και τα Γυμνάσια τα αναφερόμενα ποσοστά μεταξύ των αγοριών ήταν δύο και τρεις φορές υψηλότερος, αντίστοιχα. Οι αραβικοί σπουδαστές γερνούν καθόλου αναφερόμενο το επίπεδα ελλείπον σχολείο πολύ περισσότερο από τους εβραϊκούς σπουδαστές. Αυτή η τάση ήταν η πιο ξεχωριστή μεταξύ των σπουδαστών γυμνασίου (3.7 τοις εκατό εβραϊκού και 12.2 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Το στοιχείο μας δείχνει ότι η σχολική βία πρέπει να εξεταστεί τοπικά από τους κοινωνικούς λειτουργούς ομάδων και σχολείων εκπαίδευσης και εθνικά από τους φορείς χάραξης πολιτικής. Τα υψηλά ποσοστά εκθέσεων στις χαμηλού επιπέδου πτυχές της δίωξης πρέπει να κατευθύνουν τη φύση των προσπαθειών επέμβασης και πρόληψης. Επίσης

υπογραμμίζουν ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να στοχεύσουν στις επεμβάσεις τους τη σε ολόκληρη σχολική κοινότητα παρά να παρασχεθεί η ιδιαίτερη ψυχολογική μεταχείριση στους δράστες και τα θύματα.

ΟΛΟΚΛΗΡΗ Η ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΒΡΙΣΚΕΤΕ ΣΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

2.4.2 ΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών δείχνει ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας μπορεί να μην είναι τόσο οξύ και εκτεταμένο όσο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ένα θέμα που δεν χρειάζεται προσοχή και δεν επιδέχεται παρεμβάσεις, κυρίως όταν υιοθετείται μια πολιτική πρόληψης της σχολικής βίας.

Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι η αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ των συμμαριών ανηλίκων, μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών. Μορφές σχολικής βίας που αντανακλούν τις ευρύτερες αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού μετά τη μαζική προσέλευση μεταναστών στην Ελλάδα και την υιοθέτηση ρατσιστικών στάσεων και αντιλήψεων.

Τρεις στους δέκα μαθητές (29,4%) έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές. Ποσοστό που ειδικά στη Θεσσαλονίκη ανεβαίνει εντυπωσιακά στο 58,2% και στην Αθήνα φτάνει το 39%.

Κατά μέσο όρο, έξι στους δέκα μαθητές της χώρας έχουν αντιληφθεί βίαια περιστατικά μέσα και γύρω από τα σχολεία τους, το 23,2% έχει συμμετάσχει σε βίαια γεγονότα και το 11,6% έχει πέσει θύμα βίαιων συμπεριφορών. Η βία είναι κυρίως ανδρικό φαινόμενο, αφού το προηγούμενο 23,2% αναλύεται σε 36,5% των αγοριών που ομολογεί ότι

συμμετείχε σε ανάλογα περιστατικά, ενώ μόλις 10,4% των κοριτσιών λέει το ίδιο.

Ωστόσο, η πλειονότητα των περιστατικών βίας αφορά καταστροφές χολικού εξοπλισμού, βρισιές-απειλές (76,7%) και αλληλοξυλοδαρμούς (57%) και όχι δολοφονικά περιστατικά, όπως σε άλλες χώρες. Μάλιστα, το 21% των μαθητών δηλώνει ότι έχει δει πάνω από 5 περιστατικά καταστροφών στο σχολείο του και το 15,7% ότι έχει αντιληφθεί πάνω από 5 βίαια περιστατικά.

Στις αστικές περιοχές εμφανίζονται τα πιο σοβαρά περιστατικά, μεταξύ των οποίων πολλές συμπλοκές ανάμεσα σε ομάδες (συμμορίες) νέων. Ειδικά στην Αθήνα, σε ποσοστό 63,8%, οι μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες τέτοιων συγκρούσεων, ενώ ο μέσος όρος της χώρας είναι 50,4%. Όξυνση επίσης εμφανίζεται σε αθλητικές συναντήσεις, όπου το 48,8% των μαθητών ομολογεί ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά βίας. Στην Αθήνα, επίσης, εμφανίζεται και αυξημένο ποσοστό (20%) περιστατικών επίθεσης με αυτοσχέδια ή κανονικά όπλα μέσα σε σχολεία (μέσος όρος χώρας 12,2%) αλλά και βίας που συνδέεται με ναρκωτικά (22,8% στην Αθήνα, 14,4% στην υπόλοιπη χώρα).

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία των μαθητών τόσο λιγότερο αυτοί εμπλέκονται σε βιαιότητες, ως θύματα και ως θύτες. Μόλις το 10% των άριστων μαθητών ανέφερε ότι έχει συμμετάσχει σε βίαια γεγονότα, ενώ το ποσοστό φτάνει το 33,6% στους μαθητές με μέτρια βαθμολογία. Το ίδιο συμβαίνει και με τα θύματα βιαιότητων, όπου μόλις το 3,5% είναι μαθητές με άριστους βαθμούς και το 22,7% μαθητές με βαθμούς μέτριους έως κάτω του μετρίου. Αξιοπερίεργο είναι ότι περισσότεροι μαθητές της Α' Λυκείου (24,4%) έχουν συμμετάσχει σε βιαιότητες από όσοι της Β' Λυκείου (23,3%) και της ρ Λυκείου (22,9%). Όμως το αντίθετο συμβαίνει στα θύματα, όπου η Ρ Λυκείου έχει τα περισσότερα (13,2%) και η Α' Λυκείου τα λιγότερα

(10,5%).

Η εικόνα αυτή δεν διαφοροποιείται σημαντικά από άλλες προηγούμενες έρευνες. Σε έρευνα με περιορισμένο, όμως, γεωγραφικό δείγμα μαθητών⁴ προέκυψε ότι:

πάνω από το 40% των μαθητών απάντησε ότι παρατηρείται αύξηση της βίας στα σχολεία του,

1 στους 4 μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας στο σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο προς το σπίτι του και αντίστροφα,

το 35% εκτιμά ότι πρέπει οι μαθητές να μάθουν να προστατεύονται από τη βία, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα άμυνας,

- πάνω από το 50% των μαθητών ομολογεί ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά λεκτικής, σωματικής βίας και βανδαλισμού.

Σε άλλη παλαιότερη έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών της περιοχής της Αθήνας διαπιστώθηκε ότι:

-το 60% των μαθητών έχει εμπλακεί, έστω και σπάνια, σε κάποιου είδους σύγκρουση κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου,

-το 11% των μαθητών έχει χρησιμοποιήσει λεκτική βία πολλές φορές,

-το 6% του δείγματος έχει συμμετάσχει σε βίαιες συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα πολλές φορές,

-το 3% του δείγματος έχει συμμετάσχει σε συγκρούσεις μόνο με χτυπήματα.

Σε έρευνα αυτομολογούμενης παραβατικότητας με δείγμα νέους από 14-21 ετών διαπιστώνεται ότι η συχνότερη μορφή βίας είναι ο βανδαλισμός (το 54,5% του δείγματος) και λιγότερο η άσκηση σωματικής βίας.

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των ερευνών⁷ που αφορούν κυρίως το δείγμα και τη μεθοδολογία τους, διαπιστώνουμε ότι μέχρι σήμερα έχουν διερευνηθεί η έκταση και οι μορφές της βίας μεταξύ των μαθητών. Άλλες μορφές βίας που ασκούνται από καθηγητή προς

μαθητή, από μαθητή προς καθηγητή και μεταξύ των καθηγητών έχουν ελάχιστα ερευνηθεί. Αυτό ίσως αντανακλά μια στερεοτυπική εικόνα της σχολικής βίας, που επικεντρώνεται στη συμπεριφορά των μαθητών και τις μεταξύ τους διαφορές. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στη μάθηση και την αναπαραγωγή της βίας, ως κώδικα συμπεριφοράς που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα για τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που έγινε πρόσφατα σε δείγμα 1.312 μαθητών (51% αγόρια και 49% κορίτσια) από οκτώ δημόσια και ένα ιδιωτικό σχολείο στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών. Οι μαθητές του δείγματος φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας⁹ έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (1999) το 14,7% των παιδιών υπήρξε θύμα εκφοβισμού, το 6,24% θύτης και το 4,8% θύτης και θύμα. Τα αγόρια ήταν περισσότερα σε όλες τις κατηγορίες σε σύγκριση με τα κορίτσια. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που αναφέρεται από τα θύματα (42,5%) είναι: «μου έλεγε βρισιές και με κοροΐδευε» (άμεση λεκτική). Περισσότερα αγόρια θύματα από ό,τι κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν υποστεί άμεση σωματική βία (το 4% των αγοριών έναντι 22,83% των κοριτσιών), ενώ αντίθετα τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν υποστεί άμεση λεκτική βία και έμμεσο εκβιασμό (διάδοση φημών) σε ποσοστό 38%, σε αντίθεση με το 25,3% των αγοριών.

Η πιο συχνή αντίδραση απέναντι στον εκφοβισμό που επέλεξαν να αναφέρουν τα θύματα, ανάμεσα σε επτά διαφορετικές επιλογές, ήταν ότι «τους αγνοούμε» (43,37%), ενώ η πιο συχνή αντίδραση που επέλεξαν οι θύτες-θύματα είναι η «εκδίκηση» (32,7%). Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν τι έκαναν αυτά τα ίδια όταν είδαν κάποιον να εκφοβίζεται, μεγάλο ποσοστό

παιδιών ανέφερε ότι: δεν συμμετείχε μεν, αλλά ευχαριστιόταν να παρακολουθεί τον εκφοβισμό των άλλων (27,96%), αναγκαζόταν να συμμετάσχει στον εκφοβισμό (35,47%) ή συμμετείχε αν και δεν τον πίεζαν οι άλλοι να συμμετάσχει (23,56%). Επίσης, στην πλειονότητα τους οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν θέλουν να συναναστρέφονται τους θύτες (60,2%). Παρ' όλα αυτά, σημαντικά περισσότερα αγόρια αναφέρουν ότι τους αρέσουν οι θύτες γιατί «είναι μάγκες».

Οι ερευνήτριες τονίζουν ότι «τα θύματα φαίνεται να υποκύπτουν στη νοοτροπία της νομιμοποίησης και ομαλοποίησης της εκφοβιστικής πρακτικής...». Και όπως αναφέρει ο Borg, προσπαθώντας να εξηγήσει παρόμοια ευρήματα: «...φαίνεται ότι κάποια παιδιά θεωρούν ακόμα τον εκφοβισμό ως μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξης τους, ως μια δύσκολη φάση που πρέπει να υπομείνει κανείς εάν θέλει να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή».

Η έρευνα αυτή είναι ασφαλώς η πρώτη θυματολογική έρευνα (με αυστηρή μεθοδολογία και τεκμηριωμένη ανάλυση) στα παιδιά του δημοτικού σχολείου στη χώρα μας και γι' αυτό το λόγο είναι σημαντική. Αποτελεί ένα σώμα δεδομένων, το οποίο θα πρέπει να αναπτυχθεί περαιτέρω με διεξαγωγή και άλλων παρόμοιων ερευνών.

Έτσι, έμφαση δίνεται:

Στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Μαθητές των οποίων το κοινωνικό υπόβαθρο, οι γνωστικές τους ικανότητες, το γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο διαφέρει (ή αποκλίνει) από το αντίστοιχο των άλλων μαθητών της τάξης βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο τόσο ως δράστες όσο και ως θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η μεταβλητή «κοινωνικό φύλο» (gender) έχει επίσης επισημανθεί από όλες σχεδόν τις έρευνες. Τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας (ως θύματα και ως θύτες) συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και ιδιαίτερα στις φτωχές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, όπου ενδεχομένως παρατηρείται φυσική ή συναισθηματική έλλειψη των γονέων, έλλειψη αδελφών, μακροχρόνια οικονομικά προβλήματα και αποστέρηση, ενδοοικογενειακή βία, ανεπαρκής επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης κ.ά.

Στην ομάδα των συνομηλίκων. Σχετικά με την επίδραση των συνομηλίκων στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς υπάρχουν πλούσια ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της νεανικής παρέκκλισης και της παραβατικότητας των ανηλίκων. Στις έρευνες για τη σχολική βία επισημαίνεται η επίδραση της ομάδας στην άσκηση βίας και τα «παιχνίδια εξουσίας» μεταξύ συνομηλίκων, την ιεράρχηση των φίλων, τη θέση του μαθητή μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές της ομάδας.

Στο ίδιο το σχολείο και συγκεκριμένα στις σχολικές διεργασίες, τις δυνατότητες συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις έρευνες επισημαίνεται ότι οργανωτικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες στο χώρο του σχολείου, όπως χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στην τάξη και μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, αδιαφορία και μη τήρηση των κανόνων της τάξης, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση: βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών.

Στην κοινωνική οικολογία της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας που λειτουργεί το σχολείο. Κοινό ερευνητικό εύρημα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς και βίας στα σχολεία που ανήκουν σε αυτές τις περιοχές. Αυξημένα ποσοστά βίας και εγκληματικότητας στην ευρύτερη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο αντανακλώνται σε αυξημένα

ποσοστά σχολικής βίας. Επίσης τονίζεται η σχέση μεταξύ σχολικής βίας και αστικοποίησης.

Στην εθνικότητα, αφού οι μαθητές που προέρχονται από εθνικές μειονότητες ζουν ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικούς (συχνά συγκρουσιακούς μεταξύ τους) κόσμους, το σχολείο και την οικογένεια¹.

Κοινή επίσης διαπίστωση από όλα τα ευρωπαϊκά κράτη που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η αδυναμία απάντησης στο ερώτημα εάν υπάρχει αύξηση ή μείωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού διαχρονικά. Οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να συμφωνήσουν ότι η εντύπωση που υπάρχει στην κοινή γνώμη για αύξηση της σχολικής βίας προκύπτει ως αποτέλεσμα της δραματοποιημένης παρουσίασης παρόμοιων περιστατικών από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, παρά ως πραγματική αύξηση της σχολικής βίας. Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρήσει κανείς ότι δεν υπάρχουν παρόμοιες προγενέστερες έρευνες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα.

Τέλος, παραθέτουμε σχηματική αποτύπωση των παραγόντων εκείνων που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες και εστιάζονται στο περιβάλλον του σχολείου. Η αλληλεπίδραση τους πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης και απαιτεί την υιοθέτηση μιας διεπιστημονικής προσέγγισης.

2.5 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ –ΚΑΙ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει τους επιστήμονες θεωρητικούς και ερευνητές ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και το οποίο αποτελεί «σημείο αμφιλεγόμενο» είναι η αρχική αιτία η πηγή της ανθρώπινης επιθετικότητας.

Για αυτό το θέμα έχουν διατυπωθεί 2 κύριες απόψεις αντίθετες μεταξύ

τους. Η μία άποψη δέχεται ότι η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων και βιωμάτων του ατόμου που είναι αποτέλεσμα μάθησης,

2.5.1 Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΝΣΤΙΚΤΟ

Πολλοί άνθρωποι θεωρούν την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά ως πρωτογενές ένστικτο το οποίο θα πρέπει να δαμαστεί το συντομότερο δυνατόν. Αποδίδουν την επιθετικότητα σε εγγενείς ή έμφυτες τάσεις, κατάλοιπο της ζωώδης κληρονομιά του ανθρώπου. Έτσι, μπορεί να τους ακούσουμε να λένε «έχει την βία μέσα του».

Πολλοί είναι οι ειδικοί που υποστηρίζουν μια τέτοια άποψη για την επιθετικότητα ότι δηλαδή έχει την αρχική πηγή της σε έμφυτες παρορμήσεις.

Ο διάσημος επολόγος θεωρεί ότι η επιθετικότητα Konrad Lorenz θεωρεί ότι η επιθετικότητα είναι ένα καθολικό πολεμικό ένστικτο, τόσο στη ζωή όσο και στον άνθρωπο το οποίο κατευθύνεται εναντίον των μελών του ίδιου είδους. Παρεμφερές απόψεις υποστηρίζει και ο ιδρυτής της ψυχανάλυσης Sigmund Freud. Οι απόψεις των θεωρητικών περί ενστίκτων οδήγησαν στοχαστές από του Freud να αποδεχθούν το αναπόφευκτο και να υποθέσουν ότι το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι άνθρωποι είναι να βρουν αδιέξοδους μη επιβλαβείς κοινωνικές προς τις οποίες να κατευθύνει το αναπόφευκτο μίσος.

Θεωρούν ότι είναι από τη φύση του κακό και ότι πρέπει να γίνει «καλό» ή «κοινωνικό» με εξωτερικό εξαναγκασμό διαφορετικά πρέπει να εξασφαλίσουν κάποιες διεξόδους για την «κακότητα» του. Είναι, όμως γεγονός ότι το σπέρμα του «καλού» και της στοργικής προσέγγισης υπάρχει στο άτομο από την αρχή της ζωής του, αλλά ο παραδοσιακός τρόπος ανατροφής των παιδιών, ματαιώνει αυτήν την αυθόρμητη

καλοκαγαθία και αντικαθιστά την φυσική καλοσύνη με την ηθική του λεγόμενου «ενοχικού άγχους».

Κανείς δεν θα μπορούσε να αρνηθεί ότι ενδογενείς βιολογικοί παράγοντες, όπως οι ορμόνες και οι μηχανισμοί λειτουργίας του εγκεφάλου έχουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και στους ανθρώπους και στα ζώα. Υπάρχουν οι εσωτερικές μεταβολές που συμβαίνουν κατά την διάρκεια μιας εκ των λεγόμενων «συναισθημάτων έκτακτης ανάγκης» της οργής, του φόβου, της ταραχής και του πόνου. Κατά την διάρκεια μιας τέτοιας κρίσης, οι ορμονικές αλλαγές ενεργοποιούν τις δυνάμεις του ατόμου ώστε να μπορέσει να προετοιμαστεί για μια αποφασιστική μάχη ή για μια γρήγορη φυγή στην προσπάθεια του να επιβιώσει. Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι ο άνθρωπος όπως και τα άλλα θηλαστικά είναι εφοδιασμένος με εσωτερικούς μηχανισμούς που βρίσκονται στον εγκέφαλο και ενεργοποιούνται σε περίπτωση εχθρικής επίθεσης ενώ παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση κάτω από ήρεμες ειρηνικές συνθήκες. Άνθρωποι που προηγουμένως ήταν ήρεμοι γίνονται οξύθυμοι και συχνά βίαιοι μετά από κάποια ασθένεια ή τραυματισμό.

Η εμφάνιση του θυμού και της οργής στον άνθρωπο ρυθμίζεται από τον τόσο εξαιρετικά ανεπτυγμένο φλοιό του εγκεφάλου, όπως μπορεί άλλοτε να αναστέλλει και άλλοτε να απελευθερώνει τις επιθετικές εκδηλώσεις.

2.5.2Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ «ΜΑΘΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΠΕΙΑ»

Είδαμε παραπάνω ότι ο φλοιός του εγκεφάλου ασκεί έλεγχο στην επιθετική συμπεριφορά, άλλοτε αναστέλλοντας την και άλλοτε αποδεσμεύοντάς την. Ο έλεγχος αυτός έκανε πολλούς διαπρεπείς επιστήμονες να δουν με αισιοδοξία την ανθρώπινη φύση.

Αυτοί οι επιστήμονες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, από μελέτες σχετικές με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται από μεμονωμένα άτομα

και κοινωνίες προκύπτει τη σημαντικό δίδαγμα ότι δεν υπάρχει ενστικτώδεις παρόρμηση για βία μέσα στον άνθρωπο. Το συναίσθημα του θυμού μπορεί κάλλιστα να προκληθεί από εκούσιες εσωτερικές διεργασίες, αλλά οι αντιδράσεις του ανθρώπου στην συναισθηματική αυτή κατάσταση δεν είναι στερεοτυπικές, όπως στα ένστικτα. Η επιθετικότητα είναι μια μαθημένη συνέπεια, μια επιγενές παρόρμηση. Πιστεύεται ότι κοινωνικά μάλλον και όχι βιολογικά χαρακτηριστικά καθορίζουν τις εχθρικές πράξεις και τις φιλοπόλεμες διαθέσεις ατόμων και ομάδων.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή είναι δυνατόν θεωρητικά τουλάχιστον να μειώσουμε την πιθανότητα επιθετικής σύγκρουσης μεταξύ των ανθρώπων, περιορίζοντας τις σοβαρές ματαιώσεις και ελαχιστοποιώντας τα οφέλη απ' όλα που απολάμβανε κανείς όταν είναι επιθετικός.

Μέσα από τις θεωρίες που αφορούν τις πηγές της επιθετικότητας είναι γνωστή ως υπόθεση «ματαιώση επιθετικότητας». Ματαιώση είναι η εσωτερική κατάσταση ή το συναίσθημα αναστάτωσης που νιώθουμε όταν ένα μάλλον αξεπέραστο εμπόδιο δεν μας επιτρέπει να ικανοποιήσουμε μια ανάγκη ή να πραγματώσουμε κάποιον εξιδανικευμένο σκοπό.

2.6 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.

Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας του παιδιού τους, αν συνειδητοποιήσουμε ότι αυτή αναδύεται ως ένα φυσιολογικό αν και ενοχλητικό, μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Από την στιγμή ακόμη της γέννησης, παρατηρούνται ατομικές διαφορές ως προς την διεκδικητικότητα και την

παθητικότητα, οι οποίες σε πολλά παιδιά γίνονται πιο έντονες καθώς μεγαλώνουν.

Ο θυμός εμφανίζεται από τους πρώτους ακόμη μήνες της ζωής. Το βρέφος δεν μπορεί να αντέχει να μην ικανοποιούνται οι επιθυμίες του και έχει την τάση να δρα επιθετικά. Όταν παρεμποδίζονται στα μικρά παιδιά οι εκδηλώσεις θυμού δεν κατευθύνονται σε κάποιο άλλο συγκεκριμένο πρόσωπο είναι αυτοκαταστροφικής μορφής. Τέτοιες εκδηλώσεις θυμού να πηδούν νευριασμένα πάνω κάτω, να κρατούν την αναπνοή τους, να κοκαλώνουν το σώμα τους, να ξεφωνίζουν, να μουγκρίζουν κ.τλ. Αργότερα εμφανίζεται η εχθρική συμπεριφορά η οποία αποβλέπει να προκαλέσει πόνο και βλάβη σε κάποιον άλλον και η επιθετικότητα παρουσιάζει εξίσου μεγάλη ποικιλία. Στα πλαίσια μιας τέτοιας συμπεριφοράς το παιδί μπορεί να πετάει πράγματα, να σε αρπάζει δυνατά με τα χέρια, να σε τσιμπάει, να δαγκώνει, να χτυπάει, να βρίζει, να διαπληκτίζεται, να επιμένει ανυποχώρητα κ.τ.λ.

Ένα μικρότερο παιδί μπορεί να δαγκώσει κάποιον, όταν δεν ικανοποιείται η επιθυμία του, ένα μεγαλύτερο παιδί μπορεί να πετάξει κάτι στο άτομο που το παρεμποδίζει. Όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο πιο έντονη είναι η απαίτηση του για έντονη ικανοποίηση όλων των επιθυμιών του.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει οι τυχαίες – χωρίς συγκεκριμένο αποδέκτη – εκδηλώσεις θυμικής διέγερσης, γίνονται όλο και πιο σπάνιες, ενώ η εκδικητική εχθρική επιθετικότητα γίνεται συχνότερη. Δεν είναι εύκολο για τα μικρά παιδιά να μάθουν να «περιμένουν υπομονετικά» και να «ζητούν ευγενικά», να είναι γενναιόδωρα, να σκέπτονται και τον άλλον και να κάνουν θυσίες για τους άλλους.

Προσπαθούν «να περάσει το δικό τους», μαχόμενα με κάθε πρόσφορο τρόπο. Θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να ανέχονται και να συμμορφώνονται προς τους διάφορους φυσικούς πειθαναγκασμούς της

σχολικής ζωής και των γονεϊκών ενοχλητικών παρεμβάσεων, των συχνών « μη» και της τιμωρίας. Όλα αυτά προκαλούν πικρία και πιθανότατα πυροδοτούν επιθετικότητα.

Ίσως το παιδί να θελήσει «να πάρει το αίμα του πίσω» ακολουθώντας έμμεσες τακτικές: «σπάει τα νεύρα» της μητέρας ή την «εξαγριώνει» αρνούμενο να φάει ή να πάει για ύπνο ή ξεχνώντας να πάει στην τουαλέτα και « κάνοντας τα επάνω του». Εμφανέστερες μορφές επιθετικότητας είναι οι διαπληκτισμοί, η αγενής συμπεριφορά, μια αδιάφορη στάση προς το σχολείο και την καταστροφικότητα.

2.7 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τα αγόρια από το 2^ο κιόλας έτος της ζωής τους, είναι κατά μέσο όρο, πιο επιθετικά από ότι τα κορίτσια. Εμφανές επίσης είναι και διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλλα εκδηλώνουν την εχθρότητά τους. Στα κορίτσια η επιθετικότητα εκδηλώνεται συνήθως με λεκτικές επιθέσεις και συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να στρέφουν την επιθετικότητά τους στον ίδιο τους τον εαυτό μέσα από ενέργειες αυτοτιμωρίας και πρόκλησης αυτό- ζημιάς, και ακόμη σε ακραίες βέβαια περιπτώσεις επιχειρώντας να αυτοκτονήσουν. Αντίθετα τα αγόρια εκδηλώνουν την επιθετικότητα στρέφοντας την κυρίως σε άλλα αγόρια μέσα από πράξεις βιαιοπραγίας.

Μετά το 3^ο έτος της ηλικίας οι επιθετικότερες μορφές συμπεριφοράς, όπως τα ξεσπάσματα οργής αρχίζουν να εμφανίζονται όλο και πιο σπάνια, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Στο 9^ο έτος της ηλικίας παρουσιάζονται συχνές εκρήξεις θυμού σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο από 50% των αγοριών αλλά μόνο στο 30% των κοριτσιών.

Μερικές από τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς την επιθετικότητα, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς έχουν την

τάση να αποδοκιμάζουν περισσότερο κορίτσια παρά αγόρια που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, επειδή όπως προαναφέρθηκε στην κοινωνία μας υποτίθεται ότι τα κορίτσια ενσαρκώνουν τον ρόλο του υπάκουου και ευαίσθητου πλάσματος που πρέπει σταθερά να προσφέρει αγάπη και στοργή.

Επειδή όμως η κοινωνία θέλει τους άντρες απαιτητικούς διεκδικητές οι γονείς έχουν την τάση να επιδοκιμάζουν την επιθετική συμπεριφορά των αρσενικών παιδιών τους, και να την θεωρούν συστατικό στοιχείο της «ανδροπρέπειας».

Τις περισσότερες φορές οι γονείς δεν έχουν επίγνωση της «ενισχυτικής» συμπεριφοράς, το περιβάλλον όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για όλες τις διαφορές αυτές οι οποίες ας σημειωθεί είναι ήδη εμφανείς από το 2^ο έτος της ηλικίας. Φυσικά ο τρόπος ανατροφής του παιδιού παίζει σημαντικότερο διαφοροποιητικό ρόλο, φαίνεται όμως, ότι υπάρχουν και ενδογενείς διαφορές (αυτές αφορούν τις ορμόνες, ίσως και τα χρωμοσώματα, στις οποίες οφείλονται οικονομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία. Πιθανόν λόγω αυτής της αναλογίας ορμονών τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια έχουν υψηλότερο επίπεδο ενεργητικότητας και μεγαλύτερο βαθμό κινητικότητας, γεγονός που οδηγεί τους γονείς και τους δασκάλους να επιβάλλουν στα αγόρια περισσότερους και αυστηρότερους περιορισμούς καθώς μεγαλώνουν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, οι οποίοι με την σειρά τους ασκούν όλο και μεγαλύτερη εσωτερική ένταση και προξενούν όλο και πιο ενοχλητικές παρεμποδίσεις και ματαιώσεις. Η πρόσφατη (αλλά πολλαπλή αμφισβητούμενη) άποψη – ότι υπάρχει ένα επιπλέον αρσενικό χρωμόσωμα στον γενετικό κώδικα ορισμένων παρορμητικών επιθετικών εγκληματιών που προβάλλεται από μερικούς θεωρητικούς, αποτελεί απλώς ένδειξη. Δεν αποτελεί καθόλου απόδειξη ότι αυτό το αρσενικό χρωμόσωμα συνδέεται με την παρορμητική και

επιθετική συμπεριφορά.

2.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο είδαμε ότι το φαινόμενο της επιθετικότητας είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί σοβαρά την Ευρώπη και για αυτό το λόγο έδωσε κονδύλια στις χώρες της προκειμένου να ερευνηθούν εις βάθος το θέμα .Στην Ελλάδα το πρόβλημα βλέπουμε ότι είναι υπό κατασκευή και παρ' ότι συμφωνά με έρευνες που έχουν γίνει τα πράγματα είναι λίγο καλύτερα συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρώπης. Εκτός όμως από της έρευνες στις χώρες της Ευρώπης μελετήσαμε και μια άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στο Ισραήλ και επεξεργαστήκαμε τα αποτελέσματα της. Όμως για να αναλύσουμε καλύτερα το φαινόμενο πρέπει φυσικά να δούμε από πού πηγάζει και είδαμε ότι δυο είναι οι κύριοι λόγοι ο ένας οι περιβαλλοντολογική και ο άλλος ότι οφείλεται στην μάθηση είδαμε ποια είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής επιθετικότητας και ποιες οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τους διάφορους ορισμούς της επιθετικότητας, στην συνέχεια θα αναλύσουμε τις διάφορες μορφές της επιθετικότητας των παιδιών και θα δούμε ποια είναι τα βασικά κριτήρια της διαταραχής της διαγωγής καθώς και τα συνωδά της συμπτώματα. Στο τέλος θα αναλύσουμε το προφίλ του παιδιού σε σχέση με την επιθετικότητα .

3.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο όρος “επιθετικότητα” είναι ασαφής και αόριστος. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος και γενικά αποδεκτός ορισμός της λέξης. Οι ορισμοί της “επιθετικότητας” ποικίλουν ανάλογα με τη φιλοσοφική αφετηρία και τη μεθοδολογία του κάθε συγγραφέα.

Με την συνηθισμένη χρήση του όρου η “επιθετικότητα” υποδηλώνει μια εχθρική ενέργεια ή προσβολή (σωματική ή ψυχολογική) που στρέφεται εναντίον κάποιου άλλου προσώπου, ζώου ή πράγματος. Με τη θετική σημασία του όρου, η “επιθετικότητα” τείνει να ταυτιστεί με την δυναμικότητα, την ενεργητικότητα και το επιχειρηματικό πνεύμα (storr).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση θεωρεί ότι η “επιθετικότητα” είναι κάθε τάση που ενεργοποιείται σε μια συμπεριφορά (πραγματική ή φανταστική) και σκοπεύει να βλάψει τον άλλον ή στρέφεται εναντίον του ίδιου προσώπου.

Ίσως θα έπρεπε να διακρίνουμε τα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά της επιθετικότητας που αποδίδονται σε ομάδες και δεν μπορούν να επαληθευτούν, από την πραγματικότητα των επιθετικών πράξεων, που μπορούν να γίνουν αντικείμενο παρατήρησης (Λεξικό Κοινωνικών επιστημών, Unesco).

Ο χαρακτήρας μιας πράξης σαν επιθετικής ή όχι προσδιορίζεται από τον ισχύοντα σε κάθε τόπο και χρόνο πολιτιστικό κώδικα.

3.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η επιθετικότητα κατά την παιδική ηλικία λαμβάνει διάφορες μορφές όπως είναι φυσικό. Το παιδί για να εκφράσει τις επιθετικές του προθέσεις, χρησιμοποιεί κάθε φορά τα διαθέσιμα που του είναι πιο πρόσφορα. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το κλάμα και τα ξεφωνητά. Άλλα χρησιμοποιούν την σωματική βία – απάνω στον εαυτό τους ή απάνω στους άλλους. Άλλα χρησιμοποιούν λεκτικές μορφές βίας, τις βρισιές, τις βλασφημίες και τις αισχρολογίες.

3.3.1 ΟΙ ΕΚΡΗΞΕΙΣ ΟΡΓΗΣ

Ας πάρουμε ως πρώτο παράδειγμα επιθετικής συμπεριφοράς τις εκρήξεις οργής. Τα ξεσπάσματα αυτά είναι από τις πιο έντονες και φοβερές κρίσεις θυμού που εκδηλώνουν τα παιδιά. Στις εκρήξεις αυτές το παιδί φορτίζεται σε σημείο που γίνεται με τις γροθιές του, κοκάλωνε το σώμα του σφάδαζε στο πάτωμα, βρίζει, στριγκλίζει.

3.3.2 ΤΟ ΜΙΣΟΣ

Το συναίσθημα του μίσους περιείχε πάντοτε ένα στοιχείο εκδίκησης, την έννοια του «βγάζω το άχτι μου για κάποιον», μπορεί να εκδηλώνεται με εκφοβισμούς προς έναν ήδη καταβεβλημένο αντίπαλο ή έναν φανερά

αδύναμο ανταγωνιστή. Αν όμως υποστηρίζεται ότι ή αγάπη είναι προϋπόθεση του μίσους τότε θα πρέπει να διαταραχθεί μια ήδη υπάρχουσα σχέση αγάπης προτού γίνει μισητό το πρόσωπο που θεωρείται υπεύθυνο για την διακοπή της σχέσης. Αυτή η άποψη οδήγησε τους ερευνητές να στραφούν στις πρώτες προσκολλήσεις του παιδιού προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε κάποια από τα ανεξήγητα ερωτηματικά των παιδιών.

3.3.3 Η ΠΑΡΑΝΟΪΚΗ ΕΧΘΡΟΤΗΤΑ

Είναι το ψυχολογικό φαινόμενο κατά το οποίο δημιουργούνται συναισθήματα από ενδοψυχικές συγκρούσεις μέσα στο ίδιο το παιδί, όπως συμβαίνει με το μίσος.

Προβολή.

Το παιδί που έχει παρανοϊκές τάσεις χρησιμοποιεί την προβολή σε πολύ μεγάλο βαθμό και πιστεύει ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντι του. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε παραληρήματα καταδίωξης. Τέτοιες παρανοϊκές και άλλα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να δημιουργήσουν στο παιδί μια ακατανίκητη επιθυμία να προκαλεί πόνο και βλάβη στους άλλους – ανθρώπους και ζώα.

