

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

ΛΑΜΕ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΝΑΣΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΤΖΑΜΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:

ΠΑΝΤΑΖΑΚΑ-ΣΤΡΑΤΙΚΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ



Πάτρα, Απρίλιος 2011

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ :

**«Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΛΑΜΕ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΝΑΣΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΤΖΑΜΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΠΑΝΤΑΖΑΚΑ-ΣΤΡΑΤΙΚΗ

ΑΘΑΝΑΣΙΑ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

Πάτρα, Απρίλιος 2011

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Στις οικογένειές μας

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Ευχαριστίες	1
Περίληψη.....	2
Abstract	3
Εισαγωγή.....	4
Αναγκαιότητα της Μελέτης: Το Πρόβλημα της Σχολικής Βίας στην Ελλάδα και την Υπόλοιπη Ευρώπη	5
Σκοπός Μελέτης.....	13
Ορισμοί Εννοιών	14

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Το Φαινόμενο της Βίας στο Χώρο του Σχολείου

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	15
1.1.2 Οι Μορφές της Σχολικής Βίας.....	18
1.1.3 Οι Παράγοντες που Σχετίζονται με την Εμφάνιση της Σχολικής Βίας	21

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Οι Έφηβοι στο Σχολείο

1.2.1 Η Εφηβεία ως Μεταβατική Περίοδος.....	33
1.2.2 Οι Αλλαγές στην Εφηβεία	34
1.2.3 Η Ανάπτυξη της Προσωπικότητας του Εφήβου.....	40
1.2.4 Οι Έφηβοι και οι Σημαντικές Κοινωνικές Ομάδες.....	44
1.2.5 Εφηβεία και Βία	46

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Πρόληψη και Παρέμβαση Κατά της Βίας σε Σχολικό Επίπεδο

1.3.1 Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης για την Ασφάλεια στο Σχολείο.....	49
1.3.2 Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών	50

1.3.3 Η Κοινωνική Εργασία στο Σχολείο και ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	57
1.3.4 Πρωτοβουλίες που Έχουν Ληφθεί στην Ελλάδα και την Υπόλοιπη Ευρώπη.....	63

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Είδος Έρευνας	69
2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	70
2.3 Πληθυσμός - Δείγμα	70
2.4 Επιλογή Εργαλείων Έρευνας.....	70
2.5 Τόπος και Χρόνος Έρευνας	71
2.6 Συλλογή Δεδομένων.....	72
2.7 Κριτήρια Εισαγωγής και Αποκλεισμού Δεδομένων.....	72
2.8 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας.....	72
2.9 Περιορισμοί Έρευνας.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Μέθοδος Ποιοτικής Ανάλυσης

75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συμπεράσματα.....

83

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο	93
Επιστολή.....	95
Συνεντεύξεις.....	96

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι Πατρών για τη λήψη του πτυχίου.

Η καταγραφή αυτής της μελέτης και έρευνας δε θα ήταν δυνατή χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων που μας βοήθησαν ο καθένας με το δικό του τρόπο για την αποπεράτωσή της.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε εκ βάθρων τις οικογένειές μας για την ηθική και οικονομική υποστήριξη τους. Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια κα Αθανασία Στρατίκη- Πανταζάκα, της οποίας οι κατευθύνσεις υπήρξαν πολύτιμες για την τελική διαμόρφωση της εργασίας. Επιπρόσθετα αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπήρξαν υποκείμενα της έρευνας. Η εμπειρία, οι γνώσεις και οι προτάσεις τους στάθηκαν πολύτιμες για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην σημερινή εποχή και συγκεκριμένα τα τελευταία 20 χρόνια το φαινόμενο της σχολικής βίας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Έχει επισημανθεί ότι η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά βρίσκεται διέξοδο στο χώρο του σχολείου. Με γνώμονα αυτό, στη παρούσα μελέτη αποφασίστηκε να μελετηθεί το φαινόμενο της βίας στα σχολεία και να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα στελέχωσης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κοινωνικούς λειτουργούς.

Η σχολική βία μπορεί να εκφραστεί με διάφορες μορφές ,ενώ έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με παράγοντες που αφορούν την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Βίαιες τάσεις και συμπεριφορές μπορούν εν μέρει να αποδοθούν στην εσωτερική ένταση και βία που βιώνουν οι έφηβοι λόγω του πλήθους των αλλαγών, αλλά και να θεωρηθούν ως απάντηση στην κάθε μορφής βία που οι έφηβοι εισπράττουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη και καταλυτική τόσο στο πρωτογενές επίπεδο του εντοπισμού και της αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας, όσο και στο δευτερογενές επίπεδο της πρόληψης και ευαισθητοποίησης των εφήβων, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας πάνω σε ζητήματα που άπτονται της σχολικής βίας.

Η σχολική βία δεν αναφέρεται ως αυτόνομο ζήτημα , αλλά εντάσσεται στους γενικότερους στόχους για την παιδεία που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών στο χώρο του σχολείου.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει την σχολική βία ως ένα μείζον κοινωνικό πρόβλημα και ως επίλυση του προβλήματος την κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της σχολικής βίας.

ABSTRACT

At the present time and specifically during the last 20 years the phenomenon of school violence has grown to large proportions. It has been marked that violent and aggressive behaviour finds an outlet at school. With this in mind, this study is examining the phenomenon of school violence and investigating the views of teachers concerning the need for staffing of secondary schools with social workers.

Violence at school can be expressed in various forms whereas it has been found that it relates to factors associated with the family, the wider social environment of children and the mass media.

Violent tendencies and behaviour may be partly attributed to internal tensions and violence experienced by adolescents due to the multitude of changes but also as a response to all forms of violence that adolescents receive from their social environment.

Social work at school is particularly useful and catalytic both at the primary level of identifying and addressing the phenomenon of school violence, and at the secondary level of prevention and awareness of adolescents, parents, teachers and the wider community over issues related to school violence.

Violence at school is not referred to as an autonomous issue but it is one of the overarching educational objectives that contribute to improving the quality of education, the school climate and the promotion of children's mental health at school.

The European Commission defines school violence as a major social problem and indicates social work at school, which is an important factor for the treatment and prevention of school violence, as the solution to the problem.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της σχολικής βίας, και κατά επέκταση της νεανικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς, έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη διεθνή παγκόσμια πραγματικότητα, όπου τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται τεράστια αύξηση της βιβλιογραφίας και της σχετικής εμπειρικής ερευνητικής δραστηριότητας. Ευρήματα ερευνών επισημαίνουν τα τεράστια ποσοστά εμφάνισης βίαιων συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, τόσο σε χώρες του εξωτερικού (Debarbieux, 2003· Olweus, 2002· Herrero, 1997· Austin & Joseph, 1996), όσο και στη χώρα μας (ΕΚΚΕ, 2006· KIDSCREEN, 2006· V-PRC, 2005· Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμονή, 2001· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000· ΕΠΙΨΥ, ΗΒSC, & WHO, 2000· Καλαμπαλίκη, 1995· Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995· Μπεζέ, 1990).

Η σχολική βία μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικές μορφές, ενώ έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με παράγοντες που αφορούν την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Επίσης, η εμφάνιση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών έχει καταγραφεί ως αρκετά έντονη κατά την περίοδο της εφηβείας, όπου πολύ συχνά βρίσκει διέξοδο στο χώρο του σχολείου (Μπεζέ, 1998). Ωστόσο, οι βίαιες τάσεις και συμπεριφορές των εφήβων μπορούν εν μέρει να αποδοθούν στην εσωτερική ένταση και βία που βιώνουν τα παιδιά (Courtecuisse, 1998), λόγω του πλήθους των αλλαγών που χαρακτηρίζουν αυτή την εξελικτική φάση ζωής, σε επίπεδο βιοσωματικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σεξουαλικό (Shaffer, 2004), αλλά και να θεωρηθούν ως απάντηση στην κάθε μορφής βία που οι έφηβοι εισπράττουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Courtecuisse, 1998).

Σε κάθε περίπτωση, η αύξηση των φαινομένων της σχολικής βίας είναι γεγονός και συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στο να ασχοληθεί τόσο η ακαδημαϊκή κοινότητα όσο και η πολιτική ηγεσία με το συγκεκριμένο ζήτημα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Αποκορύφωμα της θεσμικής αναγνώρισης του προβλήματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε η Διάσκεψη της Ουτρέχτης, το 1997, η οποία επικεντρώθηκε στο ζήτημα της εξασφάλισης της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, επιχειρώντας να οριοθετήσει το ζήτημα της σχολικής βίας, να διερευνήσει τις επιμέρους δράσεις και τα προγράμματα που μπορούν να ληφθούν για την αντιμετώπισή του και να αξιολογήσει την περαιτέρω πορεία των πρακτικών αντιμετώπισής του (Αρτινοπούλου, 2001).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Παιδείας ορίζει τη σχολική βία πρώτιστα ως ένα μείζον εκπαιδευτικό πρόβλημα και έπειτα ως ένα κοινωνικό πρόβλημα

(Αρτινοπούλου, 2001), υπονοώντας ως απαραίτητη την κινητοποίηση και την ανάληψη δράσης από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διαχείριση, αντιμετώπιση και πρόληψη των βίαιων συμπεριφορών των παιδιών. Πράγματι, το σχολείο αποτελώντας έναν θεσμό παραγωγής και αναπαραγωγής γνώσεων, ιδεών και στάσεων και τον κατεξοχήν χώρο κοινωνικοποίησης των παιδιών, φαίνεται να αποτελεί τον ιδανικότερο θεσμό πρόληψης της σχολικής βίας, δεδομένου ότι, πέραν της διδακτικής του δράσης, συντελεί σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Γεωργούλας, 2000). Σε αυτό, ιδιαίτερη είναι και η συνεισφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενήμεροι και επαρκώς καταρτισμένοι πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και την εμφάνιση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών (Μπεζέ, 1998).

Επιπροσθέτως, η κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου φαίνεται να αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της σχολικής βίας. Η σχολική κοινωνική εργασία και πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών, όπως έχει κατοχυρωθεί νομικά και θεσμικά από την Ελληνική Πολιτεία, αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμοι και καταλυτικοί τόσο στο πρωτογενές επίπεδο του εντοπισμού και της αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας, όσο και στο δευτερογενές επίπεδο της πρόληψης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας πάνω σε ζητήματα που άπτονται της σχολικής βίας (Καλλινικάκη, 1998· Παπαϊωάννου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν ληφθεί πλήθος πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη, σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Ενώ στην Ευρώπη το φαινόμενο της σχολικής βίας έχει ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής των χωρών, στη χώρα μας η σχολική βία δεν αναφέρεται ρητά στις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας ως ένα αυτόνομο ζήτημα, αλλά εντάσσεται στους γενικότερους στόχους της εθνικής πολιτικής για την παιδεία που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών στο χώρο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001), μέσω των οποίων τίγεται το ζήτημα της σχολικής βίας είτε με τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων είτε με τη μορφή σεμιναριακών παρεμβάσεων και ομιλιών.

Αναγκαιότητα της Μελέτης: Το Πρόβλημα της Σχολικής Βίας στην Ελλάδα και την Υπόλοιπη Ευρώπη

Η διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας καθίσταται αναγκαία και κεφαλαιώδους σημασίας, καθώς ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν τις

τεράστιες διαστάσεις του προβλήματος, τόσο στη χώρα μας όσο και σε χώρες του εξωτερικού, γεγονός που έχει εγείρει σοβαρούς προβληματισμούς στην εκπαιδευτική κοινότητα και έχει προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας και της πολιτικής ηγεσίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Ενδεικτικά στοιχεία παρατίθενται στη συνέχεια, επικεντρώνοντας βέβαια στις διαστάσεις του φαινομένου της βίας στο σχολείο στη χώρα μας, την Ελλάδα.

Το Πρόβλημα της Σχολικής Βίας στην Ελλάδα

Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τη σχολική βία αφορούν κυρίως τη βία μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών παραγόντων. Αντίθετα, έρευνες για περιστατικά βίας μεταξύ εκπαιδευτικών, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές και το αντίστροφο και από εξωσχολικούς παράγοντες προς μαθητές και το αντίστροφο δεν έχουν επίσημα καταγραφεί. Το γεγονός είναι ότι υπάρχει ένας σκοτεινός αριθμός βίαιων περιστατικών που παραμένει ανεξιχνίαστος, δεν ορίζεται ως βία και σιωπηρά αξιολογείται ως πολιτισμική ή ως ιδιόμορφη προσωπική συμπεριφορά, σχολική τιμωρία ή κάπως αλλιώς (Αρτινοπούλου, 2001). Πολύ συχνά, περιστατικά βίας μένουν ανέγγιχτα γιατί στιγματίζουν ιδιαίτερα τους θύτες ή και τα θύματα και εκθέτουν το κύρος του σχολείου. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η σιωπή εγκλωβίζει τη βία στη μνήμη και την ψυχή αυτών που την έζησαν με άγνωστες συνέπειες για τα θύματα (Βουϊδάσκης, 1992α).

Η έρευνα της Μπεζέ, το 1984, σε δείγμα 3.795 μαθητών ηλικίας 14-17 ετών αποτελεί μία από τις πρώτες έρευνες στον ελλαδικό χώρο που κατέγραψε επιμέρους διαστάσεις της σχολικής βίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι το 73.4% του δείγματος δήλωσε ότι είχε γράψει σε τοίχους, θρανία και πόρτες του σχολείου ή είχε σπάσει κάτι στο χώρο του σχολείου, το 60.9% του δείγματος ότι είχε χτυπήσει, χαστουκίσει ή γρονθοκοπήσει κάποιον συμμαθητή του πάνω σε καβγά, ενώ το 57% ότι είχε απειλήσει και φοβίσει κάποιον συμμαθητή του ότι θα τον χτυπήσει (Μπεζέ, 1990). Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ομολόγησαν ότι είχαν συμμετάσχει σε καβγά κρατώντας κάποιο επικίνδυνο αντικείμενο, όπως πέτρα, ξύλο ή ακόμη και μαχαίρι, εκ του οποίου το 12.7% δήλωσε ότι η συμπλοκή που είχε συμμετάσχει κατέληξε στον τραυματισμό κάποιου (Μπεζέ, 1990).

Έπειτα, μεταξύ 1992 και 2000 διεξήχθησαν αρκετές έρευνες στην Ελλάδα μελετώντας το φαινόμενο της σχολικής βίας, τα αποτελέσματα των οποίων απέδωσαν μια περιγραφική εικόνα του φαινομένου μεταξύ των μαθητών, αλλά και εν γένει της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στη χώρα. Οι έρευνες αυτές θα παρουσιαστούν αναλυτικά στη συνέχεια. Συνολικά, τα στοιχεία καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά λεκτικής κακοποίησης, ξυλοδαρμών, απειλών και βανδαλιστικών ενεργειών στο χώρο του σχολείου. Μάλιστα, θα πρέπει να

σημειωθεί ότι πολλά από τα αποτελέσματα των ερευνών στον ελλαδικό χώρο παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες της Ευρώπης σχετικά με τις μορφές σχολικής βίας, τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, των θυτών, των σχολικών μονάδων και των περιοχών που παρουσιάζονται τέτοια φαινόμενα (αναλυτικότερα βλέπε Αρτινοπούλου, 2001).

Η έρευνα των Φακιολά και Αρμενάκη (1995), σε δείγμα 3.774 μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής, έδειξε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 60% των μαθητών είχαν συμμετάσχει σε κάποια μορφή σύγκρουσης, λεκτικής ή σωματικής, με άλλους συμμαθητές τους. Από αυτούς, το 38.2% δήλωσε ότι ανταλλάσσει συχνά βρισιές με τους συμμαθητές του, ενώ το 6.9% ότι συμμετέχει συχνά σε συγκρούσεις με σωματική βία (Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995). Μάλιστα, η έρευνα επεσήμανε την τάση των αγοριών να εμπλέκονται συχνότερα σε συγκρούσεις σωματικού τύπου, ενώ των κοριτσιών, από την άλλη, να εμπλέκονται συχνότερα σε συγκρούσεις λεκτικού τύπου. Ευρήματα της προηγούμενης έρευνας συμπληρώνουν ότι η άσκηση της σωματικής βίας ταυτίζεται περισσότερο με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών 12-15 ετών, ενώ η άσκηση της λεκτικής βίας με την ομάδα των παιδιών ηλικίας 16-19 ετών (Μπεζέ, 1990). Αυτό το στοιχείο μπορεί να ερμηνευθεί μέσα στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής προσέγγισης, αφού μας παραπέμπει στη βαθμιαία κατάκτηση γνωστικών εργαλείων και στην υιοθέτηση μιας άλλης μορφής εσωτερίκευσης των κανόνων των κοινωνικών συνδιαλλαγών (Μπεζέ, 1990).

Η έρευνα της Καλαμπαλίκη σε δείγμα 2.530 μαθητών που φοιτούν στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου και στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου σε σχολεία της Αττικής, η οποία εξέτασε την πρόθεση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, έδειξε ότι το 61% των μαθητών ήθελε να γράψει στους τοίχους του σχολείου, ενώ το 36.4% ήθελε να καταστρέψει αντικείμενα του σχολείου (Καλαμπαλίκη, 1995).

Μία άλλη μελέτη που διεξήχθη σε δείγμα 1.163 μαθητών σχολείων δύο επαρχιακών πόλεων, των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας, και είχε ως στόχο τη διερεύνηση της βίας στο χώρο του σχολείου, επεσήμανε ότι πάνω από το 40% των μαθητών δήλωσαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται βία, ενώ το 25% των μαθητών είχε πέσει θύμα σωματικής βίας είτε μέσα στο χώρο του σχολείου είτε κατά τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο και το αντίστροφο (Γκότοβος, 1996). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι το 35% των μαθητών πίστευαν ότι πρέπει να μάθουν να προστατεύονται μέσα στο χώρο του σχολείου με διάφορα μέσα άμυνας, καθώς και ότι το 15% των μαθητών διαθέτουν τέτοια μέσα άμυνας ή γνωρίζουν πώς να προστατευθούν (Γκότοβος, 1996).

Αντίστοιχη έρευνα που διεξήγαγε πρόσφατα το Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. σε δείγμα 4.300 μαθητών από όλη την Ελλάδα, ηλικίας 11-15 ετών, έδειξε ότι το 34-39% των μαθητών είχε πέσει θύμα βίας στο χώρο του σχολείου (ΕΠΨΥ, HBSC, & WHO, 2000). Επίσης, το 45% των αγοριών και το 30% των κοριτσιών του

δείγματος δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο διότι είναι ένας χώρος μέσα στον οποίο δεν αισθάνονται ασφαλείς. Το 30% των μαθητών του δείγματος θεωρούσε, μάλιστα, ότι το σχολείο είναι αυστηρό απέναντι στους μαθητές, ότι οι καθηγητές είναι άδικοι, όπως άδικος είναι και ο σχολικός κανονισμός (ΕΠΙΨΥ, HBSC, & WHO, 2000). Επιπλέον, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκαν πολύ υψηλά ποσοστά σκασιαρχείου. Επομένως, συνοψίζοντας τα ευρήματα, είναι εμφανές ότι το σχολείο δεν αποτελεί πάντα χώρο ασφάλειας, προστασίας και ευχάριστης παραμονής για το παιδί και ότι καλύπτει μόνο τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και όχι τις κοινωνικές (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, στην οποία συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων όλης της χώρας, έδειξε ότι το 23.2% των μαθητών έχει λάβει ενεργά μέρος σε βίαια περιστατικά και το 11.6% έχει υπάρξει θύμα βίαιης συμπεριφοράς (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000). Μάλιστα, από τους μαθητές που συμμετείχαν στα βίαια περιστατικά το 36.5% είναι αγόρια και το 10% κορίτσια. Οι μορφές σχολικής βίας, σύμφωνα με την ίδια έρευνα και με βάση τις ομολογίες των μαθητών, διακρίνονται σε καταστροφές σχολικού εξοπλισμού και βανδαλισμούς, που είναι και τα περισσότερα περιστατικά. Το 21% του δείγματος δήλωσε ότι έχει δει περιστατικά καταστροφών στο σχολείο, ενώ το 60% των μαθητών παραδέχθηκε ότι έχει αντιληφθεί την ύπαρξη βίας τόσο μέσα όσο κι έξω από το χώρο του σχολείου, η πλειονότητα των οποίων περιστατικών αφορούσε βρισιές και απειλές, ξυλοδαρμούς και καβγάδες και καταστροφές εξοπλισμού (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000). Τέλος, το 58% των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν γίνει μάρτυρες σε βίαια γεγονότα και τσακωμούς μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000).

Όπως και σε έρευνες άλλων χωρών, το μεγαλύτερο ποσοστό βίας εμφανίζεται στις μεγάλες πόλεις. Στην Ελλάδα, το 63.8% των μαθητών του δείγματος της Αθήνας δήλωσε ότι έχει δει βίαια περιστατικά ανάμεσα σε συμμορίες νέων, ενώ ο μέσος όρος της χώρας για παρόμοια γεγονότα είναι 50.4% (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000). Επίσης, τα ποσοστά βίαιων επιθέσεων μέσα στο χώρο του σχολείου, με κανονικό ή αυτοσχέδιο όπλο, για την Αθήνα ανέρχεται στο 20%, ενώ ο μέσος όρος τέτοιων περιστατικών για την υπόλοιπη Ελλάδα φτάνει το 12.2%. Η ίδια έρευνα επεσήμανε ότι το 22.8 % των περιστατικών σχολικής βίας στην Αθήνα συνδέονται με ναρκωτικά, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για την υπόλοιπη Ελλάδα είναι 14.4 % (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000).

Έρευνα που διεξήγαγε το ΕΚΚΕ, το 2000, σε δείγμα 5.000 παιδιών, επεσήμανε πολύ υψηλά ποσοστά λεκτικής βίας και καβγάδων μεταξύ των μαθητών (60%), συμπλοκών μεταξύ των μαθητών (34%), κλοπές αντικειμένων άλλων μαθητών (11%), διαρρήξεις (8%), καταστροφές αντικειμένων

εκπαιδευτικών (8%), εμπρησμοί (5%), καταστροφή σχολικού αρχείου (5%) και επίθεση κατά εκπαιδευτικών (5%) (ΕΚΚΕ, 2000 από Χατζηγεωργίου, 2001). Η έρευνα αυτή μάλιστα ανέδειξε και το ρόλο των συμμοριών στο πλαίσιο του σχολείου, δεδομένου ότι ανάμεσα στους μαθητές που ομολόγησαν ότι έμπλεξαν σε κάποιον καβγά με συμμαθητές τους, το 20% των παιδιών αυτών δήλωσαν ότι δέχτηκαν επίθεση από την παρέα του αντιπάλου (ΕΚΚΕ, 2000 από Χατζηγεωργίου, 2001).