3.3.4 ΤΑ ΠΕΙΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΨΕΥΤΟΠΑΛΗΚΑΡΙΣΜΟΙ.

Τα ενοχλητικά πειράγματα και οι ψευτοπαληκαρισμοί είναι αρκετά συνηθισμένα προβλήματα κατά την παιδική ηλικία. Ωστόσο οι ενέργειες αυτές, παρότι συνηθίζονται σε μερικά παιδιά συχνά λαμβάνουν μια ανησυχητική σαδιστική μορφή. Είναι συνήθως μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας που αποβλέπει στο «να σπάσει τα νεύρα» του παιδιού προς το οποίο κατευθύνεται και αναπόφευκτα καταλήγει σε διαπληκτισμούς. Μπορεί να είναι και μια μορφή ψευτοπαληκαρισμού, μια ψυχολογική μάλλον παρά σωματική βιαιοπραγία.

3.3.5 Η «ΑΣΧΗΜΗ ΓΛΩΣΣΑ»

Η «άσχημη γλώσσα» είναι μια μορφή λεκτικής βίας. Πολλοί άνθρωποι βρίζουν ή βλαστημούν για να «βγάλουν» από μέσα τους εχθρικά συναισθήματα που δεν μπορούν να εκφράσουν με άλλους τρόπους, με σωματική βία.

Η χρήση «άσχημη» γλώσσας στους ενήλικους ρυθμίζεται από συμβατικές και δεν αποδοκιμάζεται παρά μόνο αν χρησιμοποιηθεί σε ακατάλληλες περιστάσεις.

Η «άσχημη» γλώσσα συνιστάται σε αισχρές λέξεις ή βλαστήμιες.

Οι αισχρολογίες αρέσουν ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά. Στις μέρες μας οι πρώτες λέξεις που μαθαίνει ένα παιδί είναι συνήθως εκείνες που σχετίζονται με τα περιπτώματα. Το παιδί απολαμβάνει πολύ να τις λέει γιατί ξέρει τι σημαίνουν.

Τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών έχοντας μάθει ότι οι λέξεις αυτές είναι απαγορευμένες τείνουν να τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά – οπότε βέβαια μπορούν να το κάνουν χωρίς συνέπειες. Τις ψιθυρίζουν στις γωνίες και τις γράφουν στους τοίχους. Αυτές οι λέξεις τους κάνουν την περιέργεια γιατί στην ηλικία αυτή οι λειτουργίες της απέκκρισης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού και γιατί ξέρουν ότι αποτελούν απαγορευμένο ζήτημα.

Οι βλασφημίες είναι αρκετά δημοφιλείς στα μεγαλύτερα παιδιά και συνήθως χρησιμοποιούνται στις κατάλληλες περιπτώσεις. Η βλασφημία «στο διάολο» χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά. Το «διάολε» θεωρείται σήμερα αρκετά άκακο και στο στόμα ενός παιδιού μέχρι να φτάσουν στην εφηβεία οπότε αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση του νοήματος των λέξεων.

3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑ DSM – IV ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ .

A) Ένας Επαναλαμβανόμενος και Επίμονος τύπος συμπεριφοράς στον οποίο τα βασικά δικαιώματα των άλλων οι μείζονες κοινωνικές σταθερές ή κανόνες που ταιριάζουν στην ηλικία παραβιάζονται, όπως εκδηλώνεται με την παρουσία τριών (ή περισσότερων) από τα παρακάτω κριτήρια στους τελευταίους 12 μήνες με τουλάχιστον ένα κριτήριο παρών στους τελευταίους 6 μήνες.

3.4.1 ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΚΑΙ ΖΩΑ.

- 1) συχνά φοβερίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί άλλους
- 2) συχνά ξεκινά σωματικούς καβγάδες
- 3) έχει χρησιμοποιήσει κάποιο απλό που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους.
- 4) έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ανθρώπους
- 5) έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ζώα
- 6) έχει κλέψει με επίθεση σε κάποιο θύμα (π.χ. ληστεία από πίσω, άρπαγμα τσάντας, απόσπαση χρημάτων δια της βίας, ένοπλη ληστεία)
- 7) έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του

3.4.2 Καταστροφή περιουσίας

- 8) έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά
- 9) έχει εσκεμμένα καταστρέψει την περιουσία άλλων.

3.3.3 Απάτη ή κλοπή.

- 10) έχει διαρρήξει σπίτι, κτίριο ή αυτοκίνητο κάποιου άλλου ατόμου
- 11) συχνά λέει ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες για να αποφύγει υποχρεώσεις
- 12) έχει κλέψει αντικείμενα εντελώς μη εντελώς αξίας χωρίς να επιτεθεί

σε κάποιο θύμα

3.4.4 ΣΟΒΑΡΕΣ ΠΑΡΑΒΙΑΣΕΙΣ ΚΑΝΟΝΩΝ

13) συχνά μένει έξω την νύχτα παρά τις γονικές απαγορεύσεις με αρχή πριν την ηλικία των 13 χρονών

14) έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτερεύει εκτός σπιτιού τουλάχιστον 2 φορές ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι αυτών που υποκαθιστούν τους γονείς του.

15) συχνά κάνει σκασιαρχείο από το σχολείο με αρχή πριν την ηλικία των 13 χρονών

B) Η διαταραχή της συμπεριφοράς προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Γ) Εάν το άτομο είναι 18 χρονών ή μεγαλύτερο δεν πληρούνται τα κριτήρια αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας.

3.5 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΥΠΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ:

Τύπος με έναρξη την παιδική ηλικία:

Έναρξη ενός τουλάχιστον κριτηρίου χαρακτηριστικού για διαταραχή της διαγωγής πριν την ηλικία των 10 χρονών.

Τύπος με έναρξη στην εφηβική ηλικία:

Απουσία οποιοδήποτε κριτηρίου χαρακτηριστικού για διαταραχή της διαγωγής πριν την ηλικία των 10 χρονών.

Προσδιορίστε βαρύτητα:

Ήπια: λίγα ή και καθόλου προβλήματα διαγωγής επιπλέον αυτών που απαιτούνται για να μπει η διάγνωση και τα προβλήματα διαγωγής προξενούν μικρή μόνο βλάβη στους άλλους.

Μέτρια: ο αριθμός των προβλημάτων διαγωγής και η επίπτωση τους στους άλλους είναι ανάμεσα στο ήπια και σοβαρή.

Σοβαρή (βαριά): πολλά πράγματα διαγωγής επιπλέον αυτών που απαιτούνται για να μπει η διάγνωση ή τα προβλήματα διαγωγής προξενούν σημαντική βλάβη στους άλλους.

3.6 ΣΥΝΩΛΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ. ΣΥΝΟΔΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Πολλά άτομα με διαταραχή της διαγωγής κάνουν επιφανειακές μόνο σχέσεις, δεν νοιάζονται για τους άλλους και δεν νιώθουν ένοχοι για τις πράξεις τους.

Τα νεαρά άτομα με ήπιες ή σοβαρές διαταραχές διαγωγής παρουσιάζουν ανάμεσα στα άλλα προβλήματα ανικανότητα ή απροθυμία να τηρήσουν τους κανόνες και κώδικες που καθορίζονται από την κοινωνία τέτοιες αποτυχίες μπορεί να σχετίζονται με:

- A) Λάθη στον τρόπο άσκησης ελέγχου ως αποτέλεσμα κακής μάθησης.
- B) Αποτυχίες μάθησης των τρόπων ελέγχου από την αρχή.
- Γ) το γεγονός ότι οι κανόνες συμπεριφοράς που ένα παιδί έχει αφομοιώσει δεν συμφωνούν με τις φόρμες εκείνου του μέρους της κοινωνίας που θεσπίζει και επιβάλλει τους κανόνες.

3.7 ΕΞΕΛΙΞΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Ένας αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα διασπαστικής και επιθετικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και διαταραχές διαγωγής στην εφηβεία. Τελευταία οι θεωρητικοί της ανθρώπινης εξέλιξης υποθέτουν ότι οι διαταραχές διαγωγής μπορεί να αναπτυχθούν είτε πρώιμα είτε αργοπορημένα. Σύμφωνα με την υπόθεση της πρώιμης έναρξης η διαταραχή κάνει την πρώτη τυπική εμφάνισή της στην προσχολική ηλικία με την μορφή αντιδραστικής εναντιωτικής διαταραχής διαγωγής

στην μέση παιδική ηλικία και κατόπιν σε περισσότερο σοβαρά συμπτώματα στην εφηβεία. Αντίθετα όταν υπάρχει αργοπορημένη έναρξη, η διαταραχή ξεκινάει στην εφηβεία με συμπτώματα διαταραχής της διαγωγής, ύστερα απ'όσο ένα φυσιολογικό ιστορικό κοινωνικής ανάπτυξης και ανάπτυξης της συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας. Η πρόγνωση για τους έφηβους με καθυστερημένη έναρξη φαίνεται να είναι περισσότερο ευνοϊκή από ότι εκείνη για τους έφηβους με ιστορικό χρόνιων προβλημάτων διαγωγής τα οποία έχουν τις ρίζες τους στην προσχολική ηλικία.

3.8 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Για να κατανοήσουμε την σημασία που έχει η συμβίωση με ένα παιδί που παρουσιάζει διαταραχή διαγωγής είναι απαραίτητο προηγουμένως να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται αυτό το παιδί. Η παραπάνω άποψη έχει ιδιαίτερη σημασία, εφ' όσον εκείνο που διαμορφώνει τις αντιδράσεις των γονέων απέναντι στο παιδί γενικά, και απέναντι στα προβλήματα διαγωγής του· πιο συγκεκριμένα, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτοί αποδίδουν το νόημα στην συμπεριφορά του.

Οι περιγραφές που ακολουθούν με κανέναν τρόπο δεν σημαίνουν ότι το παιδί αποτελεί εξιλαστήριο θύμα ούτε υποδηλώνουν ότι οι γονείς διαδραματίζουν κανένα ρόλο στην ανάπτυξη των προβλημάτων διαγωγής του παιδιού τους. οι παράγοντες που καθορίζουν τις διαταραχές διαγωγής είναι πολύπλοκοι και πολύπλευροι.

3.8.1 ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΥΡΑΝΝΟΣ

Όταν ζητείται από τους γονείς να κατονομάσουν το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της άσχημης συμπεριφοράς του παιδιού τους, αυτοί συνηθίζουν να αναφέρουν την επιθετικότητα. Παρόλο που η επιθετικότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να κατευθυνθεί προς διάφορους στόχους, η συνολική εντύπωση που δίνεται από τους γονείς είναι εκείνη των παιδιών τυράννων στην οικογένεια.

3.8.2 ΤΟ ΠΑΙΔΙ «ΤΖΕΚΥΛ ΚΑΙ ΧΑΪΝΤ»

Το προφίλ της προσωπικότητας του παιδιού με διαταραχή διαγωγής όπως προκύπτει από τις αντιλήψεις των γονέων, είναι ένα κράμα αρνητικών και θετικών χαρακτηριστικών, με επικρατέστερα τα αρνητικά χαρακτηριστικά. Το παιδί αποκτά τον τύπο της προσωπικότητας του «Τζεκυλ και Χαϊντ», καθώς άλλοτε γίνεται πολύ τυραννικό καταστροφικό και ανυπάκουο και άλλοτε στοργικό, έξυπνο, με κατανόηση και ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των γονέων του. Δεν δείχνουν, βεβαίως, όλα τα παιδιά τν καλοπροαίρετη, γεμάτη ευαισθησία πλευρά τους.

Εκείνο που φαίνεται να προκαλεί στους γονείς μεγάλη στενοχώρια είναι η έλλειψη δυνατότητας για πρόβλεψη αυτών των αρνητικών συμπεριφορών και ο κλιμακούμενος χαρακτήρας τους. οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να επαγρυπνούν διαρκώς: τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να παρουσιαστούν οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε χώρο. Τέτοια επαναλαμβανόμενα επεισόδια λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας απέναντι στους άλλους έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά τους να μην είναι αγαπητά, να απορρίπτονται και να γελοιοποιούνται από άλλα παιδιά. Επιπλέον, οι άλλοι γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να έχουν σχέσεις με το επιθετικό παιδί. Συνεπώς αυτά τα παιδιά με την

άσχημη συμπεριφορά σπάνια προσκαλούνται σε πάρτι γενεθλίων ή για παιχνίδι με άλλα παιδιά μετά το σχολείο.

Συχνά οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί της δεν έχει καθόλου φίλους. Η που οι γονείς δέχονται από τους δασκάλους και από άλλους γονείς είναι μια σημαντική ένδειξη ότι τα παιδιά τους δεν είναι αγαπητά από τα άλλα. Αποτελεί επίσης το πρωταρχικό στοιχείο για την ένταση ανάμεσα στους γονείς παιδιών με διαταραχή διαγωγής και σε εκείνους άλλων παιδιών κάνοντας έτσι τους πρώτους να αισθάνονται απόρριψη και απομόνωση.

3.9 ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

Τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση που ασκούν τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρατηρεί το παιδί στην καθημερινή ζωή του και η αναστροφή με τους άλλους δείχνουν πόση φροντίδα θα πρέπει να υπάρχει, ώστε να μη συμβαίνουν και προπαντός να μην προβάλλονται είτε με πραγματικά περιστατικά, είτε με τα μέσα επικοινωνίας και ψυχαγωγίας σκηνές επιθετικότητας.

Αντίθετα τόσο στην οικογένεια όσο και στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο θα πρέπει να αποφεύγονται παρόμοιες ενέργειες αλλά και να αναλύονται στα παιδιά οι συνέπειες μιας επιθετικής πράξης. Παράλληλα θα πρέπει να επιδιώκεται μέσω των πρότυπων συμπεριφοράς που προβάλλονται στα παιδιά από την οικογένεια και στο σχολείο να καλλιεργούνται τα θετικά συναισθήματα της συνεργατικότητας, της ανοχής και της ήρεμης και ειρηνικής στάσης και συμπεριφοράς έναντι των άλλων.

Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού. Οι σχέσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένεια αρχικά, ιδιαίτερα στις σχέσεις με τους γονείς τους μπορεί να είναι η βασική αιτία για την ανάπτυξη ή μη της επιθετικότητας κατά την

προσχολική περίοδο. Αργότερα όμως τα συνομήλικα παιδιά παίζουν ένα ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη, στην διατήρηση και στην τροποποίηση της παιδικής επιθετικότητας.

Σε σχετική μελέτη έχει διαπιστωθεί ότι τα συνομήλικα παιδιά ενεργούν έτσι ώστε να ενισχύουν και να προκαλούν εχθρότητα σε άλλα παιδιά να παρέχουν πρότυπα επιθετικότητας και να απορροφούν την επιθετικότητα των άλλων.

Στην έρευνα εξεταστικών ζευγών παιδιών που έπαιζαν μαζί το ένα από τα παιδιά σε κάθε ζεύγος έχει ασκηθεί από τους ερευνητές να ενεργεί είτε επιθετικά είτε ήρεμα.

Όταν το ένα παιδί ενεργούσε επιθετικά η πιθανότητα στο άλλο παιδί να ενέργησε επιθετικά ήταν υψηλή (0,75).

Διαπιστώθηκε επίσης ότι και τα ήρεμα παιδιά τα οποία δέχονταν την επιθετικότητα των άλλων ανταπέδιδαν επιθετικότητα αμέσως.

Σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τείνουν να μιμούνται περισσότερο την επιθετική συμπεριφορά που βλέπουν σε μια ταινία όταν το πρότυπο επιθετικότητας είναι αγόρι. Ένας άλλος παράγοντας που προσδιορίζει την παιδική επιθετικότητα είναι η κατανόηση της κατάστασης των ατόμων εναντίον των οποίων εκδηλώνεται η επιθετικότητα. Τα παιδιά π.χ. επιμένουν να ενεργούν επιθετικά εναντίον άλλων και όταν ακόμη είναι πιθανόν να μην ερμηνεύουν σωστά τις προθέσεις εκείνων εναντίον των οποίων στρέφουν την επιθετικότητα τους.

Σε ένα πείραμα π.χ. παιδιά ηλικίας 7,8 και 9 ετών ένιωσαν ματαίωση όταν συναντήθηκαν με ένα άγνωστο συνομήλικό τους, του οποίου η πρόθεση του άγνωστου παιδιού ήταν αμφίβολη, τα επιθετικά παιδιά ενεργούσαν σαν να είχαν μπροστά τους εχθρικά άτομα και τα μη επιθετικά παιδιά ενεργούσαν σαν να είχαν μπροστά τους φιλικά παιδιά.

Ένα ερώτημα που τίθεται στην αγωγή του παιδιού είναι πως μπορούν

οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να περιορίσουν την παιδική επιθετικότητα. Σε μια μελέτη οι πειραματιστές εμπόδισαν ηλικίας 8 ετών να τελειώσουν ένα έργο ώστε να μην κερδίσουν ένα χρηματικό βραβείο προκαλώντας σε αυτά τα παιδιά το συναίσθημα της ματαίωσης. Οι ερευνητές έδωσαν στα παιδιά διάφορες εξηγήσεις για την παρεμπόδιση που παρενέβαλαν. Όταν έλεγαν στα παιδιά ότι το πρόσωπο που τα εμπόδισε ήταν ανήσυχο ή νυσταγμένο, εκείνα εξεδήλωσαν προς το πρόσωπο αυτό λιγότερη επιθετικότητα. Ένας τρόπος λοιπόν να μειωθεί η επιθετικότητα στο παιδί είναι να παρεμβαίνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί και να τροποποιούν την εικόνα που έχει το παιδί για το πρόσωπο που προκαλεί την επιθετικότητα.

Άλλη μέθοδος είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά για να συγχωρούν άλλα παιδιά για τις παρεκτροπές τους και να εξιδανικεύουν την συνεργασία μαζί τους. Σε σχετικά πειράματα που έγιναν στα μέλη μιας κατασκήνωσης διαπιστώθηκε ότι η επίδειξη ενός κοινού στόχου μετέβαλε την ιδέα που είχαν οι κατασκηνωτές για τους άλλους. Αντί για πρόσωπα με εχθρική διάθεση, που προκαλούν ματαίωση και παρεμπόδιση τα θεωρούσαν φίλους και έμπιστους συνεργάτες.

3.10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο είδαμε ότι για την επιθετικότητα δεν υπάρχει μονό ένας ορισμός για τη η επιθετικότητα είναι ένα δύσκολο και συνάμα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο δεν μπορεί να αναλυθεί με έναν απλό ορισμό είδαμε με ποιες μορφές βγάζουν την επιθετικότητα τους τα παιδιά .

Αναλύσαμε διεξοδικά το φαινόμενο της διαταραχής της διαγωγής στα παιδιά που συνδέεται άμεσα με το φαινόμενο της επιθετικότητας και τέλος αναλύσαμε το προφίλ ενός τέτοιου παιδιού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι θεωρίες για τον προσδιορισμό των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία ξεκινάνε από πολύ παλιά. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας από διαφορετικά οπτικά πεδία. Συγκεκριμένα αναπτύσσονται οι διάφορες θεωρίες που έχουν ειπωθεί για το θέμα των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, όπως αυτά έχουν ορισθεί από τις Ψυχολογικές, τις Βιολογικές και τις Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (τόμος 3), η παιδική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος ως την ηλικία, όπου το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 11^ο έτος για τα κορίτσια και το 13^ο για τα αγόρια). Ο ίδιος, από την άλλη πλευρά, κατά την παρουσίαση των περιόδων ανάπτυξης αναφέρει την χρονική περίοδο από 7-11 χρονών, ως δεύτερη νηπιακή ή σχολική ηλικία. Στη μελέτη μας η παιδική ηλικία προσδιορίζεται από το 7^ο έως το 12^ο έτος. Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της εφηβείας (την πρώτη έμμηνο ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια).

Όσον αφορά την ανάπτυξη, η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται ως μια περίοδος βιωματικής σταθερότητας και υγείας, γνώσης και λογικής μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων, δράσης και φιλοπονίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, της περιόδου αυτής, κατά τομέα ανάπτυξης, να

αναφερθούν στη συνέχεια.

Στο σωματικό και κινητικό τομέα, πραγματοποιείται περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική μεταβολή. Παρατηρείται μια αισθητή μεταβολή στην τελειοποίηση της ραγδαίας αύξησης που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη ηλικιακή περίοδο. Μειώνεται ο ρυθμός της σωματικής ανάπτυξης προκειμένου να πραγματοποιηθεί εκτενέστερος έλεγχος και προσδιορισμός στις βιοσωματικές και ψυχοκινητικές διεργασίες. Για το λόγο αυτό, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, στην περίοδο αυτή αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ.

Στο νοητικό τομέα πραγματοποιείται ένα πέρασμα, από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις.

Ήδη από το 7^ο έτος στο παιδί παρουσιάζεται για πρώτη φορά συνεπής και σταθερή λογική. Αρχίζει να κατακτά πλείστα γνωστικά λογικά σχήματα, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, του να θέτει με σειρά τις ποικίλες

σχέσεις ανισότητας, της έννοιας, του αριθμού, των χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (βάρους, όγκου) κ.ά. Η σκέψη όμως παρουσιάζει ακόμη λειτουργικές αδυναμίες π.χ. παραμένει δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας, δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα. Επίσης, οι ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνται στη πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα.

Στον τομέα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού, στρέφεται από τον εαυτό του και τους γονείς του, προς τους συνομηλίκους του. Στην ηλικία αυτή σχηματίζονται οι πρώτες ομάδες όπου οι ενήλικες δεν είναι ευπρόσδεκτοι. Οι ομάδες είναι ομόφυλες, έχουν τη δική τους κρυφή γλώσσα και τον δικό τους κώδικα

συμπεριφοράς στις οποίες τα παιδιά επιδιώκουν να ενταχθούν και να γίνουν αποδεκτά, για να βιώσουν μια αμφίδρομη σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι γονείς, ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι εξακολουθούν να είναι σημαντικά πρόσωπα για το παιδί αλλά σε χωροχρονικά περιορισμένο πλαίσιο. Επίσης, την περίοδο αυτή το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού και παύει ο αποκλειστικός ρόλος της οικογένειας. Εκεί το παιδί θα έρθει αντιμέτωπο με μια πιο αντικειμενική μεταχείριση και όχι με τη μεροληπτική αντιμετώπιση των γονέων που είχε συνηθίσει μέχρι πρότινος. Το παιδί αποκτά μια σχετική αυτογνωσία καθώς το κοινό πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί ένα μέτρο σύγκρισης με τα άλλα παιδιά. Νοιώθει ότι εκτός από το «εγώ» υπάρχει το «εμείς» και ότι εκτός από τα δικαιώματα υπάρχουν και υποχρεώσεις.

Στον τομέα της ανάπτυξης της προσωπικότητας το ψυχικά υγιές παιδί έχει μέχρι στιγμής επιτύχει ικανοποιητική βασική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία και τώρα είναι έτοιμο να ειπωθεί στη φιλοπονία και τη παραγωγικότητα. Αρχίζει να συνειδητοποιεί την έννοια του καθήκοντος, την ανάγκη για επιτεύγματα και νοιώθει χαρά μόνο όταν τα ολοκληρώνει. Βιώνει την ευχαρίστηση που συνεπάγεται η απόκτηση μιας δεξιότητας και να χαίρεται όταν είναι παραγωγικό. Αν όμως δεν κατορθώσει να ικανοποιήσει την ανάγκη του αυτή για φιλοπονία και παραγωγικότητα θα δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

4.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.

Σημαντική ώθηση στη μελέτη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου έδωσαν οι θεωρητικές απόψεις και οι εμπειρικές έρευνες κορυφαίων επιστημόνων της συμπεριφοράς του ανθρώπου, όπως του S. Freud, A. Adler, Piaget κ.α. Οι επιστημονικές αυτές θεωρίες επηρέασαν τόσο τους σκοπούς όσο και τη μεθοδολογία της σύγχρονης εξελικτικής ψυχολογίας, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν μέσα στο χώρο της ψυχολογίας του παιδιού διάφορες θεωρητικές κατευθύνσεις.

Οι κύριες θεωρητικές κατευθύνσεις είναι: **α. η ψυχαναλυτική κατεύθυνση, β. η γνωστική γενετική κατεύθυνση, γ. η κοινωνική - πολιτισμική κατεύθυνση, δ. η περιγραφική -γενετική κατεύθυνση και ε. η συμπεριφοριστική κατεύθυνση.**

4.2.1 ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

Η διαπίστωση ότι υπάρχουν ασυνείδητα κίνητρα συμπεριφοράς, δηλαδή ότι το άτομο δεν έχει επίγνωση κάθε φορά γιατί συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται, έδωσε ώθηση ώστε να στραφεί το ενδιαφέρον πολλών θεωρητικών και ερευνητών προς το εξελικτικό ιστορικό του ατόμου και προς το ρόλο που διαδραματίζουν οι πρώτες εμπειρίες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Αυτό οδήγησε στην ύπαρξη διάφορων παραλλαγών ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης, εμείς θα παρουσιάσουμε βασικά στοιχεία από τρεις θεωρίες: **i. Τη ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud, ii. Τη θεωρία της ατομικής ψυχολογίας του A. Adler, iii. Τη βιοκοινωνική θεωρία του Erikson.**

I. ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ S.FREUD

Ο S. Freud υποστηρίζει πως όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου,

επομένως και η ανάπτυξη του, από τη στιγμή της γέννησης του είναι σκόπιμη και αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών ορμών και κυρίως στην ορμή της ηδονής. Η όλη πορεία της ζωής του ανθρώπου είναι μια προσπάθεια να

εξεύρει αποδεκτούς τρόπους να ικανοποιήσει τη libido, μια συνέχεια πάλη να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η διαρκής αυτή πάλη απεικονίζεται στη δυναμική σχέση ανάμεσα στα τρία μέρη της ψυχικής συσκευής, το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Το Εκείνο περιλαμβάνει τα βιολογικά ένστικτα και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης, το Εγώ περιλαμβάνει τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται τη πραγματικότητα και λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας και τέλος το Υπερεγώ που περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία στα μέλη της.

Ο S. Freud (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ. 51) υποστηρίζει ότι το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ κατά τη διάρκεια τις εξέλιξής τους, ακολουθούν μια σειρά από προκαθορισμένα στάδια τα οποία αναφέρονται σε μια περίοδο της ζωής του ατόμου. Το στάδιο το οποίο αναφέρεται στη περίοδο της παιδικής ηλικίας, έτσι όπως την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας, είναι της λανθάνουσας σεξουαλικότητας (7ο έως 11ο έτος). Στο στάδιο αυτό το άτομο στρέφεται προς τα πρόσωπα και τα πράγματα του ευρύτερου περιβάλλοντος και αποκτά ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες και ενισχύει το Υπερεγώ. Είναι μία περίοδος εσωτερικής γαλήνης πριν από την ήβη.

Στις περιπτώσεις που η βιολογική ορμή δεν έχει ικανοποιηθεί επαρκώς σε ένα στάδιο, το παιδί αφήνει το στάδιο αυτό με ένα βαθμό καθήλωσης. Αν στα επόμενα στάδια η ικανοποίηση της ορμής είναι ανεπαρκής, το άτομο παλινδρομεί σε μορφές συμπεριφοράς παιδικών σταδίων. Οι δυο

αυτές λειτουργίες, η καθήλωση και η παλινδρόμηση, προκαλούν μόνιμες αλλοιώσεις στην προσωπικότητα του ατόμου. Οδ. Ρυβιά θεωρεί ότι οι πρώτες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

II. ΑΤΟΜΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ Α. ADLER

Ο Α. Adler (Παρασκευόπουλος Ι., τόμος 1, 1985, σελ.53) δίνει μια κοινωνική προοπτική στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι τα άτομα είναι κοινωνικά όντα, καθώς τόσο οι σκέψεις τους όσο και οι ενέργειες τους αποβλέπουν σε κάποιο σκοπό. Η ψυχολογική τους ανάπτυξη μπορεί να

ερμηνευθεί μόνο στα πλαίσια του κοινωνικού τους περιγύρου, στο οποίο ζουν και ενεργούν τα άτομα. Βασικό κίνητρο των πράξεων τους είναι η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και κάθε αποτυχία στη προσπάθεια ικανοποίησης της καταλήγει στο συναίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης, στο σύμπλεγμα κατωτερότητας.

Ο Α. Adler δεν εισάγει στάδια ανάπτυξης και θεωρεί τη συμπεριφορά ως το αποτέλεσμα του ιδιαίτερου τρόπου ζωής (life style) που υιοθετούν τα άτομα. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος συμπεριφοράς αντανακλά στις αξιολογήσεις που κάνουν τα άτομα για τον εαυτό τους, για το περιβάλλον τους, για τον γύρω κόσμο και για τη θέση τους μέσα σ' αυτόν.

Έτσι για τη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών ο Α. Adler (Παρασκευόπουλος Ι,1985) υποστηρίζει ότι πρέπει να καθοριστούν οι σκοποί που επιδιώκουν τα παιδιά, πως προσλαμβάνουν και βιώνουν την κατάσταση μέσα στην οποία πρέπει να δράσουν καθώς επίσης τον τρόπο ζωής που έχουν υιοθετήσει. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπο ζωής διαμορφώνεται κατά τη παιδική ηλικία και είναι δύσκολο να αλλάξει. Ενώ επίσης έμφαση δίνεται στις επιδράσεις που ασκούνται στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας (ενδοοικογενειακές σχέσεις, συμπεριφορά γονέων κ.α.) και η

σύνθεση της (σειρά γέννησης, πολυμελής κ.α.).

III. ΒΙΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Ε. ERIKSON

Ο Ε. Erikson (Παρασκευόπουλος, 1985) δέχεται ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα διαφοροποιείται και αλλάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Δηλαδή, η διαμόρφωση της προσωπικότητας δεν συντελείται ολοκληρωτικά κατά την παιδική ηλικία αλλά εξελίσσεται και διαφοροποιείται και μετά το τέλος της. Έτσι σε κάθε περίοδο της ζωής τα άτομα αντιμετωπίζουν μια αναπτυξιακή κρίση, η οποία επιλύεται ανάλογα με το είδος της αλληλεπίδρασης του εγώ με τον κοινωνικό περίγυρο. Ο ίδιος, στην προσπάθεια του να περιγράψει τις αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, εισάγει ένα πλαίσιο σταδίων κατά τα οποία τα άτομα διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για τον κοινωνικό τους περίγυρο. Στην παιδική ηλικία, όπως εμείς την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας,

αναφέρεται το στάδιο της Φιλοπονίας -Κατωτερότητας. Το στάδιο αυτό καλύπτει από το 6^ο ως το 11^ο έτος της ηλικίας, τότε, δηλαδή, που το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του. Αν το περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια-σχολείο) ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, θα αναπτύξει το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αντίθετα, αν το περιβάλλον του θεωρεί τις προσπάθειες αυτές ως «αταξίες» ή «ακαταστασίες», το παιδί θα δημιουργήσει το συναίσθημα της κατωτερότητας.

4.1.2 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

Κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής -γενετικής κατεύθυνσης είναι ο J. Piaget (Παρασκευόπουλος, 1985), ο οποίος υποστήριξε ότι η νοημοσύνη είναι μια λειτουργία που βοηθάει τα άτομα να διατηρήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στα εξωτερικά ερεθίσματα και στις εσωτερικές

γνωστικές τους δομές. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται με δυο αντισταθμιζόμενες διεργασίες, την **αφομοίωση** και τη **συμμόρφωση**. Η αφομοίωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ενσωματώνουν τις κατ' αίσθηση αντιλήψεις σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές, ενώ η συμμόρφωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα τροποποιούν τις υπάρχουσες γνωστικές δομές ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τα δεδομένα της εμπειρίας. Οι δυο αυτές διεργασίες είναι παρούσες καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης και δημιουργούν μια ισορροπία.

Η ανάπτυξη είναι μια σειρά από διαδοχικές μορφές ισορροπίας, τις περιόδους νοητικής ανάπτυξης, ο J. Piaget περιγράφει τέτοιες περιόδους ανάπτυξης. Σε κάθε περίοδο, διαμορφώνονται και λειτουργούν, κάτω από τις επιδράσεις της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, διαφορετικά γνωστικά σχήματα. Η περίοδος που απασχολεί τη παιδική ηλικία, όπως εμείς την έχουμε προσδιορίσει στη μελέτη μας, είναι η περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης και εκτείνεται από το 7^ο έως το 11^ο έτος της ηλικίας. Στη περίοδο αυτή η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται στους κανόνες της καθαρής λογικής (κατηγοριοποίηση, αρίθμηση, σειροθέτηση κ.α.). Οι νοητικές αυτείναι δυνατόν να γίνουν μόνο σε συγκεκριμένα πράγματα και στο άμεσο παρόν. Επίσης οι συλλογισμοί είναι εμπειρικοί - επαγωγικοί και δεν αποτελούν οργανικό και ενιαίο σύστημα, αλλά παραμένουν απομονωμένοι και ασύνδετοι. Η σκέψη, δηλαδή, στη περίοδο αυτή είναι προσκολλημένοι στο άμεσο και συγκεκριμένο και δεν μπορεί να προσεγγίσει την καθαρή αφαίρεση.

4.2.3 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ -ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

Άλλη μια κατεύθυνση είναι η κοινωνικό -πολιτισμική η οποία δίνει

έμφαση στις επιδράσεις που ασκούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας οι ειδικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα άτομα. Υποστηρίζει ότι κάθε κοινωνία επιβάλλει στα μέλη της ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και τα άτομα για να γίνουν αποδεκτά από τη κοινωνική ομάδα θα πρέπει να συμμορφωθούν στα πρότυπα αυτά. Έτσι για να νιώσουν ευτυχισμένα και να προχωρήσουν στα επόμενα εξελικτικά στάδια, θα πρέπει να πραγματοποιήσουν τα εξελικτικά επιτεύγματα που καθορίζει κάθε κοινωνία για κάθε φάση της ζωής τους. Δηλαδή μέρος της συμπεριφοράς τους και της προσωπικότητάς τους καθορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες.

4.2.4 Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ -ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

Η περιγραφική -γενετική κατεύθυνση βασίζεται στην άποψη ότι για να κατανοηθεί η ανθρώπινη εξέλιξη πρέπει να μελετηθεί η περιγραφή των μορφών της «τυπικής» συμπεριφοράς για κάθε ηλικία. Κύριος εκφραστής αυτής της κατεύθυνσης είναι ο Gesell (Παρασκευόπουλος, 1985), ο οποίος χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σινεμασκόπησης, καθόρισε αναπτυξιακά χρονοδιαγράμματα με τις μορφές συμπεριφοράς που αναμένεται να παρουσιάσει το μέσο παιδί σε κάθε ηλικία. Έτσι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη είναι αυτογενής και καθορίζεται από εγγενείς διακανονιστικούς μηχανισμούς. Οι εξωτερικές επιδράσεις παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, δηλαδή, η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάρτηση της χρονολογικής ηλικίας, το περιβάλλον απλώς προμηθεύει τα μέσα για να εκδηλωθούν οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς.

Επίσης ο Gesell (Παρασκευόπουλος, 1985), παρατήρησε ότι στη πορεία ανάπτυξης υπάρχει μια περιοδικότητα. Δηλαδή, ενώ σε ορισμένες περιόδους ο ψυχισμός βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας και ηρεμίας, επέρχεται μια περίοδος αναταραχής και ανακατατάξεων, για να

καταλήξει και πάλι σε μία νέα μορφή ισορροπίας και ομοιόστασης.

Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατεύθυνσης είναι η έμφαση στα στάδια ωριμότητας. Το παιδί σε κάθε στάδιο έχει ιδιαίτερα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαίτερη χαρακτηριστική ετοιμότητα να επωφεληθεί από τις νέες εμπειρίες και την καθοδήγηση των ενηλίκων. Η έμφαση των σταδίων αυτών γίνεται με μια ορισμένη σειρά και ακολουθία, η οποία είναι για όλα τα άτομα ίδια.

4.2.5 Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

Οι εκπρόσωποι στην συμπεριφοριστική κατεύθυνση είναι οι Watson και Skinner, αν και έναυσμα των συμπεριφοριστών αποτέλεσε η άποψη του Locke (Παρασκευόπουλος, 1985) ότι τα παιδιά γεννιούνται ταμπουλα ρασα (άγραφος χάρτης) και ότι όλη η συμπεριφορά των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα εμπειρίας. Τα αναπτυσσόμενα άτομα υφίστανται αλλαγές, γιατί μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών. Οι συμπεριφοριστές έχουν περιγράψει τρία είδη μάθησης: **i. την κλασική εξαρτημένη μάθηση, ii. τη συντελεστική μάθηση και iii. την κοινωνική μάθηση.**

I. ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

Σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση, τα παιδιά, μέσω μιας τοποχρονικής συνεξάρτησης, μαθαίνουν να αντιδρούν με μια παλιά συμπεριφορά σε ένα νέο ερέθισμα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την ταυτόχρονη επαναληπτική παρουσίαση δυο ερεθισμάτων. Το ένα ερέθισμα, το φυσικό, προκαλεί μια αντανακλαστική αντίδραση, τη φυσική αντίδραση. Το άλλο ερέθισμα, ενώ αρχικά είναι ουδέτερο, αν παρουσιαστεί πολλές φορές ταυτόχρονα με το φυσικό ερέθισμα, μπορεί να το υποκαταστήσει και να προκαλεί μόνο του πλέον τη φυσική αντίδραση.

Το πρότυπο της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης εισήγαγε ο J.

Watson, ο οποίος, καθιέρωσε μια θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το συμπεριφορισμό. Κεντρική ιδέα αυτής της ερμηνείας, αποτέλεσε η άποψη ότι η συμπεριφορά των ατόμων είναι επίκτητη. Χωρίς να καταργεί τη σπουδαιότητα των βιολογικών λειτουργιών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, ο συμπεριφορισμός εκκινεί από την άποψη όλη η ψυχική ζωή των ατόμων, ακόμη και τα συναισθήματα εξαρτημένα ερεθίσματα του τύπου Ερέθισμα → Αντίδραση.

II. ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Κατά τη συντελεστική μάθηση τα παιδιά μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς μέσω της επιλεκτικής ενίσχυσης. Εδώ δεν πρόκειται για απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς, αλλά για πολλαπλή χρήση παλιών. Την άποψη αυτή εισήγαγε ο Skinner. Ο οποίος ξεκίνησε από την άποψη ότι κύριο χαρακτηριστικό κάθε ζώντος οργανισμού, επομένως και των παιδιών, είναι η επίδειξη της ικανοποίησης διαφόρων αναγκών και της μείωσης της αρχικής έντασης που προκαλούν οι ανάγκες αυτές. Για την επίτευξη αυτού, τα άτομα επενεργούν επάνω στο περιβάλλον τους. Χρησιμοποιούν αντιδράσεις που συνοδεύονται από διάφορα γεγονότα στο περιβάλλον.

Η συντελεστική μάθηση αφορά ως συνεξαρτήσεις ανάμεσα στις αντιδράσεις των ατόμων και στα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον, αμέσως μετά από κάθε ενέργεια των ατόμων. Μερικά από τα γεγονότα αυτά είναι ενισχυτικά, δηλαδή συμβάλλουν τη μείωση της ψυχικής έντασης και έχουν σαν αποτέλεσμα να αυξήσουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά που προηγήθηκε και τα προκάλεσε.

III. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η κοινωνική μάθηση μελετήθηκε αρχικά από τον J. Dollard και N. Miller και αργότερα από τους A. Bandura και R. Walters. Στην Κοινωνική μάθηση, τα παιδιά μαθαίνουν νέες μορφές συμπεριφοράς μέσω της μίμησης προτύπων. Οι συμπεριφοριστές εδώ δίνουν έμφαση στην

ορθολογική οργάνωση των εμπειριών των παιδικών και στην απόκτηση συνηθειών. Τα παιδιά αποκτούν συμπεριφορές απλά παρατηρώντας και μιμούμενο άλλα πρότυπα, χωρίς τα ίδια να ενεργούν ή να γίνονται αποδεκτές κάποιας αμοιβής.

4.3 ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (1985), η εφηβική ηλικία είναι η τελευταία φάση της ανάπτυξης και καλύπτει τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην ώριμη ηλικία. Επίσης, αποτελεί τη φάση της ζωής κατά της οποία πραγματοποιείται το πέρασμα του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενήλικου, με την υπευθυνότητα και αυτοδιαχείριση. Το πέρασμα βέβαια αυτό, πραγματοποιείται σε ένα διάστημα 7-8 ετών, κατά το οποίο ο έφηβος δεν είναι πια παιδί ούτε όμως ακόμη ενήλικος. Παρουσιάζει χαρακτηριστικά που ορισμένα θυμίζουν την παιδική ηλικία και άλλα που θυμίζουν την ώριμη ηλικία. Για αυτό, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως περίοδος μεταβατική.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να διευκρινιστεί η χρονική οριοθέτηση της εφηβικής ηλικίας. Ως αφετηρία της περιόδου λαμβάνεται το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο γίνεται ικανό για αναπαραγωγή και ως πέρας το χρονικό σημείο στο οποίο το άτομο θεωρείται έτοιμο να αναλάβει το ρόλο του ενήλικου.

Όσον αφορά την ανάπτυξη, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της ταχύτατης σωματικής αύξησης και της βαθιάς βιοσωματικής μεταλλαγής, της έντονης συναισθηματικότητας και των ετερόφυλων διαφορόντων, της αφηρημένης σκέψης και του ιδεαλισμού, των προσωπικών αξιών και της κρίσης της ταυτότητας.

Στο βιοσωματικό τομέα, οι μεταλλαγές της ήβης είναι τόσο απότομες και

καθολικές, που δίνουν την εντύπωση ότι η εφηβεία είναι, όπως την αποκαλεί ο J.J. Rousseau, «δεύτερη γέννηση» είναι όντως γεγονός, ότι η εφηβεία είναι το μεγαλύτερο βιολογικό γεγονός μετά τη γέννηση. Ακόμη, κατά τη περίοδο αυτή, επισυμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές σε όλες τις παραμέτρους του σώματος: ύψος, βάρος, αναλογίες, περίγραμμα, θέση και λειτουργία οργάνων και οργανικών συστημάτων, με κορυφαία βιοσωματική μεταβολή την ωρίμανση της γενετήσιας λειτουργίας.

Στο νοητικό τομέα, η εμφάνιση των αφαιρετικών νοητικών πράξεων παρουσιάζει μια άλλη προσέγγιση στην αντίληψη και κατανόηση του κόσμου. Η σκέψη μπορεί να κινείται στο χώρο όχι μόνο του συγκεκριμένου και του υπαρκτού, αλλά και στο χώρο του πιθανού, των υποθέσεων και των θεωριών. Μπορεί να συλλαμβάνει και να επεξεργάζεται ότι υπάρχει στην πραγματικότητα, ότι θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον, αλλά ακόμη και ότι είναι αντίθετο προς την πραγματικότητα. Ο έφηβος λοιπόν, έχοντας οπλιστεί με την αφαιρετική σκέψη, μπορεί να συλλαμβάνει για κάθε θέμα εναλλακτικές λύσεις, πέρα από αυτές που εφαρμόζονται στην πραγματικότητα, να εκπονεί και να προτείνει θεωρητικά πρότυπα για την επίλυση των κοινωνικών και ατομικών μας προβλημάτων, καθώς και να διαμορφώνει ένα προσωπικό σύστημα αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με την ανακάλυψη πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων και των θεωρητικών προτύπων, η πραγματικότητα στη σκέψη του εφήβου αποτελεί μια επί μέρους περίπτωση σε μια ολόκληρη δέσμη ποικίλων εναλλακτικών λύσεων. Οι νέες αυτές γνωστικές ικανότητες του εφήβου τροφοδοτούν την ανακαινιστική διάθεση και

οδηγούν στην αμφισβήτηση και στην κρίση της εφηβικής πρωτοτυπίας, όπως την αποκαλεί ο Debesse.

Στο συναισθηματικό τομέα, κύριο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη ένταση και αστάθεια της ψυχικής διάθεσης. Σύμφωνα με τον

διάσημο Αμερικανό ψυχολόγο G Stanley Hall, η εφηβεία περιγράφεται ως περίοδος εσωτερικού αναβρασμού και θυμικής αναστάτωσης, καθώς και ως περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων» (storm and stress). Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές και συγκρουόμενες διαθέσεις, όπως μεταξύ υπερδιέγερσης και λήθαργου, πάθους και αδιαφορίας, χαράς και κατήφειας, φιλίας και εχθρότητας, ευφορίας και μελαγχολίας κ.λ.π. Εδώ πρέπει να σημειωθεί, ότι ο έντονος αυτός ψυχικός αναβρασμός της εφηβικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα των βιολογικών αλλαγών της ήβης και κυρίως του ορμονικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Freud, οι αιτιολογικοί παράγοντες αυτού του ψυχικού αναβρασμού, είναι η αφύπνιση της σεξουαλικότητας και οι συγκρούσεις που δημιουργούνται από την αδιάκοπη πάλη ανάμεσα στις βιολογικές-ενστικτώδεις απαιτήσεις του εκείνο και στους κοινωνικούς περιορισμούς του Υπερεγώ. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ερευνητές, οι οποίοι δεν συμμερίζονται την άποψη αυτή. Σύμφωνα με έρευνες κάποιων ανθρωπολόγων, η εφηβεία δεν είναι πάντοτε περίοδος κρίσης και ψυχικών εντάσεων, αλλά μια πειθαρχημένη και ομαλή αναπτυξιακή πορεία, κατά την οποία εμφανίζονται, ωριμάζουν και διαμορφώνονται βαθμιαία τα νέα εφηβικά διαφέροντα, λειτουργίες και ενασχολήσεις.

Στον κοινωνικό τομέα, η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενηλίκους και για συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων φθάνει στο αποκορύφωμά της. Ο έφηβος λοιπόν, νοιώθει έντονη την επιθυμία να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια, με αποτέλεσμα, πολλές φορές η έντονη αυτή τάση για αυτονομία και αυτοδιαχείριση να γίνεται αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιού. Παράλληλα, η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη δουλική συμμόρφωση και υποταγή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι

εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με δικό τους κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη του (εφηβική κουλτούρα). Ο έφηβος υιοθετεί τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς,

ακόμα και τι ιδιορρυθμίες και τις συμβατικότητες της ομάδας. Επιπλέον, σημαντική διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου και ως προς τους ενήλικους, αλλά κι ως προς τους συνομηλίκους, με κορυφαία εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά.

4.4 ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ.

Οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι τονίζουν δικαιολογημένα ότι η ανάπτυξη του παιδιού κατά την περίοδο της εφηβείας (ομαλή γενικά, και ανώμαλη, σε ορισμένες δυσάρεστες περιπτώσεις) εξαρτάται κυρίως από τους ενήλικες που ευθύνονται για την αγωγή του. Σήμερα οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι εφιστούν την προσοχή μας στο γεγονός ότι ο χαρακτήρας των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους έφηβους, οι απαιτήσεις που προβάλλουν οι μεγάλοι στα παιδιά, καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την ατμόσφαιρα εκείνη, μέσα στην οποία ο έφηβος αναπνέει άνετα ή, απεναντίας, νιώθει δύσπνοια...’.

Έτσι, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση πως το να οργανώσεις σωστά το έργο της αγωγής, να ρυθμίσεις ορθά τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ ενήλικων και εφήβων είναι κάτι το εξαιρετικά δύσκολο, και πολλές φορές αδύνατο, αν δεν ληφθούν υπόψη όχι μόνο οι κανόνες, αλλά και οι εξαιρέσεις αυτής της φυσιολογικής ανάπτυξης.

Αυτό βέβαια ισχύει για κάθε ηλικία, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό ισχύει για την εφηβεία, η οποία με την ιδιαιτερότητα και τους ρυθμούς της διαφέρει ριζικά από οποιοδήποτε άλλο στάδιο της ζωής του ανθρώπου. Από φυσιολογική άποψη, η εφηβική ηλικία διακρίνεται για την έντονη

σωματική ανάπτυξη, την επίσπευση της διεργασίας του μεταβολισμού και την απότομη δραστηριοποίηση των ενδοκρινών αδένων όπου χαρακτηρίζεται σαν της ήβης. Εννοείται πως η διαδικασία της ήβης συνδέεται αδιάρρηκτα με τη γενικότερη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού και συντελείται αδιάλειπτα, αρχίζοντας, κυριολεκτικά, από τη γέννησή του. Μόνο που σε κάποιο στάδιο της παιδικής ηλικίας επιταχύνεται απότομα και, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, επέρχεται η εφηβεία. Αυτή η περίοδος ονομάζεται και ήβη κατά την οποία (εκδηλώνονται τα δευτερεύοντα σεξουαλικά γνωρίσματα). Χρονικά συμπίπτει με την περίοδο της εφηβείας, που οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί την εξετάζουν σ' όλη την πολυμορφία της, με γνώμονα την ιδιόρρυθμη ανάπτυξη της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού. Έτσι, αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά πως το παιδί δεν είναι, απλά και μόνο το «άθροισμα» κάποιων ξεχωριστών (φυσιολογικών, ψυχικών, ή κοινωνικών...), ιδιοτήτων αλλά ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο εξετάζεται διαφοροποιημένα. Εξυπακούεται πως η εφηβεία δεν υποδηλώνει κάποια παράλληλη ανάπτυξη, για παράδειγμα, των φυσιολογικών και ψυχολογικών ιδιοτήτων του παιδιού. Για κάθε προσεκτικό παρατηρητή των μεταλλαγών που επιφέρει στο παιδί η περίοδος της εφηβείας είναι σαφές ότι ο ρυθμός των μεταλλαγών αυτών ποικίλλει στους διάφορους τομείς. Αυτό αφορά τον συγχρονισμό στην διαμόρφωση των διαφόρων ψυχικών χαρακτηρισμάτων και των ξεχωριστών σωματικών ιδιοτήτων (το ύψος και το βάρος δεν συμβαδίζουν), καθώς και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της ήβης (στις κοπέλες, λόγου χάρη, μπορεί να εμφανιστεί, η εμμηνόρροια, ενώ σταματήσει η ανάπτυξη των μαστών). Αφορά βέβαια ακόμη και τον άνισο βαθμό διαμόρφωσης όλων αυτών των «πτυχών» του παιδιού. Για παράδειγμα, η κοινωνική και ψυχολογική ωρίμανση δεν συμπίπτει πάντα με την σωματική ανάπτυξη. Είναι ολοφάνερο πως εδώ προκύπτει μια ορισμένη δυσαρμονία, που οι

παιδαγωγοί έχουν χρέος να την εναρμονίσουν.

Είναι απλουστευτική η σκέψη πως η εφηβεία δεν αποτελεί παρά ένα απλό φυσιολογικό φαινόμενο. Η ένταξη ενός αγοριού ή μίας κοπέλας στο αντρικό ή το γυναικείο φύλο προϋποθέτει ευρύτατη και βαθύτατη πνευματική και κοινωνική ωρίμανση.

Γνωρίζοντας τις φυσιολογικές διεργασίες που συντελούνται στον οργανισμό των εφήβων, τις δυνατότητες ενός αγοριού και μίας κοπέλας καθώς τις αντικειμενικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει αναπόφευκτα το παιδί μπορούν να γίνουν σταθερά βήματα στην αγωγή τους, μπορούν να παρουσιαστούν λογικές απαιτήσεις στους έφηβους, χωρίς τον κίνδυνο να φανούν οι απαιτήσεις αυτές υπερβολικές ή γελοίες.(Πάλλης Δ. 1982).

4.5 Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι γεγονός, ότι τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνία μας βρέθηκε αντιμέτωπη με την λεγόμενη «κρίση της νεολαίας». Οι εφηβικές συμμορίες πολλαπλασιάστηκαν, τα ναρκωτικά διαδόθηκαν ανάμεσα στην νεολαία το κίνημα της αμφισβήτησης εξαπλώθηκε και στα πανεπιστήμια.

Ανήσυχη η κοινωνία μας λοιπόν ανακάλυψε ένα νέο πρόσωπο της νεολαίας το οποίο δεν είχε καμιά σχέση με την παραδοσιακή εικόνα που υπήρχε για αυτήν. Τα περισσότερα συγγράμματα που αφορούσαν την εφηβεία ξεπεράστηκαν, καθώς δεν μπόρεσαν να συλλάβουν τις θεμελιώδης διαδικασίες και τις ειδικότερες πλευρές της. Το αποτέλεσμα ήταν ότι, απέναντι σε μια νεολαία η οποία βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη και η οποία εξωτερικεύει τα προβλήματά της με νέες και απρόβλεπτες συμπεριφορές, δεν υπήρχαν οι κατάλληλοι παράγοντες ώστε να εκτιμηθούν οι αλλαγές και να διακριθούν οι βαθύτερες μεταβολές.

Η εκπαίδευση αυτού που θα ονόμαζε κανείς ετεροδοξία δείχνει καθαρά σε ποιο βαθμό η εξέλιξη των εφήβων συνδέεται με την κοινωνία στην οποία ζουν. Η κοινωνία καθορίζει την μορφή που θα πάρει στην

ενήλικη κατάσταση και οι γενεές τις μορφές της εξέγερσης των νέων. Στην εποχή των *maw medla*, των βιομηχανικών και τεχνολογικών πολιτισμών και ενός κόσμου που βρίσκεται σε κρίση και που θα άλλαζε συνέχεια, οι αντιδράσεις των νέων τείνουν να διαφοροποιούνται ταχύτατα και να παίρνουν όλο και πιο συλλογικό χαρακτήρα.

Επί πλέον, αν και η εφηβεία είναι η κατεξοχήν ηλικία της αντίθεσης προς τον περίγυρο και την καθεστηκυία τάξη. Αυτή η αντίθεση δεν έχει πάρει ποτέ την μορφή μιας τόσο ολικής, αποφασιστικής και συνειδητής άρνησης. Αυτή η άρνηση είναι τελικά η απάντηση στον καθολικό έλεγχο που ασκεί η κοινωνία πάνω στα άτομα. Οι συμμορίες των εφήβων που απασχολούν την κοινή γνώμη την δεκαετία του 50 και οι οποίες υπάρχουν δηλώνουν με τον τρόπο τους με το να προσαρμόζονται στην κοινωνία, την διαφορά και την ανισορροπία που προκαλεί ο πολιτισμός μας. Τότε όμως οι νέοι δεν ασκούσαν συνολική κριτική αλλά η άρνησή τους ήταν κατά κάποιο τρόπο απλή δράση. Βέβαια σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί η σημερινή νεολαία δεν χάθηκε για πάντα. Δεν αγνοεί κανείς τα θετικά στοιχεία της αμφισβήτησης των νέων αρχίζοντας απ' την φωτισμένη κριτική που έκαναν στην κοινωνία, πείθοντάς την έτσι να επανεξετάσει τα προβλήματα της καθώς και το γεγονός ότι η νεανική εγκληματικότητα δεν είναι καινούργιο φαινόμενο.

Η αμφισβήτηση της νεολαίας, οι περιοδικές εξάρσεις της επιθετικότητας, η αύξηση των συμμοριών και η διάδοση των ναρκωτικών είναι οι μορφές που παίρνει στην εποχή μας ο αγώνας των νέων για να φτάσουν σε ενήλικη κατάσταση, η ανυπομονησία τους να κατακτήσουν την κοινωνική αυτονομία, η αβεβαιότητα και το άγχος μπροστά στην ανάγκη να ξεκόψουν απ' τις εξαρτήσεις της παιδικής ηλικίας και να στραφούν προς το άγνωστο μέλλον· ένα μέλλον που το λιγότερο που θα μπορούσαμε να πούμε είναι ότι παρουσιάζεται αβέβαιο και απειλητικό.

Έστω κι αν μια τέτοια δήλωση στην αρχή, σοκάρει πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει απαραίτητα αντίθεση μεταξύ του εφήβου που θεωρούμε ότι είναι φυσιολογικός και εκείνον που παρανομεί, μεταξύ των νεανικών συλλόγων και των νεανικών συμμοριών. Εφόσον η εφηβεία είναι ηλικία της εξέγερσης είναι λογικό αυτή η εξέγερση μέσα στην εύθραυστη ισορροπία και το εκρηκτικό κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας μας, να μπορεί εύκολα να πάρει αντικοινωνικές μορφές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο μελετήσαμε κάτι που ήταν σημαντικό για μας, ποιες είναι η βασικότερες θεωρητικές κατευθύνσεις που έδωσαν η μεγάλη θεωρητικοί πάνω στο φαινόμενο της επιθετικότητας στην παιδική και εφηβική ηλικία αυτό μας βοήθησε ώστε να κατανοήσουμε ακόμη καλύτερα το φαινόμενο της επιθετικότητας στην παιδική ηλικία. Μελετώντας λοιπόν τους θεωρητικούς επιστήμονες της ψυχολογίας, είδαμε πως από πολύ παλιά τους απασχολούσαν τα θέματα συμπεριφοράς και κυρίως στην παιδική και εφηβική ηλικίας γιατί αυτές οι ηλικίες είναι καθοριστικές για τον άνθρωπο και την μετέπειτα ζωή του.

Με την πάροδο των χρόνων διάφοροι ερευνητές της ψυχολογίας εύρισκαν και καινούριες θεωρίες, με αποτέλεσμα να φτάσουμε στις ποίο σύγχρονες και αυτές που χρησιμοποιούνται περισσότερο στην σημερινή εποχή και αυτές είναι η γνωστική γνωστική κατεύθυνση και η κοινωνικό-πολιτισμική. Τέλος σε αυτό το κεφαλαίο αναλύσαμε τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας για να δούμε πως το αντιμετωπίζουν οι έφηβοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΕΙΟ)

5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε κοινωνική ομάδα πρέπει να προσπαθεί να έχει υπό έλεγχο την επιθετικότητα των μελών της για να μπορέσει να διατηρεί την κοινωνική συνοχή της ομάδας. Εξάλλου αυτό τονίζεται και από τον κοινωνιολόγο T. Parsons με την μεγάλη σημασία που δίνει στην λειτουργία της ένταξης όπου αυτό συνεπάγεται τον έλεγχο των δραστηριοτήτων των μελών της ομάδας για την αποφυγή των έντονων ανεπιθύμητων συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. (Βουϊδάσκησ.Β 1992)

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο βασικές πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης που σαν σκοπό τους έχουν τον εξανθρωπισμό του ατόμου και την διάπλασή του σε κοινωνικό – πολιτιστική προσωπικότητα και αναλαμβάνουν όχι μόνο την επιμόρφωση του, άλλα και να μειώσει την επιθετικότητα και να προσφέρει στην κοινωνία ανθρώπους που σαν αρχή τους θα έχουν την ειρήνη και την σύμπνοια με όλους χωρίς να υπάρχει επιθετικότητα.

Στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να διαλευκάνουμε κατά πόσο ο ρόλος των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης έχουν θετική επίδραση στα παιδιά.

5.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΕΙΟ) ΣΑΝ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Πριν διερευνήσουμε τον τρόπο που εμφανίζεται και αναπτύσσεται η επιθετικότητα στα παιδιά μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο, και πριν αναφερθούμε στα αίτια και τις συνέπειες, θα αναφερθούμε στον ρόλο που κατέχουν οι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης του ανθρώπου και στην ανοικοδόμηση της προσωπικότητας του, καθώς επίσης και τη ακριβός είναι αυτές οι ομάδες κοινωνικοποίησης.

Ο πατέρας της έννοιας «πρωτογενών ομάδων» είναι ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Ch. Cooley ο οποίος ορίζει «πρωτογενείς» εκείνες τις ομάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται για την πολύ στενή, άμεση προσωπική σχέση (face to face association) και συνεργασία. Είναι πρωτογενείς από πολλές πλευρές , άλλα κυρίως από εκείνη ότι συμμετέχουν βασικά στην διαμόρφωση της κοινωνικής φύσης και των κοινωνικών ιδεωδών των ατόμων. (Βουϊδασκης Β.1983)

Κατά τον Γερμανό κοινωνιολόγο R. König «πρωτογενείς» ονομάζονται εκείνες οι ομάδες που τόσο στο χρόνο όσο και στην σημασία προηγούνται από όλες τις άλλες αυτές είναι οι πραγματικές αρχές της κοινωνικής φύσης των ατόμων. (Βουϊδάσκης Β. 1983, σελ. 74) Πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης είναι όλες αυτές οι ομάδες, των οποίων τα μέλη συνδέονται με στενούς δεσμούς φιλίας, οικειότητας και συνεργασίας όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονία, η ομάδα παιχνιδιού, ο φιλικός κύκλος κλπ. Στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών αυτών των κοινωνικών ομάδων αναπτύσσεται μια τέτοια ανθρωπινή αλληλεγγύη, που μπορεί κανείς να μιλά για τη διαμόρφωση μιας πραγματικά «Εμείς – συνείδησης» ή την ταύτιση του ατόμου με τους άλλους: «Εγώ και Συ στο Εμείς». Μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα της οικειότητας και της αγάπης το κάθε άτομο βιώνει άμεσα και ολοζώντανα

την παρουσία του άλλου «πρόσωπο με πρόσωπο» χωρίς την μεσολάβηση άλλων παραγόντων.

Ο Ελβετός κοινωνιολόγος R. Portman αναφερόμενος στην κοινωνικοποίηση μίλησε για μια «Frühe Geburt» (= πρόωρη γέννηση) του ανθρώπου.

Η αρχή της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τον R. König, περισσότερο στην οικογένεια και λιγότερο στο σχολείο σημαίνει την απαρχή μιας «δεύτερης γέννησης», της κοινωνικής γέννησης η οποία συγκριτικά με την βιολογική είναι περισσότερο οδυνηρή ποιοτικά και ποσοτικά σχετικά με την διάρκεια της.(Βουϊδάσκη Β. 1992)

Για αυτό τον λόγο λένε ότι « η φυσική γέννηση του ανθρώπου δεν είναι το αποφασιστικό, αλλά η δεύτερη γέννηση του σαν κοινωνικοπολιτιστική προσωπικότητα».

Κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τον A. Golsin «είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, και διαθέσεις που τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν περισσότερο η λιγότερο αποτελεσματικά σαν μέλη των ομάδων η της κοινωνίας». (Βουϊδάσκη Β. 1983)

Σύμφωνα με τον Henri Pierson «Η κοινωνική ολοκλήρωση του παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του κατά την οποία του έχουν παρασχεθεί τα μέσα γλωσσικής επικοινωνίας και σειρές γνώσεων και όπου έχει οδηγηθεί για να αποκτήσει κανόνες ζωής, συνήθειες, τρόπους σκέψης, χωροχρονικά πλαίσια, πεποιθήσεις και ιδανικά σύμφωνα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έχει ανατραφεί» (Κοσμόπουλος Α. Β, 1994).

Η κοινωνικοποίηση εκφράζεται σαν ένα σύνολο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που σαν σκοπό της έχει να οδηγήσει το παιδί μέσα από διαφορές διαβαθμίσεις στην κατάκτηση και επέκταση της κοινωνικοποίησης του. Η κοινωνικοποίηση είναι το μέσο που μας οδηγεί

στην κοινωνικότητα, στην ψυχολογική ωρίμανση, είναι η προσπάθεια που φτάνει τον βαθύτερο ψυχικό κόσμο του ατόμου και το βοηθάει να απεγκλωβιστεί από τον εγωκεντρισμό του και να βγει στο « Εσύ» και το «εμείς».

Κοινωνικοποίηση όμως είναι οι σιωπηλές διεργασίες που γίνονται στο εσωτερικό των ανθρώπων, με σκοπό να εξαφανίσουν όλα τα ψυχολογικά εμπόδια και να ενισχύσουν τις υγιείς τάσεις που ετοιμάζουν το έδαφος για μια επιτυχημένη και άξια του ανανεωτικού ρόλου των ανθρώπων κοινωνική ένταξη και προσαρμογή. Πίσω από τα λόγια του Buber εκφράζεται η ποίο βαθιά και υψηλή έννοια της παιδευτικής διαδικασίας, της κοινωνικοποίησης. «Τελειοποιούμε σε επαφή το Συ, γίνομε εγώ λέγοντας Συ».(Κοσμόπουλος Α. Β, 1994)

Η πρωτογενής διαδικασία κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται μέσα στις πρωτογενείς ομάδες με την ατμόσφαιρα οικειότητας, της συνεργασίας, και της συγγένειας.

Μέσα στην οικογένεια και το σχολείο το νέο άτομο αποκτά μέσο της κοινωνικοποίησης ανθρώπινα χαρακτηριστικά, συναισθηματική ταυτότητα και παραλαμβάνει τον προγονικό του πολιτισμό εστί ώστε να διαμορφώσει μια αυθεντική κοινωνικό – πολιτισμική προσωπικότητα . Στην κοινωνικοποίηση των πρωτογενών ομάδων θέτονται τα θεμέλια για να οικοδομηθεί η διαδικασία των δευτερογενών ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο προετοιμάζεται να γίνει μέλος και να μπει σε καινούργιες ομάδες, «μ' ένα ελάχιστο εμείς – συναίσθημα». (Βουϊδάσκη Β. 1983)

Ασφαλώς, αυτή η διαδικασία κοινωνικοποίησης δεν περνάει χωρίς συγκρούσεις και δυσάρεστες εμπειρίες τόσο για το παιδί όσο και για τους γονείς, καθώς πολλές φορές η κοινωνικοποίηση του παιδιού μπορεί να επιφέρει προβλήματα, ακόμα και επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μελών της οικογένειας καθώς υπάρχουν μεγάλες διαφορές που υποκινούν αυτές τις επιθετικές τάσεις και ορμές που προκαλούν συγκρούσεις και

φιλονικίες μεταξύ των μελών και αυτό γιατί σύμφωνα με τον R. Dreikurs «πίσω από τη ποικιλία και τη πολυπλοκότητα των δυσκολιών, των συγκρούσεων, των προστριβών και των ανωμαλιών που παρουσιάζονται στην σύγχρονή οικογένεια, κρύβετε ένα και μοναδικό πρότυπο: ο αυξανόμενος ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη της. Η σύγχρονή οικογένεια καθρεπτίζει τη τραγική σύγχυσή της γενιάς που γαλουχήθηκε από παραδοσιακές απολυταρχικές μεθόδους και που τώρα, βρίσκονται αντιμέτωποι με το έργο της καθιέρωσης της δημοκρατικής διαδικασίας». (Βουϊδάσκη Β. 1987)

Μετά από όλα αυτά, γίνετε κατανοητό ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στους πρωτογενείς παράγοντες κοινωνικοποίησης, πολλές φορές, δε λειτουργεί και τόσο θετικά. Στην προσπάθειά τους να μειώσουν την επιθετικότητα, μπορεί να πετύχουν το αντίθετό με αποτέλεσμα να οδηγεί τα παιδιά στην αποκλίνουσα συμπεριφορά. Εστί μερικές φορές μπορεί η κοινωνικοποίηση να είναι το αίτιο της κυκλικής αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς.

5.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ανάπτυξη του ανθρώπου από τα πρώτα στάδια της ζωής του, τη βρεφική και νηπιακή ηλικία και μετέπειτα, στην εφηβική ηλικία. Οι βασικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν από την αρχή της ζωής του για να βοηθήσει το παιδί να περάσει από όλα τα στάδια της ανάπτυξης του χωρίς προβλήματα, είναι η ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια, η ανάγκη για νέες εμπειρίες, για έπαινο και αναγνώριση, και η ανάγκη για υπευθυνότητα.

Αν κάποιές από αυτές τις ανάγκες δεν καλυφθούν πλήρως μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην ανάπτυξη του παιδιού που θα οδηγήσει σε διαταραχή με άμεση συνέπεια να εμφανιστεί δυσπροσαρμοστικότητα και μεγάλη ένταση στην προσωπικότητα και στο περιβάλλον του παιδιού. (Το ανοικτό πανεπιστήμιο, 1985).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα έχουν γραφτεί παραπάνω θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε και να κατανοήσουμε την εμφάνιση της παιδικής βίας και επιθετικότητας μέσα στην οικογένεια.