Η εταιρεία ερευνών V-PRC, το 2005, πραγματοποίησε μια έρευνα σχετικά με τη σχολική βία σε δείγμα 400 μαθητών ενιαίων Λυκείων από ολόκληρη τη χώρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 60.1% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν αντιληφθεί περιστατικά βίας στη σχολική τους ζωή, και μάλιστα εξ αυτών το 50.4% των μαθητών ανέφεραν ότι ήταν μάρτυρες συμπλοκών μαθητών μεταξύ ομάδων ατόμων μέσα στο χώρο του σχολείου και το 48.8% συμπλοκών μαθητών σε αθλητικές συναντήσεις επίσης εντός του σχολείου (V-PRC, 2005). Όσον αφορά τη μορφή βίας, το 76.7% των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν δεχθεί απειλές και βρισιές, το 57% ξυλοδαρμό, το 14.4% πρόταση να δοκιμάσουν ναρκωτικά και το 12.2% επίθεση με αυτοσχέδια όπλα. Ιδιαίτερα υψηλό ήταν και το ποσοστό των βανδαλισμών που επεσήμανε η έρευνα και ειδικότερα, το 69.9% των μαθητών ανέφερε ότι είχε συμμετάσχει με κάποιο τρόπο στην καταστροφή μέρους του σχολικού εξοπλισμού, το 67.3% στην καταστροφή κτιριακής υποδομής, το 52.4% στην καταστροφή διδακτικού υλικού, το 45.3% στην καταστροφή των υλικών άθλησης, το 28.4% στην καταστροφή αντικειμένων ιδιοκτησίας μαθητών και το 17.6% στην καταστροφή αντικειμένων ιδιοκτησίας καθηγητών (V-PRC, 2005).

Αναφορικά με τη γεωγραφική περιοχή, η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά περιστατικών βίας παρουσιάζονται στα σχολεία της Κρήτης, σε ποσοστό 80%, της Θεσσαλονίκης, σε ποσοστό 77.5%, της Αθήνας, σε ποσοστό 71.8%, της Θεσσαλίας και της Ηπείρου, σε ποσοστό 58.4%, της Μακεδονίας και της Θράκης, σε ποσοστό 55.9%, της Στερεάς Ελλάδας και της Πελοποννήσου, σε ποσοστό 44.1% (V-PRC, 2005). Σχετικά με το προς τα πού στρέφεται η βία, το 41.8% των μαθητών ανέφερε ότι η βία που αντιλαμβάνονται είναι μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, το 34.7% αφορά περιπτώσεις βίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών τους, το 29.4% μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, το 21.6% μεταξύ μαθητών και μη διδακτικού προσωπικού, ενώ το 6.1% αφορά περιστατικά βίας που ασκείται εις βάρος μαθητών με ιδιαιτερότητες. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν εάν συμμετείχαν ποτέ σε οποιοδήποτε περιστατικό βίας στο σχολείο τους, το 75.5% του δείγματος απάντησε αρνητικά και το 23.2% θετικά (V-PRC, 2005). Τέλος, όταν ρωτήθηκαν εάν υπήρξαν θύματα βίας στο σχολείο τους το 86.6% απάντησε αρνητικά και το 11.6% θετικά.

Η έρευνα του ΕΚΚΕ, το σχολικό έτος 2005-2006, σε 102 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων στο Δήμο Αθηναίων που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 19.231 μαθητών και εκπαιδευτικών, έδειξε ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (46.3%) δήλωσαν ότι είχαν υποστεί ύβρεις και κοροϊδίες από συμμαθητές τους, το 18% των μαθητών έχει κατηγορηθεί για πράξεις βίας και επιθετικότητας, ενώ το 14.1% των παιδιών ότι έχει δεχτεί απειλές από συμμαθητές του (ΕΚΚΕ, 2006). Επίσης, η ίδια έρευνα εντόπισε ότι το 37% των μαθητών του Δημοτικού και το 11% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου δήλωσαν ότι έχουν υποστεί σωματική βία, ενώ το 13% των μαθητών του Δημοτικού και το 11% των μαθητών του Γυμνασίου και Λυκείου αναφέρουν ότι έχουν διαπράξει βία ενάντια σε άλλα παιδιά, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 5% ότι έχει απειλήσει άλλα παιδιά (ΕΚΚΕ, 2006). Επίσης, το 41% των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό και το 43% των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο και Λύκειο δηλώνουν ότι έχουν δει συμμαθητές τους να απειλούν άλλα παιδιά στο σχολείο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει επίσης ότι το 77% των μαθητών του Δημοτικού και το 68% του Γυμνασίου και Λυκείου αναφέρουν ότι έχουν δει παιδιά να χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο (ΕΚΚΕ, 2006). Όσον αφορά τη σεξουαλική παρενόχληση, 19% των μαθητών του Δημοτικού και 21% των μαθητών του Γυμνασίου και Λυκείου αναφέρουν ότι «είναι σίγουροι ή νομίζουν» ότι έχουν προσεγγιστεί με σκοπό τη σεξουαλική παρενόχληση και μάλιστα, το 5% των μαθητών του Δημοτικού και το 3% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου δηλώνουν ότι αυτό έγινε στο χώρο του σχολείου. Τέλος, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό άνω του 60%, αναφέρουν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται επιθετικότητα προς τους αδύνατους, τους καινούργιους, τους δυσπροσάρμοστους και τους «διαφορετικούς» μαθητές, ενώ το 18% αυτών δηλώνει ότι έχει αντιληφθεί την έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς προς τους εκπαιδευτικούς (ΕΚΚΕ, 2006).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της διευρωπαϊκής μελέτης σχετικά με την ποιότητα της Ζωής των Παιδιών και των Εφήβων, που πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε 13 χώρες της Ευρώπης (KIDSCREEN), όσον αφορά το φαινόμενο της σχολικής βίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.200 Έλληνες έφηβοι, ηλικίας 12 με 18 ετών, από διάφορες περιοχές της χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επεσήμαναν ότι το 22.5% των Ελλήνων εφήβων έχει δεχτεί εκφοβισμό είτε άμεσο (σωματικές επιθέσεις, απειλές, λεκτικό υποβιβασμό, σεξουαλική παρενόχληση) είτε έμμεσο (κοινωνική απομόνωση, ανήθικες χειρονομίες, διάδοση φημών) (KIDSCREEN, 2006). Μάλιστα, το 7.8% αυτών ανέφερε ότι έχει τέτοιου είδους εμπειρίες από πολύ συχνά έως και συνέχεια. Με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονταν επεισόδια εκφοβισμού στις μικρές ηλικίες του δείγματος, καταδεικνύοντας έτσι ότι μεγαλώνοντας οι έφηβοι «θύτες» εκδηλώνουν με άλλους τρόπους την αντικοινωνική τους συμπεριφορά (KIDSCREEN, 2006). Σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι Έλληνες έφηβοι φαίνεται να βιώνουν σε μικρότερο

βαθμό αρνητικά συναισθήματα εκφοβισμού και μη αποδοχής από τους συνομήλικους τους στο σχολείο (KIDSCREEN, 2006). Στην ίδια έρευνα, οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες με σοβαρά οικονομικά προβλήματα δήλωναν περισσότερες εμπειρίες εκφοβισμού και μη αποδοχής στο σχολείο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους έφηβους. Επίσης, πιο συχνά θύματα περιστατικών βίας και εκφοβισμού ήταν τα παιδιά οικονομικών μεταναστών και οι έφηβοι με χρόνια προβλήματα υγείας (KIDSCREEN, 2006).

Πολύ πρόσφατα, διενεργήθηκε μια έρευνα στο Βαρβάκειο Γυμνάσιο προκειμένου να μελετήσει τη βία και την επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου, σε δείγμα 288 μαθητών (Ονισένκο, 2007). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών αναγνωρίζει την ύπαρξη βίας στο χώρο του σχολείου, εκ των οποίων τα περισσότερα περιστατικά σημειώνονται στην αυλή κατά τη διάρκεια του μεγάλου διαλείμματος ή όταν απουσιάζει ο καθηγητής από την τάξη, και ειδικότερα ανέφεραν ότι η μορφή βίας που προέχει είναι η λεκτική, ενώ σπανιότερα εμφανίζεται η σωματική ή η σεξουαλική κακοποίηση. Επίσης, οι μαθητές χαρακτήρισαν ως σοβαρότερες μορφές βίας τα χτυπήματα στο πρόσωπο και στο σώμα, τη σεξουαλική επίθεση και την απειλή (Ονισένκο, 2007). Όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στη βία, το 25% των παιδιών θεωρεί έγκλημα τη σχολική βία και το 58.3% θεωρεί τη σχολική βία μια πολύ σοβαρή υπόθεση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 70.3% δηλώνει πρόθυμο στο να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα πρόληψης της βίας (Ονισένκο, 2007).

Αντίστοιχη είναι η εικόνα που παρουσιάζεται όσον αφορά τη σχολική βία και στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Έρευνα που έλαβε χώρα σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, κατέδειξε ότι το 80% των μαθητών είχαν πέσει θύματα λεκτικής βίας, το 68% θύματα σωματικής βίας και ένα ποσοστό της τάξης του 45% δήλωσαν ότι είχαν πέσει θύματα ψυχολογικής βίας και είχαν βιώσει τον αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμονή, 2001). Ιδιαίτερα υψηλά φάνηκε να είναι και τα ποσοστά των μαθητών που ασκούν βία, καθώς περίπου το 75% των μαθητών του δείγματος δήλωσε ότι έχει ασκήσει σωματική και λεκτική βία, ενώ το 48% ψυχολογική. Παρόμοια έρευνα διεξήγαγαν και οι Pateraki και Houndoumadi σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας, επισημαίνοντας όμως μικρότερα ποσοστά τόσο αναφορικά με τα παιδιά που ήταν αποδέκτες της βίαιης συμπεριφοράς όσο και με τα παιδιά που ασκούσαν βία (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Τέλος, στοιχεία από τις παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία εμπλέκονται σε μικρότερο ποσοστό σε πράξεις βίας, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των άριστων μαθητών ανέφερε κάποια εμπλοκή σε βίαια γεγονότα, ενώ το 33.6 % των μαθητών με μέτρια βαθμολογία ανέφερε σχετική του εμπλοκή (Γενική

Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000). Αντίστοιχη συσχέτιση έδειξε και η έρευνα του Κανάκη (1996), στην οποία φάνηκε η αρνητική συσχέτιση του δείκτη καταστροφικότητας των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση. Όσον αφορά τους μαθητές-θύματα τέτοιων περιστατικών, το 3.5 % φαίνεται να είναι άριστοι μαθητές, ενώ το 22.7 % να είναι μαθητές με μέτριους βαθμούς (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι σχολικές μονάδες που έχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και σχετικά υψηλό επίπεδο μαθητών, παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά σχολικής βίας (ΕΠΙΨΥ, HBSC, & WHO, 2000).

Το Πρόβλημα της Σχολικής Βίας στην Υπόλοιπη Ευρώπη

Αναφορικά με τις διαστάσεις του φαινομένου στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν αντίστοιχη εικόνα με την Ελλάδα, σημειώνοντας την έξαρση των φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει δειχθεί ότι ένα ποσοστό της τάξης του 22% των μαθητών αναφέρει ότι έχει δεχθεί βία συμπεριφορά από τους συμμαθητές του, ενώ το 9% των μαθητών δήλωσε ότι έχει ασκήσει βία εις βάρος συμμαθητών του (Austin & Joseph, 1996). Στη Σουηδία, το 23% μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων φαίνεται να έχει πέσει θύμα βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, εκ των οποίων το 4 με 5% των αγοριών και το 1% των κοριτσιών είχαν υποστεί κάποια μορφή βίας που έρχοζε θεραπείας, ενώ στη Δανία το 10% του συνόλου των μαθητών των δανικών σχολείων έχει υποστεί εκφοβισμό και βία (Olweus, 2002). Ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σχολικής βίας έχουν καταγραφεί και στην Ολλανδία, όπου το 18% των μαθητών αναφέρει ότι υπάρξει θύμα εκφοβισμού ή βίας από άλλους μαθητές, το 15% εξ αυτών υπήρξε θύμα φυσικής βίας και το 43% θύμα συναισθηματικής ή παρενοχλητικής συμπεριφοράς (Mooij, 1996).

Ερευνητικά δεδομένα από την Ισπανία δείχνουν ότι το 10% των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων είχαν υπάρξει θύματα βίας στο χώρο του σχολείου, ενώ ένα αρκετά υψηλότερο ποσοστό που έφτανε το 20% ανέφερε ότι είχε ασκήσει βία σε συμμαθητές του (Herrero, 1997). Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά σχολικής βίας που έχουν καταγραφεί και στη Γαλλία, όπου το 20% των μαθητών αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα σχολικής βίας και επιθετικότητας, εκ των οποίων το 58% αφορά σε λεκτική βία, το 55% σε ψεύδη και συκοφαντίες μεταξύ των μαθητών, το 18% καβγάδες και διαπληκτισμούς μεταξύ των μαθητών, το 10% βία κατά των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και μη), το 8% κλοπές και φθορά προσωπικών αντικειμένων και το 2% σωματικές βλάβες (Debarbieux, 2003). Τέλος, στο Βέλγιο, το 19.2% των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα κλοπής των προσωπικών του αντικειμένων στο χώρο του σχολείου, το 14.3% ότι έχει δεχθεί απειλές στο σχολείο, το 3.7% ότι έχει δεχθεί σωματική επίθεση και το 1% ότι έχει δεχθεί σεξουαλική παρενόχληση και επίθεση στο χώρο του σχολείου (Born, 1993).

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω έρευνες, το φαινόμενο της έκφρασης βίας και επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου τείνει να πάρει σημαντικές διαστάσεις στη χώρα μας, όπως και στις χώρες της υπόλοιπης Ευρώπης. Μάλιστα, πριν από 4 χρόνια ο Συνήγορος του Παιδιού, θέλοντας να επισημάνει την έκταση του φαινομένου της βίας στα ελληνικά σχολεία, στην αρχή του σχολικού έτους του 2006-2007, αντί για ευχές απηύθυνε κάλεσμα με τίτλο «*Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας*» (Συνήγορος του Παιδιού, 2006). Η σχολική βία και η έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς συνδέεται άμεσα με πλήθος αρνητικών επιπτώσεων σε ατομικό επίπεδο, δεδομένου ότι έχει δειχθεί ότι επιφέρει ψυχολογικά προβλήματα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, όπου έχει φανεί ότι δημιουργεί αρνητικό κλίμα στο σχολείο και επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008). Η σχολική βία προκαλεί φόβο και ανασφάλεια στα παιδιά, καθώς παράλληλα επηρεάζει μακροχρόνια την επιθετικότητα και τη βία (Αρτινοπούλου, 2001). Ευρήματα ερευνών επισημαίνουν, επίσης, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των δραστών-θυτών εκφράζουν επιθετική, παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους, ενώ ένα αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό των θυμάτων υποφέρουν από τις – ψυχολογικές κυρίως- επιπτώσεις της έκθεσής τους στη βία (Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993). Υπό το πρίσμα αυτό, το φαινόμενο της σχολικής βίας αναμφισβήτητα χρήζει περαιτέρω μελέτης και διερεύνησης, δεδομένου ότι δεν αποτελεί ένα φαινόμενο που αποκλειστικά αφορά τη δικαιοσύνη και τον επίσημο κρατικό έλεγχο, αλλά ένα φαινόμενο που αφορά την παιδεία, την ψυχική υγεία, αλλά και την κοινωνία συνολικότερα. Παράλληλα, η ανάγκη για ενημέρωση και εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, με απώτερο στόχο τη θέσπιση κατάλληλων μέτρων και την οργάνωση αντίστοιχων δράσεων πρόληψης που θα μειώνουν τέτοιου είδους περιστατικά, καθίσταται παραπάνω από επιτακτική.

Σκοπός της Μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορά αφενός στη διερεύνηση του φαινομένου της βίας στο χώρο του σχολείου και αφετέρου στην προσέγγιση του ζητήματος της αντιμετώπισης και της πρόληψης της σχολικής βίας.

Συγκεκριμένα επιχειρείται:

- Καταγραφή των φαινομένων βίας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Γυμνάσια και Λύκεια).
- Αντιμετώπιση και η πρόληψη των κρουσμάτων βίας στα σχολεία.
- Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία στο χώρο του σχολείου.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η Έννοια της Βίας

Ο Selosse (1998) σημειώνει ότι η έννοια της βίας παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας και της ύπαρξης μιας ασύμμετρης σχέσης κατά τις διαπροσωπικές συναλλαγές. Μάλιστα, ορίζει τη βία ως το πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας, που μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους, η οποία πολώνει τις συναλλαγές με τους άλλους, καθώς θεωρεί ότι αποτελούν μέρος μιας διπολικής σχέσης, ότι είναι δηλαδή σύμμαχοι ή εχθροί (Selosse, 1998). Αντίστοιχα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την έννοια της βίας ως την «...άμεση χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, πραγματική ή βάσει απειλής, εναντίον ενός άλλου ατόμου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον τραυματισμό ή την αυξημένη πιθανότητα τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης...» (WHO, 2001).

Η βία διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που εκφράζεται και τον αποδέκτη που μπορεί να έχει, ωστόσο σε κάθε περίπτωση κοινή συνισταμένη αποτελεί η σκόπιμη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας και η πρόκληση σωματικών και ψυχικών βλαβών στο θύμα (Αρτινοπούλου & Μαγγανάς, 1996). Η βία σχετίζεται με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ματαίωση και τη διαφορετική προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Τσαλίκου, 1989). Έχει ταυτιστεί με έννοιες όπως η παραβατικότητα, η επιθετικότητα, ο φόβος, το αδιέξοδο, καθώς και την ανθρώπινη προσβολή και απαξίωση. Όπως επισημαίνουν σύγχρονες έρευνες, η βία είναι ένα εν δυνάμει στοιχείο της ανθρώπινης φύσης και ύπαρξης και οι περισσότεροι άνθρωποι είναι εν δυνάμει βίαιοι, αρκεί να βρεθεί το κατάλληλο πλαίσιο και η κατάλληλη συνθήκη που θα την ενεργοποιήσει (Πανούσης, 2009). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν βίαιοι άνθρωποι, πέραν από ψυχοπαθολογικές περιπτώσεις, ωστόσο κάποιοι είναι δυνατόν να γίνουν βίαιοι υπό ορισμένες συνθήκες, οι οποίες δημιουργούνται κάτω από ορισμένες περιστάσεις (Τσαλίκου, 1989).

Η Έννοια της Σχολικής Βίας

Ειδικότερα και όσον αφορά την προσέγγιση του φαινομένου της βίας στο σχολείο, η Διάσκεψη της Ουτρέχτης, το Φεβρουάριο του 1997, αποτελεί ένα κομβικό γεγονός. Στη Διάσκεψη αυτή συμμετείχαν εμπειρογνώμονες και εκπρόσωποι των κυβερνήσεων από τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφετηρία της οποίας ήταν η ανάδειξη του ζητήματος της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, εξελίχθηκε όμως επιχειρώντας να ορίσει, να ερμηνεύσει, αλλά και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001). Στα πλαίσια της Διάσκεψης αυτής, η έννοια της σχολικής βίας ορίστηκε ως «...την επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθητή

ή εκπαιδευτικού, σε κάποιο άλλο, άμεση συνέπεια της οποίας είναι η πρόκληση βλάβης ή ζημίας...» (Αρτινοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τη σχετική απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ασφάλεια στο σχολείο είναι πιθανόν να αποτελεί απόρροια ή/και προϋπόθεση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αφού εάν δεν υπάρχει ανοικτό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μαθαίνουν και να διδάσκουν χωρίς την απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης, δεν είναι δυνατόν να αναμένεται παιδεία επαρκούς ποιότητας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Το Κέντρο Πρόληψης της Σχολικής Βίας του Υπουργείου Δικαιοσύνης της North Carolina όρισε την έννοια της σχολικής βίας ως «...οποιαδήποτε συμπεριφορά που προσβάλλει το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου ή το κλίμα σεβασμού που υπάρχει σε αυτό ή δυσχεραίνει το στόχο του σχολείου να παραμένει απαλλαγμένο από ενέργειες που στρέφονται κατά προσώπων ή περιουσίας ή σχετίζονται με ναρκωτικά, όπλα, διαρρήξεις ή αταξία...», ένας ορισμός που έχει αναγνωριστεί και από την Εθνική Υπηρεσία Ποινικού Δικαίου των Η.Π.Α. (Center for the Prevention of School Violence, 2002). Όπως παρατηρούμε, ο παραπάνω ορισμός εστιάζει ιδιαίτερα στις διαφορετικές μορφές βίας που είναι δυνατόν να εμφανιστούν στο χώρο του σχολείου, καθιστώντας έτσι δυνατή την -σε βάθος- μελέτη του φαινομένου. Ο ορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει επίσης «ήπιες» συμπεριφορές όπως προσβολές, απειλές και εκφοβισμό, οι οποίες θεωρούνται υπεύθυνες για την εκδήλωση μελλοντικών βίαιων συμπεριφορών (Center for the Prevention of School Violence, 2002). Χαρακτηριστικά, στην έκθεση του κέντρου αναφέρεται ότι αυτές οι «ήπιες» εκδηλώσεις βίας αποτελούν γόνιμο έδαφος για την εκδήλωση σοβαρότερων μορφών βίας, όπως καβγάδων μεταξύ των μαθητών, σεξουαλικής παρενόχλησης, κλοπών, χρήσης ναρκωτικών και αλκοολούχων ποτών, χρήσης όπλων, βανδαλισμών, δράσης συμμοριών, διάπραξης ομηριών, βιασμών, και σε πιο ακραίες περιπτώσεις ακόμα και ανθρωποκτονιών (Center for the Prevention of School Violence, 2002).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Κέντρο Πρόληψης της Σχολικής Βίας του Υπουργείου Δικαιοσύνης της North Carolina κάνει διάκριση της έννοιας της σχολικής βίας από το σχολικό έγκλημα, ως προς το ότι το σχολικό έγκλημα δεν είναι βέβαιο ότι συμπεριλαμβάνει και βίαιες συμπεριφορές, το οποίο ορίζει ως την «...οποιαδήποτε παραβίαση νόμου ή κανονισμού ή οποιαδήποτε πράξη έχει οριστεί από το κράτος ως βλαπτική για το κοινό, συμπεριλαμβανομένων τόσο των πταισμάτων όσο και των κακουργημάτων που διαπράττονται σε σχολική ιδιοκτησία...» (Center for the Prevention of School Violence, 2002).

Καταλήγωντας να σημειωθεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αρτινοπούλου (2001), ότι είναι δύσκολο να οριστεί η σχολική βία, δεδομένου

ότι είναι μια έννοια σχετική που εξαρτάται από το ισχύον κάθε φορά κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η συγγραφέας προσδιορίζει, εντούτοις, τα συνιστώντα στοιχεία της σχολικής βίας, τα οποία είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημίας ή βλάβης και η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001).