Από την στιγμή της γέννησης ενός παιδιού λόγω της ανικανότητας του να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, μαθαίνει ότι θέλει και αναζητά να το έχει, από τα γύρο μεγαλύτερα άτομα με αποτέλεσμα το βρέφος να γίνεται όλο και πιο εγωκεντρικό, απορροφημένο στις δικές του επιθυμίες, απαιτεί να ικανοποιηθούν όλες. Στην συνέχεια λιπών της ζωής του παιδιού πρέπει να γίνει ένα προκαθορισμένο κοινωνικά άτομο, και πώς θα γίνει αυτό; Εξαναγκάζοντας το σε μια διαδικασία εξαναγκαστικών περιορισμών. Αυτό σημαίνει πως σιγά – σιγά το παιδί πρέπει να υπακούει και να αλλάζει τρόπους και συμπεριφορά. Μέσα λιπών στο μεταβατικό αυτό στάδιο το παιδί μπορεί να νιώθει θυμό, διάφορα έντονα συναισθήματα, ενάντια στους περιορισμούς που θέτουν οι γονείς του και για αυτό τον λόγο το παιδί ενδέχεται να αντιδράσει και σαν συνέπεια μπορεί η μητέρα του παιδιού να θυμώσει και να το τιμωρήσει ενώ μπορεί να το απειλήσει πως θα το εγκαταλείψει. Το παιδί σε αυτή την φάση βιώνει ανάμικτα συναισθήματα και βρίσκεται σε δίλημμα ενώ κυριαρχεί από άγχος και φόβο ότι θα το εγκαταλείψει η μητέρα του. Έτσι λιπών σταδιακά ή θα δεχτεί τους περιορισμούς ή θα οδηγηθεί στην εκδηλώσει επιθετικής συμπεριφοράς.

Αυτή η διεργασία στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι δυνατόν να ακολουθήσει διάφορα σχήματα. Μπορεί, δηλαδή, το παιδί να καταστεί ένα αντικοινωνικό πρόσωπο, επειδή θα αισθάνεται ότι δεν έχει κερδίσει

τίποτα με το να εγκαταλείψει τις εγωιστικές του επιθυμίες. Μπορεί να εκδηλώσει την εχθρότητα του μ' ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο, π.χ. ασυνείδητα να υποκύψει και να γίνει ένα πολύ ευγενικό, δειλό και παθητικό παιδί, αν ο φόβος του για τιμωρία ή για στέρηση της αγάπης είναι πολύ μεγάλος. Επιπλέον, η επιθετικότητα ενός παιδιού μπορεί να βρει διέξοδο και με άλλους τρόπους. Είναι πιθανόν το παιδί να παρουσιάζεται ανικανοποίητο για το κάθε τι και να εκφράζει συνεχώς παράπονα, ενώ πιθανόν επίσης είναι τα εχθρικά του αυτά αισθήματα να στραφούν εναντίον του και να παρατηρηθεί ψυχοσωματική κατάρρευση στο παιδί όπως μελαγχολία, κατάθλιψη, νεύρα, πονοκέφαλοι κ.α. Υπάρχει η αντίληψη, ότι τα παιδιά μπορεί να πεισθούν από πολύ νωρίς να ακολουθήσουν μια αυστηρή εκπαίδευση με τη καθοδήγηση των γονιών τους, για αν μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά στο μέλλον, κάτι το οποίο αμφισβητείται. Στην πραγματικότητα, όλα τα παιδιά θέλουν να μεγαλώσουν, αλλά η ανάπτυξη τους αυτή εξαρτάται από κάποιο αίσθημα ότι βρίσκουν κατανόηση και ίση μεταχείριση από τους γύρω τους. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί δεν θα πεισθεί ότι οι γονείς του το αγαπούν, αν αυτοί δεν του το δείξουν έμπρακτα. Μόνο εάν το παιδί αισθανθεί ότι το αγαπούν και το πιστέψει, οι παροδικοί εκνευρισμοί της μητέρας του δεν θα του προκαλέσουν ψυχικές βλάβες, σε αντίθεση με εκείνο που έχει και την παραμικρή υποψία ότι οι γονείς του δεν το καταλαβαίνουν.

Το παραπάνω αποτελεί ένα παράδειγμα το οποίο θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε πως οι πρώτες εμπειρίες που αποκτά το παιδί από την συναναστροφή με τους ανθρώπους και περισσότερο με τους γονείς του, θα στιγματίζουν την υπόλοιπη ζωή του και κατά πόσο θα έχει καλές οι κακές σχέσεις με τους άλλους.

Σε όλες τις ομάδες κοινωνικοποίησης , πρωτογενείς και δευτερογενείς, είναι φυσικό να εμφανίζονται αντιθέσεις, συγκρούσεις και επιθετικές

τάσεις. Τις περισσότερες φορές θεωρούμε ότι τα φαινόμενα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι πιο συνηθισμένα στις ομάδες όπου συντελείται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς ο σχηματισμός του αποβλέπει τις περισσότερες φορές σε προσωπικά ενδιαφέροντα. Για αυτό ακριβώς το λόγο πολλές φορές «η ομάδα μοιάζει με μια αρένα, στην οποία βλέπει κανείς μια ατελείωτη σειρά από συγκρούσεις», όπως σωστά παρατηρεί ο T. Mills (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Όσο αδιανόητο, όμως, κι αν φαίνεται στον καθένα ό,τι φαινόμενα αντιθέσεων, συγκρούσεων και επιθετικότητας, είναι δυνατόν να συμβαίνουν και στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, ωστόσο είναι μια πραγματικότητα. Στηριζόμενοι στο γεγονός ότι τα μέλη στις πρωτογενείς ομάδες συνδέονται με δεσμούς αίματος, συγγένειας και φιλίας, καταλήγουμε γρήγορα στο συμπέρασμα ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών θα είναι ελάχιστες έως μηδαμινές. Μια βαθύτερη, όμως, παρατήρηση αυτής της διαδικασίας θα αποδείξει πως μέσα στην ίδια την ομάδα, της οποίας τα μέλη μπορούν ακόμα και να θυσιαστούν για ένα μέλος ή για το σύνολο της ομάδας, εμφανίζονται αντιθέσεις, συγκρούσεις και επιθετικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Κ. Κόπια, «είναι φυσικό ότι παντού και πάντοτε όπου συνεργάζονται άνθρωποι, προπάντων εκεί που συγκρούονται τα δυο φύλα, υπάρχουν διαφορές, εντάσεις, συγκρούσεις και ευκαιριακά έντονες προσπάθειες για επιβολή του ενός πάνω στον άλλο» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Όλες αυτές οι επιθετικές τάσεις και οι σχέσεις - συγκρούσεις όλα τα επίπεδα καθορίζονται από ένα συνδυασμό μεταβλητών που αναπτύσσονται μέσα στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης των ατόμων και των ομάδων.

Είναι φυσικό, λοιπόν, όπως σε κάθε ομάδα κοινωνικοποίησης που

αποτελείται από διαφορετικά και ξεχωριστά άτομα - μέλη, που διακρίνονται για την προσωπική τους ταυτότητα και την αποκλειστική τους ατομικότητα, να μη λείπουν οι ατομικές αρνητικές παρακινήσεις για αυτοδιάσωση, πλεονεξία, εγωισμό, ζηλοτυπία κ.τ.λ., παρά ακριβώς την πραγματική ύπαρξη της οικείας και φιλικής ατμόσφαιρας, Συνεπώς, μπορεί κανείς να πει ότι οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται στις πρωτογενείς ομάδες δεν αποβλέπουν στην εντόπιση και βλάβη του άλλου μέλους. Κι αν λάβουμε υπόψη μας τη γνώμη του Ch. Cooley, «πως ο καθένας θα είναι πάντοτε φιλόδοξος, αλλά ο κύριος σκοπός της φιλοδοξίας του στην πρωτογενή ομάδα είναι να αποκτήσει μια ιδιαίτερη θέση στη συνείδηση των άλλων», (Βουϊδάσκη Β., 1983), δεν μπορούμε και να παραβλέψουμε τα μέσα που πολλές φορές χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό και κυρίως τις δυσάρεστες συνέπειες.

Η πρωτογενής ομάδα κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, σύμφωνα με τον K. Köhlig είναι «η ομάδα που συνδέει τα μέλη της σε μια συνάρτηση συναισθήματος, συνεργασίας και αμοιβαίας βοήθειας, ενώ οι σχέσεις των μελών της οικογένειας έχουν το χαρακτήρα της οικειότητας και της συντροφικότητας μέσα στην ομάδα» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Σύμφωνα με την μικροκοινωνιολογική έννοια, η οικογένεια είναι θεσμός, χωρίς βέβαια μια τέτοια παραδοχή και αναγνώριση να παραβλέπει τον πρωτεύοντα ρόλο της, που είναι η κοινωνικοποίηση. Χρησιμοποιώντας τον όρο θεσμό, εννοούμε ότι μέσα σ' αυτή την οικεία περιοχή δεν μπορεί να κάνει ο καθένας ότι νομίζει, αλλά πρέπει να τηρεί και να υπακούει σε ορισμένους νόμους και κανόνες. Κατά τη δομολειτουργική θεωρία του T. Parsons, «ο καθένας είναι υποχρεωμένος να εκπληρώνει ορισμένες εντατικές λειτουργίες μέσα στην οικογένεια» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Άρα, μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα, η οικογένεια δε δεσμεύεται οπωσδήποτε στην αγάπη και

τη συμπάθεια, αλλά στο ότι τα μέλη της υπόκεινται σε ορισμένους κοινωνικούς κανόνες.

Η ίδια, λοιπόν, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, πολλές συγκρούσεις, που εκδηλώνονται πολλές φορές με επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μελών της οικογένειας. Παρά τις αρκετές ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τα μέλη της ίδιας της οικογένειας, υπάρχουν και αρκετές διαφορές που δημιουργούν συχνά αυτές τις επιθετικές τάσεις και προκαλούν συγκρούσεις και φιλονικίες μεταξύ των μελών της. Συνεπώς, ακόμα και αυτή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, δεν είναι δυνατόν να παρέρθει χωρίς συγκρούσεις και δυσάρεστες εμπειρίες τόσο για το παιδί, όσο και για τους γονείς του.

Μερικές χαρακτηριστικές και ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με την ενδοοικογενειακή επιθετικότητα, είναι αυτές του R. Dreikurs, ο οποίος πιστεύει πως αυτή προέρχεται από τη δομική διαφοροποίηση της σύγχρονης οικογένειας σε σχέση με τη παραδοσιακή (Βουϊδάσκη Β., 1983). Σύμφωνα με τον ίδιο, «πίσω από την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των δυσκολιών, των συγκρούσεων, των προστριβών και των ανωμαλιών που παρουσιάζονται μέσα στη σύγχρονη οικογένεια, κρύβεται ένα και μοναδικό πρότυπο : ο αυξανόμενος ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη της. Η σύγχρονη οικογένεια, καθρεφτίζει την τραγική σύγκυση της γενιάς που γαλουχήθηκε από τις παραδοσιακές απολυταρχικές μεθόδους και που τώρα βρίσκεται αντιμέτωπη με το έργο της καθιέρωσης της δημοκρατικής διαδικασίας» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Ανάλογη με την παραπάνω άποψη, είναι και η άποψη του Β. Φίλια, ο οποίος αναφέρει ότι «το πατριαρχικό αρρενοκρατικό υπόδειγμα στην αγωγή κοινωνικοποίησης δεν λειτουργεί πλέον, ταυτόχρονα όμως δεν λειτουργεί και κάτι άλλο στη θέση του, π.χ. το μητριαρχικό.

Διαμορφώνεται έτσι μια σύγχυση ρόλων στην αγωγή κοινωνικοποίησης ανάμεσα στην μητέρα και τον πατέρα, που είναι ο μικρόκοσμος μιας ευρύτερης σύγκρουσης που βρίσκεται σε εξέλιξη στη συνολική κοινωνία» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω άποψη, μόνο αν λάβει κανείς υπόψη του τις διαφορές του φύλου, των ρόλων και της ιδιαιτερότητας του κάθε ατόμου μπορεί να αναλύσει και να κατανοήσει τα κίνητρα, τις πράξεις, τις απόψεις και τις συγκρούσεις των μελών της οικογένειας.

Τα παιδιά, επιπλέον, διαφέρουν και ως προς την ιδιοσυγκρασία και τη δύναμη των εσωτερικών τους κινήτρων. Τόσο αυτά, όσο οι εμπειρίες της ζωής τους, η συναισθηματική στάση των άλλων απέναντι τους καθώς και όλες οι εξωτερικές επιδράσεις που ασκούνται πάνω τους, επιδρούν βαθιά στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στο περιβάλλον τους. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η ανάπτυξη των παιδιών δεν ακολουθεί ευθεία γραμμή. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών, που υπό την επίδραση ειδικών καταστάσεων, παλινδρόμησαν σε προηγούμενους τρόπους συμπεριφοράς, στους οποίους έβρισκαν ικανοποίηση. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το κάθε είδος συμπεριφοράς του παιδιού έχει και ένα διαφορετικό εσωτερικό νόημα, ενώ δεν υπάρχει κάποια ορισμένη θεραπεία για καθένα από τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει το κάθε παιδί.

Προκειμένου οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά να φτάσουν σε μια σωστή ωριμότητα, χρειάζεται πολύ περισσότερα απ' το να υιοθετούν απλά κανόνες. Τα παιδιά εκφράζουν με διάφορες ενέργειες ή αντιδράσεις τις εσωτερικές τους ορμές, οι οποίες λαμβάνονται από τους γονείς ως πράξεις «άτακτες» και τίποτα παραπάνω. Στην πραγματικότητα, όμως, οι παιδικές αυτές ενέργειες αποτελούν έκφραση του τρόπου που αντιδρούν τα παιδιά στις εξωτερικές πιέσεις που δέχονται.

Μια εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας, είναι οι έντονες

τάσεις

καταστροφικότητας, που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί, κάτι το οποίο απαιτεί ένα ήρεμο και σταθερό χειρισμό. Είναι ανάγκη να ανακαλυφθεί η βασική αιτία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, προκειμένου να αντιμετωπισθεί σωστά και να μπορέσει το παιδί να βοηθηθεί ουσιαστικά. Σ' αυτή τη περίπτωση, της τάσης για καταστροφικότητα, είναι πιθανόν οι γονείς να ενδώσουν σε αυτή τη συμπεριφορά του παιδιού ή ακόμη να θυμώσουν και να θελήσουν να "εκδικηθούν", κάτι το οποίο όμως δεν θα αποβεί προς όφελος του παιδιού. Αυτό που χρειάζεται σε αυτή τη φάση είναι ό,τι οι γονείς πρέπει να κοντά στο παιδί τους, προσφέροντας του τη συμπάθεια και τη βοήθεια που χρειάζεται, προκειμένου να κερδίσει την ισορροπία του.

Μια άλλη εκδήλωση της επιθετικότητας του παιδιού είναι η ζήλια, η οποία τις περισσότερες φορές αρχίζει με τον ερχομό ενός νέου βρέφους στην οικογένεια. Το παιδί είναι φυσικό να νιώσει κάποια ζήλια και μόνο με τη σκέψη ότι θα μοιραστεί τους γονείς του, οι οποίοι μέχρι τώρα ήταν αποκλειστικά δικοί του. Ο ανταγωνισμός που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στο παιδί και το μικρό του αδερφάκι, μπορεί να εκδηλωθεί είτε φανερά χτυπώντας το μωρό, είτε με το να έχει νυχτερινούς εφιάλτες ή ακόμη και εκρήξεις οργής. Σε αυτή τη περίπτωση οι γονείς χρειάζεται να δείξουν στο παιδί ότι η αγάπη τους γι' αυτό συνεχίζεται και συγχρόνως ότι αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα ανάμεικτα του συναισθήματα απέναντι στο αδερφάκι του, προκειμένου να το βοηθήσουν. Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στα περίπλοκα συναισθήματα που βιώνει και τα οποία δημιούργησε ο ερχομός του νέου βρέφους. Συνεπώς, μόνο εάν οι γονείς καταλαβαίνουν τι προσπαθεί το παιδί τους να τους πει με τη συμπεριφορά του, τότε θα έχουν κάνει το πρώτο βήμα για να το βοηθήσουν να αισθάνεται λιγότερο εχθρικό για τον κόσμο.

Σε όλες τις περιπτώσεις είδαμε πως τα παιδιά ωριμάζουν σωστά και κοινωνικοποιούνται σταδιακά, με τη σωστή συμπεριφορά και αντιμετώπιση των γονιών τους. Δεν θα πρέπει βέβαια να παραβλέπουμε και το γεγονός ότι εκτός από τα επιθετικά παιδιά υπάρχουν και οι περιπτώσεις των επιθετικών γονιών. Όπως είναι φυσικό η επιθετικότητα των γονιών, επηρεάζει σημαντικά την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού και αυτό γιατί η δική τους θέση υπεροχής και η σχέση εξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτούς και το παιδί, τους καθιστά ικανούς να αναπτύσσουν διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, λοιπόν, λόγω αυτής της σχέσης εξάρτησης ο γονέας «δεν είναι μόνο πηγή ζωής, τροφής και απολαύσεων, αλλά είναι και η από θέση απόλυτης ισχύος, πηγή καταναγκασμού και απαγορεύσεων» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Η επιθετικότητα των γονέων, μπορεί να εκδηλωθεί στα παιδιά με διάφορες μορφές, από μια απλή περιφρονητική ματιά μέχρι και τη σωματική βία ή ακόμη και το θάνατο στη χειρότερη περίπτωση. Ορισμένες μορφές έκφρασης της επιθετικότητας των γονέων μπορεί να είναι η αντιπάθεια, η αποστροφή, η έλλειψη αγάπης, οι αγενείς τρόποι ομιλίας, οι ειρωνείες, οι βρισιές, οι σωματικές κακώσεις καθώς και η υπερβολική προστασία.

Ωστόσο, όμως, υπάρχει πάντοτε μεγάλη διαφορά σχετικά με τη μορφή, το μέγεθος και τη συχνότητα της επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων, ανάλογα με τη κοινωνική τους τάξη, τον κοινωνικό τους ρόλο και την αγωγή τους. Έχει παρατηρηθεί ότι κυρίως τα παιδιά που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, λόγω της επιθετικής και βάνανσης συμπεριφοράς των γονιών τους, αποκτούν αρνητικές εμπειρίες και παρόμοια επιθετική συμπεριφορά, με άμεσο αποτέλεσμα να δυσκολεύονται αργότερα να ενταχθούν σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι το σχολείο, ο εργασιακός

χώρος κ.τ.λ.

5.4 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Είναι λογικό πως όταν ένα παιδί βλέπει στους μεγάλους και στα μεγαλύτερα παιδιά φιλική και συνανθρώπινη συμπεριφορά και τη μιμείται, αποκτά συγχρόνως με αυτό τον τρόπο κοινωνική συμπεριφορά κατά το παρατηρούμενο πρότυπο. Αυτό βέβαια ισχύει και στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το παρατηρούμενο για το παιδί πρότυπο έχει εχθρική και γενικότερα αντικοινωνική συμπεριφορά. Αρκετές εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, έχουν αποδείξει πως τόσο η επιθετικότητα των γονέων όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος επιδρούν πολλές φορές ώστε να γίνεται επιθετική και η συμπεριφορά των μικρότερων παιδιών. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της μάθησης, η συμπεριφορά ενός προσώπου μεταβάλλεται ανάλογα με το άτομο που παρατηρεί, δηλαδή ο τρόπος αυτός διαφοροποίησης της συμπεριφοράς δεν είναι η λεγόμενη διαδικασία συνειδητής απομίμησης. Ο τρόπος αυτός διαφοροποίησης της συμπεριφοράς ονομάζεται «μάθηση από παρατήρηση ή μίμηση».

Πολλοί ειδικοί επιστήμονες με έρευνες και πειράματα, προσπάθησαν να αποδείξουν ότι η παρατήρηση επιθετικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς οδηγεί, με μεγάλη πιθανότητα, τον παρατηρητή σε μεγαλύτερη συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά, σχετικά μ' αυτό ήταν οι πειραματισμοί του Α. Bandura, οι οποίοι είχαν αποκαλυπτικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο Α. Bandura (Βουϊδάσκη Β., 1983) απέδειξε πως τα παιδιά έχουν μεγάλη

ικανότητα να μιμούνται την κοινωνική συμπεριφορά των γονιών τους και των άλλων προτύπων του περιβάλλοντος τους. Εκτός αυτού αρκετές έρευνες και πειράματα απέδειξαν πως οι καινούργιοι επιθετικοί τρόποι συμπεριφοράς προέρχονται χωρίς άμεση επικύρωση, αλλά απλά και μόνο με την παρατήρηση ενός προτύπου. Επιπλέον, απέδειξαν ότι η παρατήρηση μιας θετικής επιτυχίας του προτύπου, μπορεί να έχει ένα πολύ καλύτερο αποτέλεσμα από μια άμεση επιβεβαίωση χωρίς παρατήρηση ενός προτύπου.

Ειδικότερα, το παιδί έχει την ιδιότητα να παρατηρεί τη συμπεριφορά των γονιών του και απ' αυτή να υιοθετεί και να οικειοποιείται αρκετά χαρακτηριστικά της. Είναι αναντίρρητο γεγονός, ότι το παιδί μπορεί από πολύ νωρίς να αντιληφθεί και συνάμα να πάρει τα χαρακτηριστικά της έξαψης του θυμού των γονιών του. Επίσης, το μέγεθος των αντιδραστικών πρακτικών δύναμης των μητέρων, έχει αποδειχτεί πως έχει μεγάλη συνάρτηση με το μέτρο της εχθρότητας των παιδιών εναντίον των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό, με το μέτρο των πρακτικών δύναμης έναντι άλλων παιδιών καθώς και με το μέτρο της αντίστασης, έναντι της αντίδρασης των άλλων παιδιών και της ίδιας της παιδαγωγού. Συν τοις άλλοις, οι εκπρόσωποι της ψυχανάλυσης επισημαίνουν ότι οι παρορμήσεις του παιδιού καταπιέζονται σημαντικά με την επιθετική συμπεριφορά των γονιών τους και λόγω αυτής της καταπίεσης προκαλούνται στο παιδί εσωτερικές εντάσεις και διαμάχες, που αργότερα πιθανότατα να εκδηλωθούν και με οποιαδήποτε μορφή διαστροφής.

Ωστόσο, όμως, το να παρεμποδίζεται η ικανοποίηση της ορμής, δεν σημαίνει ότι εξουδετερώνεται και ο ερεθισμός της, με αποτέλεσμα το παιδί να προέρχεται σε ενδοψυχικές εντάσεις, οι οποίες τελικά θα βρουν την έκφραση τους σε νευρωτικά συμπτώματα. Συγχρόνως, βέβαια, η πολύ ισχυρή διέγερση της ορμής, μπορεί να φέρει καταστρεπτικές

επιδράσεις στο άτομο, όπως για παράδειγμα την σταθεροποίηση παιδαριωδών μορφών και τρόπων ικανοποίησης της ορμής ή την ανικανότητα να υποφέρει αναγκαίες αρνήσεις. Τα παιδιά, για παράδειγμα, μεγαλώνοντας, κατά τη διάρκεια της νεανικής τους ηλικίας μπορούν να καταφύγουν στη χρήση ναρκωτικών προκειμένου να ζήσουν έστω και για λίγες στιγμές σε έναν κόσμο χωρίς επιθετικότητα ή και για να εκδικηθούν με αυτό τον τρόπο τους επιθετικούς γονείς τους.

Εδώ αξίζει να αναφερθούν τα συμπεράσματα των ερευνών του M. Montell, σχετικά με την επιθετικότητα των γονιών και των παιδιών, τα οποία είναι ενδεικτικά. Ο M. Montell (Βουϊδάσκη Β., 1983), διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι από τους εθελοντές αμερικανούς στρατιώτες, που ανήκαν στην ειδική ομάδα «Green Berets» και χαρακτηρίζονταν για την υπερβολική μαχητικότητα και τη χωρίς τύψεις μαζική εξόντωση του αντιπάλου, προέρχονταν από γονείς πολύ αυστηρούς, βίαιους, ανυπόμονους και επιθετικούς. Σύμφωνα με τον ίδιο «τόσο οι πατέρες όσο και οι μητέρες τους, τα χτυπούσαν με τα χέρια τους (88%). Υπήρχαν πολλοί ανάμεσα τους που χρησιμοποιούσαν ζώνες, μαστίγια και λουριά (68%)» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Τελειώνοντας, να αναφέρουμε ότι η παραμέληση ή η αυστηρή ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς τους, μπορεί να έχει σαν σοβαρή συνέπεια την ηθική κατάπτωση του παιδιού. Οι κακοποιήσεις, η κριτική, η σκληρή βία και η επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί απογοήτευση, έλλειψη αυτοπεποίθησης ή φαντασιώσεις βίας. Όλα αυτά οδηγούν στην απώλεια της θετικής εικόνας του εαυτού του και των μελλοντικών οραματισμών του για τη ζωή, πράγμα που σύμφωνα με πολλές έρευνες έχει μεγάλη σημασία για το παιδί. Το χειρότερο, όμως, είναι πως αυτά τα παιδιά που βιώνουν συνεχώς απογοητεύσεις και απωθήσεις, αναπτύσσουν την επιθετική τους συμπεριφορά καταρχάς

στην οικογένεια και μεγαλώνοντας στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Χαρακτηριστικά σχετικά με αυτό είναι τα όσα αναφέρει ο R. Dreikurs: «όσο καιρό τα παιδιά είναι μικρά, ο πόλεμος με τους μεγάλους διεξάγεται μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Στην εφηβεία, ο πόλεμος στρέφεται εναντίον του συνόλου της κοινωνίας» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

5.4.1 ΑΙΤΙΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.

Από τη μέχρι τώρα μελέτη του προβλήματος της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ηλικίας 7 - 12 ετών, φάνηκε πως η οικογένεια, αυτός ο δυναμικός χώρος κοινωνικοποίησης και αγωγής, είναι περισσότερο πρόσφορος και ευαίσθητος για την εμφάνιση σύγκρουσης μεταξύ των μελών της. Η εμφάνιση της επιθετικής αυτής συμπεριφοράς των παιδιών προς τους γονείς, οφείλεται σε διάφορα αίτια μερικά από τα οποία θα εξετάσουμε παρακάτω.

Καταρχάς, μερικά από τα σοβαρά αίτια που προκαλούν την επιθετικότητα μέσα στην οικογένεια είναι το μέγεθος αυτής και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της. Πιο συγκεκριμένα, σε μια πολυμελή οικογένεια, τα ψυχολογικά και κοινωνικά δεδομένα είναι διαφορετικά με εκείνα της ολιγομελής. Αυτό σημαίνει ότι σε μια ολιγομελή οικογένεια, οι γονείς μπορούν να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεση τους για κάθε παιδί, να συμμετέχουν περισσότερο στην αγωγή τους με αποτέλεσμα να κατανοούν πιο εύκολα τα προβλήματα τους και να γίνονται λιγότερο αυταρχικοί και επιθετικοί. Αντίθετα, μέσα σε μια πολυμελή οικογένεια, μπορεί να υπάρχει και να εκδηλώνεται ευκολότερα η επιθετικότητα των γονέων καθώς η οικογενειακή ατμόσφαιρα έχει διαμορφωθεί με αρνητικές

προϋποθέσεις, με λιγότερες αλληλεπιδράσεις και συνεπώς με μειωμένη επικοινωνία.

Επιπλέον, αφορμές για συγκρούσεις και επιθετικές εκδηλώσεις μέσα σε μια πολυμελή οικογένεια, δίνει και ο στενός οικογενειακός χώρος κατοικίας που είναι αναγκασμένη να ζει αυτή. Έρευνες που γίνονται κατά καιρούς, έχουν αποδείξει πως η οικογένεια σήμερα απειλείται μέσα στη στενότητα της κατοικίας από τους επιπλέον κινδύνους μιας νεύρωσης, όταν παραδείγματος χάρη ξεσπούν διαρκώς συγκρούσεις και δεν υπάρχει ανακουφιστική διέξοδος για τα μέλη αυτής.

Σε τέτοιες περιπτώσεις οι γονείς αναγκάζονται να γίνουν πιο αυταρχικοί, προκειμένου να αποφευχθούν αυτές οι συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο, όμως, συμπεριφέρονται και οι ίδιοι επιθετικά στα παιδιά τους ενθαρρύνοντας έτσι και αυτά να συμπεριφερθούν ανάλογα, με άμεσο αποτέλεσμα τα παιδιά να χαρακτηρίζονται από το περιβάλλον τους ως αντικοινωνικά. Γενικά, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μια γονικοκεντρική και αυταρχική ατμόσφαιρα και των οποίων οι ανάγκες για τρυφερότητα και αφοσίωση διαρκώς ματαιώνονται, παρουσιάζουν μια φανερή ετοιμότητα επιθετικότητας.

Επίσης, ένα βασικό αίτιο που αρκετές φορές προκαλεί ξέσπασμα έντασης και επιθετικότητας στον οικογενειακό χώρο, είναι και η προσπάθεια του παιδιού να διεκδικήσει τη θέση που νομίζει πως του αξίζει μεταξύ των αδερφών του. Σχετικά με αυτό, χαρακτηριστική είναι η άποψη του R. Dreikurs για το παιδί, ο οποίος αναφέρει ότι «ο νεότερος επιτυχημένος αδερφός του βοηθάει και αυτός στην καταρράκωση της αυτοπεποίθησης του. Η υπερβολική του φιλοδοξία έχει σαν βάση το συναίσθημα πως είναι παραγκωνισμένος από τον αδερφό του» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Αυτό ακριβώς το συναίσθημα της καταρράκωσης και του παραγκωνισμού, είναι ικανό να προκαλέσει συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών καθώς επίσης

και να προκαλέσει την επιθετικότητα των γονιών τους.

Ωστόσο, πέρα από τα βασικά αίτια που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών εναντίον των γονιών τους και τα οποία όπως ήδη αναφέραμε είναι η ίδια επιθετική συμπεριφορά του πατέρα ή της μητέρας και η συνεχής προσπάθεια τους να επιβληθούν σε αυτά με διάφορους τρόπους και να τους μεταβιβάσουν όλες τις πολιτισμικές αξίες. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, υπάρχουν σοβαρά αίτια για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών προς τους γονείς, τα οποία αναγκάζονται σε τελική ανάλυση να αμυνθούν και μάλιστα από θέση εξάρτησης και μειονεκτικότητας.

Ειδικότερα, εμπειρικές κοινωνικές έρευνες οι οποίες έγιναν σχετικά με το θέμα αυτό, έδειξαν πως οι συγκρούσεις αυτές, μεταξύ γονέων και παιδιών καθώς και η επιθετικότητα των παιδιών εκδηλώνεται όταν οι γονείς δεν είναι πια επιθυμητοί σαν σύντροφοι στον ελεύθερο χρόνο ενώ μειώνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μέσα στην οικογένεια όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Ακόμη, αφορμή για το ξέσπασμα σύγκρουσης και επιθετικότητας, μπορεί να αποτελέσει και η ανάμειξη των γονέων σε υποθέσεις των παιδιών τους οι οποίες μπορεί να είναι οι επιδώσεις στο σχολείο, οι φίλοι, τα προγράμματα στην τηλεόραση κ.τ.λ..

Τελειώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε πως πέρα από αυτές τις δομικές αιτίες, τα εξωτερικά αίτια ή τα ατομικά προβλήματα, όπως είναι η μη επαγγελματική ικανοποίηση των γονέων, οι διάφορες ψυχικές ασθένειες, τα αρνητικά συναισθήματα για ένα ανεπιθύμητο παιδί, κ.τ.λ., που μπορούν να προκαλέσουν επιθετικότητα και το παιδί να πληρώσει τις συνέπειες μιας φιλονικίας των γονέων και να γίνει αντικείμενο της εκτόνωσης τους. Άλλες φορές πάλι, η μητέρα μετατοπίζει τη διάψευση των προσδοκιών της από τον άνδρα της στο παιδί της, με αποτέλεσμα να

γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος της μητέρας του, η οποία του επιρρίπτει όλα όσα τη δυσαρεστούν στον άνδρα της και δεν έχει το θάρρος να του τα πει.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αναφορικά με την παιδική επιθετικότητα μέσα στην οικογένεια, αυτή προκαλείται από τα διασκορπισμένα συναισθήματα αγωνίας, εγκατάλειψης και ανασφάλειας, τα οποία αναπτύσσονται στην ψυχή του παιδιού όταν οι ενήλικοι αντί για τρυφερότητα και αγάπη που αυτό ζητά, του δίνουν απόρριψη και τιμωρία. Οι ψυχολογικοί παράγοντες που ενισχύουν την επιθετικότητα είναι η γλωσσική απειλή καθώς επίσης η προσβολή και η κακομεταχείριση του παιδιού ενώ η αγωνία, τέλος, την οποία υποφέρει με τον τρόπο αυτό, μετατρέπεται σε ουσιαστικό στοιχείο της προσωπικότητας του, που μπορεί να το οδηγήσει σε όλες τις πιθανές μορφές επιθετικότητας.

5.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο είδαμε την εξέλιξη του φαινομένου μέσα στην οικογένεια. Η αιτία που ξεκινάει μέσα στην οικογένεια η επιθετικότητα είναι αρκετές και έχουν να κάνουν με το περιβάλλον που ζει το παιδί και με το ποια είναι η θέση του μέσα στην οικογένεια. Υπό ποιες συνθήκες εμφανίζεται το φαινόμενο και ποιες μορφές παίρνει μέσα στην οικογένεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βία ως κοινωνικό φαινόμενο έχει στενή σχέση με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ματαίωση και τη διαφορετικότητα. Είναι συνυφασμένη με την παραβατικότητα, το αδιέξοδο και το φόβο αλλά και με την εκμηδένιση, την απαξίωση του ανθρώπου από τον άνθρωπο. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι εν δυνάμει βίαιοι. Ενεργοποιούν αυτή τους την ιδιότητα όταν για παράδειγμα εμποδίζονται να ικανοποιήσουν μιας ζωτικής γι αυτούς σημασίας ανάγκη. Η βία, σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να λειτουργήσει ως η μοναδική διέξοδος και να εκδηλωθεί είτε με επιθετική συμπεριφορά προς τα έξω, είτε με επιθετική συμπεριφορά προς το ίδιο το άτομο, ενδοβάλλεται. Δεν υπάρχουν δηλαδή βίαιοι άνθρωποι, κάποιοι όμως γίνονται βίαιοι κάτω από ορισμένες συνθήκες οι οποίες δημιουργούνται από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (Τσαλίκου, Φ.,1989). Τη γίνετε όταν όμως αυτές οι εκφράσεις βίας και επιθετικότητας γίνονται φανερές στην σχολική κοινότητα ; Αυτό θα το εξετάσουμε στα παρακάτω.