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Το Φαινόμενο της Βίας στο Χώρο του Σχολείου

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η εκδήλωση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα φαινόμενο που είχε παρατηρηθεί από τους αρχαίους χρόνους. Σύμφωνα με τις αναφορές του Αριστοτέλη, καταγράφεται ότι στην Αρχαία Αθήνα υπήρχε ειδικός νόμος για τους νέους που έπρατταν δραστηριότητες που δεν ήταν σύμφωνες με τον νόμο, ο οποίος προέβλεπε την τιμωρία των νέων με ραβδισμό και τη στέρηση των πολιτικών του δικαιωμάτων (Λιβάνιος, 1988). Αντίστοιχα, στην Αρχαία Σπάρτη είχε θεσπιστεί ο νόμος της κρυπτείας για τους νέους που υπέπιπταν σε παραβατική συμπεριφορά, ένας νόμος που υποχρέωνε τους νέους να κρύβονται σε απόμερες τοποθεσίες και να εξορμούν τις νύχτες προκειμένου να σκοτώσουν τους πιο δυνατούς από τους είλωτες (Λιβάνιος, 1988). Στα μεταγενέστερα χρόνια, ενδεικτικά στοιχεία της καταγραφής βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών εκ μέρους των ανηλίκων αποτελούν οι νόμοι που είχαν θεσπιστεί από τα δικαϊκά συστήματα των επιμέρους εποχών. Ειδικότερα, το Ρωμαϊκό Δίκαιο προέβλεπε ιδιαίτερη μεταχείριση σε όσους ανήλικους διέπρατταν ποινικά αδικήματα, το Βυζαντινό και το Κλασσικό Δίκαιο καταδίκάζαν τις αξιόποινες πράξεις των ανηλίκων λαμβάνοντας υπόψιν την ικανότητα που είχε ο ανήλικος να διαχωρίσει την εκούσια από την ακούσια πράξη (Λιβάνιος, 1988).

Περνώντας στη σύγχρονη ιστορία του Ελληνικού Κράτους, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 1834 θεσπίζεται ο πρώτος ποινικός νόμος που όριζε την διαφορετική μεταχείριση των ανηλίκων παιδιών και των παιδιών που είχαν επίγνωση της αξιόποινης πράξης που είχαν διαπράξει (Λιβάνιος, 1988). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1861, ψηφίστηκε ο νόμος περί ανηλίκων, σύμφωνα με τον οποίο παρεχόταν στους γονείς το δικαίωμα να αποστέλλουν για περιορισμό για χρονικό διάστημα μέχρι ενός μηνός τα ανήλικα παιδιά τους που εκδήλωναν «κακές ροπές» (Σταθόπουλος, 1999). Μάλιστα, το 1900, ιδρύονται στην Ελλάδα δύο αναμορφωτήρια για αγόρια, στην Κασσαβέτεια του νομού Μαγνησίας και στην Πτυχεία της Κέρκυρας, ενώ το 1920 ιδρύονται τα Εμπειρικά Αναμορφωτικά Κατάστηματα στον Ωρωπό Αττικής και στους Αμπελόκηπους (Λιβάνιος, 1988).

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, μάλιστα, θεμελιώνεται το Δίκαιο Ανηλίκων ως ένας αυτοτελής νομικός κλάδος στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης και στις Η.Π.Α. (Φαρσεδάκης, 1985). Ωστόσο, στη χώρα μας το

φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων και τα μέτρα για την αντιμετώπισή του, άργησαν να θεσπιστούν. Το 1931 πραγματοποιήθηκε η σύσταση των δικαστηρίων ανηλίκων, με ειδική νομοθετική ρύθμιση, τα οποία ξεκίνησαν να λειτουργούν από το 1940 σε όλα τα πρωτοδικεία της χώρας και δικάζουν ανηλίκους ηλικίας 7 έως 14 ετών για διάφορα αδικήματα (Σταθόπουλος, 1999). Μάλιστα, λίγο αργότερα, ιδρύθηκαν οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων που έδρευαν σε κάθε Πρωτοδικείο της χώρας και είχαν ως στόχο την παροχή υλικής και κοινωνικής στήριξης, την επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση και πολιτιστική καλλιέργεια των ανηλίκων, καθώς και την παροχή στέγης σε παιδιά που είχαν απολυθεί από ιδρύματα αγωγής ή σωφρονιστικά καταστήματα (Σταθόπουλος, 1999). Μεταξύ των δεκαετιών 1940-50, πάρθηκαν μια σειρά μέτρων για την προστασία των ανηλίκων που εμπλέκονταν σε βίαιες και εγκληματικές πράξεις, μεταξύ των οποίων οι σημαντικότερες ήταν η δημιουργία αυτοτελούς υπηρεσίας επιμελητών των δικαστηρίων ανηλίκων, η κατάργηση της δημοσιότητας στις δίκες των ανηλίκων και η θεσμοθέτηση της ειδικότητας των κοινωνικών λειτουργών με το Ν.4018/1959 που συμπληρώθηκε αργότερα με τα νομικά διατάγματα 195 και 272/1974 για τη σύσταση του κλάδου τους (Φαρσεδάκης, 1985).

Οι εκδηλώσεις βίας στο χώρο του σχολείου δεν αποτελούν ένα σύγχρονο φαινόμενο, καθώς εκφρασμένες με διάφορες μορφές έχουν καταγραφεί τουλάχιστον από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, όπως είδαμε σε προηγούμενη παράγραφο, έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερη έξαρση του φαινομένου, η οποία σε ένα βαθμό αφορά τη σύγχρονη πραγματικότητα. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου πολλές φορές παραμορφώνονται μέσα από το πρίσμα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και της ιδιαίτερης προβολής που χαίρουν αυτών (Μπεζέ, 1998· Τσαλίκογλου, 1989). Σε αυτό συμβάλλουν ιδιαίτερα οι ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, η ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και των ηλεκτρονικών μέσων, όπως το διαδίκτυο, και η γενικότερη απελευθέρωση κάθε μορφής επικοινωνίας που επιτρέπουν τη διάδοση πληροφοριών σε βαθμό που δεν ελέγχεται το περιεχόμενο και η εγκυρότητά τους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

1.1.2 Οι Μορφές της Σχολικής Βίας

Η οριοθέτηση της σχολικής βίας ως φαινομένου προσκρούει σε διαφορετικές θεωρίες, αντιλήψεις και πρακτικές (Πανούσης, 2009). Ο κάθε παράγοντας της σχολικής ζωής μπορεί να εκλάβει ως έκφραση και μορφή βίας κάθε αντικανονική, αντισυμβατική ακόμα και κάθε μη-αναμενόμενη συμπεριφορά, που θα εκφραστεί είτε από τους μαθητές είτε από τους καθηγητές, συμπεριλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, από την απρεπή εμφάνιση μέχρι το ύφος, από τη χειρονομία μέχρι την κλοπή και το

βανδαλισμό. Η σχολική βία διακρίνεται τόσο ως προς τα πρόσωπα ενάντια των οποίων διοχετεύεται όσο και ως προς τις επιμέρους μορφές έκφρασης που μπορεί να λάβει. Όσον αφορά τα πρόσωπα, στο χώρο του σχολείου η βία είναι δυνατόν να παρατηρηθεί μεταξύ των μαθητών, από τους μαθητές προς τους καθηγητές τους και το αντίστροφο, μεταξύ των καθηγητών ή μεταξύ των καθηγητών και των διευθυντών (Μπεζέ, 1998). Όσον αφορά τη μορφή της, η σχολική βία μπορεί να εκφραστεί μέσω της σωματικής, ψυχολογικής, λεκτικής, σεξουαλικής ή ακόμη και ηλεκτρονικής κακοποίησης, καθώς και μέσω της έκφρασης επιθετικής και καταστρεπτικής συμπεριφοράς προς τον ευρύτερο χώρο του σχολείου (Πανούσης, 2009). Ας δούμε όμως αναλυτικότερα τις μορφές της σχολικής βίας.

Σωματική Βία

Τυπικές μορφές έκφρασης της *σωματικής βίας* στο χώρο του σχολείου είναι οι χειροδικίες μεταξύ των παιδιών, οι κλωτσιές, οι τρικλοποδιές, τα χαστούκια, οι σπρωξιές, το φτύσιμο, το μαλλιοτράβηγμα, το δάγκωμα ή ακόμη και οι ξυλοδαρμοί, ατομικοί ή ομαδικοί (Μπεζέ, 1998). Σε πολύ ακραίες περιπτώσεις, η σωματική βία μπορεί να αφορά σε εγκληματικές ενέργειες και αποτρόπαιες πράξεις, όπως ο ξυλοδαρμός μέχρι θανάτου, η ένοπλη δολοφονία παιδιών ή εκπαιδευτικών κ.ά., φαινόμενα που στην Ελλάδα εμφανίζονται σπάνια σε αντίθεση με τις Η.Π.Α. ή άλλες δυτικές χώρες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Λεκτική Βία

Πέραν της εμφανούς εκδήλωσης της βίας, υπάρχουν και πιο «διακριτικές», αλλά εξίσου κοστοβόρες και επιβλαβείς, μορφές. Η *λεκτική βία* είναι μία από αυτές και μπορεί να αφορά σε πειράγματα, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς, γκριμάτσες, βρισιές, διάδοση ψευδών ειδήσεων ή σχόλιων, κ.λπ., και μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική. Όπως παρατηρεί ο Νέστορος (1992), η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο που καθορίζει τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ των ατόμων, όπου άτομα τα οποία έχουν ευχέρεια λόγου είναι εύκολο να επιβάλλονται έναντι των ατόμων που δεν έχουν τόσο ανεπτυγμένη γλωσσική ευφράδεια. Μάλιστα, ο λόγος έχει ακόμα μεγαλύτερη δύναμη όταν αυτός που τον εκφέρει έχει κάποιον ξεχωριστό κοινωνικό ρόλο ή ασκεί εξουσία, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών (Νέστορος, 1992).

Ηλεκτρονική Βία

Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη διαδεδομένη χρήση των κινητών τηλεφώνων και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, έχει παρατηρηθεί η εκδήλωση λεκτικής βίας μέσα από μηνύματα και κλήσεις στο κινητό, καθώς και μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων στον υπολογιστή, εισάγοντας έτσι μια νέα μορφή βίας, την ηλεκτρονική (cyber-bullying) (Πανούσης, 2009). Η *ηλεκτρονική βία* αφορά τον εκφοβισμό και την παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, τηλεφώνων ή ηλεκτρονικών

υπολογιστών (Κικίλιας, 2008). Περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση, η οποία γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού κειμένου ή διακίνησης άλλου ηλεκτρονικού υλικού. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει απειλές, σεξουαλική παρενόχληση ή μειωτικούς χαρακτηρισμούς ή τη δημοσιοποίηση των προσωπικών στοιχείων των θυμάτων στο διαδίκτυο (Πανούσης, 2009). Στην περίπτωση της ηλεκτρονικής βίας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει και το ότι το διαδίκτυο προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στα άτομα που θέλουν να παρενοχλούν, δεδομένου ότι μπορούν να διατηρήσουν την ανωνυμία τους και μπορούν να απειλούν τον οποιοδήποτε, ακόμη και άτομα που σε άλλη περίπτωση δεν θα μπορούσαν να απειλήσουν (π.χ. μικρότερος να απειλεί μεγαλύτερο) (Κικίλιας, 2008). Επιπλέον, τα ηλεκτρονικά φόρουμ δεν επιβλέπονται, δεν ελέγχονται ούτε λογοκρίνεται το περιεχόμενό τους.

Ψυχολογική Βία

Μία ιδιαίτερη μορφή σχολικής βίας είναι η *ψυχολογική βία*, η οποία βασίζεται στο μηχανισμό του εκβιασμού και των απειλών, και εκδηλώνεται με φαινόμενα όπως η απομόνωση κάποιων παιδιών και η περιθωριοποίησή τους, η ταπείνωση και ο εξευτελισμός τους (Μπεζέ, 1998). Συχνά συνοδεύεται και από τη χρήση λεκτικής βίας. Αποτελεί μια περισσότερο ύπουλη μορφή βίας, δεδομένου ότι φαίνεται να αναπτύσσεται μέσω της ανάπτυξης μιας άνισης σχέσης μεταξύ των παιδιών. Μάλιστα, σε περιπτώσεις ύπαρξης «πραγματικής» ανισότητας, οικονομικής, κοινωνικής ή πολιτισμικής, έχει παρατηρηθεί ότι είναι ιδιαίτερα αυξημένα τα ποσοστά ψυχολογικής βίας, καθώς επιτείνονται οι διαφορές μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι αυτών που υστερούν (Νέστορος, 1992).

Σεξουαλική Βία

Λιγότερο σπάνια μορφή έκφρασης της βίας στο χώρο του σχολείου αποτελεί η *σεξουαλική βία*, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί είτε με άσεμνες χειρονομίες μεταξύ των μαθητών είτε με σεξουαλική παρενόχληση, λεκτικά ή σωματικά, καθώς και σε ακραίες περιπτώσεις να φτάσει σε βιασμό. Συχνά, η σεξουαλική παρενόχληση παίρνει τη μορφή του πειθαναγκασμού και του εκφοβισμού που επικεντρώνεται στα σεξουαλικά χαρακτηριστικά του θύματος (Αρτινοπούλου, 2001).

Βανδαλισμοί

Ωστόσο, η συχνότερα παρατηρούμενη μορφή βίας στο σχολείο είναι ο βανδαλισμός και η έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς προς το χώρο του σχολείου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί με τη φθορά της σχολικής περιουσίας ή του σχολικού κτιρίου, την καταστροφή αυτοκινήτων καθηγητών κ.λπ. (Μπεζέ, 1998). Έχει παρατηρηθεί ότι βανδαλισμοί συμβαίνουν συχνά κατά τις κινητοποιήσεις και τις καταλήψεις των μαθητών, τόσο από μαθητές όσο και από εξωσχολικά άτομα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Το Φαινόμενο του Bullying

Ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκφοβισμού και βίας που είναι δυνατόν να εμφανιστούν στο χώρο του σχολείου, όπως αναφέρει ο Σπυρόπουλος (2008), είναι το bullying, που αφορά στη συστηματική κατάχρηση της εξουσίας και αφορά πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα. Στην Ελλάδα, ο όρος «bullying» μεταφράζεται συνήθως ως *παλληκαρισμός ή νταηλίκι* και απειλεί συνήθως ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001). Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνεται μόνο από ένα άτομο ή από μια ομάδα ατόμων, όπου ο πιο δυνατός ανήλικος ή η πιο δυνατή ομάδα προσβάλλει ή επιτίθεται στον πιο αδύνατο ανήλικο ή την λιγότερο δυνατή ομάδα ανηλίκων (Σπυρόπουλος, 2008). Έτσι, χρησιμοποιείται η δύναμη κάποιου για να βλάψει, να εκφοβίσει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλον.

Το φαινόμενο του bullying αφορά περιπτώσεις σωματικής βίας, λεκτικής βίας αλλά και κοινωνικού αποκλεισμού, δηλαδή ψυχολογικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001). Ως όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή αρκετών αρνητικών τύπων συμπεριφοράς από ένα απλό πείραγμα και την αδιαφορία μέχρι πολύ σοβαρές επιθέσεις και καταχρήσεις, όπως λεκτική επίθεση, ελαφριά κτυπήματα, σπρωξίματα, προσβλητικές χειρονομίες, απειλές, διάδοση φημών, σαρκασμός, κλοπή προσωπικών αντικειμένων, σκληρές πράξεις που μπορούν να είναι πολύ καταστρεπτικές, κοινωνική απομόνωση και σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα, κ.λπ.. Το bullying, πέρα από την έκφραση της βίας, περιλαμβάνει και τη διάσταση του εκφοβισμού, η οποία αφορά μια ιδιαίτερη και μη ποινικοποιήσιμη, ακόμη, μορφή βίας (Σπυρόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με τον Olweus (2002), το bullying χαρακτηρίζεται διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, τέτοια ώστε το θύμα να αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει. Εμφανίζεται σε πολλές ηλικιακές ομάδες, από τα μικρά παιδιά μέχρι τους ενήλικες και παρουσιάζεται συνήθως όταν υπάρχει έλλειψη αγάπης και πειθαρχίας στην παιδική και την εφηβική ηλικία. Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά είναι πιο συνηθισμένες οι σωματικές απειλές και όσο μεγαλώνουν, πιο συχνές οι λεκτικές και ψυχολογικές απειλές. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια ασκούν ή βιώνουν πιο συχνά σωματική βία με άμεσο τρόπο, ενώ τα κορίτσια ασκούν ή βιώνουν πιο συχνά τη λεκτική και ψυχολογική βία με έμμεσο τρόπο (Gumpel & Meadan, 2000). Επίσης, είναι ένα φαινόμενο το οποίο δεν αποκαλύπτεται συχνά, αφού τα θύματα φοβούνται να μιλήσουν και να πουν τι βιώνουν (Αρτινοπούλου, 2001).

1.1.3 Οι Παράγοντες που Σχετίζονται με την Εμφάνιση της Σχολικής Βίας

Η σχολική βία αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο τα τελευταία 15-20 χρόνια έχει απασχολήσει εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, ψυχιάτρους,

κοινωνιολόγους και εγκληματολόγους. Παλαιότερα αποτελούσε μέρος της εγκληματολογίας και κυρίως της εγκληματικότητας των ανηλίκων σε θεωρητικό, ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο. Από τη δεκαετία του '90 και μετά όμως, το πρόβλημα της σχολικής βίας ανεξαρτητοποιείται από το πλαίσιο της μεταχείρισης των ανηλίκων παραβατών και αυτονομείται ως αντικείμενο μελέτης, έρευνας και παρεμβάσεων (Αρτινοπούλου, 2001). Είναι ένα φαινόμενο που δημιουργεί πολλά ερωτήματα ως προς την κατανόηση του και ως προς την κατανόηση των συναφών με αυτό φαινομένων. Οι Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού (2001) εντοπίζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της σχολικής βίας στους εξής: (α) οικογενειακό περιβάλλον και επιμέρους παράγοντες όπως το διαζύγιο στην οικογένεια, οι σχέσεις γονέων-παιδιών και η κακοποίηση μέσα στην οικογένεια, (β) φιλικό περιβάλλον και (γ) Μ.Μ.Ε.. Αναλυτικότερα, οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται παρακάτω.

Οικογενειακό Περιβάλλον

Η οικογένεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς είναι ο χώρος όπου –κατά κανόνα- το παιδί μεγαλώνει, λαμβάνει τα πρώτα του ερεθίσματα, διαμορφώνεται και κοινωνικοποιείται (Γεώργας, 1986). Η οικογένεια αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα κοινωνικοποίησης, μιας διαδικασίας μέσα από την οποία ένας άνθρωπος μαθαίνει να εσωτερικεύει, κατά τη διάρκεια της ζωής του, τα κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντός του και τα ενσωματώνει, υπό την επίδραση της εμπειρίας και των σημαντικών κοινωνικών φορέων, στη δομή της προσωπικότητας του και έτσι προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ζει (Μπεζέ, 1985). Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία πολύ ουσιαστική για την κοινωνική οργάνωση, αφού επηρεάζει το άτομο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζεται στα καθιερωμένα πρότυπα, εσωτερικεύοντας τις αξίες, τους κανόνες και τον γενικότερο αξιακό προσανατολισμό της κοινωνίας στην οποία ζει, και τον καθιστά έτσι ένα λειτουργικό κοινωνικό υποκείμενο.

Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνεται η προσωπικότητα των παιδιών και οι κοινωνικοί ρόλοι που θα διαδραματίσουν στη ζωή τους αργότερα (Μαδιανού-Γκέφου, 2000). Στο χώρο της οικογένειας το παιδί θα σχηματίσει ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητας και της κοινωνικής του ταυτότητας, θα διαμορφώσει την αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη αποδεκτού, δηλαδή θα αφομοιώσει τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς και θα αποκτήσει την ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Γεώργας, 1986). Στο πλαίσιο της οικογένειας, το παιδί θα ταυτιστεί με τους «σημαντικούς άλλους», που για αυτό είναι πρωταρχικά οι οικείοι του και από αυτούς διεκδικεί την αποδοχή και θέλει να ταυτίζεται μαζί τους (Μαδιανού-Γκέφου, 2000). Επομένως, οι γονείς του οφείλουν να του παρέχουν τα πρότυπα μέσω των οποίων το παιδί θα αποκτήσει την ικανότητα να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και τελικά θα συγκροτήσει την προσωπικότητα του. Επιπλέον, η οικογένεια μαζί με τους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο κ.λπ., αποβλέπει στον

εξανθρωπισμό του νέου ανθρώπου και στη διάπλαση της προσωπικότητάς του, αποσκοπεί στη μείωση των επιθετικών αντιδράσεων των μελών τους και στο να προσφέρει στην κοινωνία ανθρώπους πράους, ειρηνικούς και με λιγότερη επιθετικότητα (Βουϊδάσκης, 1992α). Κάτι τέτοιο όμως είναι αρκετά δύσκολο και συχνά προσκρούει σε σοβαρά προβλήματα.

Η οικογένεια στο παρελθόν ήταν οργανωμένη και δομημένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί πόλο προστασίας, ταυτοποίησης και εγγύησης κοινωνικού δεσμού για το παιδί και τον έφηβο (Κατάκη, 2009). Οι ρυθμοί στην οικογένεια ήταν ήρεμοι, υπήρχε συνεργασία μεταξύ των μελών της, και παρόλο που τις περισσότερες φορές απουσίαζε η επικοινωνία μεταξύ τους, ο ρόλος του καθενός μέσα στην οικογένεια ήταν ξεκάθαρος, ακόμη και των παιδιών (Κατάκη, 2009). Εντούτοις, στις μέρες μας αυτό φαίνεται να έχει διαφοροποιηθεί, καθώς οι τελευταίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη δομή της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, η γυναίκα έχει πάψει πλέον να ασχολείται αποκλειστικά με τις δουλειές του νοικοκυριού και την ανατροφή των παιδιών και έχει βγει στην αγορά εργασίας, στερούμενη έτσι τον αποκλειστικό χρόνο ανατροφής των παιδιών της. Το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με το ότι ο άνδρας-πατέρας εργάζεται ακόμη περισσότερες ώρες και με ακόμη περισσότερο εξαντλητικούς ρυθμούς, συνεπάγεται όχι μόνο τη μείωση του χρόνου συνεύρεσης των γονιών με τα παιδιά τους, αλλά και την ανάθεση της φροντίδας και της ανατροφής τους είτε σε εξωοικογενειακούς φορείς, όπως οι παιδικοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία και τα ολοήμερα σχολεία, είτε σε άλλα άτομα, όπως οι γιαγιάδες και οι νταντάδες (Κουκουτσέλου, 2003). Με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι η σύγχρονη οικογένεια παύει σταδιακά να αποτελεί το φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών και τον χώρο προσωπικής αναζήτησης και ολοκλήρωσης του καθενός, αδυνατώντας να ανταποκριθεί στον παραδοσιακό ρόλο της.