6.2 ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ

Η σχολική βία αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης (Αρτινοπούλου, Β.2001) Οι μορφές της σχολικής βίας περιλαμβάνουν τη λεκτική, τη σωματική, την ψυχολογική, τη σεξουαλική βία και το βανδαλισμό. Η σχολική βία περιλαμβάνει και εγκληματικές ενέργειες σε ορισμένα κράτη, όπως για παράδειγμα στην Αμερική αλλά και σε κάποια στην Ευρώπη.

Η σχολική βία διακρίνεται στον εκφοβισμό, στο «bullying», και στη βία. Το «bullying» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης από τους Βρετανούς, τους Ολλανδούς και τους Σκανδιναβούς. Ο όρος σχολική βία χρησιμοποιείται από όλους τους άλλους Ευρωπαίους (Αρτινοπούλου, Β.2001). Ο εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με την κοροϊδία, το πείραγμα και τον αστεϊσμό. Το πότε ένα πείραγμα συσχετίζεται με τη βία εξαρτάται από την υποκειμενική αξιολόγηση του θύματος.

Η έννοια της ασφάλειας, «security», είναι μια ευρύτερη έννοια και αναφέρεται στην αίσθηση της σιγουριάς, της απουσίας του φόβου από επιθετικές συμπεριφορές, της προστασίας του σχολείου από την κοινότητα.

Οι ορισμοί της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της ασφάλειας δεν είναι απόλυτοι. Επηρεάζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες.

Η σχολική βία εμφανίζεται συνήθως με τις ακόλουθες διαστάσεις : βία μεταξύ μαθητών, βία μεταξύ εκπαιδευτικών, βία από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και το αντίστροφο, βία από τους εκπαιδευτικούς προς την εξουσία, -τη διοίκηση, τη διεύθυνση ή όπως αυτή εκφράζεται-, βία από εξωσχολικούς παράγοντες προς μέλη της

σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικούς ή και τους δύο, και το αντίστροφο, βία από γονείς προς εκπαιδευτικούς ή και προς μαθητές και το αντίστροφο. Η βία μπορεί να εκδηλωθεί από ένα μεμονωμένο άτομο προς ένα άλλο ή προς ένα σύνολο ατόμων, αλλά και από πολλά άτομα προς ένα μεμονωμένο ή προς ένα σύνολο ατόμων.

6.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μετά τα πέντε χρόνια της ζωής του, οπού το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια, μια από τις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, φτάνει η στιγμή για την είσοδο του στη δεύτερη πλατύτερη και σημαντικότερη πρωτογενή ομάδα, που είναι το σχολείο. Μέσα σ' αυτόν τον κατάλληλο κοινωνικό χώρο συντελείται η σκόπιμη και συνειδητή αγωγή του παιδιού, σκοπός της οποίας είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές προϋποθέσεις, τις οποίες απαιτούν απ' αυτό η κοινωνία και το περιβάλλον.

Έτσι, λοιπόν, το παιδί είτε έχοντας βιώσει την αγάπη των γονιών του ή την αδιαφορία αυτών και φέροντας μαζί του κάθε εμπειρία και αξία που η καθημερινή συμπεριφορά των γονιών και η κοινωνικοπολιτική μόρφωση του έδωσε, έρχεται στο σχολείο να μοιραστεί τις μέχρι τώρα γνώσεις και επιτυχίες του με τα άλλα παιδιά. Τώρα θα πρέπει να υποτάξει τις επιθυμίες του στο τι ενδιαφέρει και τους άλλους και θα πρέπει να βρίσκει ικανοποίηση μέσα από την όλη ζωή και δραστηριότητα της ομάδας σαν μέλος αυτής. Η απομάκρυνση του, λοιπόν, από το οικογενειακό περιβάλλον και η ίδια ατμόσφαιρα του σχολείου μαζί με άλλους παράγοντες, γίνονται αφορμή για σύγκρουση και επιθετικότητα.

Ειδικότερα, το παιδί που τιμωρήθηκε πολύ ή καταπιέστηκε αρκετά από τους γονείς του καθώς και το παιδί που δεν έχει ακόμα καλές

σχέσεις με τα αδέρφια του, θα δυσκολευτεί να αντισταθεί στην ομάδα. Υπάρχει πιθανότητα να μεταφέρει στην τάξη του σχολείου τους ανταγωνισμούς που έχει στο σπίτι. Αυτά τα παιδιά, συνήθως σε περίπτωση που έχουν να αντιμετωπίσουν κάποιου είδους ήττα ή να παίξουν δευτερεύοντα ρόλο, σε σχέση με ένα άλλο παιδί, συχνά ανακουφίζονται από τα πληγωμένα τους αισθήματα κάνοντας τον «παλικαρά», με σκοπό να πείσουν τον εαυτό τους ότι είναι σε κάτι καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο.

Τέτοια παιδιά χρειάζονται συμπάθεια και κατανόηση, παρά το γεγονός ότι είναι αρκετά δύσκολο πολλές φορές να τα πείσουμε για τη συμπάθεια και την κατανόηση μας. Επιπλέον, περιπτώσεις τέτοιων παιδιών, χρειάζονται να νιώσουν την ικανοποίηση από επιτυχείς δραστηριότητες και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται δασκάλους που να έχουν την ικανότητα να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους και να τους δώσουν ευκαιρίες να αναπτύξουν και να δείξουν τις ικανότητες τους σε δραστηριότητες μαζί με άλλα παιδιά. Παραδείγματος χάριν, μπορεί ο δάσκαλος να τους δώσει την ευκαιρία να δείξουν σε όλη τη τάξη κάποια ιδιαίτερη γνώση τους ή να διασκεδάσουν τους συμμαθητές τους, με κάποια δεξιότητα που διαθέτουν. Σίγουρα, το να βοηθήσεις ένα παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες του, είναι κάτι που παίρνει αρκετό χρόνο. Όταν, όμως, επιτευχθεί αυτό, το παιδί δεν θα νιώθει πια την ανάγκη να κερδίσει δύναμη και σπουδαιότητα, με το να δημιουργεί προβλήματα στους γύρω του.

Επίσης, ο δάσκαλος είναι αυτός που θα παρατηρήσει σοβαρές δυσκολίες των μαθητών να γεφυρώσουν τις διαφορές των γνωμών του πατρικού σπιτιού με του σχολείου, δυσκολίες που οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση και στο οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή. Οι δυσκολίες αυτές, ενισχύονται περισσότερο από τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς του σχολείου καθώς και

από τον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς του δασκάλου προς τους μαθητές. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν με σχολικές τιμωρίες τέτοιες συγκρούσεις γνωμόνων καθώς και τα επακόλουθα αυτών όπως είναι η ανησυχία, η αδιαφορία ή ακόμη και η εχθρικότητα, αλλά προσπαθούν να κερδίσουν τους μαθητές με καλύτερα κίνητρα. Υπάρχουν, βέβαια, κι εκείνοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι για την αντιμετώπιση αυτών των συγκρούσεων και τη δική τους επιβολή στη σχέση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν βασανιστικά μέσα και τιμωρίες.

Επειδή, όμως, ο ξυλοδαρμός και γενικότερα οι τιμωρίες, έχουν απαγορευθεί από το νόμο, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, οι περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων, εκδηλώνονται όχι με τη σωματική βία, αλλά στο χώρο της γλωσσικής έκφρασης. Εδώ η μορφή της επιθετικότητας ξεκινά από την απλή ειρωνεία, μέχρι την προσωπική προσβολή και το βρίσιμο. Ειδικότερα, εκφράσεις του τύπου: «αυτό είναι η μεγαλύτερη βλακεία που άκουσα ποτέ» ή "μόνο ένα γερό ξύλο θα ήταν ότι έπρεπε για σένα", ακούγονται πολύ συχνά στη σχολική τάξη. Υπάρχουν, όμως, και αρκετές φορές που η κλίμακα των ποινών πλουτίζεται περισσότερο, αρχίζει από την παρατήρηση και την επίπληξη και φτάνει ως την άσκηση της ωμής βίας (από το τράβηγμα του αυτιού, το χαστούκι και τη βέργα του δασκάλου κ.ά.).

Μέσα στη σχολική τάξη η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου εναντίον του μαθητή, μπορεί να εκδηλωθεί και με διάφορες άλλες μορφές, όπως είναι ο αυταρχικός τρόπος, οι διαταγές, η αγένεια, οι απειλές τιμωρίας, ο περιορισμός, η πειθαρχία ή ακόμα και οι καταναγκασμοί διαφόρων ειδών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ε. Παπανούτσος (Βουϊδάσκη Β., 1983) «η ισχύς που του δίνει η θέση μέσα στην τάξη μπορεί εύκολα να

παρασύρει το δάσκαλο στην υπεροψία και στην αυθαιρεσία, στην κατάχρηση εξουσίας». Συνεπώς, λοιπόν, όταν ο δάσκαλος εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προς τους μαθητές του και σε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται έχει την τάση να επιδείχνει με απειλητικές χειρονομίες και φωνές την ισχύ που του δίνει το αξίωμα του, δεν προσφέρει καμία ευκαιρία στους μαθητές του να ταυτιστούν μαζί του, πράγμα που οι μαθητές επιζητούν και έχουν ανάγκη για τη δημιουργία της προσωπικότητάς τους.

Γενικότερα, όμως, μπορεί κανείς να παραδεχτεί πως όλες αυτές οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων σαν μέσα αγωγής του παιδιού, από την πιο ήπια μέχρι την πιο σκληρή, ευθύνονται για τη συσσώρευση επιθετικού δυναμικού στο άτομο και την κοινωνία. Ο A. S. Neill έχει απόλυτα δίκιο όταν υποστηρίζει ότι «η κοινωνία μας είναι άρρωστη και δυστυχισμένη και πως η ρίζα αυτού του κακού είναι η ελεύθερη οικογένεια, το παραδοσιακό και το αυταρχικό σχολείο» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Κλείνοντας, λοιπόν, θα πρέπει να αναφέρουμε πως ένα μέρος της ευθύνης γι' αυτή την επιθετική συμπεριφορά των δασκάλων έχει και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι ξεπερασμένο και παραμένει πολλές φορές ανεπηρέαστο μπροστά στις ραγδαίες πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, γι' αυτό ακριβώς είναι αλήθεια πως κάθε πολιτιστικό - κοινωνική και πολιτιστικό - τεχνολογική αλλαγή, αποτελεί σοβαρή πρόκληση για την εκπαίδευση για να αναθεωρήσει τους γνώμονες της. Συνεπώς, κάθε εκπαίδευση που αναφέρεται στον πολιτισμό, είναι υποχρεωμένη να επανεξετάσει, να μεταβάλει και να ορίσει εκ νέου τα κανονιστικά σύνορα του συστήματός της.

6.4 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως αναφέραμε στην περίπτωση της οικογένειας, έτσι και στη περίπτωση του σχολείου, ο δάσκαλος είναι και αυτός ένα παρατηρούμενο πρότυπο. Όπως το παιδί, δηλαδή, μιμείται τους γονείς του, έτσι παρατηρεί και μιμείται και τους δασκάλους του. Η θεωρία της ψυχανάλυσης επισημαίνει τη σημασία αυτής της ταύτισης των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους, γονείς και δασκάλους καθώς το παιδί υιοθετεί και οικειοποιείται πολλά χαρακτηριστικά και την ίδια συμπεριφορά που παρατηρεί σε αυτούς. Αυτή η επίδραση και η συνταύτιση του παιδιού με τους παιδαγωγούς του εξαρτάται και από μια σειρά χαρακτηριστικών του προτύπου όπως π.χ. το γόητρο, τη δύναμη κ.τ.λ.

Επίσης, μια άλλη σοβαρή συνέπεια της επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων, είναι η απώλεια της αμοιβαίας βάσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνων και του παιδιού. Αυτή η επιθετική στάση αντί να ξυπνήσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τη παρατήρηση των σωστών συνθηκών μίας ικανοποιητικής συμβίωσης στο χώρο του σχολείου, πετυχαίνει περισσότερο μια «αναγκαστική προσαρμογή». Όταν ο παιδαγωγός προσβάλλει το παιδί ή το χτυπά, με αυτό τον τρόπο καταστρέφει το συναισθηματικό κλίμα της συνεργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παράλογες εντάσεις μεταξύ τους.

Επιπλέον, μια τέτοια συμπεριφορά από μέρος του δασκάλου, μπορεί ακόμη να οδηγήσει στη δημιουργία αισθημάτων μίσους, τα οποία οδηγούν σε μια βασική εχθρική διάθεση. Παιδιά τα οποία αντιμετωπίζονται από τους παιδαγωγούς τους με αποστροφή, υποτίμηση, ψυχρότητα ή επιθετικότητα, μιμούνται το παράδειγμα τους. Ανάλογη είναι η άποψη του A.S. Neill, ο οποίος αναφέρει ότι «όταν οι

δάσκαλοι είναι επιθετικοί, οι μαθητές τους μιμούνται. Όταν οι γονείς τιμωρούν, κάνουν τα παιδιά τους επιθετικά» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Επομένως, τα παιδιά που βιώνουν συνεχώς απογοητεύσεις και αρνήσεις, νιώθουν ελλιπή αυτοπεποίθηση ενώ συγχρόνως αναπτύσσουν την επιθετική τους συμπεριφορά στο σχολείο.

Σύμφωνα με διάφορους εκπροσώπους της ψυχανάλυσης, η επιθετική συμπεριφορά των δασκάλων καταπιέζει σημαντικά τις παρωθήσεις του παιδιού. Λόγω της καταπίεσης αυτών των παρωθήσεων, προκαλούνται στο παιδί εσωτερικές εντάσεις και διαμάχες. Η παρώθηση αυτή, η οποία καταπιέζεται, μπορεί να εκδηλωθεί αργότερα με οποιαδήποτε μορφή διαστροφής. Η δυνατότητα, όμως, να επιτευχθεί η πρωταρχική ικανοποίηση της ορμής, θα παραμείνει για πάντα απραγματοποίητη. Μ' αυτό τον τρόπο η ικανοποίηση της ορμής παρεμποδίζεται, ενώ ο ερεθισμός της δεν εξουδετερώνεται. Έτσι, λοιπόν, το παιδί περιέχεται σε ενδοψυχικές εντάσεις, οι οποίες κάποια στιγμή θα βρουν την έκφραση τους σε νευρωτικά συμπτώματα. Παράλληλα η πολύ ισχυρή διέγερση της ορμής, μπορεί να φέρει καταστρεπτικές επιδράσεις στον άνθρωπο όπως π.χ. τη σταθεροποίηση παιδαριωδών μορφών και τρόπων ικανοποίησης της ορμής κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει η Μ. Montessori σχετικά με το παιδί ότι «όταν πληγωθεί, η στενοχώρια του μπορεί να μείνει θαμμένη βαθιά μέσα του ή να εκφράσει με μια εκρηκτική και θυμωμένη συμπεριφορά» (Βουϊδάσκη Β., 1983).

Βέβαια, στο χώρο του σχολείου, οι προσπάθειες ελέγχου της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, καταβάλλονται με πολλές δυσκολίες απ' τους δασκάλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα λιγότερο ή περισσότερο αυτοτελές και αυτοδύναμο κοινωνικό σύστημα, γεμάτο με τις δικές του συγκρούσεις, το οποίο ασκεί μια δική του πίεση και διεγείρει

τυπικές και άτυπες, σιωπηρές και εμφανείς απαιτήσεις προς τους μαθητές, οι οποίοι αντιδρούν ομαδικά και ανάλογα με τις προηγούμενες κοινωνικές τους εμπειρίες.

Ακόμη και σήμερα στο σύγχρονο παραδοσιακό σχολείο, δεν είναι λίγες οι φορές που η ατμόσφαιρα ηλεκτρίζεται αρκετά, με αποτέλεσμα οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών να γίνονται πολύ επιθετικές.

6.5 ΠΟΙΑ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΟ

Τα παιδιά μπορεί να φέρονται βίαια και επιθετικά για πολλούς λόγους. Ορισμένα παιδιά μπορεί να υιοθετούν αυτή τη συμπεριφορά επειδή απολαμβάνουν την αίσθηση δύναμης και εξουσίας που τους χαρίζει η βία, αλλά και επειδή πιστεύουν ότι θα «τη γλιτώνουν» πάντα χωρίς συνέπειες. Τα παιδιά αυτά είναι συχνά δημοφιλή στις παρέες τους, ενώ έχουν εξασφαλίσει και την υποστήριξη των φίλων τους. Κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν πόσο πολύ πληγώνουν τους άλλους με τη συμπεριφορά τους, ενώ κάποια άλλα δεν νοιάζονται. Ορισμένες φορές, μάλιστα, μπορεί να πιστεύουν ότι τα θύματά τους αξίζουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά ή ότι «πηγαίνουν γυρεύοντας». Κάποια άλλα παιδιά, όμως, μπορεί να αντιδρούν έτσι επειδή έχουν πέσει και τα ίδια θύματα βίας από συνομηλίκους τους ή από μέλη της οικογένειάς τους. Μπορεί να νιώθουν ιδιαίτερα ανασφαλή, ανήσυχα, πιεσμένα από το σχολικό ή το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ μπορεί να υποφέρουν ακόμα και από κατάθλιψη. Στην ουσία, τα παιδιά αυτά τρομοκρατούν άλλα άτομα για να αντιμετωπίσουν τους δικούς τους φόβους. Ορισμένα από αυτά τα παιδιά μπορεί να νιώθουν πολύ μόνα και να ντρέπονται για τον άσχημο τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στους άλλους. Μπορεί, μάλιστα, να φτάσουν στο σημείο να πιστεύουν ότι είναι τόσο κακοί

άνθρωποι, ώστε τους αξίζει να τιμωρηθούν σκληρά. Μπορεί ακόμα και να φοβούνται επειδή κανείς δεν τους σταματάει. Έχει αποδειχτεί ότι η επιθετικότητα, όταν δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά από νωρίς, συνεχίζει να εκδηλώνεται και κατά την ενήλικη ζωή, οδηγώντας σε βίαιες και εγκληματικές συμπεριφορές. Ανάλογα με τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς στην οικογένεια, είναι κι εκείνα της επιθετικότητας στο σχολείο. Ωστόσο, όποιο κι αν είναι τα φαινομενικά και τα πραγματικά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, δεν θα πρέπει κανείς να παραβλέπει το γεγονός που επισημαίνουν οι J. Gestermeier και F. Hamburger πως «οι σχολικές συγκρούσεις επηρεάζονται επίσης από τον καθορισμό των σχολικών ρόλων, τις θεσμοθετημένες ανάγκες και τις εξωσχολικές προϋποθέσεις» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Επιπλέον, αναφέρουν πως «ο κόσμος (μαθητές -δάσκαλοι), δεν στηρίζεται σε ελεύθερη εκλογή, πρόκειται για αναγκαστική συνεύρεση και συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικούς σκοπούς και το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα σύγκρουσης» (Βουϊδάσκη Β., 1983). Το σχολείο σαν κοινωνική ομάδα, δέχεται στο χώρο του μαθητές και δασκάλους, χωρίς κοινωνικές διακρίσεις από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, με διαφορετικές κοινωνικές τοποθετήσεις και διαφορετικό πνευματικό επίπεδο. Ως γνωστόν, ο δάσκαλος μετά τους γονείς, είναι αυτός που παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ασκεί μεγάλη επίδραση πάνω στο παιδί καθώς είναι ώριμος άνθρωπος, με διαμορφωμένη προσωπικότητα και με ξεκαθαρισμένες πεποιθήσεις. Στην προσπάθεια του, λοιπόν, να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση ενός νέου ανθρώπου, είναι πιθανόν να αντικρίσει την άρνηση, την άρνηση, την απογοήτευση κι άλλες δυσκολίες, που πιθανόν να τον οδηγήσουν στην επιθετική συμπεριφορά.

Ένας λόγος που μπορεί να οδηγήσει καμία φορά τον δάσκαλο στον

«στιγματισμό» ενός μαθητή ή σε επιθετικές ενέργειες, είναι η αδιαφορία, ίσως και η αδυναμία, ενός μαθητή για μάθηση, παρά το μεγάλο ενδιαφέρον του δασκάλου ή την επιμονή του σε μια απαράδεκτη συμπεριφορά παρά τις επανειλημμένες συστάσεις του δασκάλου, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να θεωρεί τον μαθητή π.χ. τεμπέλη και επιθετικό. Εκτός αυτού, όμως, δεν είναι λίγες οι φορές που ο παιδαγωγός αρέσκεται να υπερηφανεύεται υπερβολικά για τις γνώσεις του και να περιφρονεί τον μαθητή για την άγνοια του, με αποτέλεσμα ο μαθητής να κλείνεται στον εαυτό του απογοητευμένος ή να ενισχύει την προκλητική του συμπεριφορά με επιθετικότητα.

Επίσης, αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς του δασκάλου, μπορούν να αποτελέσουν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι δυσκολίες εκπλήρωσης του διδακτικού προγράμματος λόγω της έλλειψης διδακτικών μέσων ή ακόμα και της δικής του ελλιπής επιστημονικής κατάρτισης. Ιδιαίτερα σήμερα, η θέση του δασκάλου μπορεί να γίνει περισσότερο προβληματική και να οδηγηθεί ο ίδιος σε επιθετική συμπεριφορά, λόγω της εύκολης και πληθωρικής απόκτησης γνώσεων από τον μαθητή, γεγονός που τον κάνει να διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις και τις δικές του απόψεις.

Άλλοι παράγοντες, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως εξωγενή αίτια της γένεσης της επιθετικής συμπεριφοράς του δασκάλου, είναι δυνατόν να είναι κοινωνικό - πολιτιστικοί, που καθορίζονται από το περιβάλλον μέσα κι έξω απ' το σχολείο. Ο ίδιος ο "θεσμός" του σχολείου, μπορεί π.χ. να επιδράσει αρνητικά στο διδακτικό προσωπικό με την ιεραρχική του δομή. Η υπερβολική αυστηρότητα του προϊσταμένου, η αντιζηλία, οι φιλονικίες και οι ανταγωνιστικές τάσεις ανάμεσα στο σχολικό σύλλογο, είναι πιθανά αίτια για επιθετικότητα προς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο δάσκαλος δεν έχει την συμπαράσταση του προϊσταμένου του και των συνεργατών του στο έργο

του, γίνεται αυταρχικός και επιθετικός μέσα στην τάξη. Είναι φυσικό πως και οι δάσκαλοι είναι άνθρωποι και γι' αυτό θα πρέπει κανείς να υπολογίζει πως οι εντάσεις και οι διαφορές, δεν αντιμετωπίζονται πάντα σε ορθολογική βάση, αλλά και με επιθετικό τρόπο συμπεριφοράς. Από την άλλη, πάλι, ο δάσκαλος, εμποδίζεται να εκδηλώσει την επιθετικότητα του εναντίον του προϊσταμένου του ή εναντίον των συνεργατών του, γεγονός που τον οδηγεί να την εκδηλώσει προς τα κάτω, δηλαδή προς τους μαθητές.

Άλλα εξωσχολικά αίτια, όπως κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα του δασκάλου, μεταφράζονται σε επιθετική διάθεση στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με πορίσματα της ψυχολογίας του βάρους, η επιθετικότητα των δασκάλων μπορεί να προέλθει από "αρνητικά μεταβατικά συμβάντα". Απογοητευτικά συναισθήματα του δασκάλου, μεταβιβάζονται στο μαθητή, ο οποίος αντιπροσωπευτικά για έναν άλλο παράγει, αντί εκείνου κίνητρα για εκδίκηση.

Παράλληλα με όλα τα παραπάνω, ακόμη και η διαίσθηση της μειονεκτικής θέσης του δασκάλου με το λιγότερο κοινωνικό γόητρο σε σύγκριση με άλλα ακαδημαϊκά επαγγέλματα, μπορεί να οδηγήσει το δάσκαλο σε επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον J. Kob (Βουϊδάσκη Β., 1983), «έχει αποδειχθεί ότι το συναίσθημα που έχει εξαπλωθεί όχι μόνο μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, ότι δηλαδή ο εκπαιδευτικός δεν χαίρει πολύ μεγάλης υπόληψης στην κοινωνία, όπως θα του άξιζε, σε συνδυασμό με το χαμηλό μισθό του, είναι δυνατόν να προκαλέσουν την επιθετική συμπεριφορά εναντίον των μαθητών».

Ανάλογα και εξίσου σοβαρά με τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων εναντίον των μαθητών, είναι και αυτά για τη πρόκληση και την ανάπτυξη της επιθετικότητας των παιδιών εναντίον των δασκάλων. Για κάθε μαθητή, ο δάσκαλος είναι και παραμένει να μια αυθεντική προσωπικότητα που τοποθετήθηκε απ' έξω και δεν εξελέγη από τους

μαθητές. Μ' αυτή, λοιπόν, την ιδιότητα του ο δάσκαλος και με την εξουσία που του έχει δοθεί από την πολιτεία, έρχεται και επιβάλλει τους γνώμονες και τις αξίες του, που μπορεί να είναι αντίθετες μ' εκείνες των παιδιών. Υπάρχουν, δηλαδή, διαφορές ηλικίας, πολιτιστικού επιπέδου και δύναμης ανάμεσα τους.

Δεν είναι λίγες οι φορές που προκαλούνται συγκρούσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές λόγω της άρνησης του πρώτου να ικανοποιήσει παράλογες επιθυμίες τους, οι οποίες όχι σπάνια διαλύονται αυταρχικά, ασκώντας ο δάσκαλος πίεση με δυναμικά μέσα για την επιβολή των θεσμοθετημένων σκοπών του μαθήματος. Εξαιτίας αυτής της αυταρχικής συμπεριφοράς του δασκάλου, ο μαθητής προσπαθεί να συμπυκνώσει κρυφά την αναχαιτιζόμενη (αντ)επιθετικότητα του, να συσπειρώνεται και να αναζητεί άλλους δρόμους (πλάγιους) και άλλα μέσα (όχι πάντοτε έντιμα) για να ανταποδώσει τα πλήγματα.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, λοιπόν, το πνεύμα της άμιλλας, φθάνει στα σύνορα του ανταγωνισμού δηλητηριάζοντας την ατμόσφαιρα και κάνοντας δύσκολη τη σχολική συμβίωση μεταξύ των ίδιων των μαθητών, οδηγώντας αρκετές φορές στην αντιπάθεια και στις συγκρούσεις. Το παιδί αντικρίζοντας μέσα στο σχολικό περιβάλλον τον συναγωνισμό και ανταγωνισμό, συνειδητοποιεί αμέσως πως η αποτυχία στο χώρο αυτό αποδοκιμάζεται. Νιώθει τον δάσκαλο σαν αίτιο αυτής της αποτυχίας και τους συμμαθητές του σαν αντιπάλους που πρέπει να κινήσει παίρνοντας καλύτερους βαθμούς. Ωστόσο, πέρα από τον συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών που εκδηλώνεται σ' επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα, μπορεί να εκδηλωθεί και σε επίπεδο σωματικής δύναμης και υπέροχης. Μια δυναμική αναμέτρηση είναι αρκετή για να τοποθετήσει τους αντιπάλους σε ανάλογη θέση στη συνείδηση της ομάδας. Χαρακτηριστικό περιστατικό αποτελούν οι

τσακωμοί ανάμεσα στους μαθητές μετά το σχολείο και καθώς γυρνούν στο σπίτι τους. Με το τέλος αυτού του περιστατικού καθορίζεται συνήθως ο ανώτερος και ο κατώτερος μεταξύ των δυο αντιπάλων, που μπορεί να κυριαρχεί σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Συμπερασματικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι το αυταρχικό στυλ αγωγής της οικογένειας, συνεχίζεται συχνά και στο χώρο του σχολείου. Το σχολείο με το αυταρχικό συνήθως στυλ διαδικασίας, τις απαγορεύσεις και τους εξαναγκασμούς, ευνοεί σημαντικά τη δημιουργία επιθετικού σχολικού κλίματος. Οι δυνατότητες καλλιέργειας κλίματος σχολικής εμπιστοσύνης, περιορίζονται εξαιτίας της εχθρικής και απωθητικής στάσης του δασκάλου προς τους μαθητές η οποία παρόλο ότι εξασφαλίζει μια φαινομενική πειθαρχία, ενεργεί ανασταλτικά στη μάθηση και ευνοεί τη δημιουργία υποτακτικό - επιθετικής συνείδησης στους μαθητές.

6.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Είτε το οικογενειακό κλίμα είναι υγιές, είτε όχι, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι τα παιδιά ανήκουν σε δύο κόσμους: στον κόσμο των ενηλίκων και τον κόσμο των συνομηλίκων. Οι γονείς που ενδιαφέρονται για τις επιδράσεις που μπορεί να έχουν οι έξω οικογενειακές συναναστροφές του παιδιού τους, βρίσκονται σε μια διαρκή επιφυλακή και ανησυχία. Η ανησυχία αυτή γίνεται πολύ πιο έντονη όταν το παιδί φτάνει στην εφηβική ηλικία. Εκεί τα πράγματα αλλάζουν. Ο έφηβος ανεξαρτητοποιείται από την απόλυτη κυριαρχία των γονιών του και δέχεται τις σημαντικότερες επιρροές από τα άτομα της ηλικίας του.

Ορισμένοι γονείς φτάνουν ακόμα και σε απόγνωση, όταν διαπιστώσουν ότι ο παιδί τους κάνει παρέα με κάποιον που θεωρείται το απείθαρχο και

επιθετικό παιδί της γειτονιάς. Σκέφτονται πόσο επιβλαβής μπορεί να είναι μια τέτοια συναναστροφή για το παιδί τους, και πολλές φορές φτάνουν στο σημείο να αλλάζουν τόπο κατοικίας για να αποφύγουν τα παιδιά τους τέτοιου είδους επαφές. Έρευνες έχουν δείξει (Loeber., 1998), ότι οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενδιαφέρονται περισσότερο με ποιους συναναστρέφονται τα παιδιά τους. Φυσικά τα σπίτια των προαστίων, διαθέτοντας κήπους, παρέχουν πιο προστατευτικούς χώρους για παιχνίδι στα παιδιά, απ' ότι οι δρόμοι στις υποβαθμισμένες κοινωνικό οικονομικά περιοχές ή οι ομαδικές παιδικές χαρές των εργατικών πολυκατοικιών.

Έχει διαπιστωθεί (Banbura, 1973) ότι η διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας επηρεάζεται σημαντικά από το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στην ομάδα των συνομηλίκων. Ένα είδος ομάδας τύπου «συμμορίας», μπορεί να ευνοήσει στάσεις εχθρότητας και ανυπακοής και να διαμορφώνει αντικοινωνικά άτομα. Με τη σειρά της η δυναμική της ομάδας και το κλίμα που επικρατεί στα πλαίσια της, εξαρτάται από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του αρχηγού της.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί, η έμφυτη τάση του ανθρώπου να ανήκει και να είναι αποδεκτός από τα μέλη μιας ομάδας, μια τάση που είναι ιδιαίτερα έντονη κατά την παιδική και ιδιαίτερα την εφηβική ηλικία (Βασιλείου, 1972). Ένα παιδί που εισχωρεί σε μια ομάδα όπου κυριαρχούν οι βωμολοχίες, τα άσχημα πειράγματα και η επίλυση των διαφορών με τη χρήση βίας, είναι λογικό να υιοθετήσει και το ίδιο αυτού του τύπου τη συμπεριφορά, ώστε να γίνει αποδεκτό στους κόλπους της ομάδας και να εξομοιωθεί με τα υπόλοιπα μέλη της. Ειδικά μάλιστα τα αγόρια όταν φτάνουν περίπου στο όγδοο έτος της ηλικίας τους, αρχίζουν να συγκροτούν ομάδες παιχνιδιού ή συμμορίες. Έτσι είναι όλο και πιο πιθανό να συμμετέχουν σε πράξεις ομαδικής επιθετικότητας, ή να γίνουν θύματά της. Έρευνες στο πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας (Herbert,

1994) έχουν δείξει πόσο είναι σημαντικό στο στάδιο αυτό οι γονείς να γνωρίζουν τις ασχολίες των παιδιών του. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι πρέπει να κρατούν τα παιδιά κάτω από διαρκή επιτήρηση, αλλά όχι και να αφεθούν αυτά χωρίς καμία επίβλεψη. Είναι απαραίτητο οι γονείς να γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους και να είναι ενήμεροι για το είδος της ομάδας στην οποία συμμετέχουν.

Τέλος σύμφωνα με την κ. Κατερίνα Σώκου καθηγήτριας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η σχολική βία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της βίας και της παραβατικότητας που εμφανίζεται στην κοινωνία. Δεν μπορεί να εξετασθεί και να περιοριστεί χωρίς να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον που την τρέφει, οι αξίες, οι θεσμοί, η πολιτισμική και πολιτική ιστορία του τόπου και των ανθρώπων. Το θύμα και ο θύτης είναι άνθρωποι από την κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Η στάση τους και η συμπεριφορά τους αντανακλά και αναπαράγει ό,τι το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον καλλιεργεί. Ο έλεγχος της βίας στη σχολική κοινότητα, χωρίς μέτρα πολιτικής που να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία, δεν είναι μόνο ένα απλό ημίμετρο, είναι μέτρο συντήρησης και διαίωσις της βίας . Πριν ή παράλληλα με το σχεδιασμό πολιτικών για τον έλεγχο της σχολικής βίας χρειάζεται να σχεδιαστούν και να λειτουργήσουν μέτρα και πολιτικές για την πρόληψη της βίας στην κοινωνία. Άλλωστε η σχολική βία δεν περιορίζεται στη στάση και τη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Η βία στο σχολείο και στην κοινωνία εκφράζεται κυρίως από ανθρώπους που διαχειρίζονται την εξουσία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο αναλύσαμε τον δεύτερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού που είναι το σχολείο .Στην αρχή ορίσαμε τη σχολική βία και είδαμε ότι η σχολική βία μπορεί να είναι σωματική λεκτική η ακόμα και ψυχολογικοί .Οι λόγοι που ένα παιδί ασκεί βία μες στο σχολείο ποικίλουν είτε θέλει να είναι αρεστό προς τους άλλους μέσα από την βία είτε έχει βιώσει την βία και θέλει να ξεσπάσει και τέλος αναφέρουμε της σχέσεις των παιδιών με παιδιά της ηλικίας και πως αυτές διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ.

7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βία και επιθετικότητα αποτελεί πρόβλημα της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας γενικότερα, αφού απειλεί την ψυχική υγεία των ατόμων και καλλιεργεί την εκδήλωση αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών στην ενήλικη ζωή.

Η ασφάλεια στο σχολείο αποτελεί βασικό δικαίωμα του παιδιού και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντιμετώπιση λοιπόν ενός πολυπαραγοντικού προβλήματος, όπως είναι η σχολική βία απαιτεί δραστική και συντονισμένη παρέμβαση από μέρος των θεμελιωδών γενεσιουργών παραγόντων στην προκειμένη περίπτωση της οικογένειας και του σχολείου.

7.2 ΜΕΤΡΑ ΚΑΤΑΣΤΟΛΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

Κύριο μέλημα των πολιτικών για την παιδεία πρέπει να αποτελεί η πρόληψη και η καταστολή των φαινομένων βίας που εμφανίζετε στο σχολικό περιβάλλον, αφού η προστασία των ανηλίκων και η πρόληψη της θυματοποίησης τους αποτελεί προϋπόθεση της κοινωνικής αντιεγκληματικής πολιτικής. Τα διάφορα μέτρα καταστολής και ελέγχου που προτείνονται στα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής, όπως ανιχνευτές μετάλλων, απομάκρυνση επικίνδυνων μαθητών, ίδρυση ειδικών σχολείων- αναμορφωτηρίων, ηλεκτρονικός έλεγχος, συναγερμοί, αστυνομία του σχολείου κ.α, δε διασφαλίζουν το σχολικό θεσμό και διογκώνουν το φαύλο κύκλο της βίας.

Η χρήση επίσης, αυστηρών τιμωριτικών μεθόδων και η «επιβολή» της πειθαρχίας ναρκοθετούν το θετικό ψυχολογικό κλίμα του σχολείου και ευθύνονται για την εκδήλωση και διαιώνιση επιθετικών συμπεριφορών. Ο παιδαγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης ενισχύεται από την ήπια διαχείριση κάθε σύγκρουσης, από το ήρεμο κλίμα, και από την «απόρριψη» της συμπεριφοράς και όχι της προσωπικότητας του παιδιού, από την αποφυγή διάκρισης, αρνητικής ή θετικής, των μαθητών.

Το σχολείο χρειάζεται δημοκρατική και δημιουργική ατμόσφαιρα για να λειτουργήσει. Απαιτεί καλλιέργεια κουλτούρας συνύπαρξης και σεβασμού της ετερότητας. Ένα τέτοιο σχολείο υπηρετεί την αξία της δημοκρατίας: το ανοιχτό και κριτικό πνεύμα σε συσχετισμό με το πνεύμα της ισότητας, την καλλιέργεια δηλαδή, της ιδέας ότι οι άνθρωποι είναι ίσοι, συνεπώς οφείλουμε να σεβόμαστε την προσωπικότητα του άλλου, με πνεύμα ανεκτικότητας, αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, ευαισθητοποίησης στα προβλήματα του ανθρώπου, καλλιέργεια αξιών πολιτικού ήθους, όπως την ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή στις συλλογικές διαδικασίες, την εργασία την συναδελφικότητα, τη φιλία και την ειρήνη με τους ανθρώπους και τους λαούς, την ελευθερία που κινείται στο πλαίσιο που ορίζει ο νόμος. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται στους μαθητές το δημοκρατικό ήθος, μια βαθύτατα ανθρώπινη και ηθική κοινωνική στάση, που αποτελεί την συνισταμένη των δημοκρατικών αξιών.

Για τον ανήλικο η βία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ταυτοποιητικής του διαδικασίας καθώς σχηματοποιεί μια εικόνα εαυτού μέσα από το βλέμμα των άλλων, συγκαλύπτοντας έναν ανασφαλή και εύθραυστο εσωτερικό κόσμο. Οι ευάλωτοι νέοι είναι απαραίτητο να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό, ηθική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ώστε να αποδυναμώσουν την εσωτερική εικόνα αναξιοσύνης με την τροποποίηση των αρνητικών ταυτίσεων και την ενδυνάμωση του

ευάλωτου εγώ.

Η ενίσχυση του συστήματος αυτό-αναφοράς τους επιτυγχάνεται με την κοινωνική υποστηρικτική διασύνδεση με τους γονείς, δασκάλους και τους συμμαθητές, με την δόμηση δεσμών αμοιβαιότητας σε αποδεκτά πλαίσια μέσω της αναγνώρισης και της θετικής ενίσχυσης τους, εν τέλει της αυτονόμησης και χειραφέτησης τους τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι ο σεβασμός και η δικαιοσύνη στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Δεν αρκεί να καταδικάσουμε την βία χωρίς να αντιπαραβάλλουμε εναλλακτικές λύσεις.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως εξωτερίκευση των συναισθημάτων, αναγνώριση και σεβασμός των συναισθημάτων των άλλων, ύπαρξη ορίων, ικανότητα διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων, δυνατότητα διεκδίκησης των συναισθημάτων, ανοχής στην πράξη σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή η δυνατότητα ανάκλησης και επανοργάνωσης των πληροφοριών, ώστε να αποτελούν λύση για παρόμοια ζητήματα, αποτελούν την απάντηση στην μείωση η εξουδετέρωση των βίαιων συμπεριφορών.

Το σχολείο εξάλλου (όπως και οι εξωσχολικές δραστηριότητες) μπορεί να συμβάλλει στη συμβολική έκφραση της βίας μέσα από τον αθλητισμό, τους αγώνες, την χρήση ψυχογράμματος, τις πολιτιστικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων, τα αλληλεπιδραστικά παιχνίδια, όπου διοχετεύονται οι παρορμητικές και επιθετικές τάσεις μέσα σε ένα περιβάλλον έκφρασης που διέπεται από κανόνες, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η συνεργασία και η κοινωνική ενσωμάτωση.

Στην ίδια κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει η ενίσχυση του θεσμού των Μαθητικών Κοινοτήτων και της βουλής των Εφήβων, τα

προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, η προώθηση πολιτιστικών προγραμμάτων και καλλιτεχνικών αγώνων καθώς και εκπόνηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που εκπονούν οι μαθητές εκτός των ορών διδασκαλίας. Η εγγραφή των «δυσκοινωνικών» νέων σε πρακτικές που έχουν κοινοτικό νόημα, προτείνοντας άλλα μοντέλα αλληλεπίδρασης, διευρύνοντας τους ορίζοντες του χρόνου και του χώρου, προσανατολίζοντας το ρεπερτόριο των συμπεριφορών τους, υποστηρίζοντας τις δυνατότητες τους και τις πρωτοβουλίες τους, ισοδυναμεί με την έξοδο τους από συστήματα επιρροής στα οποία προσκολλώνται. Ο μεταβατικός χώρος της επανεκπαίδευσης οφείλει να βασίζεται σε λειτουργικές σχέσεις, που παρέχουν ευκαιρίες συναλλαγής και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

7.3 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΡΑΤΗ

Στα Ευρωπαϊκά κράτη ειδικά προγράμματα, που σχετίζονται με την βία περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και των μειονοτήτων, όπως εκμάθηση ξένων γλωσσών, αντιρατσιστικές δραστηριότητες, προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων, ψυχοκοινωνική στήριξη των γονέων και όλης της οικογένειας των μεταναστών, με στόχο την εξάλειψη ή μείωση των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών και την προάσπιση των δημοκρατικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Για την αντιμετώπιση των βίαιων εκδηλώσεων προτείνονται προγράμματα διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης περιλαμβάνει σχηματισμό μιας μικρής επιτροπής από μαθητές, η οποία διευκρινίζει το πρόβλημα και εν συνεχεία λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα

για την αντιμετώπιση του προβαίνοντας στη διαδικασία της διαιτησίας, όταν πρόκειται για σύγκρουση ομάδων. Αυτοί οι «κύκλοι ποιότητας» αποτελούμενοι από μαθητές, μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί όταν περιλαμβάνει και μαθητές που ήδη έχουν εμπλακεί σε περιστατικά βίας η θυματοποίησης, αφού δημιουργούν αίσθημα ευθύνης, προσοχής και επαγρύπνησης απέναντι στη βία, προειδοποιώντας τους δράστες και καθισυχάζοντας τα υποψήφια θύματα.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, προτάθηκε το μοντέλο αυτό – βοήθειας, που περιλαμβάνει από την οργάνωση ομάδων φιλίας μέχρι τα προγράμματα υποστήριξης συνομηλίκων, τα οποία αφορούν σε σταθερές δομές και προσομοιάζουν σε θεραπευτικές συνεδρίες. Αυτό σημαίνει ότι οι εξωγενείς προσπάθειες παρεμβάσεις από τον δάσκαλό ή τον γονέα μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, λόγω των σχετικά χαμηλής αξίας που δίνουν οι μαθητές στους ενηλίκους σε σύγκρισή με τους συνομηλίκους τους (Αρτινοπούλου 2001).

Αποτελεί ωστόσο «μυθολογικό λάθος» η άποψη ότι η σχολική βία μπορεί να αντιμετωπιστεί αυθύπαρκτά από τη βία του κοινωνικού περίγυρου και ανεξάρτητα από το γενεσιουργό περιβάλλον της. Από πολλούς προτείνεται ως λύση η εκπαιδευτική αποκέντρωση, δηλαδή η ανάληψη πρωτοβουλιών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση. Μια τέτοια προοπτική αναδεικνύει το νευραλγικό ρόλο του σχολείου στην τοπική κοινωνία, προωθεί την συνεργασία των κοινωνικό- υποστηρικτικών υπηρεσιών και επικεντρώνεται σε τομείς παρέμβασης όπως είναι η σχολική βία. Η αποκέντρωση είναι μια βασική διάσταση του εκδημοκρατίσμου και εκπαιδευτικού συστήματος, που βασίζεται σε αξίες της συμμετοχής, της συλλογικότητας, της αυτοοργάνωσης, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας. Με την αποκέντρωση, βασικές εξουσίες και αρμοδιότητες

μεταφέρονται κατά βάση σε μη κυβερνητικά, συμμετοχικά και αντιπροσωπευτικά όργανα τα οποία λειτουργούν ευέλικτα και συλλογικά, εκφράζοντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τη δύναμη και την πολυμορφία της τοπικής κοινωνίας.

Ανεξάρτητα όμως από τέτοιου είδους μέτρα το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον πόλο της τοπικής κοινωνίας, αφού το φαινόμενο της σχολικής βίας προϋποθέτει την ανάληψη μιας κοινής κοινωνικής ευθύνης από τους πολίτες, την τοπική κοινωνία και την πολιτεία. Η πρόσφατη ψήφιση νόμου για την δημιουργία τοπικών συμβουλίων πρόληψης της εγκληματικότητας στοχεύει στον σχεδιασμό, οργάνωση, συντονισμό και εφαρμογή από όλους τους κοινωνικούς φορείς πρωτοβουλιών για την πρόληψη και την περιστολή της βίας, της επιθετικότητας και εγκληματικότητας.

7.4 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης περιλαμβάνεται η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με προγράμματα όπως : διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, που πραγματοποιεί το παιδαγωγικό ινστιτούτο, η λειτουργία του ινστιτούτου παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ίδρυση του εθνικού κέντρου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, η λειτουργία των κέντρων διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης, για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ή καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και η λειτουργία τμημάτων ένταξης, χωρίς ωστόσο, να αναφέρονται η σχολική βία, η οποία αναγνωρίζεται ως εξατομικευμένη συμπεριφορά κάποιων μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η επιμόρφωση των γονέων μέσα από τις σχολές γονέων που υπάρχουν σε κάθε νομό και επεξεργάζονται και τέτοιου είδους

προβλήματα καθώς και η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών .

Σε δεκαπέντε περιφέρειες της χώρας, επίσης, λειτουργούν Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που στελεχώνονται από το 2002 με εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχίατροι, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) με κύριο έργο την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των σχολικών μονάδων, έτσι όπως αυτές επιμερίζονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, σε επίπεδο εντοπισμού, διάγνωσης και βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης, ακόμα και παραπομπή κάποιων περιστατικών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης, η συμβουλευτική γονέων και η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα ψυχικής υγείας.

Από τις περιπτώσεις μαθητών με τους οποίους υπήρχε συνεργασία σε επίπεδο ατομικής συμβουλευτικής στο Σ.Σ.Ν. Αχαΐας, θα μπορούσαν να σταχυολογηθούν τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην διάρκεια της μαθητικής τους πορείας. Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντικοινωνική – επιθετική συμπεριφορά με κύριες εκφάνσεις τους τη σχολική άρνηση, διάθεση εγκατάλειψης της φοίτησης, άγχος, τάσεις απομόνωσης, συγκρούσεις με την οικογένεια, τους καθηγητές και τους συμμαθητές. Άλλα προβλήματα ήταν μαθησιακές δυσκολίες, οριακή νοητική κατάσταση, παραβατικότητα εντός και εκτός του σχολείου. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθούν και τα αμιγώς ιατρικά περιστατικά: μαθητές σε αντικαταθλιπτική ή αντιψυχωσική αγωγή με σοβαρές ψυχικές διαταραχές. Η πληθώρα και η αυξητικές τάσεις των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων του μαθητικού πληθυσμού επιτάσσει την ίδρυση συμβουλευτικών σταθμών νέων σε όλους τους νομούς της χώρας.

7.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο παραπάνω κεφαλαίο αναφέρουμε πια είναι τα προγράμματα που υπάρχουν στη Ελλάδα στη Ευρώπη και την Αμερική . Το συγκεκριμένο πρόβλημα πρέπει να χτυπηθεί από κει που γεννιέται από το σχολείο και από τη οικογένεια όχι όμως με τιμωρητικές μεθόδους αλλά με ένα σχολεία που να προωθεί τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό μέσα στο σχολείο με την βοήθεια διαφορών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων.

Στην ίδια κατεύθυνση απαιτείται η συλλογική δραστηριοποίηση όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύλλογοι γονέων, σχολές γονέων, υποστηρικτικές δομές των τοπικών δήμων, μη κυβερνητικές οργανώσεις μπορούν να συμπράξουν για την ανάπτυξη της κοινωνικής και ψυχικής υγείας στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία, με στόχο τον έλεγχο της βίας και των συγκρούσεων. Έτσι, το σχολείο ενισχύει την προσωπικότητα των μαθητών, την διάθεση συνεργασίας της συμμετοχής στην σχολική κοινότητα, την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική – συναισθηματική υποστήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΡΟΛΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.

8.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναμφισβήτητα ο γονεϊκός ρόλος είναι πολύ δύσκολος και δεν είναι λίγες οι φορές που ο γονέας χρειάζεται στήριξη για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σήμερα για τους νέους. Αν ποίο παλιά είχαμε να αντιμετωπίσουμε μερικά μόνο είδη βίας και επιθετικότητας στο σήμερα σίγουρα προσφέρει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για βίαιες συμπεριφορές με αποτέλεσμα να έχουμε ανάγκη για νέα ποίο ισχυρά πρότυπα, έτσι ώστε ο νέος να έχει την δυνατότητα να ανταποκριθεί με τον σωστό τρόπο στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής.

Η διαπαιδαγώγηση που προέρχεται από την οικογένεια από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού δρά σαν καθοριστικός παράγοντας στην πρόληψη της βίας – επιθετικότητας. Γερές βάσεις, ηθικές αξίες, ιδανικά, ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας δεν αφήνουν ιδιαίτερα περιθώρια για την εκδήλωση βίαιων πράξεων.

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας είναι απαραίτητη για την σωστή τοποθέτηση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Απαραίτητα είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης και ενημερώσεις για γονείς αλλά και για τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τους νέους και τα παιδιά, για την σωστή και εποικοδομητική αντιμετώπιση τους.

Διευκόλυνση και καθοδήγηση των παιδιών, δυνατότητες λήψης πρωτοβουλιών και δημιουργικής εκτόνωσης της ενέργεια που διαθέτουν είναι στοιχεία που βοηθούν στην δημιουργία ισχυρών προσωπικοτήτων.

Η επιθετικότητα και η βία των ανηλίκων είναι μια πραγματικότητα μέσα στην κοινωνία. Η κάθε είδους άσχημη συμπεριφορά των παιδιών και των

νέων είναι ένα φαινόμενο που πιθανόν να υπάρχει σε οποιαδήποτε οικογένεια, η οποία τρέφεται, αναπτύσσετε και τελικά καταλήγει σε ακραίες συμπεριφορές μέσα σε ντροπή τις ενοχές και τον φόβο που μπορεί να νιώθει κάθε γονέας, πρέπει όμως όλοι να καταλάβουμε ότι δεν υπάρχει καλύτερη θεραπεία από την πρόληψη και για το ότι η καλύτερη πρόληψη για όλα είναι η ενημέρωση.

8.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την επίδραση των πρωτογενών ομάδων κοινωνικοποίησης:

1. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει σε κάθε μορφή επικοινωνίας με τα παιδιά να είναι συνεργάσιμοι και ανεκτικοί.
2. Είναι ανάγκη, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι, στις σχέσεις τους με τα παιδιά να κυριαρχεί ο διάλογος, έτσι ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να διεκδικούν αυτά που δικαιωματικά τους ανήκουν με ειρηνικό τρόπο και διάλογο.
3. Οι παιδαγωγοί και κυρίως οι γονείς, θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να αυτονομηθούν και να αυτενεργούν, χωρίς να τα περιορίζουν με ποινές ή να τα τιμωρούν σε περίπτωση αποτυχίας.
4. Οι γονείς και οι δάσκαλοι ως πρότυπα μίμησης των παιδιών καθορίζουν ως ένα βαθμό τη μετέπειτα συμπεριφορά τους. Για το λόγο αυτό, η συμπεριφορά τους δεν θα πρέπει να είναι αντιφατική σε σχέση με τις υποδείξεις προς αυτά.

5. Παράλληλα κρίνουμε πως είναι αναγκαία η αγωγή των γονέων και των δασκάλων μέσω σεμιναρίων και ημερίδων. Η οργάνωση αυτών θα πρέπει να γίνεται από ειδικούς σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, επικοινωνίας, αναγνώρισης και κατανόησης των αναγκών τους, εκμάθησης χειρισμών επίλυσης συγκρούσεων κ.α.

6. Τέλος, αυτό που είναι σίγουρο για τη μακροπρόθεσμη αποφυγή της επιθετικότητας είναι ένα στοργικό οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί γνωρίζει ότι η επιθετικότητα δεν είναι κατάλληλος τρόπος για να πετύχει τους στόχους του και μέσα στο οποίο μπορεί να διακρίνει τα όρια που δεν πρέπει να υπερβεί. Βέβαια, αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν και οι δύο γονείς εμφανίζουν ένα <<ενιαίο μέτωπο>>, γιατί όταν υπάρχουν μεταξύ τους συγκρούσεις και αντιφάσεις στις μεθόδους πειθάρχησης, το παιδί δε μπορεί να καταλάβει τι περιμένουν οι άλλοι απ' αυτό. Δεν πρέπει φυσικά οι γονείς να φτάσουν στο άλλο άκρο και να καταπνίξουν το παραμικρό ίχνος επιθετικής συμπεριφοράς, γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε υποτακτικότητα, σε ενοχές και φόβο μήπως και εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να είναι δικαιολογημένη σε ορισμένες περιστάσεις. Τα παιδιά νιώθουν φόβο μπροστά στις πρωτόγονες ορμές τους, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει μια σταθερή κατευθυντήρια αρχή που θα τα βοηθήσει να κρίνουν κάθε φορά μέχρι ποιο σημείο μπορούν να φτάσουν (Herbert, 1994).

8.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αναλογιζόμενοι τις θεωρίες και τις τοποθετήσεις των επιστημών που έχουν γίνει για την έννοια της επιθετικής συμπεριφοράς θα πρέπει στο σημείο αυτό να ορισθεί και ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας. Σ' αυτό το τόσο σημαντικό θέμα έχει ρόλο και η κοινωνική εργασία, η οποία εφαρμόζεται από τους κοινωνικούς λειτουργούς σε διάφορες υπηρεσίες. Ωστόσο για το φαινόμενο της επιθετικότητας οι προσφερόμενες υπηρεσίες, στον τομέα της πρόληψης και της αντιμετώπισης δεν έχουν κορυφωθεί. Παρακάτω θα γίνουν αναφορές για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και τα επίπεδα παρέμβασης του στην οικογένεια και το σχολικό πλαίσιο που είναι ικανός να προσφέρει.

8.3.1 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΠΡΟΛΗΨΗ:

Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί ή Συμβουλευτικά Κέντρα που δημιουργήθηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, αποτελούν μια καλή αρχή για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας μα και άλλων προβλημάτων που απασχολούν αυτή την ηλικιακή ομάδα. Ο Κοινωνικός λειτουργός είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας και συμβάλει στους βασικούς στόχους της που είναι: η παροχή συμβουλευτικής ατόμων, ζευγαριών, γονέων, εφήβων, οικογενειών σε κρίση, κλπ.

Τα Συμβουλευτικά Κέντρα εστιάζονται στην πρόληψη μέσα από τη διαδικασία Αγωγής Κοινότητας. Πραγματοποιούν ομιλίες - διαλέξεις σε σχολεία, συλλόγους γονέων και σεμινάρια, κυρίως σε εφήβους, εκπαιδευτικούς και γονείς, με στόχο την ευαισθητοποίηση της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα ανθρώπινων σχέσεων. Επίσης, έρχονται σε επαφή με φορείς του Δήμου (αστυνομία, ΚΑΠΗ, σχολεία,

εκκλησία, τοπικές οργανώσεις) αλλά και με φορείς της ευρύτερης περιοχής (π.χ. δημόσιες υπηρεσίες για την ψυχική υγεία) για γνωστοποίηση των υπηρεσιών που παρέχουν και την πιθανή μεταξύ τους συνεργασία.

Οι Σχολές Γονέων αποτελούν ακόμα ένα σημείο που θα μπορούσε ο κοινωνικός λειτουργός να εργαστεί για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της επιθετικότητας. Σκοποί των Σχολών Γονέων είναι: (α) η στήριξη και η προάσπιση του θεσμού της οικογένεια που αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο ασφάλειας, σιγουριάς και σταθερότητας του σύγχρονου ατόμου και (β) η διαφύλαξη και η προστασία της ψυχικής υγείας των μελών της οικογένειας καθώς και της θετικής εξέλιξης το παιδιού, ως μοναδική θωράκιση σε κάθε τομέα της μελλοντικής ζωής του. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρειάζονται βασικές γνώσεις, που προσφέρονται στους γονείς, καθώς επίσης και προοπτικές για διαφοροποίηση της στάσης τους απέναντι στο παιδί μέσα από τη θεμελίωση μιας σωστής και υγιούς σχέσης. Στις Σχολές Γονέων αναλύονται η μορφή και η δομή της σύγχρονης οικογένειας, οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τα παιδιά, οι οικογενειακοί ρόλοι, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Γίνεται, επίσης, προετοιμασία για το γάμο και το γονεϊκό ρόλο, αφού οι Σχολές Γονέων δεν απευθύνονται μόνο γονείς που ήδη έχουν παιδιά, αλλά και σε υποψήφιους γονείς.

Ένα δύσκολο κομμάτι αλλά που αποτελεί βασική επιδίωξη του κοινωνικού λειτουργού, είναι να οδηγήσει τους γονείς στη συνειδητοποίηση ότι η προεφηβεία και η εφηβεία, είναι μια περίοδος γεμάτη προβληματισμούς και οι σχέσεις μεταξύ γονέων παιδιών δοκιμάζονται συχνά. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή είναι σημαντικό να επιδείξουν πνεύμα συνεργασίας και όχι εξουσίας. Ακόμη να είναι σε

θέση να ενισχύσουν τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και συγχρόνως την εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

8.3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Καταρχήν η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού θα πρέπει να ορισθεί με θεσμικό πλαίσιο στους παιδικούς σταθμούς και στα σχολικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Ουσιαστική είναι η συμβολή του επαγγελματία στο σχολικό χώρο, καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζονται από μια μερίδα του μαθησιακού πληθυσμού δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους παιδαγωγούς. Ωστόσο ούτε ο δάσκαλος ούτε ο κοινωνικός λειτουργός είναι προφανώς σε θέση να αντιμετωπίσουν μόνοι αποτελεσματικά τις δυσκολίες του μαθητικού πληθυσμού χωρίς θεσμικά εδραιωμένες κρατικές κοινωνικές υπηρεσίες που να τους προστατεύουν και να τους στηρίζουν ουσιαστικά στο δύσκολο έργο τους που διαρκώς γίνεται πιο σύνθετο και περίπλοκο. Η έλλειψη θεσμικών πλαισίων και οργάνων κοινωνικής πολιτικής, παρά τη συνήθως καλή θέληση των εμπλεκομένων επαγγελματιών, εμποδίζει την γόνιμη συνεργασία με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτός ούτε ο ελάχιστος κοινωνικός σχεδιασμός. (Παπαϊωάννου, 2000)

Αναντίλεκτα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού με περιπτώσεις που σχετίζονται με επιθετική συμπεριφορά ανηλίκων ξεκινάει από την πρώτη παιδική ηλικία, όταν το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά την οικογένεια του για να τοποθετηθεί σε ένα ξένο περιβάλλον όπου θα πρέπει να συνυπάρξει με συνομηλίκους του, στο παιδικό σταθμό. Η τοποθέτηση του κοινωνικού λειτουργού στους παιδικούς σταθμούς, θα δώσει τη δυνατότητα στον επαγγελματία να παρατηρήσει επιθετικές συμπεριφορές παιδιών μέσα στο παιχνίδι, απέναντι σε συνομηλίκους και

στη παιδαγωγό. Ο κοινωνικός λειτουργός θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις συμπεριφορές αυτές και μέσα από την συνεργασία με το νηπιαγωγό και την οικογένεια του παιδιού θα μπορέσει να παρέμβει αναλόγως σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση ή να κάνει παραπομπή σε κάποια άλλη υπηρεσία.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολύ σημαντικός τόσο στη α' βάρθμια όσο και στην β' βάρθμια εκπαίδευση. Η κοινωνική εργασία μπορεί να εφαρμοστεί με άτομα, ομάδες μαθητών, γονείς και συχνή συστηματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου . Επίσης με παραπομπές μαθητών στην κοινότητα σε ειδικές υπηρεσίες όπως ιατροπαιδαγωγικά κέντρα , νοσοκομεία κλπ. Ο κοινωνικός λειτουργός εξάλλου συνεργάζεται με την ομάδα εκείνη των "δύσκολων" μαθητών, επικεντρώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον και ελάχιστα στο σχολείο και το δάσκαλο. Οι επαγγελματικές αξίες των κοινωνικών λειτουργών βασίζονται στην ποιότητα των υποστηρικτικών ή/και θεραπευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν στο μαθητή και την οικογένειά του. Αξιολογούν το δυναμικό που διαθέτει και ακόμη θεωρούν ευθύνη τους να συντελέσουν σε αλλαγές κοινωνικών θεσμών, όπως το σχολείο.. (Παπαϊωάννου. 1995).

Κομμάτι της δουλειάς του κοινωνικού λειτουργού είναι και η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με στόχο αφενός μεν την κινητοποίηση και ενεργοποίηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αφετέρου δε στην αντιμετώπιση θεμάτων όπως είναι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα που μπορεί να εμφανίζετα στο συγκεκριμένο σχολείο. Προβλήματα τέτοια μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού των συλλόγων γονέων των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών της αστυνομίας κλπ Ο κοινωνικός λειτουργός με την εφαρμογή της μεθόδου κοινωνικής εργασίας με την κοινότητα, έχει τη δυνατότητα να

ευαισθητοποιήσει να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αρτινοπούλου, Β (2001) Βία στο σχολείο. Ερευνες και πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
2. Αλεξάνδρος κ. Κακαβουλής. Αθαν.(1990) Ψυχοπαιδαγωγική και συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή.
3. Αστρινάκης, Αντ. (1991) Νεανικές Υποκουλτούρες,. passim.Αθήνα:
4. Βουϊδάσκη Β(1983): Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
5. Βουϊδάσκη Β(1992): Η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και τους νέους, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
6. Βρυζας Κ(1999): Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία. Εκδόσεις Βανιας.
7. Γκότοβος, Α.Ε(1996): Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα1966.
8. Ζαραφονίτου, Χρ. (επιμ.). 1996. Η Προστασία του περιβάλλοντος από Εγκληματολογική σκοπιά. Τετράδια Εγκληματολογίας 1. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη της ίδιας, 1995.Εμπειρική Εγκληματολογία, , 142κ.ε Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
9. Θωμοπούλου, Γ (2008) Αντιμετώπιση φαινομένου παιδικής βίας, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, Λουτράκι.
- 10.Καλογεράκη(2004-05): Σχολική επιθετικότητά, ο παλικαράς, το θύμα και οι παρευρισκόμενοι στις ομάδες μαθητών\ τριών με νοητική καθυστέρηση, μια ποιοτική έρευνα στο σχολείο ειδικής

αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2004 – 5.

- 11.Κοσμόπουλος Α.Β (1994): Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- 12.Κοσμόπουλος Α.Β(1984)., Ψυχολογία, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- 13.Λυκιαρδόπουλου Α.(1985) Το ανοικτό Πανεπιστήμιο Αγγλίας: Η κακοποίηση του παιδιού, Μετάφρασή εκδόσεις Κουτσούμπος Αθηνά.
- 14.Μαρι Γουιν (1986) , τηλεοραση ένας ξενος στο σπίτι, εκδοσεις Ακριτα, Αθήνα.
- 15.Μιτίλλης Αχ (1998). Οι μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης. Οδυσσέας. Αθήνα: 1998.
- 16.Μπεζέ Λ(1998): Βία στο σχολείο, βία του σχολαίου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα .
- 17.Μάνος Ν (1997) : Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής.University Studio Press – Θεσσαλονίκη.
- 18.Παρασκευόπουλος Ι (1985):Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, προγεννητική περίοδος, βρεφική ηλικία, τόμος 1^{ος}, Αθήνα .
- 19.Παρασκευόπουλος Ι (1985) :Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, προσχολική ηλικία, τόμος 2^{ος}, Αθήνα 1985.
- 20.Παρασκευόπουλος Ι (1985):Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση, σχολική ηλικία, τόμος 3^{ος}, Αθήνα 1985.
- 21.Παπαζήσης, Κουράκης, Ν., Έφηβοι Παραβάτες και Κοινωνία *passim*.Αθήνα .

22. Πολέρη – Τοδούλο (2005).: Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, τόμος Γ', Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο, Πάτρα 2005
23. Σώκου, Κ.(1994): Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994
24. Σώκου, Κ: Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας. Παιδί και Εφηβος, τεύχος 3 2002.
25. Τσαγκαρη Μ(2003): bullying: «Η βία και η επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στην παιδική ηλικία τους». Περιοδικό κοινωνικής εργασίας, τεύχος 69.
26. Τσαλίκου Φ (1989): Μυθολογίες βίας και καταστολής, Παπαζήσης, Αθήνα, 1989.
27. Φαρσεδάκης Ι.1985. Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων, 68-91. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ

28. David Fulham(1994) Bullying: an International Perspective. London: Press National Education Association
29. Hadfield James Artu: Παιδικότητα και εφηβεία, Μετάφραση Λώμη Μ, Εκδοσεις Θυμάρι , Αθήνα 1979.
30. Martin Herbert: Η κακή συμπεριφορά. επιμέλεια Βασιλείου Παπαδιωτη Αθανασίου, Εκδοσεις Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 1998
31. Multilevel Models in Educational and Social Research. New York: Oxford University Press- Munthe, E. και Roland, E.(επιμ..). 1989.
- 32.. Pemplein Heinz: Παραλλαγές ψυχικής ανάπτυξης παιδιού και εφήβου. Εκδοσεις Καστανιώτη 1989

ΔΙΑΔΙΚΤΙΑΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- 1) www.spesialeducation.gr
- 2) www.daskalos.edu.gr
- 3) <http://www.stressteen.stress.gr/bullying.php>
- 4) www.castrinos.net/anti-tv/tv_info_4viol.htm

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

School violence in Israel: findings of a national survey.

Source: Social Work

Publication Date: 10/01/2003

Author: Zeira, Anat ; Astor, Ron Avi ; Benbenishty, Rami

COPYRIGHT 2003 National Association of Social Workers

Exposure to school violence has immediate and long-term negative effects on children (see AAUW, 1993; Astor, Vargas, Pitner, & Meyer, 1999; Jenson & Howard, 1999a; Moran & Jenson, 1999). For a growing number of students the school environment is perceived as unsafe (Stephens, 1998). This situation has severe implications for the welfare of children and school staff. School violence has received widespread national and international attention (Elliott, Hamburg, & Williams, 1998). In the United States, national surveys conducted over the past five years showed that the general public considers school violence a top concern (Elam, Rose, & Gallup, 1994, 1996; Elam & Rose, 1995; Rose, Gallup, & Elam, 1997; Rose & Gallup, 1998). Similarly, many other countries have gathered data on school violence with the goal of informing national policy and school violence interventions (see review in Smith et al., 1999).

School violence emerged as a topic of interest for the Israeli public during the past decade. Events involving school violence received considerable media coverage and political attention, but little national data existed to support policy decisions. With a few exceptions, social work researchers have not taken a central or dominant role in recent efforts to formulate school violence policy (Astor, 1998; Astor, Behre, Fravil, & Wallace, 1997; Astor, Behre, Wallace, & Fravil, 1998). A social work orientation is needed that represents a systems-ecological perspective and that is based on empirical data (Jenson & Howard, 1999b). The study discussed in this article is the first large-scale effort by an international team of social work researchers to gather national data on school violence from a social work perspective. To our knowledge, this is the largest, most in-depth, and most ecologically comprehensive nationally representative school violence study conducted in any country. The study examines many aspects of school violence and gathers data from multiple perspectives--students, teachers, and principals--with the goal of better understanding the social-ecological dynamics of school violence in different cultural settings in Israeli society. Thus, the design, findings, and policy implications of this study should be of particular interest to social work researchers and practitioners.

Studies in Israel and in most other countries have used small local or nonrepresentative samples (see Benbenishty, Astor, & Zeira, 1998; Benbenishty, Zeira, & Astor, 2000). Researchers in Norway, Japan, England, and Australia have extensively studied bullying in school but gave little attention to other harmful types of school violence (Olweus, 1993; Rigby, 1996; Smith & Sharp, 1994; Smith al., 1999). Other studies included only a few items on school violence in a survey dedicated to

youths' risk behaviors (Centers for Disease Control and Prevention, 1996; Harel, Kaney, & Rahav, 1994). From a social work perspective, limiting the focus to bullying or a few extremely violent acts is unacceptable. Vandalism, sexual harassment, and carrying weapons on school grounds are only few of the many forms of school violence that affect children's welfare and their physical and social environment.