Η μετάβαση αυτή έχει ως αποτέλεσμα η διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους να λαμβάνει χώρα εν μέρει πλέον στο στενό οικογενειακό πλαίσιο και κατά ένα ποσοστό έξω από το σπίτι, από χώρους και άτομα που τα παιδιά λαμβάνουν επίσης πολλά ερεθίσματα και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Στο πλαίσιο αυτό και δεδομένου ότι η οικογένεια δεν αποτελεί πλέον ένα σταθερό στήριγμα ανάπτυξης της ταυτότητας των παιδιών, τα παιδιά φαίνεται να βιώνουν έντονα αισθήματα κενού, απομόνωσης, μοναξιάς, άγχους και ματαιώσης (Κατάκη, 2009). Νιώθουν επίσης ιδιαίτερα ανασφαλή και ευάλωτα και πολύ συχνά παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφοράς (Πρεκατέ, 2008). Μάλιστα, τελευταία παρατηρείται και πολύ έντονο το φαινόμενο δυσκολίας προσαρμογής και ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και αποδοχής των κανόνων λειτουργίας του (Κατάκη, 2009). Στα φαινόμενα αυτά σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει το γεγονός ότι οι γονείς, στην προσπάθειά τους να εκφράσουν την

αγάπη τους και να προσφέρουν στα παιδιά τους, επιχειρώντας παράλληλα να μετριάσουν τις ενοχές που νιώθουν λόγω του περιορισμένου χρόνου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαζί τους, προσφέρονται σε αυτά άνευ όρων, αντιμετωπίζοντας ιδιαίτερη δυσκολία στο να βάλουν όρια και περιορισμούς στα παιδιά (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Αυτή η απουσία ορίων και η έλλειψη κανόνων και απαγορεύσεων προς τα παιδιά εμποδίζει την ωρίμανσή τους και τη διαδικασία εσωτερικεύσης των κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς, οδηγώντας τα σε συναισθηματική απάθεια ή ακόμη και στην έκφραση επιθετικής, παραβατικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κατάκη, 2009).

Όσον αφορά τη σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εμφάνιση της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, πλήθος ερευνών επισημαίνουν ότι η οικογένεια αποτελεί την κοινωνική μεταβλητή που έχει την αμεσότερη σχέση με την εκδήλωση παραβατικής και βίαιης συμπεριφοράς από τους νέους (Hirschi & Gottfredson, 1994). Η αλληλεπίδραση των δομικών οικογενειακών χαρακτηριστικών σε σχέση με τη θέση της οικογένειας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την επίδραση διαφόρων εξωγενών παραγόντων σε αυτή, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την συμπεριφορά των ανήλικων μελών της (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ειδικότερα, έχει φανεί ότι η έλλειψη γονικής επίβλεψης των παιδιών, ο ακανόνιστος ή σκληρός τρόπος επιβολής πειθαρχίας και τιμωρίας των παιδιών, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, το είδος της οικογένειας (διαλυμένες οικογένειες, οικογένειες με προβληματικό περιβάλλον, μονογονεϊκές οικογένειες, κ.λπ.), η σκληρή ή παθητική και αδιάφορη αντιμετώπιση της παραβατικότητας των παιδιών από τους γονείς και η εγκληματικότητα των ίδιων των γονέων συσχετίζονται θετικά με την έκφραση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών (Caldwell, Sturges, & Clayton, 2007). Η συσχέτιση αυτή έχει επιβεβαιωθεί και από πρόσφατη έρευνα σε ελληνικό δείγμα, όπου φάνηκε ότι η κακή οικογενειακή κατάσταση, και πιο συγκεκριμένα το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η επιβολή άδικων τιμωριών από τους γονείς και το διαζύγιο στην οικογένεια, συσχετίζονται θετικά με την έκφραση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς εκ μέρους των ανηλικών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό έχουν επίσης επισημάνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της κρίσης στην οικογένεια, που μπορεί να εκφράζεται είτε μέσω των συγκρούσεων και των συχνών καβγάδων είτε μέσω του διαζυγίου, και της εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών από τους ανήλικους (Morrison, Young, & Young, 1998· Stromquist & Vigil, 1996). Επιπλέον, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς των παιδιών που εκφράζουν βίαιη ή παραβατική συμπεριφορά τιμωρούν συχνότερα, δίνουν περισσότερες

εντολές, έχουν κακή σχέση και επικοινωνία με τα παιδιά τους, ενώ σε περίπτωση που αντιληφθούν τη βίαιη συμπεριφορά φαίνονται αρκετά αναποτελεσματικοί όσον αφορά τη διακοπή της συμπεριφοράς αυτής (Φαρσεδάκης, 1985).

Όσον αφορά την Ελλάδα και τη σχέση της οικογένειας με τη βίαιη συμπεριφορά των ανηλίκων, το 1985, η Μπεζέ διεξήγαγε έρευνα, σε δείγμα 20 παιδιών που είχαν επιδείξει επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, με σκοπό τη διερεύνηση της συσχέτισης της οικογένειας και της παραβατικότητας των ανηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο 65% των περιπτώσεων υπήρχε πλήρης εγκατάλειψη του παιδιού από τους γονείς του, υλική, παιδαγωγική και συναισθηματική, ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 35% έδειχνε ενδιαφέρον για τα παιδιά τους (Μπεζέ, 1985). Στο 80% των μελετούμενων περιπτώσεων, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις ήταν διαταραγμένες και μόνο στο 20% ομαλές. Όσον αφορά την οικονομική κατάσταση των οικογενειών, στο 75% χαρακτηριζόταν ως άθλια ή κακή. Επίσης, το 48% των γονέων ήταν αγράμματοι ή αναλφάβητοι και στο 40% των οικογενειών υπήρχε κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς άλλων μελών της οικογένειας (Μπεζέ, 1985).

Χωρίς αμφιβολία, τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων και ο τρόπος ανατροφής των παιδιών τους επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκρότηση της προσωπικότητας των παιδιών και τον τρόπο κοινωνικής συναλλαγής τους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Οι γονείς στις οικογένειες των παραβατικών παιδιών εμφανίζονται ψυχροί και αδιάφοροι, αρκετά καταπιεστικοί και περιοριστικοί στους τρόπους ανατροφής (Φαρσεδάκης, 1985). Η στάση αυτή των γονιών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα καθοριστική για την ταυτότητα και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ιδιαίτερα σε μια περίοδο όπου χρειάζεται την αγάπη, τη στοργή, τη φροντίδα και την αποδοχή των γονέων του. Όταν όμως δεν του προσφέρει αυτές τις βασικές ανάγκες η οικογένεια, το παιδί στρέφεται είτε σε άλλες κοινωνικές ομάδες για να τις αποζητήσει είτε σε άλλους τρόπους συμπεριφοράς, συνήθως μη αποδεκτούς, για να καταφέρει να αποσπάσει την προσοχή της οικογένειας του (Πρεκατέ, 2008).

Διαζύγιο στην Οικογένεια

Σημαντικό ρόλο κατά την εξέλιξη του παιδιού παίζει και η απουσία ενός ή και των δυο γονέων (Hirschi & Gottfredson, 1994). Πολλές μελέτες που έχουν γίνει καταδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με παραβατική ή βίαιη συμπεριφορά, προέρχονται από οικογένειες όπου μεγάλωσαν χωρίς τον ένα ή ακόμη και τους δυο γονείς (Hirschi & Gottfredson, 1994). Πέρα από το διαζύγιο, άλλοι λόγοι για τους οποίους ένα παιδί μπορεί να μεγαλώσει με έναν γονέα, είναι η χωριστή διαβίωση των γονέων, π.χ. για επαγγελματικούς λόγους, ή η απουσία ενός εκ των δυο, π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες, δύο μορφές

οικογένειας που γίνονται όλο και πιο συχνότερες τα τελευταία χρόνια (Κατάκη, 2009). Άλλες έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι τα ορφανά παιδιά εμφανίζονται σε διπλάσια ποσοστά σε σχέση με την αναλογία του συνολικού πληθυσμού στα δείγματα ερευνών που διερευνούν τη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά (Hirschi & Gottfredson, 1994). Πιο σημαντική παρουσιάζεται η έλλειψη της μητέρας, κυρίως όσον αφορά τα παιδιά που βρίσκονται σε πολύ μικρές ηλικίες, αφού το παιδί παρασύρεται πιο εύκολα στο κακό παράδειγμα, λόγω της έλλειψης της οικογενειακής θαλπωρής. Στις περιπτώσεις αυτές ο δρόμος και η γειτονιά γίνονται το σπίτι του παιδιού (Πρεκατέ, 2008).

Η απουσία του ενός ή και των δυο γονέων θεωρείται ως ένας παράγοντας εγκληματογένεσης, δεδομένου ότι ο γονιός δεν μπορεί να προσφέρει την ανάλογη ανατροφή και αγωγή στο παιδί, χωρίς όμως να αποτελεί την αποκλειστική αιτία που οδηγεί στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Μάλιστα, ο Kaiser (1994, από το Νόβα-Καλτσούνη, 2001) επισημαίνει σχετικά ότι το μη συγκροτημένο οικογενειακό περιβάλλον να είναι πιθανόν ένας παράγοντας εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά η οικογένεια είναι μόνο ένας από τους φορείς κοινωνικοποίησης και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να υπερτιμάται η σημασία του παράγοντα της διαλυμένης και μη λειτουργικής οικογένειας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ενδεχομένως δηλαδή αυτό που οδηγεί στην παραβατική συμπεριφορά να μην είναι η δομή της οικογένειας, αλλά η λειτουργία της οικογένειας και η ποιότητα των σχέσεων των μελών της.

Το διαζύγιο φαίνεται να προκαλεί ιδιαίτερες συναισθηματικές διαταραχές στα παιδιά, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αισθήματα θλίψης, θυμού, ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 1999). Αρκετά συχνά παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις το διαζύγιο των γονιών είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μείωση της σχολικής επίδοσης και σε απομόνωση του παιδιού από τους συμμαθητές του (Χατζηχρήστου, 1999). Έχει δειχθεί, ακόμη, ότι αυξημένη πιθανότητα έκφρασης βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς έχουν τα παιδιά που βίωσαν το διαζύγιο όταν βρίσκονταν στη νηπιακή ή προεφηβική ηλικία (Μπαμπάλης, 2005). Επιπλέον, στις οικογένειες που εισέρχεται ένας «νέος γονέας», μετά από ένα δεύτερο γάμο των γονέων, εμφανίζονται συχνά ρήξεις και εντάσεις, οι οποίες δημιουργούν μια αρνητική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά σε αυτού του τύπου οικογένειες, συχνά αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά, ένα στοιχείο που είναι δυνατόν να δημιουργήσει ψυχικές διαταραχές (Μπαμπάλης, 2005). Εκτός από το ίδιο το διαζύγιο είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά και οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις που προηγούνται ενός διαζυγίου, αφού τέτοιες εντάσεις δημιουργούν ψυχικά τραύματα στα παιδιά και ταυτόχρονα παρεμποδίζουν τη σωστή κοινωνικοποίηση (Κατσιγαράκη, 2004).

Σεξουαλική και Σωματική Κακοποίηση

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών είναι η ισορροπημένη σχέση των γονέων και η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Εντούτοις, ένα – δυστυχώς- αρκετά συχνό φαινόμενο αποτελεί η παιδική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών από τους γονείς, το οποίο κρύβεται κάτω από το πέπλο της σιωπής, αφού υπάρχει τεράστιος σκοτεινός αριθμός όσων αφορά αυτά τα αδικήματα (Λάγγαρη, 2008). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η κακοποίηση των παιδιών είναι ποικίλες, καθώς μπορεί να είναι σωματική, ψυχολογική, λεκτική, σεξουαλική ή να έχει τη μορφή παραμέλησης.

Σε κάθε περίπτωση, οι επιπτώσεις για τα παιδιά-θύματα είναι σημαντικές, δεδομένου ότι ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά που κακοποιούνται διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εκδηλώσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές, αισθάνονται διαρκώς ανασφάλεια και φόβο, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλά ποσοστά άγχους και πολλές φορές εκδηλώνουν βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Μαγγανάς, 1996). Επίσης, άτομα που μεγάλωσαν σε οικογένειες με ασταθείς διαπροσωπικές σχέσεις και συζυγική ένταση, εμφανίζουν συχνότερα διαταραγμένη συμπεριφορά στην παιδική ηλικία σε σχέση με άτομα που μεγάλωσαν σε ένα ήρεμο και ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ συχνά παρουσιάζουν έλλειψη αυτοελέγχου ως ενήλικες και ασταθείς ή διαταραγμένους γάμους (Γεωργούλας, 2000). Επιπλέον, φαίνεται ότι τα παιδιά που κακοποιήθηκαν έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες ως γονείς να δημιουργήσουν παραβατικές οικογένειες (Γεωργούλας, 2000). Ο ψυχολογικός μηχανισμός που φαίνεται να υποβόσκει στις περιπτώσεις των κακοποιημένων παιδιών έχει να κάνει με το ότι τα παιδιά από θύματα τείνουν να μετατρέπονται σε θύτες ή να παραμένουν θύματα, αφού συχνά υπερισχύει το βίωμά τους και «αναζητούν» την κακοποίηση και εκτός της οικογένειας (Λάγγαρη, 2008).

Τα παιδιά-θύματα φαίνεται να δέχονται την κακοποίηση τους παθητικά, χωρίς να αντιδρούν σε αυτή, σαν μια μορφή τιμωρίας, καθώς η αιτιολογία που δίνουν οι γονείς για την επιθετική τους συμπεριφορά προς τα παιδιά είναι τέτοια (Μαγγανάς, 1996). Συνήθως, η τιμωρία σε αυτές τις περιπτώσεις επιβάλλεται για την ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού ή για την παραβίαση κάποιων κανόνων από μέρους του, οι οποίοι κανόνες καθορίζονται από τους γονείς. Ο λόγος που επιβάλλεται η τιμωρία είναι για τη διόρθωση της συμπεριφοράς ή για να προλάβουν χειρότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, το είδος και ο τρόπος επιβολής της τιμωρίας, όταν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές, είναι πιθανόν να αυξήσουν την ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς ή να την περιορίσουν προσωρινά και να την εκδηλώσουν στη συνέχεια με μεγαλύτερη ένταση και βαρύτητα (Κρασανάκης, 1992).

Όσον αφορά τη σχέση της κακοποίησης που υφίστανται τα παιδιά με την εκδήλωση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, ευρήματα ερευνών

καταδεικνύουν την επίδραση του παράγοντα της «έμμεσης» κακοποίησης των παιδιών, όντας θεατές της κακοποίησης κάποιου μέλους της οικογένειας, όπως π.χ. της μητέρας, αδελφού κ.λπ. (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Όπως έχει επισημανθεί από έρευνες η πλειονότητα των γονιών που παραμελούν ή κακοποιούν τα παιδιά τους κατά την παιδική τους ηλικία έχουν βιώσει και οι ίδιοι ανάλογες εμπειρίες (Μαγγανάς, 1996). Ειδικότερα, το 75% των ανδρών που κακοποιούν τις γυναίκες τους αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει και οι ίδιοι μάρτυρες κακοποίησης της μητέρας τους από τον πατέρα τους, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 50% των ανηλίκων παιδιών που εκφράζουν βίαιη συμπεριφορά είναι παιδιά που έχουν βιώσει ενδοοικογενειακή βία (Γεωργούλας, 2000).

Φιλικό Περιβάλλον

Οι ομάδες των συνομηλίκων αποτελούν επίσης έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών, καθώς μέσα από αυτές τις ομάδες το παιδί θα σχηματίσει έναν κόσμο χωρίς τον αυστηρό έλεγχο των ενηλίκων (Cole & Cole, 2002). Μέσα από τις κοινές εμπειρίες και αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά στα πλαίσια αυτών των ομάδων, καταφέρνουν να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους, να της δώσουν ένα κοινωνικό χαρακτήρα και να υιοθετήσουν νέα πρότυπα συμπεριφοράς, ενισχύοντας έτσι τη διαδικασία της αυτονόμησης και της ανεξαρτητοποίησης από τους ενήλικες (Μάνος, 1986). Τα παιδιά επιλέγουν σε ποιες ομάδες θα ενταχθούν ανάλογα με τις αξίες που έχουν αφομοιώσει και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει εντός και εκτός της οικογένειας, επιλέγοντας συνήθως άτομα όμοια με αυτά. Η ένταξη σε μια ομάδα συνομηλίκων και η αποδοχή από αυτή είναι απαραίτητα συστατικά για την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού, δεδομένου ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του και αποκτά την ικανότητα να μπει στη θέση του άλλου, να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί καλύτερα μαζί του (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και η γενικότερη συμπεριφορά τους επηρεάζονται τόσο από τη σχολική ζωή, όσο και από τις εμπειρίες των παιδιών με τις παρέες τους εκτός σχολείου. Στα πλαίσια του σχολείου, μεταξύ των παιδιών υπάρχει ανταγωνισμός, ο οποίος επηρεάζει τις σχέσεις τους και προκύπτει κυρίως από την επίδοση τους στο σχολείο, αλλά και από την ανάγκη τους για διαφοροποίηση και την κατάκτηση μιας θέσης μέσα στην ομάδα (Μάνος, 1986). Επίσης, το κριτήριο της αξιολόγησης αναφορικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους και επηρεάζει τις σχέσεις τους, καθώς τα παιδιά συνήθως χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους για την επιλογή των φίλων και των ομάδων που θα ενταχθούν στα πλαίσια του σχολείου. Έτσι, οι μαθητές που είναι λιγότερο συμπαθείς από το δάσκαλο νιώθουν πιο συχνά την απόρριψη και την απομόνωση από τους συμμαθητές τους, σε αντίθεση με τους μαθητές που χαίρουν της αναγνώρισης και της συμπάθειας των δασκάλων που

απολαμβάνουν θετικά στοιχεία από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Οι ομάδες των φίλων και των συνομηλίκων ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό. Αυτή η επίδραση μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο, δεδομένου ότι η σχέση με τους συνομηλίκους μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση θετικών αλλά και αρνητικών συμπεριφορών, όταν ο συνομηλίκος έχει ήδη ενστερνιστεί και επιδεικνύει αντίστοιχου είδους συμπεριφορές. Μάλιστα, έρευνες, σχετικές με τη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς στους ανήλικους, αναφέρουν ότι η επίδραση της στάσης και της συμπεριφοράς της ομάδας των φίλων και των συνομηλίκων ως προς την ανάπτυξη της επιθετικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς στους ανηλίκους, είναι καθοριστική (Φαρσεδάκης, 1985). Παραδείγματος χάριν, έχει φανεί ότι μία ομάδα παιδιών που ευνοεί στάσεις εχθρότητας, επιθετικότητας, αντίδρασης και γενικότερης ανυπακοής είναι δυνατόν να ενισχύει και να προωθεί αντικοινωνικές συμπεριφορές (Herbert, 1993). Αντίστοιχα, μια ομάδα παιδιών που ευνοεί στάσεις συνεργατικότητας, καλής προαίρεσης, συναίνεσης και αλτρουϊσμού φαίνεται να προωθεί περισσότερο φιλοκοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές (Herbert, 1993).

Η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς και οι αντίστοιχοι ψυχολογικοί μηχανισμοί που υποβόσκουν αυτών έχει προσεγγισθεί από διάφορους θεωρητικούς. Ο Bandura και οι συνεργάτες του έκαναν μια σειρά πειραμάτων με παιδιά σχολικής ηλικίας, τα αποτελέσματα των οποίων κατέδειξαν ξεκάθαρα τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εκδήλωσης επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών από την ομάδα των συνομηλίκων και την εκδήλωση επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών από τα παιδιά που εντάσσονταν σε αυτές (Herbert, 1993), αποδεικνύοντας έτσι ότι τα παιδιά μιμούνται πρόθυμα και με μεγάλη ευκολία τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Από την άλλη, ο Sutherland προσέγγισε την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των παιδιών υπό το πρίσμα της κοινωνικής μάθησης και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, όπως όλες οι άλλες συμπεριφορές, μαθαίνεται (Φαρσεδάκης, 1985). Η εκμάθηση αυτή προκύπτει από την επαφή του ατόμου με άτομα και ομάδες που επιδεικνύουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και μπορεί να περιλαμβάνει την τεχνική διάπραξης παραβατικών πράξεων και τον προσανατολισμό των κινήτρων, των τάσεων και των στάσεων του ατόμου προς την ευμενή ή τη δυσμενή ερμηνεία των νομικών κανόνων (Γεωργούλας, 2000).

Ο Cusson μελέτησε διεξοδικά την επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων και διέκρινε δύο φάσεις ανάπτυξης της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, ανάλογα με το αν είναι κανείς αρχάριος ή αν έχει αποκτήσει κάποια εμπειρία (Herbert, 1993). Η πρώτη είναι η φάση της αμοιβαίας επίδρασης, στην οποία οι παραβάσεις είναι απλές στην εκτέλεση τους και όχι

πολύ σοβαρές και ως σκοπό έχουν την ικανοποίηση της διέγερσης, του παιχνιδιού και της απόκτησης κύρους. Η φάση αυτή συνίσταται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας ενίσχυσης που μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερα στοιχεία: τη μίμηση, την παρακίνηση, τη βοήθεια και την επιδοκιμασία (Herbert, 1993). Η δεύτερη φάση της εκμάθησης της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η φάση της αναγκαίας τεχνικής, η οποία είναι πιο δύσκολη και απαιτεί την εξεύρεση του αναγκαίου «δασκάλου», η οποία θα επιτευχθεί με την ένταξη του παιδιού σε μια συμμορία (Herbert, 1993). Μάλιστα, η ένταξη σε μια συμμορία φαίνεται να ενισχύεται και από μια σειρά κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, τα μεγάλα κύματα μετανάστευσης, τα προβληματικά σχολεία και η ανυπαρξία δραστηριοτήτων απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο, παράγοντες που εντείνονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας των παιδιών, η οποία χαρακτηρίζεται από την αντίδραση των παιδιών στις αξίες και τα πρότυπα των γονιών τους (Γεωργούλας, 2000). Επιπροσθέτως, οι έρευνες του Cusson κατέδειξαν ότι οι ανήλικοι προτιμούν να εμπλέκονται σε βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές μέσα από την ένταξή τους σε κάποια ομάδα, καθώς η ικανοποίηση που αισθάνονται κατά την πράξη αυτή είναι πολύ μεγαλύτερη όταν γίνεται από ομάδα (Φαρσεδάκης, 1985).

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά και συμβάλλει στην εκδήλωση επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών είναι η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και κυρίως της τηλεόρασης. Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την ανεξέλεγκτη εξάπλωση και την πλήρη απελευθέρωση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και των ηλεκτρονικών μέσων, σε τέτοιο βαθμό, μάλιστα, που δεν είναι δυνατόν να ελέγχεται το περιεχόμενό τους και πολλές φορές τείνει να είναι διαστρεβλωτικό της πραγματικότητας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Τα παιδιά, δυστυχώς, φαίνεται ότι περνούν πολλές ώρες μπροστά στην τηλεόραση. Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση, κατά μέσο όρο, 23-28 ώρες την εβδομάδα, χρονικό διάστημα ανάλογο με το χρόνο που βρίσκονται στο σχολείο (WHO, 2002). Το 17% των παιδιών, δε, δήλωσε ότι παρακολουθεί τηλεοπτικές σειρές, εκπομπές ή ταινίες περισσότερο από 5 ώρες την ημέρα. Λαμβάνοντας υπόψιν αφενός το πόσο χρόνο περνούν τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση και αφετέρου το γεγονός ότι τα παιδικά προγράμματα, οι ταινίες και οι εκπομπές που προβάλλονται στην τηλεόραση παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ποικίλες μορφές και εκδηλώσεις βίαιης και εγκληματικής συμπεριφοράς, όπως βρίσιμο, καβγάδες, γρονθοκοπήματα και συμπλοκές, εγκλήματα, φόνους, βιασμούς, διαρρήξεις, κ.λπ., είναι αντιληπτό ότι τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με πλήθος ερεθισμάτων και εικόνων που εμπεριέχουν κάθε μορφής βία. Μάλιστα,

εκτιμήσεις αναφέρουν ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρακολουθεί περίπου 4.000 πράξεις βίας το χρόνο στην τηλεόραση (WHO, 2002).

Επιπλέον, ο εξωραϊσμός της βίας και η συχνή προβολή ελκυστικών χαρακτήρων που διακρίνονται για τη δύναμη και την υπεροχή τους εξάπτουν την φαντασία του παιδιού και, ανάλογα με την προσωπικότητά του, μπορεί να ασκήσουν ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στην κοινωνική του ωρίμανση και να οδηγήσουν στην εκδήλωση επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών (Herbert, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η βία που προβάλλεται μέσα από την τηλεόραση χαρακτηρίζει όχι μόνο τους «κακούς» ήρωες, αλλά και τους «καλούς», οι οποίοι για να υπερασπιστούν το δίκαιο, καταφεύγουν σε βιαιότητες (Βουϊδάσκη, 1992β). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η βία παρουσιάζεται ως ο μοναδικός και αποτελεσματικότερος τρόπος για να λυθούν προσωπικές διαφορές με επιτυχία, ωραιοποιώντας έτσι τη βίαιη συμπεριφορά και προβάλλοντάς την ως το μοναδικό τρόπο συναλλαγής (Herbert, 1993). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά λόγω της ανωριμότητας και της τρωτότητας που τους διακατέχει εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, μαγεύονται και εντυπωσιάζονται εύκολα από τον κόσμο της τηλεόρασης και αδυνατούν να διακρίνουν ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, με άμεση συνέπεια να ταυτίζονται με τους ήρωες τους οποίους θαυμάζουν και να υιοθετούν την συμπεριφορά τους (Herbert, 1993).

Οι εικόνες βίας είναι δυνατόν, επίσης, να συμβάλλουν στη δημιουργία κοινωνικών στερεοτύπων προσβάλλοντας τις καθιερωμένες κοινωνικές αξίες, καθώς η βία δεν έχει μόνο προσωπικό χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχει και κοινωνικό περιεχόμενο, αφού αφορά όχι μόνο την επιβολή ενός προσώπου πάνω σε ένα άλλο, αλλά και την κυριαρχία ενός κοινωνικού ρόλου πάνω σε άλλους κοινωνικούς ρόλους (Βρύζας, 1997). Πιο συγκεκριμένα, τα κοινωνικά στερεότυπα που προβάλλονται συνήθως παρουσιάζουν τους «κακούς» να προέρχονται από κατώτερη κοινωνική τάξη, με όρους κοινωνικής ή εθνικής προέλευσης ή φύλου, ενώ οι «καλοί» να προέρχονται από ανώτερη κοινωνική τάξη, στοιχείο που νομιμοποιεί με τον τρόπο αυτό την άσκηση βίας από τους εκπροσώπους αυτής της τάξης εις βάρος των μελών των άλλων (Herbert, 1993).

Η επίδραση της τηλεόρασης και της προβολής βίαιων εικόνων και συμπεριφορών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά που λαμβάνουν τέτοιου είδους ερεθίσματα τείνουν να εκδηλώνουν συχνότερα επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές σε σχέση με τα παιδιά που δεν εκτίθενται σε αντίστοιχα ερεθίσματα (Βρύζας, 1997), επιβεβαιώνοντας έτσι τη θεωρητική θέση του Bandura, σύμφωνα με την οποία η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί μια συμπεριφορά που μαθαίνεται μέσω του μηχανισμού της μίμησης. Επιπλέον, έχειδειχθεί ότι η επίδραση της τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας είναι ισχυρότερη στα παιδιά και τους εφήβους οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει

ακόμα τη στάση τους προς το κοινωνικό σύστημα αξιών και δεν έχουν δομήσει πλήρως την ταυτότητά τους (Himmelweit, Oppenheim, & Vince, 1958 από το Βουϊδάσκης, 1992β). Μάλιστα, η ίδια έρευνα κατέδειξε πως τα παιδιά που έβλεπαν ευχαρίστως βίαιες και επιθετικές τηλεοπτικές σκηνές είχαν δυσκολίες τόσο με τον ίδιο τους τον εαυτό, όσο και με τις συναλλαγές και τις κοινωνικές επαφές με τους γονείς τους, τους συνομήλικους και τους εκπαιδευτικούς τους.

Η παρακολούθηση και η έκθεση σε καθημερινή βάση των παιδιών σε βίαιες σκηνές έχει, επίσης, ως αποτέλεσμα να επηρεάζει τις δραστηριότητες του παιδιού και να γίνεται μέρος της πραγματικότητάς του, παρόλο που γνωρίζει ότι πρόκειται για ένα ψέμα. Αυτό συντελεί πολλές φορές στη σύγχυση των παιδιών αναφορικά με το τι είναι πραγματικό και τι ανήκει αποκλειστικά στο χώρο του θεάματος και στη σφαίρα του μη πραγματικού (Βουϊδάσκης, 1992β). Μάλιστα, ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολος για παιδιά με αδιαμόρφωτη ταυτότητα ή παιδιά που επιδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών (Βρύζας, 1997). Ουσιαστικά, αυτό που φαίνεται να συμβαίνει είναι ότι η υπερβολική έκθεση σε βίαια ερεθίσματα καταργεί τα όρια της πραγματικότητας, ιδιαίτερα στην ευάλωτη περίοδο που βρίσκονται τα παιδιά, και τα ενθαρρύνει να εμπλέκονται σε επιθετικές και βίαιες πράξεις (Herbert, 1993).

Άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι η βία που προβάλλεται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας συντελεί στη μείωση της ευαισθησίας των παιδιών και αυξάνει την ανοχή τους στα διάφορα φαινόμενα της βίας που λαμβάνουν χώρα στην πραγματική ζωή (Drabman & Thomas, 1974). Η συχνή παρακολούθηση της βίας στην τηλεόραση ωθεί τα παιδιά στο να γίνονται περισσότερο ανεκτικά και δεκτικά απέναντι στη βία των άλλων και λιγότερο συναισθηματικά. Σε περισσότερο ακραίες περιπτώσεις είναι δυνατόν να οδηγήσει ακόμα και στην απάθεια και την αδιαφορία, καθώς τα παιδιά μπορεί να θεωρούν κάθε πράξη βίας στην πραγματική ζωή ως ένα θέαμα και όχι σαν πραγματικότητα (Βρύζας, 1997).

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Οι Έφηβοι στο Σχολείο

Θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθεί και να αναλυθεί συνοπτικά η εφηβική ηλικία, εφόσον η μελέτη συμπεριλαμβάνει την ηλικιακή φάση 12 έως 18 ετών. Δεδομένου ότι η ηλικιακή φάση συνοδεύεται από πολλές αλλαγές που επιρεάζουν τους εφήβους. Αλλαγές οι οποίες αναφέρονται παρακάτω.

1.2.1 Η Εφηβεία ως Μεταβατική Περίοδος

Η εφηβεία αποτελεί μια ιδιαίτερη εξελικτική φάση της ζωής του ατόμου που σηματοδοτεί το τέλος της παιδικής ηλικίας, το σχηματισμό όλων εκείνων των δομών και την έναρξη των διαδικασιών που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση και την αυτονόμηση του ατόμου (Βαγιέχο- Νάχερα, 2001). Είναι το αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο ο άνθρωπος δεν χαρακτηρίζεται ούτε παιδί, αλλά ούτε και ενήλικας. Η έναρξη της εφηβείας διαφέρει από άτομο σε άτομο, ενώ δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να σηματοδοτούν τη λήξη της (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002). Ξεκινά με την εμφάνιση βιολογικών αλλαγών και ολοκληρώνεται με την τελική ωρίμανση του ατόμου. Ωστόσο, βασικό χαρακτηριστικό της εφηβείας είναι η αλλαγή σε βιοσωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, στοιχείο που την καθιστά έντονα αποσταθεροποιητική περίοδο, πλημμυρίζοντας τους εφήβους με αισθήματα αναστάτωσης, ανισοροπίας, αμφισβήτησης και συγκρούσεων, αλλά ταυτόχρονα καθοριστική για την εξέλιξη της ζωής του ατόμου, καθώς στη φάση αυτή το άτομο καλείται να αυτονομηθεί, να δομήσει την ταυτότητά του και να προσδιορίσει τη φιλοσοφία της ζωής του (Cole & Cole, 2002).

Χρονικά, η εφηβεία καλύπτει ένα διάστημα 8 - 9 ετών και διακρίνεται στις εξής περιόδους: (α) την πρόιμη εφηβεία, προ-εφηβεία ή ήβη που καλύπτει την ηλικία των 10 έως 14 ετών, (β) τη μέση εφηβεία που καλύπτει την ηλικία των 15 έως 16 ετών και (γ) την όψιμη εφηβεία που ξεκινά από τα 17 έτη και ολοκληρώνεται στα 19, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ή στα 21, σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία (Spano, 2004). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εφηβεία διακρίνεται σε 5 επιμέρους φάσεις: α) την προ-εφηβεία ή ήβη (10-12 ετών), β) την πρώτη εφηβεία (11-14 ετών), γ) τη μέση εφηβεία (15-17 ετών), δ) την ύστερη εφηβεία (17-20 ετών) και ε) τη μετα-εφηβεία (20-21 ετών) (Αναστασόπουλος, 1997). Κάθε περίοδος της εφηβείας διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν επιμέρους τομείς της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ατόμου, τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια αναλυτικά. Εντούτοις, κάποια γενικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής, όπως προέκυψαν από τη μελέτη του Hopson (Καλαντζή-Αζίζη, 2002):

Ü η ακινητοποίηση: ο έφηβος νιώθει ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα, αισθάνεται «πνιγμένος»

- *η ελαχιστοποίηση*: το άτομο ελαχιστοποιεί το μέγεθος των αλλαγών που δέχεται, μειώνοντας έτσι την αξία τους προκειμένου να τις αντιμετωπίσει
- *η κατάθλιψη*: οι νέες καταστάσεις που βιώνει ο έφηβος ενισχύουν τα συναισθήματα δυστυχίας, ενώ η εσωτερική αναστάτωση εξελίσσεται σε μερικούς εφήβους σε σοβαρές καταθλιπτικές διαταραχές
- *η αποδέσμευση*: απομάκρυνση του ατόμου από την γονεϊκή φροντίδα και προσπάθεια για αυτονόμηση.
- *ο πειραματισμός*: μετά την αποδέσμευση έρχεται ο πειραματισμός και η γνωριμία με νέες καταστάσεις, νέες ιδέες, νέα πρότυπα, νέες στάσεις ζωής
- *η αναζήτηση νοήματος*: η αποδέσμευση και ο πειραματισμός οδηγούν το άτομο στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων και στην αναζήτηση νέου νοήματος στις πράξεις του, και
- *η εσωτερίκευση*: όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν στην εσωτερίκευση τους και στην ενσωμάτωση τους στην συμπεριφορά του ατόμου.

1.2.2 Οι Αλλαγές στην Εφηβεία

Κατά την περίοδο της εφηβείας συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές οι οποίες οδηγούν σε μία συνολική ωρίμανση. Οι αλλαγές που συμβαίνουν αφορούν πέντε βασικούς τομείς, τον βιοσωματικό, τον νοητικό, τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον σεξουαλικό (Shaffer, 2004).

Βιοσωματικές Αλλαγές

Όσον αφορά τις βιοσωματικές αλλαγές, αυτές περιλαμβάνουν το γνωστό «αυξητικό τίναγμα», όπου παρατηρείται σημαντική ανάπτυξη του σώματος και πιο συγκεκριμένα, του βάρους και του ύψους των παιδιών (Cole & Cole, 2002). Η μορφή του σώματος αλλάζει ανάλογα με το φύλο, ενώ τα χαρακτηριστικά του προσώπου παίρνουν την τελική τους μορφή. Το ύψος αυξάνει κατά 25% και το βάρος κατά 50%, με την ετήσια αύξηση σε ύψος να μπορεί να φτάσει τα 9 εκατοστά στα κορίτσια (11-12 ετών) και τα 12 εκατοστά στα αγόρια (13-14 ετών) και σε βάρος φτάνει τα 6 κιλά στα κορίτσια και τα 7 κιλά στα αγόρια (Cole & Cole, 2002). Εν γένει, η ανάπτυξη ακολουθεί δύο βασικές κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω και από το κέντρο στην περιφέρεια (Κουρκούτας, 2001). Παρατηρείται επίσης ραγδαία αύξηση του μήκους των μακρών οστών με αποτέλεσμα οι έφηβοι να είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους. Αναφορικά με το περίγραμμα, στα αγόρια, οι ώμοι γίνονται φαρδύτεροι, διευρύνεται το στήθος τους και αυξάνεται ο ζωτικός χώρος των πνευμόνων, ενώ στα κορίτσια διευρύνεται η λεκάνη και η μέση γίνεται σχετικά λεπτή (Cole & Cole, 2002). Τα κορίτσια έχουν περισσότερο λίπος, καλύτερο συντονισμό στις λεπτές κινήσεις και μεγαλύτερη ισορροπία και τα αγόρια έχουν καλύτερο συντονισμό στην κίνηση και υπερέχουν σε μυϊκή δύναμη (Cole & Cole, 2002). Ακόμη, αναπτύσσεται το αναπνευστικό και το κυκλοφορικό σύστημα των εφήβων, όπως και το πεπτικό (Κουρκούτας, 2001).

Η πιο σημαντική αλλαγή σε βιοσωματικό επίπεδο συντελείται με την έναρξη του φαινομένου της ήβης, η οποία περιλαμβάνει την ωρίμανση των γεννητικών οργάνων και την αύξηση της γενετήσιας ορμής (Κουρκούτας, 2001). Το φαινόμενο της ήβης διακρίνεται από πρωτεύοντα και δευτερεύοντα χαρακτηριστικά. Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ωρίμανση των γεννητικών οργάνων του κάθε φύλου. Αναφορικά με τα κορίτσια, η ήβη σηματοδοτείται με την έμμηνη ρύση, ενώ στα αγόρια σημάδι σεξουαλικής ωριμότητας αποτελεί η εμφάνιση της ονειρώξης, δηλαδή της εκσπερμάτωσης που συμβαίνει κατά την διάρκεια του ύπνου λόγω των έντονων σεξουαλικών ορμών (Cole & Cole, 2002). Τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά αφορούν τα στοιχεία εκείνα τα οποία δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή, όμως σχετίζονται άμεσα με τη γενετήσια λειτουργία, συμβάλλουν στην αμοιβαία έλξη και στην σαφή διαφοροποίηση των φύλων, όπως είναι η τρίχωση, η αλλαγή της φωνής, η διόγκωση του στήθους, κ.λπ. (Cole & Cole, 2002).

Οι αλλαγές αυτές δεν συντελούνται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε άτομο. Αντίθετα, η εμφάνισή τους εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο, το κλίμα της περιοχής που ζει, την κληρονομικότητα, τη διατροφή, αλλά και την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του (Spano, 2004). Ο Κουρκούτας (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αν μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την εξέλιξη της βιολογικής ανάπτυξης των εφήβων, θα λέγαμε ότι είναι γενική, καθώς οι σωματικές αλλαγές συμβαίνουν σε όλους τους εφήβους, ανομοιόμορφη, διότι για κάθε φύλο είναι διαφορετική, και ιδιόρρυθμη, καθώς η σωματική ανάπτυξη του κάθε εφήβου αποτελεί ατομική περίπτωση.

Οι βιοσωματικές αλλαγές αποτελούν για το ίδιο το άτομο, αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και διαρκούς προσωπικής ενασχόλησης. Μάλιστα, είναι δυνατόν να γίνουν η αιτία για τις ανησυχίες και τις ψυχικές εντάσεις που βιώνουν οι έφηβοι. Παραδείγματος χάριν, η ανησυχία, οι συναισθηματικές εκρήξεις, η νευρικότητα, η ακόρεστη όρεξη και βουλιμία, η αφηρημάδα και η ονειροπόληση, η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής και η κόπωση που μπορεί να νιώθουν οφείλονται σε καθαρά βιοσωματικές αναπτυξιακές ενοχλήσεις, όπως η λειτουργία των ενδοκρινών αδένων, οι σπασμοί των μυών, η αλλαγή της θέσης των εσωτερικών οργάνων του σώματος, η υπερφόρτωση των αρτηριών, κ.ά. (Cole & Cole, 2002).

Νοητικές Αλλαγές

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, εκτός από τη σωματική ανάπτυξη παρατηρούνται δραματικές αλλαγές και στην *νοητική εξέλιξη*. Η γνωστική ανάπτυξη ακολουθεί ραγδαία εξέλιξη στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, ενώ παρακμάζει μετά το 16^ο έτος (Κουρκούτας, 2001). Η είσοδος του παιδιού στην εφηβεία, σηματοδοτεί την απόκτηση πολλών δεξιοτήτων. Η βασική ικανότητα

που αποκτά το άτομο στην εφηβεία είναι η ικανότητα για αφηρημένη σκέψη, όπου οι έφηβοι περνούν από το στάδιο της ενεργητικής νοημοσύνης στο στάδιο της τυπικής νοημοσύνης (Cole & Cole, 2002). Σύμφωνα με τον Piaget, βρισκόμαστε στο στάδιο των τυπικών νοητικών λειτουργιών, το τελευταίο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης (Siegler, 2002). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 11-12 ετών σκέφτονται κυρίως με βάση την εμπειρία τους και με πραγματιστικά, αντικειμενικά δεδομένα. Δυσκολεύονται να κάνουν συσχετίσεις και να εξάγουν επαγωγικά συμπεράσματα. Η σκέψη τους βασίζεται κυρίως στην εμπειρία τους.

Μετά την ηλικία των 12 ετών μια πραγματική έκρηξη συμβαίνει σε νοητικό επίπεδο. Οι έφηβοι πλέον δε βασίζονται μόνο στην εμπειρία τους και η σκέψη τους μπορεί να πάει πολύ μακρύτερα από όσα έχουν ζήσει. Αναπτύσσουν την αφηρημένη σκέψη, που πάει πέρα από την στενή καθημερινή εμπειρία και, αντίθετα, έχει την ικανότητα να προσεγγίζει το άπειρο (Cole & Cole, 2002). Κατά την επίλυση προβλημάτων, ο έφηβος μπορεί πλέον να (α) συνδυάζει όλους τους πιθανούς τρόπους που απαιτούνται για τις λύσεις τους και (β) να απαριθμεί την σειρά των πράξεων στις οποίες θα προβεί, αλλά και τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσει προκειμένου να οδηγηθεί σε αποτέλεσμα (Δημητρίου & Γωνίδα, 1997). Επίσης, σε γνωστικό επίπεδο, απαιτείται να αναφέρουμε την ωρίμανση και άλλων δυνατοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για την μετάβαση στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης, την ανάπτυξη και την εξέλιξη της γλώσσας, της φαντασίας και της μνήμης (Cole & Cole, 2002).

Στη φάση αυτή, το αναπτυσσόμενο άτομο αποκτά την ικανότητα να σκέφτεται λογικά τις σχέσεις ενός προβλήματος, μπορεί να κάνει λογικές υποθέσεις και να τις ελέγχει για το κατά πόσο ισχύουν. Μία άλλη ικανότητα που αποκτάται στο στάδιο των τυπικών λειτουργιών είναι το να σκέφτονται επαγωγικά, δηλαδή να βγάζουν συμπεράσματα για μια κατάσταση, βάση των όσων γνωρίζουν σχετικά με μια άλλη ανάλογη κατάσταση (Cole & Cole, 2002). Όλη αυτή η διανοητική έκρηξη σαστίζει τους έφηβους, καθώς βλέπουν πόσες πολλές επιλογές έχουν σε διανοητικό επίπεδο και μπορούν να διαχειριστούν αφηρημένες έννοιες (Κουρκούτας, 2001). Ελέγχουν την ορθότητα των όσων έχουν διδαχθεί με τη βοήθεια των νεοαποκτηθέντων νοητικών τους ικανοτήτων. Όλα αυτά μας δείχνουν πως ο έφηβος αποκτά μια ισχυρότερη και πιο πλατιά ικανότητα για ανάλυση και έλεγχο της πραγματικότητας, ιδιότητα που θα του φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη όταν παρουσιάσει τις πρώτες τάσεις αμφισβήτησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά σε συνδυασμό με την εμφάνιση της μεταγνώσης (Siegler, 2002) καθιστούν τη σκέψη του εφήβου ευέλικτη, με αποτέλεσμα ο έφηβος να αντιλαμβάνεται και να βιώνει συγκρούσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά να διατηρεί ιδεαλιστική και ταυτόχρονα κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα (Δημητρίου & Γωνίδα, 1997).