School violence covers an array of intentional or reckless behaviors that include physical harm, psychological harm, and property damage. These include behaviors that vary in severity and frequency such as murder (Dwyer, Osher, & Warger 1998); the presence of or threat with weapons (Pittel, 1998); sexual harassment (Fineran & Bennett, 1998; Stein, 1995); school fighting (Astor, Meyer, & Behre, 1999; Boulton, 1993; Schafer & Smith, 1996); bullying, verbal threats, and intimidation (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1993); corporal punishment (Youssef, Attia, & Kamel, 1998); gang violence (Kodluboy, 1997; Parks, 1995; Williams & Van Dorn, 1999); hate crimes (Berrill, 1990); vandalism (Goldstein, 1996); and dating violence (Artz, 1998; Burcky, Reuteran, & Kopsky, 1988; Cano, Avery-Leaf, Cascardi, & O'Leary, 1998; Molidor & Tolman, 1998). In our study we explored school aggression in very broad terms. We included many specific, concrete behaviors intended to cause psychological or physical harm to fellow students or to school staff, acts intended to damage school or student property, and acts that create a threatening or frightening atmosphere such as verbal threats of violence of intimidation.

Research suggests that in addition to school-related factors such as the school climate and peer group, the child's age and gender interact with the school setting, which includes its size, physical structure, staff, and

policies (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Midgley, & Wigfield, 1993). This school-based social-ecological perspective emphasizes the reciprocal influence of external settings on a child's behavior and vice versa. In fact, research suggests that the organization of some school settings may actually encourage the use of violence or restrict aggression (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Devine, 1996; Garbarino, Dubrow, & Pardo, 1992; Griffith, 1995, 1996, 1997; Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998; Lee & Croninger, 1995; Lockwood, 1997).

With this theoretical perspective in mind, we collected data from students across the developmental spectrum (grades 4 through 11), in different educational contexts (elementary, middle, and high schools), and from different ethnic groups in Israel (that is, Jewish and Arab). It should be noted that the Jewish and Arab sectors in Israel represent not only different cultures but also to a large degree diverse social strata. The poverty rate among Arabs in Israel is high (Hareven, 1998), and Arab localities receive fewer public resources to support the social and educational services than most Jewish localities (National Insurance Institute, 1998; Kop, 1999).

We also collected data from homeroom teachers and principals of the schools attended by the students in the survey. And consistent with the ecological systems theory, we gathered data on the social and economic indicators of the students' parents and of the school neighborhood, so that we could have a richer understanding of the ecology of school violence.

In this article we present data on children's subjective assessments of the problem's magnitude and their fear of attending school because of school violence; explore their reports of victimization along a continuum ranging

from psychologically harmful to potentially lethal events; and compare student victimization across age-related school settings (elementary, middle, and high schools), by gender, and by cultural background (Jewish and Arab). By comparing these groups of students we hope to identify the more vulnerable groups so that policy can be guided by empirical findings on different victimization levels. Finally, other countries that are creating empirically based interventions and policy can also use this kind of approach.

Method

Sample

The sample was representative of all students in grades 4 through 11 in the public school system supervised by the Israeli Ministry of Education. The sample was stratified on age-related school type--elementary, middle, and high schools--and ethnicity--Jewish and Arab. Stratification was nonproportional and all analyses used sampling weights to ensure that our sample represented the entire school population in Israel (Nirel & Saltzman, 1999).

The probability sampling method was a two-stage stratified cluster sample. In the first stage we selected the schools randomly from the complete list of schools in each stratum; in the second stage we selected one class randomly from each of the grade levels in the selected schools. Participants were students who attended the selected classes at the time of the survey. The sampling procedure yielded 15,916 students from 603 classes from 232 schools; 48.1 percent were girls, 42.2 percent were boys;

and 9.7 percent did not specify their gender and were excluded from gender analyses (see Table 1).

Measures

The research instruments were two versions of anonymous self-report questionnaires: a shorter version for the younger students in the elementary schools (grades 4 through 6) and a more extensive one for the older students in the middle and high schools (grades 7 through 11). Both versions were in Hebrew for the Jewish students and in Arabic for the Arab students. The questionnaires were based on the California School Climate Survey (Furlong, Morrison, Chung, Bates, & Morrison, 1997) and on the work of Astor and his colleagues (Astor et al., 1997; Astor et al., 1998).

The original items were translated from English to Hebrew and Arabic. To ensure translation accuracy, they were retranslated into English. Some items were adapted to the Israeli culture and jargon. The questionnaire was administered in a pretest to about 7,000 Jewish and Arab students in the same grades in the northern region of Israel.

Procedure

The study was conducted with the cooperation of the Israeli Ministry of Education; the procedures were approved by their chief scientist and are in accordance with the ethical guidelines for human subjects at Hebrew University. Principals of the schools in the sample received a formal request to participate in the study from the chief scientist and the director

general of the Ministry of Education. The vast majority of the schools cooperated, resulting in an excellent response rate of 91 percent.

The Israeli school year starts in early September. We carried out the survey in November 1998. Data collection lasted about three weeks and was accomplished under a standardized protocol by a professional survey team. A member of that team gave the questionnaire to students in their classes with clear instructions and support for clarifying any misunderstandings on survey items. All children, teachers, and principals participated in the study voluntarily and with informed consent. The vast majority of students completed the questionnaire in a 15- to 30-minute time frame (depending largely on the student's reading level and age).

Results

Students' Subjective Assessments of School Violence as a Problem

We asked the students how serious violence is in their school. The answers were on a five-point Likert-type scale that ranged from 1 = not a problem at all or a very small problem to 5 = a very big problem. Nearly one-third of elementary and middle school students and almost a quarter of the high school students thought that violence is big or very big problem in their schools (Table 2). Overall, boys and girls differed little in their perceptions; however, differences existed between Jewish and Arab students. Whereas more Jewish elementary school students thought that violence is a serious problem in their school (33.6 percent in Jewish and 27.4 percent in Arab elementary schools), more than twice as many Arab high school students viewed this problem as serious (43.7 percent in Arab schools compared with 19.5 percent in Jewish schools).

Victimization to Specific Violent Acts

Victimization was assessed by students' responses to a list of 19 (14 for the elementary school students) events of aggressive behavior committed by other students in their schools (see Figure 1). For example, we asked if "a student cursed you," if "a student seized, shoved, or pushed on purpose," and if "a student threatened you with a knife and you saw the knife." For each event we asked the students whether during the month before the survey this happened to them "once or twice," "three times or more," or "none at all."

[FIGURE 1 OMITTED]

Low-level forms of violent behaviors were by far more frequent than more serious offenses (Figure 1). For example, the majority of students reported that another student had cursed them at least once during the past month (77.8 percent in elementary schools, 74.4 percent in middle schools, and 62.2 percent in high schools). About one-half of the elementary and middle school students (57.6 percent and 48.2 percent, respectively) and 30 percent of the high school students reported being seized and shoved on purpose at least once in the preceding month. Having their personal belongings stolen was equally reported by elementary and middle school students (45.5 percent and 45.9 percent, respectively), and slightly less reported (33.8 percent) by high school students. Fewer students reported having experienced the more serious acts of violence; 9 percent of elementary school, 8.4 percent of middle school, and 6.4 percent of high school students reported that another student threatened them with a knife and they saw the knife. Fewer

students saw another student with a gun (5.2 percent in elementary, 5 percent in middle, and 3.7 percent in high school). Similarly, 6.3 percent of middle school and 3.9 percent of high school students were cut with a knife or other sharp object on purpose.

Age-Related Differences

Generally, the younger students reported higher rates of victimization, and victimization decreased with age (Figure 1). High school students reported lower victimization rates in almost all of the items. For example, 44.2 percent of elementary school students, 27.8 percent of middle school students, and 15.1 percent of high-school students reported that they were kicked or punched by a student who wanted to hurt them. Threats were also more frequent among the younger students. One-half of the elementary school and one-third of the middle school students reported that another student threatened to hurt or hit them, but only 20.6 percent of high school students reported such threats. The children in grades 4 through 6 also reported much higher rates of threats on the way, to or from school than the older respondents in middle and high school (33.7 percent, 12.5 percent, and 7.7 percent, respectively).

[FIGURE 2 OMITTED]

Cultural Differences

Comparison of the reports made by Jewish and Arab students revealed an interesting pattern. Jewish students reported low-level violent behaviors

(that is, cursing, humiliation, or threats to hurt or hit), but more Arab students reported the more severe behaviors (that is, extortion and blackmail, or cuts with a knife) (Figure 3). For example, 79.2 percent of Jewish students said that another student cursed them, compared with 50.4 percent of Arab students; 56.9 percent of Jewish and 39.5 percent of Arab students said that another student mocked, insulted, or humiliated them. In contrast, 14.5 percent of Arab students reported that another student threatened them with a knife, compared with only 6.4 percent of Jewish students. Similarly, 8.9 percent of Arab students said a student cut them with a knife or a sharp object on purpose, compared with 4.6 percent of Jewish students.

[FIGURE 3 OMITTED]

School Nonattendance Because of Fear of Violence

Finally, we asked the students how often they avoided going to school because of fear of violence in the preceding month. The possible responses were "none," "once," "twice," and "more than two days." This behavior was more prevalent in elementary schools. Almost three times more children in grades 4 through 6 reported missing school a least one day, compared with youths in grades 10 and 11 (15.6 percent and 5.3 percent, respectively) (Table 3). Among the younger students, gender differences were minor. The elementary school boys avoided going to school only slightly more often than did girls. However, in high and middle schools the reported rates among boys were two and three times higher, respectively. Arab students at all age levels reported missing school much more than Jewish students. This trend was most notable

among the high school students (3.7 percent of Jewish and 12.2 percent of Arab students).

Discussion

This article reports preliminary findings of a national survey on school violence in Israel. The sample is representative of the entire student population in grades 4 through 11 in Jewish and Arab schools. Our focus was on violence occurring on school grounds and on the way to and from school. Unlike other nationally representative studies that used the bully-victim definition of violence (for example, Harel et al., 1994, in Israel; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994, in Europe), we used a broad definition of violence (for example, Furlong, Babinski, Poland, Munoz, & Boles, 1996; Morrison, Furlong, & Morrison, 1994). We asked the students to report if they were victims of violent behaviors of different magnitudes of aggression during the preceding month. This turned out to be an advantage because we were able to identify forms of violence that were more prevalent at different ages and between the two ethnic groups.

The results suggest that violence is prevalent in Israeli schools. The students' reports on victimization rates demonstrate a pattern of lower rates of severe violent behavior and higher rates of low-level forms of school aggression. Many of the students reported being victims of verbal intimidation and psychological humiliation. Fewer students (but still a significant number) reported forms of school violence related to death and serious injury (for example, injuries, serious threats with weapons, or extortion). Generally, this pattern is consistent with the findings of Furlong and colleagues' (1997) study of California students in grades 7 through 12. Their results showed that over a 30-day period, 56 percent of

the students they studied reported that someone had cursed them, and 52 percent said that someone had made fun of them. At the same time only 3.8 percent of students reported a threat by another student holding a knife, and 3.6 percent reported a threat by a student holding a gun.

Our data indicates that school violence needs to be addressed locally by the education team and school social workers and nationally by policy makers. The high report rates on low-level aspects of victimization should direct the nature of the intervention and prevention efforts. The findings also emphasize that school social workers need to target their interventions to the entire school community rather than provide individual psychological treatment to perpetrators and victims.

Subjective Views of Violence as a Problem

One-third of the elementary and middle school students, and one-quarter of the high-school students reported that violence is a big or very big problem in their school. Students' subjective assessments can determine whether students feel safe in their schools. Students' concerns about safety could affect school attendance rates, academic performance, and the development of close relationships in the school. Also, students' reports of violence may identify variables that contribute to unsafe school environments (Elliott, Hamburg, & Williams, 1998). Thus, it is vital that school social workers listen to children's voices and address students' perceptions of a problem on the policy and intervention levels, even if most children report low-level forms of violence.

Age-Related Differences

We found that younger students were more frequently victims of violent behaviors by their peers and tended to avoid school because of fear of violence more often. In the upper grades, student reports of victimization and absenteeism declined. Olweus (1991) found the same trend in his study of students in grades 2 through 9 in Norway. He reported that the younger students reported higher rates of being bullied in school and that the rates decreased with age. A study by Furlong and associates (1997) found a pattern of victimization peaking at grades 7 and 8 and decreasing through high school. More complex analyses and studies are needed to better understand the social dynamics and the effects of socioeconomic variables on elementary school children. However, our data seems consistent with other empirical evidence regarding school violence that suggests that younger students may be more vulnerable to victimization than older students (see Astor, 1998 for a review). If so, interventions for this younger population should be developed and evaluated.

Gender Differences

Like findings from other studies on victimization and school violence (Finkelhore & Dziuba-Leatherman, 1994; Furlong, Morrison, Bates, & Chung, 1998), our data indicate that boys are more likely to be victimized in school than girls. Notwithstanding, several girls were victims of behaviors such as curses, insults and humiliation, theft, and property damage. In part, this trend can be explained by the different nature of social interactions by boys and girls at different ages (Crick & Grotpeter, 1995). The differences in the perceived severity of school violence as a problem and absenteeism attributable to fear of school violence (see Tables 2 and 3) imply that gender differences are greater in middle and high school students. This is in accord with the notion that

preadolescence boys and girls are more similar in their social and physical activities than adolescent boys and girls, who tend to diverge in their activities and victimization patterns (Finkelhor & Dzuiba-Leatherman, 1994). Thus, school social workers may need to advocate for policies that affect the specific needs of boys and girls. At the micro level they may need a differential approach to boys' and girls' victimization issues. It is equally important to investigate gender differences further, especially across ages. A better understanding of gender differences related to school violence could lead to interventions that better address the needs of each group (for reviews of this issue see Artz, 1998; Lee & Croninger, 1995; Potter, 1999).

Cultural Differences

We found that Arab students were more vulnerable to victimization by school violence. More Arab students avoided school because of fear of violence. In high school, Arab students were three times more likely to avoid school because of fear than Jewish students. Arab students' overall pattern of victimization was opposite that of Jewish students. Whereas Jewish students experienced more low-level forms of aggression, Arabs encountered more severe forms of violence such as threats with a weapon.

Many Arab cities and settlements have low-income populations, high unemployment rates (especially among women), and fewer government resources for welfare, education, community services, and infrastructures (Dichter, 1999). Many Arab schools are crowded and have inadequate facilities and ill-equipped schoolyards (National Insurance Institute, 1998; Kop, 1999). The different rates of violence found in these two groups may be partially attributed to the cultural and the socioeconomic

differences between Jewish and Arab students in Israel. More studies and more complex analyses are needed to explore the contributions of culture versus socioeconomic status and possible interactions between these variables. Despite our efforts to adapt the survey items to the Arab culture, we could not fully explore why or how culture and socioeconomic factors affect school violence. We suggest investigating this issue further to explore the relationships between oppressed groups across several cultures and countries (for example, African Americans in the United States and Arabs in Israel) and their rates of victimization.

Implications for Practice

As a profession, social work should encourage a global perspective on school violence (for example, Crosby & Van Soest, 1997; Van Soest & Crosby, 1997). Both policy and interventions could be informed by international data.

With this reliable and generalizable national data set, the education system, policymakers, and media have the necessary information to respond to school violence. Using this data as a baseline allows us to monitor temporal fluctuations in school violence and relate them to interventions on school, local, and national levels.

The findings support having an array of violent behaviors listed in surveys and a culturally flexible definition of school violence. We can identify the types of violence that students of different ages, gender, and cultural groups experience in their schools. The overall pattern of low-level violence and identification of three vulnerable sub-groups (younger students, boys, and Arab students) has direct and immediate implications

for practice. First, school social workers must provide interventions based on the children's needs. For example, because of cultural differences, Arab students may require means other than those required for Jewish students who may seem to have the same problem. By tailoring interventions to the populations' victimization characteristics and to the form of violence that dominates in that group, school social workers and policymakers can enhance the interventions' effectiveness. Second, interventions should be directed to the entire school community (students and staff) rather than to a small group of "trouble makers." The ecological perspective encourages practitioners to implement interventions that include all systems in school. In fact we view the role of school social workers more in the area of reshaping the school environment and less in change efforts targeted to individual students.

Finally, with our data we can identify schools that had low violence rates, which can open a new route for designing interventions to reduce school violence. This notion is similar to learning from success in other domains of social work (Shaw & Shaw, 1998). By a careful examination of how a safe school operates we can learn what the "active ingredients" are and adopt them in other, less safe school settings.

Table 1

School Level of Students in Israeli Schools
Participating in Study on School Violence

	Schools	classes	Students
School Level	N	N	N
Elementary			

Jewish	47	135	3,283
Arab	24	71	2,189
Total	71	206	5,472
Middle			
Jewish	58	172	4,655
Arab	25	75	2,271
Total	83	247	6,926
High			
Jewish	57	110	2,503
Arab	21	40	1,015
Total	78	150	3,518
Total	232	603	15,916

Table 2

Percentages of Israeli Students Who Perceived School Violence as a Big or Very Big Problem, by Gender, Ethnicity, and School Setting

School Level	Overall	Gender		Ethnicity	
		Male	Female	Jewish	Arab
Elementary	31.8	31.1	31.7	33.6	27.4
Middle	32.2	36.6	39.0	30.6	38.1
High	24.1	24.4	22.8	19.5	43.7

Table 3

Percentages of Israeli Students Who Reported

Missing School for at Least One Day in the
 Preceding Month because of Fear of Violence,
 by Gender, Ethnicity, and School Setting

School Level	Overall	Gender		Ethnicity	
		Male	Female	Jewish	Arab
Elementary	15.6	15.5	13.6	11.4	17.7
Middle	9.6	13.0	5.6	5.9	12.1
High	5.3	7.0	3.5	3.7	12.2

References

American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: Author.

Artz, S. (1998). *Sex, power and the violent school girl*. New York: Teachers' College Press.

Astor, R. A. (1998). School violence: A blueprint for elementary school interventions. In E. M. Freeman, C. G. Franklin, R. Fong, G. Shaffer, & E. M. Timberlake (Eds.), *Multisystemic skills and interventions in school social work practice* (pp. 281-296). Washington, DC: NASW Press.

Astor, R. A., Behre, W. J., Fravil, K. A., & Wallace, J. M. (1997). Perceptions of school violence as a problem and reports of violent events: A national survey of school social workers. *Social Work*, 42, 55-68.

Astor, R. A., Behre, W. J., wallace, J., & Fravil, K. (1998). School social workers and school violence: Personal safety, training, and violence programs. *Social Work*, 43, 223-232.

Astor, R. A., Meyer, H., & Behre, W. J. (1999). Un-owned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.

Astor, R., Vargas, L., Pitner, R., & Meyer, H. (1999). School violence: Research, theory, and practice. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 139-171). Washington, DC: NASW Press.

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.

Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (1998). A national study of school violence in Israel: Fall 1998. Jerusalem, Israel: Israeli Ministry of Education.

Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2000). A national study of school violence in Israel. Jerusalem, Israel: Israeli Ministry of Education.

Berrill, K. (1990). Anti-gay violence and victimization in the U.S.: An overview [Special Issue]. *Journal of Interpersonal Violence* 5, 274-294.

Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.

Burcky, W., Reuterman, N., & Kopsky, S. (1988). Dating violence among high school students. *School Counselor*, 35, 353-358.

Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'Leary, K. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.

Centers for Disease Control and Prevention. (1996). Youth risk behavior surveillance--United States, 1995. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 45(SS-4), 32-40.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crosby, J., & Van Soest, D. (1997). *Challenges of violence worldwide: An educational resource*. Washington, DC: NASW Press.

Devine, J. (1996). *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools*. Chicago: University of Chicago Press.

Dichter, S. (1999). Sikkuy's report on equality & integration of the Arab citizens in Israel 1998-1999. Jerusalem: Sikkuy.

Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). Early warning, timely response: A guide to sale schools. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). New York: Academic Press.

Eccles, J., Midgley, C., & Wigfield, A. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Elam, S., & Rose, L. (1995). The 27th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41-56.

Elam, S., Rose, L., & Gallup, A. (1994). The 26th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 76, 41-56.

Elam, S., Rose, L., & Gallup, A. (1996). The 28th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 78, 41-59.

Elliott, D. S., Hamburg, B., & Williams, K. R. (Eds.), (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.

Fineran, S., & Bennett, L. (1998). Teenage peer sexual harassment: Implications for social work practice in education. *Social Work*, 43, 55-64.

Finkelhor, D., & Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Victimization of children. *American Psychologist*, 49, 173-183.

Furlong, M., Babinski, L., Poland, S., Munoz, J., & Boles, S. (1996). Factors associated with school psychologists' perceptions of campus violence. *Psychology in the Schools*, 33(1), 28-37.

Furlong, M., Morrison, G., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R. (1997). School violence. In G. Baer, K. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development problems, and alternatives* (pp. 245-256). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Furlong, M., Morrison, R., Bates, M., & Chung, A. (1998). School violence victimization among secondary students in California. *California School Psychologist*, 3, 71-78.

Garbarino, J., Dubrow, K. K., & Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goldstein, A. (1996). *The psychology of vandalism*. New York: Plenum Press.

Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of school climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 97-117.

Griffith, J. (1996). The relation of parental involvement, empowerment, and school characteristics to student test performance: An organizational analysis. *Journal of Educational Research*, 90, 22-41.

Griffith, J. (1997). Linkages of school structural and socioenvironmental characteristics to parental satisfaction with public education and student academic achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 156-186.

Harel, Y., Kaney, D., & Rahav, G. (1994). *Health behaviors in school aged children: A world Health Organization cross-national study*. Jerusalem: JDC-Brookdale Institute.

Hareven, A. (1998). *Retrospect and prospect: Full and equal citizenship?* Jerusalem: Sikkuy.

Hawkins, J., Farrington, D., & Catalano, R. (1998). Reducing school violence through the schools. In D. Elliott, B. Hamburg, & K. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 127-155). New York: Cambridge University Press.

Jenson, J., & Howard, M. (1999a). Prevalence and patterns of youth violence. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 3-18). Washington, DC: NASW Press.

Jenson, J., & Howard, M. (1999b). Advancing knowledge for practice with aggressive and violent youths. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 229-240). Washington, DC: NASW Press.

Kodluboy, D. (1997). Gang-oriented interventions. In A. Goldstein (Ed.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 189-214). New York: Guilford Press.

Kop, J. (1999). *Israel's social services 1999*. Jerusalem: Center for Social Policy Studies in Israel.

Lee, V., & Croninger, R. (1995, December). The social organization of a safe high schools. Paper presented at the Goals 2000, Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act and the School-to-Work Opportunities Act Conference, Palm Beach, FL.

Lockwood, D. (1997). *Violence among middle school and high school students: An analysis of implications for prevention*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute for Justice.

Molidor, C., & Tolman, R (1998). Adolescent dating violence: Gender and contextual issues. *Violence Against Women*, 4, 180-194.

Moran, J., & Jenson, J. (1999). Adolescent substance abuse and youth violence. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 173-198). Washington, DC: NASW Press.

Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence and school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23, 236-256.

National Insurance Institute. (1998). *Annual survey 1997/8*. Jerusalem: Author.

Nirel, R., & Saltzman, P. (1999). *School violence in Israel: Sampling design*. Jerusalem: Hebrew University.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, England: Blackwell.

Parks, C. (1995). Gang behavior in the schools: Reality or myth? *Educational Psychology Review*, 7, 41-68.

Pittel, E. (1998). How to take a weapons history: Interviewing children at risk for violence at school. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 1100-1102.

Potter, C. (1999). Violence and aggression in girls. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 113-138). Washington, DC: NASW Press.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Rose, L., Gallup, A., & Elam, S. (1997). The 29th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 79, 41-56.

Rose, L., & Gallup, A. (1998). The 30th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 80, 41-56.

Schafer, M., & Smith, P. (1996). Teacher's perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38, 173-181.

Shaw, I., & Shaw, A. (1998). Game plans, buzzes, and sheer luck: Doing well in social work. *Social Work*, 21, 69-79.

Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.

Stein, N. (1995). Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review*, 65, 145-162.

Stephens, R. (1998). Safe school planning. In E. Delbert, B. Hamburg, & K. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 253-289). New York: Cambridge University Press

Van Soest, D., & Crosby, J. (1997). *Challenges of violence worldwide: A curriculum module*. Washington, DC: NASW Press.

Williams, J., & Van Dorn, R. (1999). Delinquency, gangs, and youth violence. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 199-225). Washington, DC: NASW Press.

Youssef, R., Attia, M., & Kamel, M. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*, 22, 975-985.

Anat Zeira, PhD, is senior lecturer, Paul Baerwald School of Social Work, Hebrew University of Jerusalem, Mt. Scopus, Jerusalem, Israel 91905; e-mail: msanatz@mscc.huji.ac.il. Ron Avi Astor, PhD, is associate professor, Schools of Social Work and Education, University of Southern California, Los Angeles. Rami Benbenishty, PhD, is professor, School of Social Work, Hebrew University, Mt. Scopus, Jerusalem. The study was funded by a grant from the Chief Scientist of the Israeli Ministry of Education. The authors thank the many students, principals, and teachers who participated in this study. Please send correspondence regarding this article to Dr. Anat Zeira.

Original manuscript received July 12, 2000

Final revision received June 12, 2001

Accepted June 27, 2001

COPYRIGHT 2003 National Association of Social Workers

InfoTrac OneFile®

We will send a plain text version of this article to the email address requested. From

To Subject

Top of page

This content was provided to you at no charge courtesy of your library; please visit your library, or your library's website, for free access to even more resources

Donald Trump

Somalia

David Beckham

Rosi O'Donnell

Stem Cell Research

METAΦΡΑΣΜΕΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΘΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΙΣΡΑΗΛ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΤΟ ΕΤΟΣ 2003 (ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)

ΕΘΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΟ ΙΣΡΑΗΛ

Η έκθεση στη σχολική βία έχει τα άμεσα και μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα στα παιδιά (δείτε AAUW, το 1993 Astor, Vargas, Pitner, & Meyer, 1999 Jenson & Howard, 1999a Moran & Jenson, 1999). Για έναν αυξανόμενο αριθμό σπουδαστών το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ως επισφαλές (Stephens, 1998). Αυτή η κατάσταση έχει τις αυστηρές επιπτώσεις στην ευημερία των παιδιών και του σχολικού προσωπικού. Η σχολική βία έχει λάβει τη διαδεδομένη εθνική και διεθνή προσοχή (Elliott, Αμβούργο, & Ουίλιαμς, 1998). Πολιτεία, οι εθνικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων πέντε ετών έδειξαν ότι το ευρύ κοινό θεωρεί τη σχολική βία μια κορυφαία ανησυχία (Elam, Rose, & Gallup, 1994, 1996; Elam & Rose, 1995; Rose, Gallup, & Elam, 1997; Rose & Gallup, 1998). Ομοίως, πολλές άλλες χώρες έχουν συγκεντρώσει τα στοιχεία όσον αφορά τη σχολική βία με το στόχο τις επεμβάσεις βίας εθνικής πολιτικής και σχολείων (δείτε την αναθεώρηση σε Smith και λοιποί., το 1999).

Η σχολική βία προέκυψε ως θέμα ενδιαφέρον για το ισραηλινό κοινό κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας. Τα γεγονότα που περιλαμβάνουν τη σχολική βία έλαβαν την ιδιαίτερη ειδησεογραφική κάλυψη και την πολιτική προσοχή, αλλά λίγο εθνικό στοιχείο υπήρξε για να υποστηρίξει τις πολιτικές αποφάσεις. Με μερικές εξαιρέσεις, οι κοινωνικοί ερευνητές εργασίας δεν έχουν πάρει έναν κεντρικό ή κυρίαρχο ρόλο στις πρόσφατες προσπάθειες να διατυπωθεί η πολιτική

σχολικής βίας (Astor, 1998 Astor, Behre, Fravil, & Wallace, 1997 Astor, Behre, Wallace, & Fravil, 1998). Ένας κοινωνικός προσανατολισμός εργασίας απαιτείται που αντιπροσωπεύει μια σύστημα-οικολογική προοπτική και που είναι βασισμένος στα εμπειρικά στοιχεία (Jenson & Howard, 1999b). Η μελέτη που συζητείται σε αυτό το άρθρο είναι η πρώτη μεγάλης κλίμακας προσπάθεια από μια διεθνή ομάδα των κοινωνικών ερευνητών εργασίας να συγκεντρωθούν τα εθνικά στοιχεία όσον αφορά τη σχολική βία από μια κοινωνική προοπτική εργασίας. Απ' ότι ξέρουμε, αυτό είναι η μεγαλύτερη, ο πιο σε βάθος, και ο πιο οικολογικά περιεκτική εθνικά αντιπροσωπευτική μελέτη σχολικής βίας που πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε χώρα. Η μελέτη εξετάζει πολλές πτυχές της σχολικής βίας και συγκεντρώνει τα στοιχεία από τις πολλαπλάσιες προοπτικές--σπουδαστές, δάσκαλοι, και προί4στάμενοι-- με το στόχο καλύτερα την κοινωνικός-οικολογική δυναμική της σχολικής βίας στις διαφορετικές πολιτιστικές τοποθετήσεις στην ισραηλινή κοινωνία. Κατά συνέπεια, το σχέδιο, τα συμπεράσματα, και οι πολιτικές επιπτώσεις αυτής της μελέτης πρέπει να είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στους κοινωνικούς ερευνητές και τους επαγγελματίες εργασίας

Οι μελέτες στο Ισραήλ και στις περισσότερες άλλες χώρες έχουν χρησιμοποιήσει τα μικρά τοπικά ή nonrepresentative δείγματα (δείτε Benbenishty, Astor, & Zeira, 1998 Benbenishty, Zeira, & Astor, 2000). Οι ερευνητές στη Νορβηγία, την Ιαπωνία, την Αγγλία, και την Αυστραλία έχουν μελετήσει εκτενώς τη φοβέρα στο σχολείο αλλά έδωσαν λίγη προσοχή σε άλλους επιβλαβείς τύπους σχολικών βίας (Olweus, 1993 Rigby, 1996 Smith & Αιχμηρός, 1994 Al Smith, 1999). Άλλες μελέτες περιέλαβαν μόνο μερικά στοιχεία στη σχολική βία σε μια έρευνα που αφιερώθηκε σε νεανικές συμπεριφορές κινδύνου (κέντρα

ελέγχου ασθενείας και πρόληψης, 1996 Harel, Kaney, & Rahav, 1994). Από μια κοινωνική προοπτική εργασίας, ο περιορισμός της εστίασης στις φοβερίζοντας ή μερικές εξαιρετικά βίαιες πράξεις είναι απαράδεκτος. Ο βανδαλισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, και τα φέρνοντας όπλα για σχολικούς λόγους είναι μόνο λίγες από τις πολλές μορφές σχολικής βίας που έχουν επιπτώσεις στην παιδική ευημερία του και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Η σχολική βία καλύπτει μια σειρά σκόπιμων ή απερίσκεπτων συμπεριφορών που περιλαμβάνουν τη φυσική ζημιά, την ψυχολογική ζημιά, και τη ζημιά ιδιοκτησίας. Αυτοί περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές που ποικίλλουν στη δριμύτητα και τη συχνότητα όπως η δολοφονία (Dwyer, Osher, & Warger 1998) η παρουσία ή η απειλή με τα όπλα (Pittel, 1998) σεξουαλική παρενόχληση (Fineran & Bennett, 1998 Stein, 1995) σχολική πάλη (Astor, Meyer, & Behre, 1999 Boulton, 1993 Schafer & Smith, 1996) φοβέρα, λεκτικές απειλές, και εκφοβισμός (Batsche & Knoff, 1994 Olweus, 1993) σωματική τιμωρία (Youssef, Attia, & Kamel, 1998) βία συμμοριών (Kodluboy, 1997 Πάρκα, 1995 Ουίλιαμς & Van Dorn, 1999) εγκλήματα μίσους (Berrill, 1990) βανδαλισμός (Goldstein, 1996) και χρονολογώντας τη βία (Artz, 1998 Burcky, Reuterman, & Kopsky, 1988 Cano, avery-φύλλο, Cascardi, & O' Leary, 1998 Molidor & Tolman, 1998). Στη μελέτη αυτή ερευνάται η σχολική επιθετικότητα στους πολύ ευρείς όρους. Περιλάβαμε πολλές συγκεκριμένες, συμπεριφορές που προορίστηκαν για να προκαλέσουν την ψυχολογική ή φυσική ζημιά στους συμφοιτητές ή στο σχολικό προσωπικό, τις πράξεις που προορίστηκαν για να βλάψουν την ιδιοκτησία σχολείων ή σπουδαστών, και τις πράξεις που δημιουργούν μια απειλώντας ή εκφοβίζοντας ατμόσφαιρα όπως οι λεκτικές απειλές της

βίας του εκφοβισμού.

Η έρευνα προτείνει αυτή εκτός από τους σχολείο-σχετικούς παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα και η όμοια ομάδα, το παιδί, η ηλικία και το φύλο τους αλληλεπιδρούν με τη σχολική ρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει το μέγεθος, τη φυσική δομή, το προσωπικό, και τις πολιτικές της (Eccles & Midgley, 1989 Eccles, Midgley, & Wigfield, 1993). Αυτή η σχολική κοινωνικός-οικολογική προοπτική υπογραμμίζει την αμοιβαία επιρροή των εξωτερικών τοποθετήσεων σε μια παιδική συμπεριφορά και αντίστροφα. Στην πραγματικότητα, η έρευνα προτείνει ότι η οργάνωση μερικών σχολικών τοποθετήσεων μπορεί πραγματικά να ενθαρρύνει τη χρήση της βίας ή να περιορίσει την επιθετικότητα (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997 Devine, 1996 Garbarino, Dubrow, & Pardo, 1992 Griffith, 1995, 1996, 1997 Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998 Lee & Croninger, 1995 Lockwood, 1997).

Με αυτήν την θεωρητική προοπτική στο μυαλό, συλλέκτικαν τα στοιχεία από τους σπουδαστές πέρα από το αναπτυξιακό φάσμα (βαθμοί 4 μέχρι 11), στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (στοιχειώδης, μέσος, και γυμνάσια), και από τις διαφορετικές εθνικές ομάδες στο Ισραήλ (δηλαδή εβραϊκός και αραβικά). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εβραϊκοί και αραβικοί τομείς στο Ισραήλ αντιπροσωπεύουν όχι μόνο τους διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και τα σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Το ποσοστό φτώχειας μεταξύ των Αράβων στο Ισραήλ είναι υψηλό (Hareven, 1998), και οι αραβικές τοποθεσίες λαμβάνουν λιγότερους δημόσιους πόρους για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες από τις περισσότερες εβραϊκές

τοποθεσίες (ίδρυμα κοινωνικής ασφάλισης, 1998 Kor, 1999).