Συναισθηματικές Αλλαγές

Η περίοδος της εφηβείας συνοδεύεται από ταχύτατες αλλαγές και στο *συναισθηματικό τομέα*. Όπως είναι γνωστό, ο έφηβος δεν είναι ούτε παιδί, αλλά ούτε και ενήλικας. Μέσα στον κυκεώνα των αλλαγών που περιγράψαμε παραπάνω, ο έφηβος πλημμυρίζει από συναισθήματα έντονα και ευμετάβλητα. Αρχικά, νιώθει δέος για τη νέα κατάσταση, για τις νέες του ικανότητες που καλείται να εκμεταλλευτεί, για το γεγονός πως ο ρόλος του ενήλικα που θα κληθεί να παίξει παύει να είναι μια απλή φήμη και γίνεται πλέον μια πληροφορία. Η εφηβεία διακρίνεται από την ύπαρξη μεγάλης ψυχικής έντασης και αστάθειας της ψυχικής διάθεσης (Cole & Cole, 2002). Οι δυσκολίες και οι αναζητήσεις στην εφηβεία, οι οποίες συνοψίζονται στα ερωτήματα «ποιος είμαι;» και «που ανήκω;», αυξάνουν τις συναισθηματικές εντάσεις (Cole & Cole, 2002). Η διάθεση των εφήβων αλλάζει πολύ γρήγορα, ενώ παρουσιάζουν μεγάλη ευαισθησία σε ότι αφορά τον εαυτό τους. Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές διαθέσεις, όπως υπερδιέγερσης και λήθαργου, πάθους και αδιαφορίας, χαράς και κατήφειας, ευφορίας και μελαγχολίας. Αρκετές φορές, οι πράξεις τους μπορεί να χαρακτηριστούν ως μη-κατανοητές, απρόβλεπτες, επαναστατικές και ανεξέλεγκτες (Μάνος, 1986). Ωστόσο, πολλές φορές, αυτός ο αναβρασμός οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στις αλλαγές του ορμονικού συστήματος των εφήβων (Cole & Cole, 2002). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Debase, έχουμε δύο κύριες συναισθηματικές εκδηλώσεις στην εφηβεία, τη φιλία και τον έρωτα (Μάνος, 1986). Επιπλέον, τα βασικά συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τη φάση της εφηβείας είναι η αγάπη και η στοργή, η φιλία, ο έρωτας, η χαρά, ο θυμός ή η οργή, ο φόβος, η ανησυχία, η αγωνία, το άγχος, η ζήλεια και ο φθόνος, η συμπάθεια και ο θαυμασμός (Κουρκούτας, 2001).

Ο έφηβος δεν έχει μια σταθερή ταυτότητα, καθώς ο εαυτός του αλλάζει καθημερινά. Δοκιμάζει διάφορους ρόλους και ταυτότητες ώστε να δει ποια του ταιριάζει καλύτερα. Όσο ήταν παιδί ο έφηβος, έβλεπε τους γονείς και τους δασκάλους του σαν πρότυπα, σαν θεούς, αλλά καθώς η εφηβεία εξελίσσεται, φεύγει αυτή η σιγουριά του για αυτά τα πρότυπα, κι αρχίζει κρυφά ή φανερά να τα αμφισβητεί και να διερευνά τα όριά τους (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Το πιο επώδυνο στάδιο αυτής της αμφισβήτησης και της απομυθοποίησης είναι όταν οι έφηβοι καταλάβουν πως οι γονείς τους είναι κοινοί θνητοί με αδυναμίες και ελαττώματα, και πως τα προηγούμενα χρόνια που προσπαθούσαν να τους μοιάσουν, θεωρώντας πως μιμούνταν την τελειότητα, ουσιαστικά κυνηγούσαν μια ουτοπία (Cole & Cole, 2002). Ο έφηβος λοιπόν, μέσα από την αποκαθήλωση των γονιών του νιώθει απογοήτευση και θυμό, γιατί είχε «ξεγελαστεί» τόσα χρόνια, και άγχος για το πώς θα καλύψει το κενό αυτό.

Κοινωνικές Αλλαγές

Κατά την περίοδο της εφηβείας, σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται και στο κοινωνικό πεδίο δράσης των εφήβων, το οποίο συνδέεται άμεσα με την

ψυχολογική τους κατάσταση. Στον ψυχοκοινωνικό τομέα, προεξέχουσα θέση κατέχει η διαμόρφωση της ψυχολογικής ταυτότητας, κατά την οποία μέσα από τις διαδικασίες της διερεύνησης και της δέσμευσης, ο έφηβος προοδευτικά διαφοροποιείται και θέτει το όριο μεταξύ εαυτού και άλλων (Μάνος, 1986). Η διαμόρφωση της ψυχολογικής ταυτότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς αναπτυξιακούς στόχους της εφηβικής ηλικίας και επιτυγχάνεται μέσω της σταδιακής μεταστροφής του εφήβου σε παρέες συνομηλίκων, όπου εκεί ψάχνει για νέα πρότυπα, θεοποιεί σύμβολα της μαζικής κουλτούρας, όπως μουσικά συγκροτήματα και ηθοποιούς, και αναζητά έναν αληθινό μύθο για να αντικαταστήσει το πεσμένο μύθο των γονιών του (Καλαντζή-Αζίζη, 2002).

Αυτή η αναζήτηση είναι επώδυνη για τους γονείς που νιώθουν πως αποκαθλώνονται από τα παιδιά τους και συνάμα μπορεί να γίνει επικίνδυνη για τους εφήβους που μπορεί να στραφούν σε μη γνήσια κι επικίνδυνα πρότυπα. Ο ρόλος των γονιών σε αυτό είναι δύσκολος και υπεύθυνος. Από τη μια πρέπει να ξεπεράσουν το ναρκισσιστικό τους πλήγμα, και να αποδεχτούν την απομυθοποίησή τους, κι από την άλλη με επιμονή και υπομονή θα πρέπει να προασπίζουν τα όριά τους και να προβάλουν σαν μια σταθερή βάση στην οποία ο έφηβος μπορεί να στηριχτεί για να πάει παραπέρα (Καλαντζή-Αζίζη, 2002).

Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει σε αυτή τη διαδικασία, έχει να κάνει με τις παρέες στις οποίες ο έφηβος θα αφοσιωθεί για να καλύψει αυτό του το κενό. Οι παρέες που σχηματίζουν οι έφηβοι συνήθως χαρακτηρίζονται από πολύ έντονους συναισθηματικούς δεσμούς, και διέπονται από αυστηρά άτυπα ή και τυπικά καταστατικά συμπεριφοράς (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002). Θέλουν όλοι μαζί να έχουν μια κοινή ταυτότητα, ώστε να νιώθουν πιο δυνατοί στο να αφήσουν πίσω την παιδική ηλικία, να συμβιβαστούν με την επώδυνη αποϊδανιοκοποίηση των γονιών τους και να δοκιμάσουν τα όριά τους. Έτσι, στα πλαίσια τέτοιων ομάδων οι έφηβοι υιοθετούν ίδιο ντύσιμο, λεξιλόγιο και συμπεριφορά και μπορεί να φτάσουν μέχρι και στη διάπραξη αξιόποινων πράξεων ή σε πράξεις που σε άλλη φάση της ζωής τους θα θεωρούνταν ψυχοπαθολογικές (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002). Όλα αυτά τους είναι απαραίτητα για να θρηνήσουν, να πάρουν δύναμη ο ένας από τον άλλο και να προχωρήσουν παραπέρα δοκιμάζοντας τα νέα τους όρια (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Η κύρια ανάγκη, ωστόσο, των εφήβων είναι η γνησιότητα, δεν θέλουν να ξαναζήσουν μια νέα αποϊδανιοκοποίηση και για το λόγο αυτό ανεβάζουν τα πρότυπά τους σε ένα βάθρο και φροντίζουν με κάθε τρόπο να υπερασπίζονται την τελειότητά τους (Καλαντζή-Αζίζη, 2002).

Σεξουαλικές Αλλαγές

Σε αντίθεση με την παιδική ηλικία όπου τα άτομα προτιμούν να βρίσκονται με συνομηλίκους της ίδιας ηλικίας, στην περίοδο της εφηβείας προτιμούν να βρίσκονται με άτομα του αντίθετου φύλου, καθώς έτσι προσδιορίζουν τα όριά τους και ορίζουν αυτό που λένε «εαυτό» (Cole & Cole,

2002). Στην εφηβεία, μάλιστα, καθίσταται δυνατή η ολοκλήρωση της σεξουαλικής πράξης, ως απόρροια της βιολογικής ωρίμανσης, αλλά και των ψυχικών αλλαγών που πραγματοποιούνται. Επίσης, οι σωματικές αλλαγές, οι οποίες φέρουν τη φυσική ωριμότητα, συνοδεύονται από έντονα σεξουαλικά συναισθήματα και ορμές (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μάνο (1986), η σεξουαλική ανάπτυξη περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

Ϊ 11-14 ετών (πρώιμη εφηβεία): υπάρχει ενδιαφέρον για το άλλο φύλο, το οποίο δεν εκφράζεται ανοιχτά. Συνήθως δεν υπάρχει σεξουαλική σχέση. Ο σύντροφος που επιλέγεται, εξιδανικεύεται.

Ϊ 15-17 ετών (μέση εφηβεία): οι σχέσεις με το άλλο φύλο είναι έντονες, αλλά σύντομες. Πειραματίζεται έντονα και είναι πιθανό να αποκτήσει ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις. Συνήθως δεν μπορεί να καταλάβει τις πιθανές επιπτώσεις των πράξεών του, δεν μπορεί να κάνει υποθέσεις και θεωρεί ότι σε εκείνον δεν πρόκειται να συμβεί τίποτα κακό.

Ϊ >17 ετών (όψιμη εφηβεία): ωριμότητα. Οι προσδοκίες του εφήβου ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ο έφηβος χρειάζεται και προσδοκά να έχει κοντά του ένα σύντροφο. Υπάρχουν σεξουαλικές σχέσεις. Οι σχέσεις του διαρκούν περισσότερο και βασίζονται στη συντροφικότητα.

Η σεξουαλική ωρίμανση δεν ακολουθεί την ίδια πορεία σε όλους τους εφήβους, αλλά υπάρχουν επιμέρους παράγοντες οι οποίοι την καθορίζουν. Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι της εφηβείας και συχνά, αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς οι γονείς βλέπουν το παιδί τους να περνά στον κόσμο των ενηλίκων και το σεξ αποκτά ξαφνικά καίριο ρόλο (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Καθοριστικό είναι όμως και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί για τη σεξουαλική του ανάπτυξη (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Παραδείγματος χάριν, μία κοινωνία κλειστή, περιοριστική ίσως καταπιέσει την σεξουαλικότητα του εφήβου και του δημιουργήσει αισθήματα ενοχής, σε αντίθεση φυσικά με ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον που θα καθησυχάσει τον έφηβο και θα τον οδηγήσει στη σεξουαλική ωρίμανση.

Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος με επαναστατικότητα, ρευστότητα και ανακατατάξεις. Το άτομο βρίσκεται στο επίκεντρο δραματικών αλλαγών σε σωματικό, γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό, ψυχοκοινωνικό και σεξουαλικό επίπεδο. Όμως, οι αλλαγές αυτές δεν ακολουθούν την ίδια πορεία, ούτε εμφανίζονται την ίδια χρονική στιγμή σε κάθε άτομο, αλλά και δεν γίνονται δεκτές από τους εφήβους με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τον Shaffer (2004), υπάρχει ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις αλλαγές κατά την εφηβική περίοδο και αυτός δεν είναι άλλος από τις ατομικές διαφορές του κάθε εφήβου. Το κάθε άτομο αναπτύσσει την δική του «ιδιοσυγκρασία» μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, η οποία είναι μοναδική. Ο έφηβος

έχει ξεχωριστές κλίσεις και ικανότητες, οι οποίες καλλιεργούνται είτε μέσα σε υποστηρικτικά και σταθερά περιβάλλοντα είτε σε υποβαθμισμένες και άσχημες συνθήκες (Tucker, 1997). Οι εφηβικές όμως εμπειρίες καθορίζονται και από αστάθμητους παράγοντες, υπό την έννοια ότι στην ζωή του είναι πιθανόν να συμβούν γεγονότα τα οποία να αλλάξουν την πορεία του, τον τρόπο σκέψης του. Λόγου χάριν, ο θάνατος ενός γονέα, μια σοβαρή ασθένεια ή ένα ατύχημα, ένα τραυματικό διαζύγιο ή η ανεργία των γονέων είναι δυνατό να ανατρέψουν την πορεία εξέλιξης του εφήβου (Tucker, 1997). Είναι αντιληπτό λοιπόν, ότι δεν υπάρχει ένας αντιπροσωπευτικός τύπος εφήβου, πέρα από κάποια γενικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην αναπτυξιακή φάση της εφηβείας, δεδομένου ότι το κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά σε κάθε μία αλλαγή που παρουσιάζεται.

1.2.3 Η Ανάπτυξη της Προσωπικότητας του Εφήβου

Η ψυχαναλυτική σχολή υποστηρίζει ότι η αναταραχή στην περίοδο της εφηβείας του ατόμου αποτελεί μια ένδειξη φυσιολογικής ανάπτυξης. Η ανωριμότητα του εφήβου είναι αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αναδιάρθρωσης του ψυχισμού του, η οποία είναι απαραίτητη για την προοδευτική επίτευξη των νέων αναπτυξιακών στόχων (Cole & Cole, 2002). Ο ψυχισμός του ανθρώπου αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσα από διαδοχικά εξελικτικά στάδια. Κάθε στάδιο θέτει συγκεκριμένες προκλήσεις με τη μορφή νέων αναπτυξιακών κρίσεων. Η ικανοποιητική επίλυση των αναπτυξιακών κρίσεων των προηγούμενων σταδίων αποτελεί τη βάση για την επιτυχή αντιμετώπιση των αναπτυξιακών κρίσεων των επόμενων σταδίων (Shaffer, 2004). Έτσι, η αναπτυξιακή κρίση που δεν επιλύεται ικανοποιητικά τείνει να επανεμφανίζεται με τη μορφή συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων δυσκολιών στη ζωή μας, δυσχεραίνοντας την πορεία μας προς την επίτευξη της ηλικιακά πρόσφορης ψυχοσυναισθηματικής ωριμότητας (Cole & Cole, 2002).

Ο ψυχαναλυτής Erickson περιέγραψε τέσσερα εξελικτικά στάδια μέσα από τα οποία αναπτύσσεται η προσωπικότητα του ατόμου και υποστήριξε ότι η εφηβική περίοδος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαμόρφωσης της προσωπικής ψυχοκοινωνικής ταυτότητας, δηλαδή της αίσθησης συνέχειας και συνοχής του εαυτού που καθορίζει τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, τις επιλογές, τους ρόλους και τον τρόπο ζωής του (Μάνος, 1986). Βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας συγκρότησης ταυτότητας κατά την εφηβεία, αποτελεί το ότι για πρώτη φορά στη ζωή του ατόμου η σωματική ωρίμανση, οι γνωστικές δεξιότητες και οι κοινωνικές προσδοκίες συνενώνονται, με τρόπο που να επιτρέπει στους νέους να συνθέσουν τις ταυτοποιήσεις και να κατασκευάσουν ένα βιώσιμο μονοπάτι προς την ενήλικη ζωή (Cole & Cole, 2002).

Η ευκολία με την οποία ο έφηβος διαμορφώνει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού του, είναι συνάρτηση ποικίλων παραγόντων, ατομικών και

κοινωνικών. Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν, αφενός οι εμπειρίες και τα βιώματα της παιδικής ηλικίας και αφετέρου το είδος της κοινωνίας στην οποία καλείται το νέο άτομο να ζήσει και να δράσει (Tucker, 1997). Η διαμόρφωση της ταυτότητας του εαυτού επηρεάζεται από ότι έχει βιώσει το άτομο την πρώτη δεκαετία της ζωής του. Σύμφωνα με τον Erikson, στα παιδικά χρόνια, το άτομο αντιμετωπίζει και πρέπει να επιλύσει τέσσερις αναπτυξιακές κρίσεις του εαυτού (Cole & Cole, 2002). Αναλυτικότερα, στη βρεφική ηλικία την κρίση βασική εμπιστοσύνη ή δυσπιστία, στη νηπιακή ηλικία αρχικά την κρίση αυτονομία ή αμφιβολία (2ο και 3ο έτος), στη συνέχεια την κρίση πρωτοβουλία ή ενοχή (4ο και 5ο έτος) και στη σχολική ηλικία την κρίση φιλοπονία ή κατωτερότητα. Το άτομο που έχει δώσει όλες τις αναπτυξιακές μάχες και τις έχει κερδίσει, είναι καλύτερα εξοπλισμένο για να αντιμετωπίσει θετικά και την αναπτυξιακή δοκιμασία της εφηβείας (Μάνος, 1986). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου παίζουν επίσης οι γονείς και οι σχέσεις που διατηρούν μαζί του. Οι ιδανικοί γονείς είναι όσοι διαθέτουν συγχρόνως τρία χαρακτηριστικά: α) εκδηλώνουν ελεύθερα την αγάπη τους προς το παιδί, β) ενθαρρύνουν την αυτονομία του παιδιού και γ) απαιτούν από το παιδί ολοένα και ωριμότερη συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζη, 2002).

Όλα τα παραπάνω βοηθούν τον έφηβο να ολοκληρώσει θετικά τη διαμόρφωση ενός δύσκολου έργου σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο, όπως είναι ο σχηματισμός της ταυτότητάς του (Βαγιέχο-Νάχερα, 2001). Μια ορθολογική διαδικασία σαφούς και ολοκληρωμένης ταυτότητας, πρέπει να δίνει στον έφηβο ευκαιρίες να γνωρίσει και να δοκιμάσει ποικίλους κοινωνικούς ρόλους, να πειραματιστεί με διάφορα στυλ ζωής, να γνωρίσει και να συνδιαλλαγεί με πολλά διαφορετικά πρόσωπα του ίδιου και του αντίθετου φύλου, να εξετάσει και να μελετήσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για την καθεμία υπό το πρίσμα ποικίλων προβαλλόμενων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ηθικών ιδεολογιών (Shaffer, 2004).

Μια τέτοια ενεργητική και συγκριτική εξέταση των διαπροσωπικών σχέσεων, των μελλοντικών επαγγελματικών απασχολήσεων, των φιλοσοφικών απόψεων και αξιών της ζωής απαιτεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και, για το έργο αυτό, συνήθως οι έφηβοι αφιερώνουν την τελευταία φάση της εφηβείας (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Το είδος της ταυτότητας που προκύπτει από την επιλογή μέσα από εμπειρίες και επαφές αφορά πλέον την κατακτημένη ταυτότητα (Παρασκευόπουλος, 1985). Στην κατακτημένη ταυτότητα η τελική επιλογή συμπίπτει με την προτίμηση των γονέων, η επιλογή αυτή έχει γίνει με κριτήρια που έχει θέσει ο ίδιος ο έφηβος και αφού έχει λάβει υπόψη του ποικίλες εναλλακτικές δυνατότητες. Το είδος αυτό της ταυτότητας είναι η θετικότερη μορφή ταυτότητας του Εγώ (Παρασκευόπουλος, 1985).

Δύο άλλες μορφές ταυτότητας, που σχετίζονται με τη διαδικασία που χρησιμοποιεί και το χρόνο που αφιερώνει το άτομο για να κάνει τις επιλογές

του, είναι η λεγόμενη δοτή ή πρόωρα σχηματισμένη ταυτότητα και το παρατεταμένο μορατόριουμ (Παρασκευόπουλος, 1985). Στη δοτή ταυτότητα, το άτομο έχει δεσμευτεί και αφοσιωθεί σε σκοπούς και πεποιθήσεις που έχουν υποδειχθεί από άλλους, χωρίς προηγουμένως και με δική του πρωτοβουλία να έχει λάβει υπόψιν εναλλακτικές πιθανότητες. Αντίθετα, στο παρατεταμένο μορατόριουμ το άτομο έχει επιδοθεί σε μία συνεχιζόμενη προσπάθεια να αναζητεί και να εξετάζει δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις, χωρίς να μπορεί ακόμη να απολήξει σε ένα ξεκάθαρο και ικανοποιητικό αποτέλεσμα αυτοπροσδιορισμού και να αποσαφηνίσει ένα σχέδιο ζωής.

Μία άλλη μορφή διαφοροποίησης της ταυτότητας είναι το εύρος των εναλλακτικών λύσεων που έχει στη διάθεσή του το άτομο για συγκριτική συνεξέταση. Με βάση τη διάσταση αυτή διακρίνουμε δύο μορφές ταυτότητας: α) την ταυτότητα του ανοικτού τύπου επιλογών, η οποία προκύπτει στις περιπτώσεις που η επιλογή γίνεται ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό εναλλακτικών λύσεων και δυνατοτήτων και β) την ταυτότητα κλειστού πεδίου επιλογών, η οποία προκύπτει στις περιπτώσεις που για λόγους ατομικούς ή κοινωνικούς η επιλογή γίνεται ανάμεσα σε περιορισμένες ευκαιρίες και πιθανές λύσεις (Παρασκευόπουλος, 1985).

Άλλη διάσταση διαφοροποίησης της ταυτότητας είναι κατά πόσο το περιεχόμενο της ταυτότητας είναι σύστοιχο προς τα κυρίαρχα και τις νόρμες της κοινωνικής ομάδας, στην οποία καλείται να ζήσει και δράσει ο νέος (Tucker, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, διακρίνονται δύο άλλες μορφές ταυτότητας, η κοινωνικοποιημένη, όπου το περιεχόμενό της βρίσκεται μέσα στα πλαίσια αξιών και σκοπών του ευρύτερου συνόλου και είναι σύμφωνη με κοινωνικές νόρμες και η αποκλίνουσα όπου το περιεχόμενό της είναι έξω από τα κυρίαρχα αξιολογικά κριτήρια και πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας, όπως π.χ. συμβαίνει με τα άτομα που αναζητούν και εντάσσονται στις διάφορες περιθωριακές ομάδες.

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της εφηβείας που καθορίζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου είναι το συναισθηματικό μπέρδεμα των εφήβων, όπως περιγράφηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ο έφηβος καλείται να αντιμετωπίσει και τις αλλαγές στο σχολείο, να ανταποκριθεί στο υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και να πάρει αποφάσεις για τις σπουδές και την καριέρα του (Μάνος, 1986). Στη φάση αυτή, το συναισθηματικό μπέρδεμα γίνεται ακόμη πιο έντονο και ο έφηβος χάνει τον προσανατολισμό του, χωρίς πια να γνωρίζει πού να δώσει προτεραιότητα, στη σχέση του με το άλλο φύλο, με το σχολείο ή με τους γονείς (Βαγιέχο-Νάχερα, 2001). Έτσι, το παιδί φτάνοντας στην πρώτη περίοδο της εφηβείας (11-14 ετών), θα πρέπει να έχει καταφέρει να αφομοιώσει τις κατάλληλες εξελικτικές δεξιότητες, να έχει διαμορφώσει μια αίσθηση συνέχειας του εαυτού που αποτελεί τη βάση της προσωπικής του ταυτότητας (Cole & Cole, 2002). Δηλαδή αισθάνεται ότι ενώ

μεγαλώνοντας αλλάζει, ουσιαστικά το βασικό ερώτημα του «ποιος είναι» παραμένει το ίδιο.

Εντούτοις, οι έντονες αλλαγές που επέρχονται στη συνέχεια (14-18 ετών) επιβάλλουν μια αναδιάρθρωση του ψυχισμού του εφήβου, κατά τα οποία τα προηγούμενα αναπτυξιακά θέματα επανέρχονται ως «μάχες» που καλείται ο έφηβος να ξαναδώσει στην πορεία του για την απαρτίωση μιας νέας ταυτότητας (Παρασκευόπουλος, 1985). Η εφηβεία, δηλαδή, αποτελεί μια δεύτερη διαδικασία ατομικοποίησης (Μάνος, 1986). Σημαντική για τη φάση αυτή είναι η εξασφάλιση ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος που να επιτρέπει στον έφηβο να αναπτύξει το αίσθημα της πίστης, της αφομοίωσης και του καθήκοντος (π.χ. ανάπτυξη «αισθήματος του ανήκειν» στην ομάδα ομηλίκων, εδραίωση μιας ιδεολογίας και ενός συστήματος αξιών για τη ζωή που προάγει το αίσθημα δέσμευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση στόχων και σκοπών) που απαιτείται για τον επιτυχή προσανατολισμό στο μέλλον κατά την πορεία της ενηλικίωσης (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Είναι επομένως πολύ σημαντικό οι γονείς, λειτουργώντας υποστηρικτικά, να εναρμονιστούν με τις εξελικτικές ανάγκες του παιδιού τους και να θέσουν τα κατάλληλα όρια και κανόνες χωρίς να «αντεπιτίθενται» ή να «καταρρέουν» ως αποτέλεσμα των εντάσεων που δημιουργούνται κατά την εφηβική περίοδο.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εφηβεία αποτελεί μια δεύτερη ευκαιρία για την εξομάλυνση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών που έλαβαν χώρα σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια. Η επιτυχής συγκρότηση όλων των προηγούμενων και πρόσφατων ταυτίσεων και αναπτυξιακών δεξιοτήτων οδηγεί στην ανάδυση μιας υγιούς ταυτότητας και στην επίτευξη των βασικών αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας: της αποδοχής της νέας μορφής του σώματος, της διαμόρφωσης σεξουαλικής ταυτότητας και ρόλου, της αποκρυστάλλωσης της προσωπικής ψυχοκοινωνικής ταυτότητας, της προοδευτικής ψυχικής και συναισθηματικής ανεξαρτητοποίησης από τους γονείς και της δημιουργίας προϋποθέσεων για μελλοντική οικονομική ανεξαρτησία (Μάνος, 1986).

Στην περίπτωση που η εξελικτική πορεία του παιδιού δεν είναι ευνοϊκή, η αθροιστική συσσώρευση αναπτυξιακών ελλειμμάτων από τα προηγούμενα στάδια τείνει να δημιουργήσει μια σύγχυση ρόλων και ταυτότητας. Τότε ο έφηβος βιώνει σύγχυση και έχει την αίσθηση απειλής, συναισθήματα που απορρέουν από την κρίση ταυτότητας, κατά την οποία ο έφηβος καταφεύγει απελπισμένα σε επιλογές που κοινωνικά θεωρούνται επικίνδυνες ή ανεπιθύμητες, για να διαμορφώσει ένα αίσθημα ύπαρξης και μια αίσθηση ελέγχου επί της κατάστασης (Cole & Cole, 2002). Χαρακτηριστικά, ο Erickson αναφέρει ότι η συμπεριφορά του εφήβου στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται να διαμορφώνεται από τη σκέψη: « Καλύτερα να είμαι ένα μηδενικό ή κάποιος κακός ή κάποιος πράγματι νεκρός, παρά να είμαι κάποιος με μη επαρκή

υπόσταση» (Cole & Cole, 2002). Η μη ικανοποιητική επίλυση των αναπτυξιακών κρίσεων που λαμβάνουν χώρα κατά την αποκρυστάλλωση των βασικών δομικών στοιχείων της ταυτότητας περιπλέκει τη μετάβαση και την προσαρμογή στα επόμενα εξελικτικά στάδια.

1.2.4 Οι Έφηβοι και οι Σημαντικές Κοινωνικές Ομάδες

Όπως είδαμε, η περίοδος της εφηβείας στη ζωή ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με πλήθος αλλαγών σε πολλά επίπεδα, στοιχείο που την καθιστά μια έντονα αποσταθεροποιητική φάση ζωής, αλλά ταυτόχρονα καθοριστική για την εξέλιξη της ζωής του ατόμου, καθώς στη φάση αυτή το άτομο καλείται να αυτονομηθεί, να δομήσει την ταυτότητά του και να προσδιορίσει τη φιλοσοφία της ζωής του (Cole & Cole, 2002). Πολύ σημαντική αναδεικνύεται η επίδραση των σημαντικών κοινωνικών ομάδων του εφήβου, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και εξέλιξή τους, καθώς οι έφηβοι παρουσιάζουν την τάση αποδέσμευσης από την οικογένειά τους και απομυθοποιούν τους γονείς τους και τάσσονται απέναντι αυτών προσεγγίζοντάς τους ως άτομα με ελαττώματα και αδυναμίες (Βαγιέχο-Νάχερα, 2001). Άμεση συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι τα συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και έντονου άγχους που νιώθει ο έφηβος, το λεγόμενο «πένθος των γονικών εικόνων», αφού πλέον δεν έχει πρότυπα πάνω στα οποία θα μπορέσει να στηριχθεί (Κουρκούτας, 2001). Έτσι, στρέφεται προς άλλες κοινωνικές ομάδες, έξω από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι και οι συνομήλικοι, μια στροφή η οποία ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι έφηβοι περνούν πολλές ώρες εκτός σπιτιού, ερχόμενοι σε επαφή και συναναστρεφόμενοι με τις ομάδες αυτές.

Το Σχολείο και οι Εκπαιδευτικοί

Η αποκλειστική επίδραση της οικογένειας στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού σταματά με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Το σχολείο αποτελεί το χώρο που θα σχηματιστούν διάφορες ομάδες, θα δοκιμαστούν οι ικανότητες των εφήβων, θα αναπτυχθούν σχέσεις, θα ανταλλάγουν εμπειρίες και θα διαμορφωθούν πρότυπα ζωής για τους εφήβους (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002), στοιχεία που συντελούν στην απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων, τόσο πνευματικών όσο και σωματικών, και στη μάθηση ή την τροποποίηση των συμπεριφορών του εφήβου (Cole & Cole, 2002). Ουσιαστικά, το σχολείο εφοδιάζει το παιδί με απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που δεν θα μπορούσε να λάβει στην οικογένεια. Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία, φέρνοντας το παιδί σε επαφή με άλλα άτομα (Κουρκούτας, 2001). Επιπλέον, επικοινωνεί και μαθαίνει στον έφηβο τους ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες που είναι καθοριστικοί για την προσαρμογή του στις οργανωμένες ανθρώπινες κοινωνίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η σχέση των εφήβων με τους καθηγητές τους, καθώς αυτοί αποτελούν τις πρωτεύουσες γονεϊκές φιγούρες, προς τις οποίες στρέφονται οι έφηβοι, σε μια περίοδο ανάπτυξης όπου αναζητούνται έντονα και απεγνωσμένα πρότυπα εκτός της οικογένειας (Μάνος, 1986). Οι δάσκαλοι των εφήβων αποτελούν πολύ σημαντικά πρότυπα για αυτούς και είναι δυνατόν να επηρεάσουν άμεσα τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών τους, αφενός μέσω της ίδιας τους της συμπεριφοράς, δίνοντας το καλό παράδειγμα στους εφήβους, και αφετέρου μέσω των απόψεων και των αξιών που μπορεί να μεταφέρουν σε αυτούς (Κουρκούτας, 2001).

Οι Φίλοι και οι Συνομήλικοι

Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελείται μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές, συμμαθητές δηλαδή των παιδιών, οι οποίοι επίσης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της ταυτότητας των εφήβων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και σταδιακά περνούν ολοένα και περισσότερο χρόνο μακριά από το σπίτι και στο σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων φίλων και συμμαθητών αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για αυτά. Οι σχέσεις με τους συνομήλικους χαρακτηρίζονται από πολύ έντονους συναισθηματικούς δεσμούς και διέπονται από αυστηρά άτυπα ή και τυπικά καταστατικά συμπεριφοράς, απαραίτητα ώστε να γίνουν αποδεκτοί από αυτούς (Μάνος, 1986). Οι έφηβοι ταυτίζονται με τους φίλους τους και τις ομάδες που μπορεί να ανήκουν, όπως αθλητικές, μουσικές, θεατρικές κ.λπ., και μέσω της διαδικασίας αυτής τίθενται οι βάσεις για τη δόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας (Μάνος, 1986). Η ομάδα των συνομηλίκων, ουσιαστικά, λειτουργεί ως μεταβατικός ενδιάμεσος χώρος στην όλη πορεία του εφήβου προς την ανεξαρτητοποίησή του και στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος και των σχέσεών του από την οικογένεια προς την κοινωνία (Cole & Cole, 2002).

Το να είναι κοντά και να συναναστρέφεται με άτομα που μοιράζονται τους ίδιους προβληματισμούς και ανησυχίες, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εφήβων, τους προσφέρει υποστήριξη και κατανόηση, μειώνοντας παράλληλα τα αισθήματα αδυναμίας και το μπερδεμα που νιώθουν (Μάνος, 1986). Οι φίλοι και οι συνομήλικοι αποτελούν όχι μόνο ένα μέσο αναζήτησης της κοινωνικής ταυτότητας του εφήβου, αλλά ταυτόχρονα ένα μέσο άμυνας απέναντι στους ενήλικες και απέναντι στο εαυτό του, και ιδιαίτερα απέναντι στις σεξουαλικές του φαντασιώσεις κι ανησυχίες (Cole & Cole, 2002). Επιπλέον, μέσω των φίλων, ο έφηβος μαθαίνει να συναλλάσσεται κοινωνικά και να επικοινωνεί με άνεση και ευχέρεια, προετοιμαζόμενος έτσι για τη συναισθηματική συναλλαγή με τους άλλους στην ενήλικη ζωή του (Μάνος, 1986). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τις προσπάθειες που κάνουν οι έφηβοι για την απόκτηση της αυτονομίας τους, επιδιώκουν να παραμείνουν συνδεδεμένοι και κοντά στην οικογένειά τους (Βαγιέχο-Νάχερα, 2001).

Πέραν αυτών, οι ομάδες των συνομηλίκων διαφέρουν από την οικογένεια ως προς μία πολύ σημαντική διάσταση, αποτελούν προϊόντα επιλογής των εφήβων και δεν υπάγονται σε αυτές λόγω κάποιας πίεσης ή υποχρέωσης (Cole & Cole, 2002). Αντιθέτως, οι έφηβοι είναι ελεύθεροι να γίνουν μέλη τους ή να τις εγκαταλείψουν οποιαδήποτε στιγμή, ενώ το να είσαι μέλος μιας οικογένειας είναι κάτι το οποίο δεν το διαλέγεις. Το στοιχείο αυτό της επιλογής της προσχώρησης σε μία ομάδα αντικατοπτρίζει και την αυξημένη ανάγκη των εφήβων να ελέγξουν το περιβάλλον τους και τον τρόπο που οργανώνουν την καθημερινότητα και τη ζωή τους, επιλέγοντας τα άτομα που θα συναναστρέφονται και τις δραστηριότητες που θα κάνει μαζί τους (Μάνος, 1986).

1.2.5 Εφηβεία και Βία

Η ιδιαίτερη εξελικτική περίοδος της εφηβείας, λόγω των αλλαγών που τη χαρακτηρίζουν και της ψυχικής έντασης που αυτές συνεπάγονται για τον έφηβο, διακρίνεται από την εκδήλωση αντιδραστικής και επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των εφήβων, στοιχεία απαραίτητα και απολύτως φυσιολογικά για τη μετάβαση στην ενήλικη φάση ζωής (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι ένα ποσοστό εφήβων επιδεικνύουν επιθετική κοινωνική συμπεριφορά σε τέτοιο βαθμό, με τέτοια συχνότητα και διάρκεια, ώστε να ξεπερνά τα φυσιολογικά όρια της φάσης αυτής και σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, να χαρακτηρίζεται ως παθολογική συμπεριφορά και να παίρνει τη μορφή ψυχικών διαταραχών (Νέστορας, 1992). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δεν θα αναφερθούμε στις περιπτώσεις που η έκφραση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς ανάγεται σε κάποια ψυχική διαταραχή.

Στη φάση της εφηβείας, η εμφάνιση αντικοινωνικών, βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών γίνεται αρκετά έντονη, βρίσκοντας συχνά διέξοδο στο χώρο του σχολείου (Μπεζέ, 1998), όπως έχει επισημανθεί χαρακτηριστικά σε πλήθος ερευνών (βλέπε την παράγραφο περί της Αναγκαιότητας της Μελέτης). Σε ένα πρώτο επίπεδο, η βίαιη και επιθετική τάση και συμπεριφορά που εκφράζουν οι έφηβοι αποτελεί έναν αντικατοπτρισμό της εσωτερικής βίας που βιώνουν λόγω των βιοσωματικών και ορμονικών αλλαγών που πραγματικά τους κατακλύζουν και τους υποβάλλουν σε μια ιδιαίτερα συγκεχυμένη ψυχολογική κατάσταση άγχους, σύγχυσης, έντασης και ανησυχίας (Courtecuisse, 1998). Έτσι, οι επιθετικές συμπεριφορές του εφήβου απορρέουν, κατά κύριο λόγο, από τη δεδομένη ψυχολογική του κατάσταση και αποτελούν απαντήσεις και αντιδράσεις των παιδιών σε αυτό που βιώνουν τη δεδομένη στιγμή.

Κατά την περίοδο της προεφηβείας και της εφηβείας, οι έφηβοι εκφράζουν τη βία μέσω διαφόρων αλληλεπικαλυπτόμενων μορφών, συχνά ετερογενών μεταξύ τους, λειτουργώντας ως ένα μέσο επίδειξης δύναμης και

ισχύος, το οποίο τους εξασφαλίζει ασφάλεια και σιγουριά (Selosse, 1998). Η βία, ουσιαστικά, για τους εφήβους μετατρέπεται σε μία γλώσσα αυτοεπιβεβαίωσης, σε ένα μέσο που αφενός τους επιτρέπει να εκφράσουν την επιθυμία τους για ζωή και αφετέρου τους επιτρέπει να εκφράσουν την ανάγκη τους για αναγνώριση και για διαφοροποίηση (Selosse, 1998). Κατά τη διεργασία αυτή, ο άλλος-θύμα, όποιος κι αν είναι, χρησιμεύει ως προς το ότι δίνει νόημα στην επιθετική ή βίαιη πράξη των εφήβων.

Οι έφηβοι, επιχειρώντας να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα και να ορίσουν τον εαυτό τους, έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς, την οικογένειά τους, τους εκπαιδευτικούς και κάθε πρόσωπο που ενδέχεται να ταυτίζεται με το κατεστημένο και με την ηθική προσταγή (Βαγιέχο-Νάχερα, 2001). Έχουν την ανάγκη να αμφισβητήσουν και να έλθουν σε ρήξη με τα πρότυπα των γονιών και των εκπαιδευτικών τους, που λειτουργούσαν μέχρι τώρα ως βασικά σημεία αναφοράς, προκειμένου να ορίσουν με το δικό τους τρόπο τη θέση που παίρνουν μέσα στη ζωή (Νέστορας, 1992). Συχνά, αυτή η ρήξη και η σύγκρουση εκφράζεται μέσω της έκφρασης βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών, προσανατολισμένων σε διάφορα πρόσωπα-στόχους, καθώς η επιθετικότητα και η βία φαίνεται να είναι ένας τρόπος αντίδρασης που οι έφηβοι είναι αρκετά εξοικειωμένοι, μεταβιβάζοντας και ανακυκλώνοντας έτσι τα πρότυπα βίας που έχουν ήδη μάθει ή βιώσει στο οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τσαλίκου, 1989). Ο Selosse (1998), μάλιστα, αναφέρει σχετικά, θέτοντας ακόμη μία διάσταση στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από τους εφήβους, ότι πολλές από τις επιθετικές συμπεριφορές και πράξεις που εκδηλώνονται κατά την εφηβεία αποτελούν συμπεριφορικές απαντήσεις σε αυτό που το παιδί έχει βιώσει ως βία ή αδικία σε πρότερες φάσεις ζωής.

Στην περίοδο της εφηβείας, τα παιδιά, ενδεχομένως περισσότερο από ποτέ, έχουν την ανάγκη οι «σημαντικοί» μεγαλύτεροί τους, γονείς και εκπαιδευτικοί, να είναι συνεπείς και σταθεροί τόσο στις υποχρεώσεις τους απέναντί τους όσο και στις στάσεις τους ως πρότυπα (Μάνος, 1986). Αντιθέτως, όταν δεν είναι και γίνονται αντιληπτοί ως χαλαροί, αδιάφοροι, ανεύθυνοι και ασυνεπείς ως προς αυτά που υποστηρίζουν και πρεσβεύουν στα μάτια των παιδιών τους, καθώς και όταν αποφεύγουν να εξηγήσουν τη λογική των κανόνων και των ορίων που θέτουν στους εφήβους, τότε τα παιδιά βιώνουν την κατάσταση αυτή ως κάτι ιδιαίτερα τραυματιστικό, σαν έναν ακρωτηριασμό, γεγονός που ενισχύει τις επιθετικές πράξεις και τις καθιστά ως μοναδικούς τρόπους λύσης των προβληματικών καταστάσεων (Selosse, 1998).

Η βίαιη εφηβική συμπεριφορά, όπως έχει προαναφερθεί, σε ένα βαθμό μπορεί να αποτελεί και την απάντηση των εφήβων στη βία, κάθε μορφής, που εισπράττουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, ο Courtecuisse (1998) αναφέρει ότι το περιβάλλον που ζουν, αναπτύσσονται και

καλούνται να ενσωματωθούν οι έφηβοι ορίζεται με όρους μόνιμης επίθεσης έναντι αυτών και στις συνθήκες αυτές, η καλύτερη άμυνα των εφήβων είναι η δική τους επίθεση. Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες δεν είναι ιδανικές για τους εφήβους, καθώς καλούνται να αποτελέσουν κομμάτι ενός κόσμου και ενός περιβάλλοντος στο οποίο δεν έχουν λόγο και επιλογή, αλλά υποχρεούνται να δεχθούν ως έχει και να συμμορφωθούν με αυτόν, γεγονός που αποτελεί την υπέρτατη μορφή βίας εις βάρος των εφήβων (Courtecuisse, 1998).

Σε κάθε περίπτωση, η βία αποτελεί μια μορφή γλώσσας και επικοινωνίας για τους εφήβους, για τα παιδιά που δεν έχουν μάθει ή δεν μπορούν να εκφραστούν αλλιώς, παρά μόνο με πράξεις (Πανούσης, 2009). Συχνά, δε, είναι δυνατόν να αποτελεί μια έκκληση, μια κραυγή βοήθειας και παράκληση για να εισακουστούν οι έφηβοι από τον κόσμο των μεγάλων, μεταφράζοντας το αίσθημα του πόνου ή της παραβίασης που έχουν νιώσει (Selosse, 1998) ή ακόμη και το αίσθημα της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας για το μέλλον που έρχεται (Courtecuisse, 1998). Βέβαια, ως μορφή επικοινωνίας φαίνεται εξ αρχής καταδικασμένη να ναυαγήσει και να μην επικοινωνήσει το μήνυμα που αποσκοπεί.

ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Πρόληψη και Παρέμβαση Κατά της Βίας σε Σχολικό Επίπεδο

1.3.1 Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης για την Ασφάλεια στο Σχολείο

Ένα γεγονός κομβικής σημασίας, ενδεικτικό των διαστάσεων του φαινομένου της βίας στο σχολείο στην Ευρώπη, αποτελεί η Διάσκεψη της Ουτρέχτης, η οποία έγινε το Φεβρουάριο του 1997 και οργανώθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Παιδείας, και ήρθε ως το αποκορύφωμα της θεσμικής αναγνώρισης του προβλήματος (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008). Ωστόσο, το ενδιαφέρον για την εισαγωγή του ζητήματος της ασφάλειας στα ευρωπαϊκά σχολεία είχε εκδηλωθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, αφενός λόγω της μεγάλης συχνότητας εμφάνισης βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου και αφετέρου λόγω των κοινωνικών προεκτάσεων που μπορεί να έχει το φαινόμενο αυτό, με την επέκτασή του στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της γειτονιάς ή της περιοχής (Αρτινοπούλου, 2001).

Στη Διάσκεψη αυτή συμμετείχαν εμπειρογνώμονες και εκπρόσωποι των κυβερνήσεων από τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφετηρία της οποίας ήταν η ανάδειξη του ζητήματος της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, εξελίχθηκε όμως επιχειρώντας να ορίσει, να ερμηνεύσει, αλλά και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, όπως και συγκεκριμένες δράσεις και προγράμματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας έγινε με θετικό τρόπο, αντικαθιστώντας την έννοια της σχολικής βίας με την έννοια της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, ένα στοιχείο ενδεικτικό της ευρύτερης τοποθέτησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας και της σφαιρικής προσέγγισης του φαινομένου, εντάσσοντάς το στην πολιτικά ορθή διάστασή του (Αρτινοπούλου, 2001).

Μάλιστα, στη Διάσκεψη τέθηκε και η διάκριση των εννοιών της ασφάλειας, αφού οι αγγλοσαξονικοί όροι «safety» και «security», που στην ελληνική γλώσσα μεταφράζονται και οι δύο όροι ως ασφάλεια, δημιουργούν κάποια σύγχυση. Η ασφάλεια-safety είναι πολυδιάστατη έννοια και αφορά στη σχέση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ μαθητών και δασκάλων και τη σχέση των δασκάλων μεταξύ τους, όπως και τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον (Αρτινοπούλου, 2001). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ποιοτική έννοια που περιλαμβάνει τις αντικειμενικές συνθήκες και τα υποκειμενικά στοιχεία που αφορούν τη σχολική βία, όπως το φόβο του εγκλήματος, τις βιωματικές εμπειρίες και τα συναισθήματα των υποκειμένων. Αντιθέτως, η έννοια της ασφάλειας-security συνδέεται με την εξωτερική ασφάλεια του χώρου του σχολείου, όπως τα συστήματα συναγερμού, η αρχιτεκτονική κατασκευή του σχολείου κ.λπ. (Αρτινοπούλου, 2001). Σύμφωνα με την απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ασφάλεια στο σχολείο είναι πιθανόν να αποτελεί απόρροια ή/και προϋπόθεση

της ποιότητας της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατόν να αναμένεται παιδεία επαρκούς ποιότητας, εάν δεν υπάρχει ανοιχτό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να μαθαίνουν και να διδάσκουν χωρίς την απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001). Η ποιότητα δηλαδή της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την ασφάλεια στο σχολείο.

Στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης εγκρίθηκε, μεταξύ άλλων, η σύσταση μιας ομάδας εμπειρογνομόνων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με στόχο την προαγωγή της έρευνας στον τομέα της ασφάλειας στο σχολείο και τη διοργάνωση ευρωπαϊκών διασκέψεων πάνω στο θέμα της ασφάλεια στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001). Επίσης, συστήθηκε ένας μηχανισμός ανταλλαγής πληροφοριών σχετικών με την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου σε ευρωπαϊκό επίπεδο και εφαρμόστηκαν διακρατικά πρότυπα πειραματικών σχεδίων για την ανάπτυξη δράσεων με σκοπό την προώθηση της ασφάλειας στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001). Ουσιαστικά, δηλαδή, η Διάσκεψη αυτή, πέρα από την αναγνώριση και το σαφή ορισμό του φαινομένου της σχολικής βίας, εστίασε ιδιαίτερα στην προώθηση της συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφορικά τόσο με την αντιμετώπιση της σχολικής βίας όσο και με την πρόληψη του φαινομένου. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, είναι η πρώτη φορά που, σε θεσμικό πλέον πανευρωπαϊκό επίπεδο, το πρόβλημα της σχολικής βίας τίθεται με συγκεκριμένους όρους, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και καθορίζονται συγκεκριμένες δράσεις σε εθνικό και ηπειρωτικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008).