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζουμε τα στοιχεία όσον αφορά παιδικές υποκειμενικές αξιολογήσεις του, το πρόβλημα μέγεθος του, και ο φόβος της σχολικής παρουσίας, λόγω της σχολικής βίας ερευνήστε τις εκθέσεις δίωξής τους κατά μήκος μιας συνέχειας που κυμαίνεται από ψυχολογικά επιβλαβή στα ενδεχομένως θανατηφόρα γεγονότα και συγκρίνετε τη δίωξη σπουδαστών στις ηλικιακές σχολικές τοποθετήσεις (στοιχειώδης, μέσος, και γυμνάσια), κατά φύλο, και από το πολιτιστικό υπόβαθρο (εβραϊκός και αραβικά). Με τη σύγκριση αυτών των ομάδων σπουδαστών ελπίζουμε να προσδιορίσουμε τις πιο ευάλωτες ομάδες έτσι ώστε η πολιτική μπορεί να καθοδηγηθεί από τα εμπειρικά συμπεράσματα στα διαφορετικά επίπεδα δίωξης. Τέλος, άλλες χώρες που δημιουργούν τις εμπειρικά βασισμένες επεμβάσεις και την πολιτική μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν αυτό το είδος προσέγγισης

Μέθοδος Δείγμα

Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό όλων των σπουδαστών στους βαθμούς 4 μέχρι 11 στο δημόσιο σχολικό σύστημα που εποπτεύτηκε από το ισραηλινό Υπουργείο Παιδείας. Το δείγμα στρωματοποιήθηκε στον ηλικιακό σχολικό τύπο--στοιχειώδης, μέσος, και γυμνάσια--και έθνος--Εβραϊκός και αραβικά. Η στρωματοποίηση ήταν μη αναλογική και όλες οι αναλύσεις χρησιμοποίησαν τα βάρη δειγματοληψίας για να εξασφαλίσουν ότι το δείγμα μας αντιπροσώπευσε τον ολόκληρο σχολικό πληθυσμό στο Ισραήλ (Nirel & Saltzman, 1999).

Η δειγματοληπτική μέθοδος πιθανότητας ήταν ένα δύο σταδίων

στρωματοποιημένο δείγμα συστάδων. Στη πρώτη φάση επιλέξαμε τα σχολεία τυχαία από τον πλήρη κατάλογο σχολείων σε κάθε στρώμα στο δεύτερο στάδιο επιλέξαμε μια κατηγορία τυχαία από κάθε ένα από τα επίπεδα βαθμού στα επιλεγμένα σχολεία. Οι συμμετέχοντες ήταν σπουδαστές που παρευρέθηκαν στις επιλεγμένες κατηγορίες κατά την διάρκεια της έρευνας. Η διαδικασία δειγματοληψίας παρήγαγε 15.916 σπουδαστές από 603 κατηγορίες από 232 σχολεία 48.1 τοις εκατό ήταν κορίτσια, 42.2 τοις εκατό ήταν αγόρια και 9.7 τοις εκατό δεν διευκρίνισαν το γένος τους και αποκλείστηκαν από τις αναλύσεις γένους (δείτε τον πίνακα 1).

Μέτρα

Τα ερευνητικά όργανα ήταν δύο εκδόσεις των ανώνυμων ερωτηματολογίων μόνος-εκθέσεων: μια πιο σύντομη έκδοση για τους νεώτερους σπουδαστές στα δημοτικά σχολεία (βαθμοί 4 μέχρι 6) και πιο εκτενής για τους παλαιότερους σπουδαστές στη μέση και τα γυμνάσια (βαθμοί 7 μέχρι 11). Και οι δύο εκδόσεις ήταν στα εβραϊκά για τους εβραϊκούς σπουδαστές και σε Αραβικά για τους αραβικούς σπουδαστές. Τα ερωτηματολόγια βασίστηκαν στην έρευνα σχολικού κλίματος Καλιφόρνιας (Furlong, Morrison, Chung, μειώνει, & Morrison, 1997) και στην εργασία Astor και των συναδέλφων του (Astor και λοιποί., 1997 Astor και λοιποί., 1998).

Τα αρχικά στοιχεία μεταφράστηκαν από αγγλικά στα εβραϊκά και Αραβικά. Για να εξασφαλίσουν ακρίβεια μεταφράσεων, ξαναμεταφράστηκαν στα αγγλικά. Μερικά στοιχεία προσαρμόστηκαν στον ισραηλινούς πολιτισμό και την επαγγελματική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο αντιμετωπίστηκε σε μια προεξέταση σε περίπου 7.000

εβραϊκούς και αραβικούς σπουδαστές στους ίδιους βαθμούς στη βόρεια περιοχή του Ισραήλ.

Διαδικασία

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία του ισραηλινού Υπουργείου Παιδείας οι διαδικασίες εγκρίθηκαν από τον κύριο επιστήμονά τους και είναι σύμφωνα με τις ηθικές οδηγίες για τα ανθρώπινα θέματα στο εβραϊκό πανεπιστήμιο. Οι προι4στάμενοι των σχολείων στο δείγμα έλαβαν ένα επίσημο αίτημα να συμμετέχουν στη μελέτη από τον κύριο επιστήμονα και το Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας. Η μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων συνεργάστηκε, με συνέπεια ένα άριστο ποσοστό απάντησης 91 τοις εκατό.

Το ισραηλινό σχολικό έτος αρχίζει μέσα νωρίς - Σεπτέμβριος. Πραγματοποιήσαμε την έρευνα Νοεμβρίου 1998. Η συλλογή δεδομένων διάρκεσε περίπου τρεις εβδομάδες και ολοκληρώθηκε κάτω από ένα τυποποιημένο πρωτόκολλο από μια επαγγελματική ομάδα ερευνών. Ένα μέλος εκείνης της ομάδας έδωσε το ερωτηματολόγιο στους σπουδαστές στις κατηγορίες τους με τις σαφείς οδηγίες και την υποστήριξη για τη διευκρίνιση οποιωνδήποτε παρανοήσεων στα στοιχεία ερευνών. Όλοι τα παιδιά, οι δάσκαλοι, και οι προι4στάμενοι συμμετείχαν στη μελέτη εθελοντικά και με την ενημερωμένη συγκατάθεση. Η μεγάλη πλειοψηφία των σπουδαστών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο 15 - στο μικρό χρονικό πλαίσιο 30 (που εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από το μαθητικό επίπεδο και ηλικία ανάγνωσης του).

Αποτελέσματα

Υποκειμενικές αξιολογήσεις της σχολικής βίας ως πρόβλημα

Ρωτήσαμε τους σπουδαστές πώς η σοβαρή βία είναι στο σχολείο τους. Οι απαντήσεις ήταν σε μια πέντε σημείων κλίμακα likert-τύπων που κυμάνθηκε από 1 = όχι ένα πρόβλημα καθόλου ή ένα πολύ μικρό πρόβλημα ως 5 = ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Σχεδόν το ένα τρίτο των στοιχειωδών και σπουδαστών Γυμνασίων και σχεδόν ένα τέταρτο των σπουδαστών γυμνασίου σκέφτηκαν ότι η βία είναι μεγάλο ή πολύ μεγάλο πρόβλημα στα σχολεία τους. Συνολικά, τα αγόρια και τα κορίτσια διέφεραν λίγα στις αντιλήψεις τους εντούτοις, οι διαφορές υπήρξαν μεταξύ των εβραϊκών και αραβικών σπουδαστών. Εκτιμώντας ότι περισσότεροι εβραϊκοί σπουδαστές δημοτικών σχολείων σκέφτηκαν ότι η βία είναι ένα σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο τους (33.6 τοις εκατό σε εβραϊκό και 27.4 τοις εκατό στα αραβικά δημοτικά σχολεία), περισσότερο από δύο φορές τόσο πολλοί αραβικοί σπουδαστές γυμνασίου είδαν αυτό το πρόβλημα όσο και σοβαρό (43.7 τοις εκατό στα αραβικά σχολεία έναντι 19.5 τοις εκατό στα εβραϊκά σχολεία).

Δίωξη στις συγκεκριμένες βίαιες πράξεις

Η δίωξη αξιολογήθηκε από απαντήσεις μαθητών σε έναν κατάλογο 19 (14 για τους σπουδαστές δημοτικών σχολείων) γεγονότων της επιθετικής συμπεριφοράς που δεσμεύονται από άλλους σπουδαστές στα σχολεία τους (δείτε το σχήμα 1). Παραδείγματος χάριν, ρωτήσαμε εάν " ένας σπουδαστής σας αναθεμάτισε, " εάν " ένας σπουδαστής που αρπάχτηκε, ή ώθησε στο σκοπό, " και εάν " ένας σπουδαστής σας απείλησε με ένα μαχαίρι και είδατε το μαχαίρι." Για κάθε γεγονός ρωτήσαμε τους σπουδαστές εάν κατά τη διάρκεια του μήνα πριν από την έρευνα αυτό συνέβη σε τους " μόλις ή δύο φορές, " " τρεις φορές ή περισσότεροι, " ή " καθόλου. "

ΓΣΧΗΜΑ 1 ΠΟΥ ΠΑΡΑΛΕΙΠΕΤΑ

Οι χαμηλού επιπέδου μορφές βίαιων συμπεριφορών ήταν κατά πολύ συχνότερες από τις σοβαρότερες παραβάσεις . Παραδείγματος χάριν, η πλειοψηφία των σπουδαστών ανέφερε ότι ένας άλλος σπουδαστής τους είχε αναθεματίσει τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα (77.8 τοις εκατό στα στοιχειώδη (δημοτικά) σχολεία, 74.4 τοις εκατό στα Γυμνάσια, και 62.2 τοις εκατό στα γυμνάσια). Περίπου το μισό στοιχειωδών και σπουδαστών Γυμνασίων (57.6 τοις εκατό και 48.2 τοις εκατό, αντίστοιχα) και 30 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου εξέθεσε την κατάσχεση και στο σκοπό τουλάχιστον μία φορά στον προηγούμενο μήνα. Κλοπή τις προσωπικών περιουσίες τους αναφέρθηκε εξίσου από τους στοιχειώδεις και σπουδαστές Γυμνασίων (45.5 τοις εκατό και 45.9 τοις εκατό, αντίστοιχα), και ελαφρώς λιγότερο αναφέρθηκε (33.8 τοις εκατό) από τους σπουδαστές γυμνασίου. Λιγότεροι σπουδαστές εξέθεσαν τη βίωση των σοβαρότερων πράξεων βίας 9 τοις εκατό του δημοτικού σχολείου, 8.4 τοις εκατό του Γυμνασίου, και 6.4 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου ανέφεραν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους απείλησε με ένα μαχαίρι και), είδε το μαχαίρι. Λιγότεροι σπουδαστές είδαν έναν άλλο σπουδαστή με ένα πυροβόλο όπλο (5.2 τοις εκατό σε στοιχειώδη, 5 τοις εκατό στη μέση, και 3.7 τοις εκατό στο γυμνάσιο). Ομοίως, 6.3 τοις εκατό του Γυμνασίου και 3.9 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου κόπηκαν με ένα μαχαίρι ή άλλο αιχμηρό αντικείμενο στο σκοπό.

Ηλικιακές διαφορές Γενικά,

οι νεώτεροι σπουδαστές εξέθεσαν τα υψηλότερα ποσοστά δίωξης, και η δίωξη μειώθηκε με την ηλικία (σχήμα 1). Οι σπουδαστές γυμνασίου εξέθεσαν τα χαμηλότερα ποσοστά δίωξης σχεδόν σε όλα τα στοιχεία. Παραδείγματος χάριν, 44.2 τοις εκατό των σπουδαστών δημοτικών

σχολείων, 27.8 τοις εκατό των σπουδαστών Γυμνασίων, και 15.1 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου ανέφεραν ότι κλωστήθηκαν ή τρυπήθηκαν με διατρητική μηχανή από έναν σπουδαστή που θέλησε να τους βλάψει. Οι απειλές ήταν επίσης συχνότερες μεταξύ των νεώτερων σπουδαστών. Το μισό του δημοτικού σχολείου και του ενός τρίτου των σπουδαστών Γυμνασίων ανέφερε ότι ένας άλλος σπουδαστής απείλησε να τους βλάψει ή να χτυπήσει, αλλά μόνο 20.6 τοις εκατό των σπουδαστών γυμνασίου εξέθεσαν τέτοιες απειλές. Τα παιδιά στους βαθμούς 4 μέχρι 6 επίσης εξέθεσαν τα πολύ υψηλότερα ποσοστά απειλών στον τρόπο, σε ή από το σχολείο από τους παλαιότερους εναγομένους στη μέση και το γυμνάσιο (33.7 τοις εκατό, 12.5 τοις εκατό, και 7.7 τοις εκατό, αντίστοιχα).

[ΣΧΗΜΑ 2 ΠΟΥ ΠΑΡΑΛΕΙΠΕΤΑΙ]

Πολιτιστικές διαφορές

Η σύγκριση των εκθέσεων που έγιναν από τους εβραϊκούς και αραβικούς σπουδαστές αποκάλυψε ένα ενδιαφέρον σχέδιο. Οι εβραϊκοί σπουδαστές εξέθεσαν τις χαμηλού επιπέδου βίαιες συμπεριφορές (δηλαδή κατάρα, ταπείνωση, ή απειλές για να βλάψει ή χτύπημα), αλλά περισσότεροι αραβικοί σπουδαστές εξέθεσαν τις αυστηρότερες συμπεριφορές (δηλαδή εκβιασμός και εκβιασμός, ή περικοπές με ένα μαχαίρι) (σχήμα 3). Παραδείγματος χάριν, 79.2 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών είπαν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους αναθεμάτισε, έναντι 50.4 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών 56.9 τοις εκατό εβραϊκού και 39.5 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών είπαν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους χλεύασε, προσέβαλε, ή ταπείνωσε. Αντίθετα, 14.5 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών ανέφεραν ότι ένας άλλος σπουδαστής τους απείλησε με ένα μαχαίρι, έναντι μόνο 6.4 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών. Ομοίως, 8.9 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών είπαν ότι ένας σπουδαστής

τους έκοψε με ένα μαχαίρι ή ένα αιχμηρό αντικείμενο στο σκοπό, έναντι 4.6 τοις εκατό των εβραϊκών σπουδαστών.

[ΣΧΗΜΑ 3 ΠΟΥ ΠΑΡΑΛΕΙΠΕΤΑΙ]

Σχολική μη παρακολούθηση λόγω του φόβου της βίας, ρωτήσαμε τους σπουδαστές πόσο συχνά απέφυγαν στο σχολείο λόγω του φόβου της βίας στον προηγούμενο μήνα. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν " κανένας, " " μόλις, " " δύο φορές, " και " περισσότερα από δύο μέρες." Αυτή η συμπεριφορά ήταν πιο επικρατούσα στα δημοτικά σχολεία. Σχεδόν τρεις φορές περισσότερα παιδιά στους βαθμούς 4 μέχρι 6 εξέθεσαν το ελλείπον σχολείο μια ο πιο ελάχιστα μια ημέρα, έναντι των νεολαιών στους βαθμούς 10 και 11 (15.6 τοις εκατό και 5.3 τοις εκατό, αντίστοιχα) (πίνακας 3). Μεταξύ των νεώτερων σπουδαστών, οι διαφορές φύλου ήταν δευτερεύουσες. Τα αγόρια δημοτικών σχολείων απέφυγαν στο σχολείο μόνο ελαφρώς συχνότερα από κορίτσια. Εντούτοις, σε υψηλό και τα Γυμνάσια τα αναφερόμενα ποσοστά μεταξύ των αγοριών ήταν δύο και τρεις φορές υψηλότερος, αντίστοιχα. Οι αραβικοί σπουδαστές γερνούν καθόλου αναφερόμενο το επίπεδα ελλείπον σχολείο πολύ περισσότερο από τους εβραϊκούς σπουδαστές. Αυτή η τάση ήταν η πιο ξεχωριστή μεταξύ των σπουδαστών γυμνασίου (3.7 τοις εκατό εβραϊκού και 12.2 τοις εκατό των αραβικών σπουδαστών).

Συζήτηση

Αυτό το άρθρο εκθέτει τα προκαταρκτικά συμπεράσματα μιας εθνικής έρευνας στη σχολική βία στο Ισραήλ. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του ολόκληρου πληθυσμού σπουδαστών στους βαθμούς 4 μέχρι 11 στα εβραϊκά και αραβικά σχολεία. Η εστίασή μας ήταν στη βία που εμφανίζεται για σχολικούς λόγους και στον τρόπο σε και από το σχολείο. Αντίθετα από άλλες εθνικά αντιπροσωπευτικές μελέτες που

χρησιμοποίησαν τον καθορισμό φοβερίζω-θυμάτων της βίας (παραδείγματος χάριν, Harel και λοιποί., 1994, στο Ισραήλ Olweus, 1993 Smith & Αιχμηροί, το 1994, στην Ευρώπη), χρησιμοποιήσαμε έναν ευρύ ορισμό της βίας (παραδείγματος χάριν, Furlong, Babinski, Πολωνία, Munoz, & Κορμοί, 1996 Morrison, Furlong, & Morrison, 1994). Ζητήσαμε από τους σπουδαστές για να υποβάλουμε έκθεση εάν ήταν θύματα των βίαιων συμπεριφορών των διαφορετικών μεγεθών της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα. Αυτό αποδείχθηκε ένα πλεονέκτημα επειδή ήμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τις μορφές βίας που ήταν πιο επικρατούσες στις διαφορετικές ηλικίες και μεταξύ των δύο εθνικών ομάδων.

Τα αποτελέσματα προτείνουν ότι η βία είναι επικρατούσα στα ισραηλινά σχολεία. Οι εκθέσεις σχετικά με τα ποσοστά δίωξης καταδεικνύουν ένα σχέδιο των χαμηλότερων ποσοστών αυστηρής βιαιότητας συμπεριφοράς και των υψηλότερων ποσοστών χαμηλού επιπέδου μορφών σχολικής επιθετικότητας. Πολλοί από τους σπουδαστές εξέθεσαν την ύπαρξη θύματα του λεκτικού εκφοβισμού και της ψυχολογικής ταπείνωσης. Λιγότεροι σπουδαστές (αλλά ακόμα ένας σημαντικός αριθμός) εξέθεσαν τις μορφές σχολικής βίας σχετικές με το θάνατο και το σοβαρό τραυματισμό (παραδείγματος χάριν, τραυματισμοί, σοβαρές απειλές με τα όπλα, ή εκβιασμός). Γενικά, αυτό το σχέδιο είναι σύμφωνο με τα συμπεράσματα Furlong και colleagues' (1997) μελέτη των σπουδαστών Καλιφόρνιας στους βαθμούς 7 μέχρι 12. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια μιας περιόδου 30 ημερών, 56 τοις εκατό των σπουδαστών ανέφεραν ότι κάποιος τους είχε αναθεματίσει, και 52 τοις εκατό είπαν ότι το έκαναν για τη διασκέδαση τους. Συγχρόνως μόνο 3.8 τοις εκατό των σπουδαστών εξέθεσαν μια απειλή από έναν άλλο

σπουδαστή που κρατά ένα μαχαίρι, και 3.6 τοις εκατό εξέθεσαν μια απειλή από έναν σπουδαστή που κρατά ένα πυροβόλο όπλο.

Το στοιχείο μας δείχνει ότι η σχολική βία πρέπει να εξεταστεί τοπικά από τους κοινωνικούς λειτουργούς ομάδων και σχολείων εκπαίδευσης και εθνικά από τους φορείς χάραξης πολιτικής. Τα υψηλά ποσοστά εκθέσεων στις χαμηλού επιπέδου πτυχές της δίωξης πρέπει να κατευθύνουν τη φύση των προσπαθειών επέμβασης και πρόληψης. Τα συμπεράσματα επίσης υπογραμμίζουν ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να στοχεύσουν στις επεμβάσεις τους τη σε ολόκληρη σχολική κοινότητα παρά να παρασχεθεί η ιδιαίτερη ψυχολογική μεταχείριση στους δράστες και τα θύματα.

Υποκειμενικές απόψεις της βίας ως πρόβλημα Το ένα τρίτο των στοιχειωδών και σπουδαστών Γυμνασίων, και το τέταρτο των σπουδαστών γυμνασίου ανέφεραν ότι η βία είναι ένα μεγάλο ή πολύ μεγάλο πρόβλημα στο σχολείο τους. Οι υποκειμενικές αξιολογήσεις μπορούν να καθορίσουν εάν οι σπουδαστές αισθάνονται ασφαλείς στα σχολεία τους. Οι ανησυχίες για την ασφάλεια θα μπορούσαν να έχουν επιπτώσεις στα ποσοστά σχολικής συμμετοχής, την ακαδημαϊκή απόδοση, και την ανάπτυξη των στενών σχέσεων στο σχολείο. Επίσης, Οι εκθέσεις της βίας μπορούν να προσδιορίσουν τις μεταβλητές που συμβάλλουν στα επισφαλή σχολικά περιβάλλοντα (Elliott, Αμβούργο, & Ουίλιαμς, 1998). Κατά συνέπεια, είναι ζωτικής σημασίας ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ακούνε παιδικές φωνές και η διεύθυνση αντιλήψεις για ένα πρόβλημα στα επίπεδα πολιτικής και επέμβασης, ακόμα κι αν τα περισσότερα παιδιά εκθέτουν τις χαμηλού επιπέδου μορφές βίας.

Ηλικιακές διαφορές

Διαπιστώσαμε ότι οι νεώτεροι σπουδαστές ήταν συχνότερα θύματα των βίαιων συμπεριφορών από τους συνομηλίκους τους και έτειναν να αποφύγουν το σχολείο λόγω του φόβου της βίας συχνότερα. Στους ανώτερους βαθμούς, οι εκθέσεις σπουδαστών της δίωξης και της συστηματικής αποχής από την εργασία μειώθηκαν. Το Olweus (1991) βρήκε την ίδια τάση στη μελέτη σπουδαστών του στους βαθμούς 2 μέχρι 9 στη Νορβηγία. Ανέφερε ότι οι νεώτεροι σπουδαστές εξέθεσαν τα υψηλότερα ποσοστά φοβέρας στο σχολείο και ότι τα ποσοστά μειώθηκαν με την ηλικία. Μια μελέτη από Furlong και τους συνεταιίρους (1997) βρήκε ένα σχέδιο να οξύνει δίωξης στους βαθμούς 7 και 8 και να μειωθεί μέσω του γυμνασίου. Οι πιο σύνθετες αναλύσεις και οι μελέτες απαιτούνται για να καταλάβουν καλύτερα την κοινωνική δυναμική και τα αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών μεταβλητών στα στοιχειώδη παιδιά σχολείου. Εντούτοις, το στοιχείο μας φαίνεται σύμφωνο με άλλα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τη σχολική βία που προτείνει ότι οι νεώτεροι σπουδαστές μπορούν να είναι πιο τρωτοί στη δίωξη από τους παλαιότερους σπουδαστές (δείτε Astor, το 1998 για μια αναθεώρηση). Σε αυτή την περίπτωση, οι επεμβάσεις για αυτόν τον νεώτερο πληθυσμό πρέπει να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν.

Διαφορές φύλου

Όπως τα συμπεράσματα από άλλες μελέτες για τη δίωξη και τη σχολική βία (Elam, Rose, & Gallup, 1994, 1996; Elam & Rose, 1995; Rose, Gallup, & Elam, 1997; Rose & Gallup, 1998). τα στοιχεία μας δείχνει ότι τα αγόρια είναι πιθανότερο να κατασταθούν θύμα στο σχολείο από τα κορίτσια. Παρά, διάφορα κορίτσια ήταν θύματα των συμπεριφορών όπως οι πληγές, οι προσβολές και η ταπείνωση, η κλοπή, και η ζημία

ιδιοκτησίας. Εν μέρει, αυτή η τάση μπορεί να εξηγηθεί από τη διαφορετική φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από τα αγόρια και τα κορίτσια στις διαφορετικές ηλικίες (νευροκαβαλίκεμα & Grotper, 1995). Οι διαφορές στην αντιληπτή δριμύτητα της σχολικής βίας ως πρόβλημα και συστηματική αποχή από την εργασία αποδοτέα στο φόβο της σχολικής βίας (δείτε τους πίνακες 2 και 3) υπονοούν ότι οι διαφορές φύλου έφαγαν μεγαλύτερο στους σπουδαστές μεσών και γυμνασίου. Αυτό είναι σύμφωνα με την έννοια ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προεφηβικής ηλικίας έφαγαν πιο παρόμοιο στις κοινωνικές και σωματικές δραστηριότητές τους από τα εφηβικά αγόρια και τα κορίτσια, τα οποία τείνουν να αποκλείσουν στις δραστηριότητες και τα σχέδια δίωξης τους (Finkelhore & Dziuba-Leatherman, 1994). Κατά συνέπεια, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορεί να πρέπει να υποστηρίξουν για τις πολιτικές που έχουν επιπτώσεις στις συγκεκριμένες ανάγκες των αγοριών και των κοριτσιών. Στο επίπεδο μικροϋπολογιστών μπορεί να χρειαστούν μια διαφορετική προσέγγιση σε αγόρια και κορίτσια ζητήματα δίωξης. Είναι εξίσου σημαντικό να ερευνηθούν οι διαφορές φύλου περαιτέρω, ειδικά στις ηλικίες. Μια καλύτερη κατανόηση των διαφορών φύλου σχετικών με τη σχολική βία θα μπορούσε να οδηγήσει στις επεμβάσεις που καλύτερη διεύθυνση οι ανάγκες κάθε ομάδας (για τις αναθεωρήσεις αυτού του ζητήματος δείτε Artz, το 1998 Lee & Croninger, 1995 Αγγειοπλάστης, 1999).

Πολιτιστικές διαφορές

Διαπιστώσαμε ότι οι αραβικοί σπουδαστές ήταν πιο τρωτοί στη δίωξη από τη σχολική βία. Περισσότεροι αραβικοί σπουδαστές απέφυγαν το σχολείο λόγω του φόβου της βίας. Στο γυμνάσιο, οι αραβικοί σπουδαστές ήταν τρεις φορές πιθανότερο να αποφύγουν το σχολείο λόγω του φόβου από τους εβραϊούς σπουδαστές. Για τους Αραβές σπουδαστές το γενικό

σχέδιο της δίωξης ήταν απέναντι από αυτόν των εβραϊκών σπουδαστών. Εκτιμώντας ότι οι εβραϊκοί σπουδαστές δοκίμασαν περισσότερες χαμηλού επιπέδου μορφές επιθετικότητας, οι Άραβες αντιμετώπισαν τις αυστηρότερες μορφές βίας όπως οι απειλές με ένα όπλο.

Πολλές αραβικές πόλεις και τακτοποιήσεις έχουν τους χαμηλού εισοδήματος πληθυσμούς, τα ποσοστά υψηλής ανεργίας (ειδικά μεταξύ των γυναικών), και λιγότερους κυβερνητικούς πόρους για την ευημερία, την εκπαίδευση, τις κοινωνικές υπηρεσίες, και τις υποδομές (Dichter, 1999). Πολλά αραβικά σχολεία είναι συσσωρευμένα και έχουν τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και κακοεξοπλισμένα σχολικά ιδρύματα, (ίδρυμα κοινωνικής ασφάλισης, 1998 Kor, 1999). Τα διαφορετικά ποσοστά βίας που βρίσκονται σε αυτές τις δύο ομάδες μπορούν να αποδοθούν μερικώς στις πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές μεταξύ των εβραϊκών και αραβικών σπουδαστών στο Ισραήλ. Οι περισσότερες μελέτες και πιο σύνθετες αναλύσεις απαιτούνται για να ερευνήσουν τις συνεισφορές του πολιτισμού εναντίον της κοινωνικοοικονομικής θέσης και τις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Παρά τις προσπάθειές μας να προσαρμόσουμε τα στοιχεία ερευνών στον αραβικό πολιτισμό, δεν θα μπορούσαμε να εξερευνήσουμε πλήρως γιατί ή πώς ο πολιτισμός και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες έχουν επιπτώσεις στη σχολική βία. Προτείνουμε αυτό το ζήτημα για να ερευνήσουμε περαιτέρω τις σχέσεις μεταξύ των καταπιεσμένων ομάδων σε διάφορους πολιτισμούς και χώρες (παραδείγματος χάριν, αφροαμερικάνοι στις Ηνωμένες Πολιτείες και Άραβες στο Ισραήλ) και ποσοστό δίωξής τους.

Επιπτώσεις στην πρακτική

Σαν επάγγελμα, η κοινωνική εργασία πρέπει να ενθαρρύνει μια σφαιρική προοπτική στη σχολική βία (παραδείγματος χάριν, Crosby & Van Soest,

1997 Van Soest & Crosby, 1997). Και η πολιτική και οι επεμβάσεις θα μπορούσαν να ενημερωθούν από τα διεθνή στοιχεία. Με αυτό το αξιόπιστο και γενικεύσιμο εθνικό σύνολο στοιχείων, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχεδιαστές πολιτικής, και τα μέσα έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να αποκριθούν στη σχολική βία. Η χρησιμοποίηση αυτού του στοιχείου ως βασική γραμμή επιτρέπει σε μας για να ελέγξει τις χρονικές διακυμάνσεις στη σχολική βία και να τις αφορά τις επεμβάσεις στο τοπικό, και εθνικό επίπεδο σχολείων.

Τα συμπεράσματα υποστηρίζουν την κατοχή μιας σειράς βίαιων συμπεριφορών που απαριθμούνται στις έρευνες και ενός πολιτιστικά εύκαμπτου καθορισμού της σχολικής βίας. Μπορούμε να προσδιορίσουμε τους τύπους βίας που οι σπουδαστές των διαφορετικών ηλικιών, του φύλου, και των πολιτιστικών ομάδων δοκιμάζουν στα σχολεία τους. Η γενική μορφή της χαμηλού επιπέδου βίας και του προσδιορισμού τριών τρωτών υποομάδων (νεώτεροι σπουδαστές, αγόρια, και αραβικοί σπουδαστές) έχει τις άμεσες και άμεσες επιπτώσεις στην πρακτική. Κατ' αρχάς, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να παρέχουν τις επεμβάσεις βασισμένες στις παιδικές ανάγκες τους. Παραδείγματος χάριν, λόγω των πολιτιστικών διαφορών, οι αραβικοί σπουδαστές μπορούν να απαιτήσουν τα μέσα εκτός από εκείνους που απαιτούνται για τους εβραϊκούς σπουδαστές που μπορούν να φανούν να έχουν το ίδιο πρόβλημα. Με την προσαρμογή των επεμβάσεων στο σχολικό πληθυσμό τα χαρακτηριστικά δίωξης και στη μορφή βίας που εξουσιάζει σε εκείνη την ομάδα, τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και τους σχεδιαστές πολιτικής μπορούν να ενισχύσουν το συνεντευξιακά αποτελεσματικότητα. Δεύτερον, οι επεμβάσεις πρέπει να κατευθυνθούν τη σε ολόκληρη σχολική κοινότητα (σπουδαστές και προσωπικό) παρά σε μια μικρή ομάδα του προβλήματος. Η οικολογική προοπτική ενθαρρύνει τους επαγγελματίες για να εφαρμόσει τις

επεμβάσεις που περιλαμβάνουν όλα τα συστήματα στο σχολείο. Στην πραγματικότητα βλέπουμε το ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών περισσότερο στον τομέα της αναδιαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος και λιγότερων στις προσπάθειες αλλαγής που στοχεύουν στους μεμονωμένους σπουδαστές.

Τέλος,

με τα στοιχεία μας μπορούμε να προσδιορίσουμε τα σχολεία που είχαν τα χαμηλά ποσοστά βίας, τα οποία μπορούν να ανοίξουν μια νέα διαδρομή για το σχεδιασμό των επεμβάσεων για να μειώσουν τη σχολική βία. Αυτή η έννοια είναι παρόμοια με την εκμάθηση από την επιτυχία σε άλλες περιοχές της κοινωνικής εργασίας (Shaw & Shaw, 1998). Από μια προσεκτική εξέταση για το πώς ένα ασφαλές σχολείο λειτουργεί μπορούμε να μάθουμε τι το " ενεργό συστατικό" είναι και τους υιοθετεί σε άλλος, λιγότερες ασφαλείς σχολικές τοποθετήσεις.

Πίνακας 1

Σχολικό επίπεδο σπουδαστών στα ισραηλινά σχολεία που συμμετέχουν στη μελέτη για τη σχολική βία Σχολεία κατηγορίες Σπουδαστές Σχολικό επίπεδο .

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ	
<u>ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΣ</u>			
ΕΒΡΑΙΟΙ	47	135	3,283
ΑΡΑΒΕΣ	24	71	2.189
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	71	206	5,472
<u>ΜΕΣΗ</u>			
ΕΒΡΑΙΟΙ	58	172	6.655
ΑΡΑΒΕΣ	25	75	2.271
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	85	247	6,926
<u>ΥΨΗΛΗ</u>			
ΕΒΡΑΙΟΙ	57	110	2.503

ΑΡΑΒΕΣ	21	40	1.015
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	71	150	3.518
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	232	603	15,916

Πίνακας 2

Ποσοστά του ισραηλινού cWho σπουδαστών αντιληπτά Σχολική βία ως μεγάλο ή πολύ μεγάλο πρόβλημα, κατά φύλο, το έθνος, και τη σχολική ρύθμιση.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΓΕΝΟΣ		ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	
		ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΕΒΡΑΙΟΙ	ΑΡΑΒΕΣ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΣ	31.8	31.1	31.7	33.6	27.4
ΜΕΣΗ	32.2	36.6	39.0	30.6	38.1
ΥΨΗΛΗ	24.1	24.4	22.8	19.5	43.7

Πίνακας 3

Ποσοστά του ισραηλινού cWho σπουδαστών αναφερόμενα Ελλείπον σχολείο για τουλάχιστον μια ημέρα Προηγούμενος μήνας λόγω του φόβου της βίας, κατά φύλο, το έθνος, και τη σχολική ρύθμιση.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΓΕΝΟΣ		ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	
		ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΕΒΡΑΙΟΙ	ΑΡΑΒΕΣ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΣ	15.6	15.5	13.6	11.4	17.7
ΜΕΣΗ	9.6	13.0	5.6	5.9	12.1
ΥΨΗΛΗ	5.3	7.0	3.5	3.7	12.2