Επιπροσθέτως, ένα ακόμη σημαντικό επίτευγμα της Διάσκεψης της Ουτρέχτης αφορά στη διαφοροποίηση του φαινομένου της σχολικής βίας από ένα ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα και η άμεση συνάρτησή του με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Παιδείας όρισε τη σχολική βία ως ένα μείζον εκπαιδευτικό πρόβλημα πρώτιστα και έπειτα ως ένα κοινωνικό πρόβλημα (Αρτινοπούλου, 2001), υponοώντας ως απαραίτητη και μείζονος σημασίας την κινητοποίηση και την ανάληψη δράσης από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για την ουσιαστική αντιμετώπιση του φαινομένου.

1.3.2 Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών

Το σχολείο, ως ένας κοινωνικός και πολιτικός θεσμός ο οποίος συμβάλλει στην παραγωγή και την αναπαραγωγή γνώσεων, ιδεών, στάσεων και αντιλήψεων και ταυτοχρόνως ως ο κατεξοχήν χώρος κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων, αποτελεί ενδεχομένως τον ιδανικότερο θεσμό πρόληψης της σχολικής βίας, δεδομένου ότι, εκτός του διδακτικού του ρόλου, ασκεί σημαντική επίδραση στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Γεωργούλας, 2000). Σε γενικές γραμμές, μέσω της άσκησης ενός ελεγχόμενου

κοινωνικού ελέγχου, της παρότρυνσης για σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και της ενστάλαξης ηθικών αξιών, είναι σε θέση να αποτρέψει τους ανήλικους από την υιοθέτηση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην πρόληψη του φαινομένου της βίας στο σχολείο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την παραβατικότητα των ανηλίκων, τονίζει ότι το σχολείο και οι λειτουργοί του, ως φορείς αντιμετώπισης του φαινομένου, οφείλουν να παρεμβαίνουν διορθωτικά και ενδυναμωτικά, και όχι χαρακτηρίζοντας έναν ανήλικο ως μη αναστρέψιμη περίπτωση, θέτοντας τον έτσι στο περιθώριο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007).

Στο κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1972, σχετικά με το ρόλο που μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο στον τομέα της πρόληψης της νεανικής παραβατικότητας, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά του σχολείου που είναι πιθανόν να αποτελούν παράγοντες μη προσαρμογής ή και παραβατικότητας των παιδιών και αυτά είναι: (α) οι λειτουργίες του σχολείου, π.χ. η μετάδοση στερεότυπων γνώσεων, συχνά ξεκομμένων από την πραγματικότητα, η απομάκρυνση του σχολείου από τον παιδαγωγικό του ρόλο, η βραδυπορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε σχέση με τις αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία, κ.λπ., (β) η γενική οργάνωσή του, π.χ. η απουσία ενδιαφέροντος για ό,τι διαδραματίζεται εκτός σχολείου, ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, κ.λπ., και (γ) το εκπαιδευτικό προσωπικό, π.χ. η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση, η απουσία θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης στις δυναμικές όψεις των διαπροσωπικών σχέσεων, κ.ά. (Μπεζέ, 1998). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν χαρακτηριστικές αδυναμίες του σύγχρονου σχολείου, που έως ένα βαθμό εξακολουθούν να παρατηρούνται στη χώρα μας (Κατσιγαράκη, 2004). Μία πιο πρόσφατη έρευνα, στον ελλαδικό χώρο, κατέδειξε ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τα συστήματα αξιολόγησης των μαθητών που δεν είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών, η σχολική αποτυχία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών, τα άδικα συστήματα πειθαρχίας, η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, το ανταγωνιστικό σύστημα, η παιδαγωγική που χρησιμοποιείται, όπως και η έλλειψη υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ο Ρόλος του Σχολείου

Το σχολείο, προτού προβεί στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων πρόληψης της σχολικής βίας, θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκτίμηση των υπαρχόντων προβλημάτων και στον προσδιορισμό και την αναγνώριση των αναγκών του σχολικού, αλλά και του εξωσχολικού, περιβάλλοντος, και στη συνέχεια θα πρέπει να επιδιώξει την ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων, των μαθητών, των μελών

της κοινότητας και των τοπικών φορέων άσκησης του επίσημου κοινωνικού ελέγχου (Αρτινοπούλου, 2001). Αρχικά, θα πρέπει να δοθεί σημασία στον σχεδιασμό και την κατασκευή των σχολικών κτιρίων, έτσι ώστε να δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας στους μαθητές (Μπεζέ, 1990). Είναι βέβαιο πως ένα σχολείο με μεγάλες εισόδους, με καλά φωτισμένους διαδρόμους, αλλά και χώρους αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων οι οποίοι χαρακτηρίζονται για την καθαριότητα και την αισθητική τους, είναι πιθανόν να αποτρέψουν την εμφάνιση βίαιων περιστατικών (Μπεζέ, 1990), καθώς θα εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως ένα φιλόξενο για αυτούς περιβάλλον στο οποίο θα επιθυμούν να περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους. Επιπλέον, η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ευνοεί την δημιουργία συγκρούσεων και αναταραχών και δυσχεραίνει την αρμονική τους συνύπαρξη, δεδομένου ότι η ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της κοινότητας (O'Leary, 2002). Έτσι, τα μικρότερα σε μέγεθος σχολεία παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν στενότερους δεσμούς, τόσο μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό προσωπικό, γεγονός το οποίο συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη βίαιων περιστατικών.

Εν συνεχεία, το σχολείο ως θεσμός μπορεί να συνεισφέρει στην πρόληψη και τη βαθύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας μέσω του ρόλου του, καθώς παράλληλα με τη διδασκαλία και τις επιμέρους γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές, αποκτούν και γενικότερη παιδεία που αφορά στους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, την πειθαρχία, τους ηθικούς νόμους και κανόνες, έτσι ώστε να καταφέρουν να ενταχθούν ως υπεύθυνοι πολίτες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία έχει η γενική πολιτική του σχολείου και οι επιμέρους κανόνες της σχολικής ζωής να είναι προϊόν της συνεργασίας μεταξύ διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να τους ενστερνιστούν και να τους εφαρμόσουν οι μαθητές (Fortin, 1998).

Μια θέση, που έχει υποστηριχθεί από πολλούς, αφορά στο ότι η παιδεία είναι ένα μέσο που μπορεί, κατά περιπτώσεις, να χρησιμοποιηθεί ή να μην χρησιμοποιηθεί σωστά για τη μείωση των βίαιων συμπεριφορών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Χαρακτηριστικό ωστόσο είναι ότι στη σημερινή εποχή, παρόλο που παρατηρείται μείωση των αναλφάβητων και γενική άνοδος του μορφωτικού επιπέδου, παράλληλα παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση της εγκληματικότητας (Πανούσης, 2009), στοιχείο που καταδεικνύει την σύμπλοκη συσχέτιση μεταξύ μόρφωσης και βίαιης συμπεριφοράς και καθιστά απαραίτητη την αλλαγή νοοτροπίας στην προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας από την πλευρά του σχολείου.

Το σχολείο, εκτός από χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης, συχνά γίνεται χώρος, όπου αναπτύσσονται φαινόμενα μιμητισμού, βίας και αρνητικών

συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο οφείλει να καταστήσει κατανοητό στους μαθητές ότι η πειθαρχία την οποία καλούνται να ακολουθούν και η πίστη σε κάποιες αδιαπραγμάτευτες ηθικές αξίες αποτελούν βασικά συστατικά ενός υγιούς σχολικού κλίματος (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Μάλιστα, η σταθερή και συνεπής στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες πολιτικές πειθαρχίας, όπως είναι η μηδενική ανοχή σε όπλα, ναρκωτικά και αλκοόλ, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επιπλέον, το σχολείο, σε αρκετές περιπτώσεις, καλείται να αντικρούσει κοινωνικά πρότυπα και κανόνες που ευνοούν και ενισχύουν την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών και να τα αντικαταστήσει με πρότυπα που συμβάλλουν στην πρόληψή τους (Νέστορας, 1992). Για παράδειγμα, το σχολείο, αποτελώντας τον πρώτο χώρο υλοποίησης καινοτόμων σχεδίων στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, μπορεί και οφείλει να επικοινωνήσει στους μαθητές την αξία του διαλόγου και της συζήτησης ως του πιο αποτελεσματικού τρόπου επίλυσης των διαφορών, καθώς και την έννοια της επανορθωτικής δικαιοσύνης, όπου ο μαθητής καλείται να αναλάβει την ευθύνη των πράξεών του και να αποκαταστήσει τις ενδεχόμενες ζημιές και βλάβες που έχει προκαλέσει, ενισχύοντας έτσι την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών προτύπων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007).

Παρόλο, όμως, που το σχολείο και η παιδεία που παρέχει δεν επαρκούν για την εξάλειψη της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, εντούτοις δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι πλήρως αναποτελεσματική. Φαίνεται ότι αυτό που εξουδετερώνει την προληπτική δράση του σχολείου είναι η συνύπαρξη ποικίλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα η προβληματική ή η διαλυμένη οικογένεια και άλλοι παράγοντες που έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Για το λόγο αυτό, κάθε δράση αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας θα πρέπει να λαμβάνει χώρα υπό το καθεστώς μιας ευρύτερης προσέγγισης, στην οποία θα συμμετέχουν, ανά περίπτωση, εκπαιδευτικοί και μαθητές, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, σύλλογοι γονέων και σύλλογοι καθηγητών, κοινοτικοί διαμεσολαβητές και τοπικές αρχές, όπου όλοι θα μοιράζονται τις ευθύνες και θα εργάζονται από κοινού (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007).

Επομένως, ο ρόλος του σχολείου κατά την πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας αναδεικνύεται καθοριστικός. Όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, είναι απαραίτητη η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και ο εμπλουτισμός του με αντικείμενα που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, κ.λπ. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Επίσης, σημαντική είναι και η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όπου συνίσταται η ενίσχυση της δημοκρατικής διδασκαλίας και της συνεργατικής μάθησης, ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο καλεί το μαθητή σε ενεργοποίηση και κινητοποίηση, καλλιεργεί την αυτονομία, την πρωτοβουλία και την κρίση, τη

συνεργατικότητα, το μοίρασμα και την κοινωνικότητα των παιδιών (Fortin, 1998).

Τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν ένα πλαίσιο που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μη βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά είναι ίσως οι καλύτεροι γνώστες της κατάστασης και των αναγκών τους (Μπεζέ, 1998). Βέβαια, κάθε τέτοια δράση πρόληψης της σχολικής επιθετικότητας πρέπει να προσαρμόζεται στις ηλικίες, το φύλο, την πολιτιστική και την εθνική ταυτότητα των μαθητών και να αγκαλιάζεται από το σχολείο, με μια συνολικότερη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς την προτεραιότητα και τη χρονική διάρκεια της δράσης (Αρτινοπούλου, 2001).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να ενισχύονται οι ομάδες των συνομηλίκων και η φιλία μέσα στο σχολείο με ποικίλους τρόπους, όπως μέσω ομάδων δραστηριοτήτων, προγραμμάτων ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων, κ.λπ., καθώς φαίνεται ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας αλτρουϊσμού και ενσυναίσθησης λειτουργούν προστατευτικά και ενάντια στην εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών (Baker, Bridger, Terry, & Winsor, 1997). Η ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών είναι απαραίτητη. Το πώς φτιάχνω μια φιλία, πώς τη διατηρώ, πώς τη διακόπτω αφορά όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και συνδέεται άμεσα με τη μετέπειτα κοινωνικότητά τους, αλλά και τη σχέση με τον εαυτό τους. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να μάθουν να δημιουργούν δεσμούς με τους συμμαθητές τους και να μπορούν να διατηρήσουν και να σεβαστούν την ατομικότητα και τη διαφορετικότητά τους μέσα σε αυτούς. Χρειάζεται να μάθουν να ακούνε τους άλλους και τα συναισθήματά τους, αλλά επίσης να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν και τα δικά τους συναισθήματα. Χρειάζεται, επίσης, να μάθουν να εκφράζουν τη δυσαρέσκεια και το θυμό τους με τρόπο κοινωνικό που δεν προκαλεί πόνο στον άλλον, αλλά ενισχύει τη βαθύτερη επικοινωνία μαζί του, και αντίστοιχα να μπορούν να απαιτήσουν το αντίστοιχο για τους εαυτούς τους (Baker, Bridger, Terry, & Winsor, 1997). Μάλιστα, θα μπορούσαν να οργανωθούν από το σχολείο, με αφορμή την προβολή συναφών ντοκυμαντέρ ή κινηματογραφικών ταινιών, συζητήσεις και σεμινάρια για την ενημέρωση των γονέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών ως προς τον τρόπο επίλυσης των κρίσεων και διενέξεων μεταξύ τους (Μηλιώνη, 2008).

Όπως, ίσως, είναι ήδη φανερό όλα τα παραπάνω μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο ενός προγράμματος αγωγής υγείας με επικέντρωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και στην προσωπική ανάπτυξη, αλλά δεν μπορούν να περιοριστούν μόνο σε αυτό (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Είναι στοιχεία που χρειάζεται να διαπνέουν όλο το κλίμα του σχολείου και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο σεβασμός προς τον εαυτό και στους

άλλους, η επικοινωνία και η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή είναι απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά και για ένα ασφαλές σχολείο που διαμορφώνει ανεξάρτητες και υγιείς προσωπικότητες (Αρτινοπούλου, 2001), φτιάχνοντας έτσι μια ασπίδα προστασίας ενάντια στην εμφάνιση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών.

Έτσι, το σχολείο θα πρέπει σε πρώτη φάση να ενημερώνει και να ευαισθητοποιεί μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω στα ζητήματα αυτά και εν συνεχεία να τους εκπαιδεύει ώστε να βελτιώσουν την επικοινωνία τους, να μάθουν να διαχειρίζονται κρίσεις και συναισθήματα, αλλά και να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνει αφενός τη διοργάνωση επιμέρους προγραμμάτων πρόληψης με την αρωγή διεπιστημονικών ομάδων και αφετέρου τη συμμετοχή σε προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την προαγωγή της συναισθηματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών, παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά της εμφάνισης βίας συμπεριφορών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Τέλος, θα πρέπει να προωθεί το θεσμό της λειτουργίας των σχολών γονέων, ενός θεσμού που αφορά στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών, αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, κ.λπ. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο αυτό, ουσιαστικός είναι και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ζήτημα όχι μόνο της παρέμβασης σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, αλλά και με το ζήτημα της πρόληψης, δεδομένου ότι είναι τα πρόσωπα τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή για αρκετές ώρες με τα παιδιά και ασκούν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Καταρχήν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ένα πρόσωπο σεβαστό και αποδεκτό από τους μαθητές που θα εκπέμπει σταθερά και συνεπή μηνύματα, τόσο λεκτικά όσο και με τη συμπεριφορά του (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007). Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, αποτελεί η ενημερότητα των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που συχνά δημιουργούνται στους μαθητές λόγω της συμπεριφοράς τους ή των πρακτικών που ακολουθούν.

Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να είναι εκπαιδευμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών (Μπεζέ, 1998) και να «μπαίνουν» στην εκπαιδευτική πράξη με συναισθήματα αποδοχής προς τους μαθητές, με περισσότερη ενσυναίσθηση, με μεγαλύτερη κατανόηση των βιοψυχοκοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν στους εφήβους και με περισσότερη ενημερότητα για τις ιδιαιτερότητες ορισμένων μαθητών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει να έχουν ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την πρόληψη της βίας και να είναι σε θέση να εντοπίσουν μαθητές που ανήκουν σε ομάδες υψηλού

κινδύνου τόσο όσον αφορά την θυματοποίηση αλλά όσο και την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, οι οποίοι πιθανά θα χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007). Πέραν αυτών, απαραίτητη είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς, πολύ περισσότερο από τη στιγμή που η στελέχωση των σύγχρονων σχολείων με εξειδικευμένο διεπιστημονικό προσωπικό είναι ανύπαρκτη (Αρτινοπούλου, 2001). Ενώ σε περιπτώσεις ακραίων φαινομένων σχολικής βίας, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους φορείς, όπως ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, υπηρεσίες ψυχικής υγείας, κ.λπ., οι οποίοι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τα περιστατικά αυτά.

Η πρόληψη μπορεί να επιτευχθεί και στο επίπεδο της σχολικής τάξης, καθώς αποτελεί μια συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εμφυσήσει στους μαθητές θετικές αξίες και πρότυπα. Ειδικότερα, είναι δυνατή η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η διαχείριση του θυμού, η διαπραγμάτευση με συμμαθητές, η ουσιαστική επικοινωνία και η επίλυση διαφορών που συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνική ωρίμανση του μαθητή και συμβάλλουν στην πρόληψη της παραβατικότητας (Μηλιώνη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, είναι υπεύθυνοι για την καλλιέργεια, τη θεμελίωση και τη διατήρηση ενός καλού κλίματος στην τάξη, ανοιχτού στην επικοινωνία, τη συζήτηση και την ανοιχτή τοποθέτηση που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό, κατανόηση, ευελιξία, αποδοχή και ανεκτικότητα και θα ενισχύει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Baker, Bridger, Terry, & Winsor, 1997).

Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα πρέπει να ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο ως λειτούργημα, με διάθεση να στέκονται αρωγοί στους μαθητές και να αναδεικνύουν τις θετικές πλευρές της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, χωρίς αντίθετα να προβαίνουν σε διακρίσεις και απαξιωτικές κρίσεις για το «πνευματικό επίπεδο» ορισμένων θορυβούντων μαθητών, οι οποίοι άλλωστε συνήθως θορυβούν ακριβώς για να εκδηλώσουν έτσι την αντίδρασή τους σε ένα εχθρικό για αυτούς –όπως το αντιλαμβάνονται- περιβάλλον (Μηλιώνη, 2008). Όσον αφορά την διδακτική τακτική των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, θα πρέπει να αποφεύγονται οι αυταρχικές και κατασταλτικές μέθοδοι τιμωρίας και πειθαρχίας των παιδιών, οι οποίες συχνά προκαλούν την έντονη αντίδρασή τους και έχουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Αντίθετα, συνίσταται να προτιμώνται αυστηρές μεν, αλλά δίκαιες τακτικές τιμωρίας και ήπιες τακτικές πειθαρχίας, οι οποίες θα επιβραβεύουν και θα ενισχύουν την καλή συμπεριφορά εις βάρος της κακής. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί, τέλος, η βελτίωση των συνθηκών και του καθεστώτος εργασίας των εκπαιδευτικών, όπου προτείνεται η βελτίωση του χώρου του σχολείου, η αύξηση των αποδοχών τους και η παροχή ποικίλων

κινήτρων για τη συμμετοχή τους σε δράσεις και κινήσεις που αφορούν στην πρόληψη της σχολικής βίας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

1.3.3 Η Κοινωνική Εργασία στο Σχολείο και Ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Γενικά

Η κοινωνική εργασία στο σύνολο της και ανεξάρτητα από τον τομέα εφαρμογής της, επικεντρώνεται ή θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διαδικασία ενδυνάμωσης των ατόμων και επίλυσης των επιμέρους κοινωνικών προβλημάτων (Καλλινικάκη, 1998). Ειδικότερα και όσον αφορά το χώρο του σχολείου, στα πλαίσια του οποίου ανακύπτουν πλήθος προβλημάτων και φαινομένων που επηρεάζουν τη λειτουργία και τη λειτουργικότητα αυτού του κοινωνικού θεσμού, όπως είναι και το φαινόμενο της σχολικής βίας όπως χαρακτηριστικά περιγράφηκε στις προηγούμενες παραγράφους, η κοινωνική εργασία και η παρέμβαση των κοινωνικών λειτουργών κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και καταλυτική για τον εντοπισμό, την αντιμετώπιση, αλλά και την πρόληψη τέτοιου είδους φαινομένων.

Η Ελληνική Πολιτεία, με το νόμο πλαίσιο Ν. 1566/85, ορίζει ως στόχο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή τους, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Βάντσης, 2009). Η κοινωνική εργασία, στο πλαίσιο αυτό, συνιστά ένα εξειδικευμένο πεδίο δραστηριότητας που αναπτύσσει και εφαρμόζει τις γνώσεις και τις τεχνικές της στις σχολικές κοινότητες όλων των βαθμίδων, παρέχοντας στήριξη στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο την αύξηση της ικανότητας των σχολείων να ανταποκριθούν στην παιδαγωγική αποστολή τους, ειδικότερα από τη στιγμή που η συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι το κλειδί για την επίτευξη της αποστολής αυτής (Παπαϊωάννου, 2000).

Η κοινωνική εργασία στο σχολείο έχει κατοχυρωθεί θεσμικά με το Ν.Δ. 195/74, το Π.Δ. 891/78 και το Π.Δ. 50/89, τα οποία ορίζουν αναλυτικά το αντικείμενο των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή, τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση ατομικών και ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών (Συνήγορος του Παιδιού, 2006). Σύμφωνα με το Π.Δ. 891/78 (Φ.Ε.Κ. 213/7-12-1978) και το Π.Δ. 50/89 (Φ.Ε.Κ. τ. Α. παρ. 23/26/1-9-1989), το αντικείμενο εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στα σύγχρονα σχολεία αφορά τους εξής τομείς: (α) την ομαλή ένταξη και κοινωνική λειτουργία των παιδιών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, (β) την κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική αλλαγή των παιδιών, (γ) τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης παιδιού και περιβάλλοντος,

(δ) τη μελέτη των ανθρωπίνων αναγκών των παιδιών με στόχο την αυτοεπίλυση των προβλημάτων τους και (ε) την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών δυσλειτουργιών των παιδιών (Καλλινικάκη, 1998). Ωστόσο, στην πράξη η ενσωμάτωση της κοινωνικής εργασίας στα σύγχρονα σχολεία υστερεί σε μεγάλο βαθμό και οι παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις δεν έχουν εφαρμοστεί (Καλλινικάκη, 1998), παρά μόνο στην περίπτωση των Ειδικών Σχολείων όπου έχει καθιερωθεί η λειτουργία της Κοινωνικής-Συμβουλευτικής Υπηρεσίας και σε πειραματικό επίπεδο σε ελάχιστα κανονικά σχολεία (Βάντσης, 2009).

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί και τις τρεις μεθόδους κοινωνικής εργασίας με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, (α) τη μικροκλίμακα όπου αντιμετωπίζει τις προσωπικές αδυναμίες και ανεπάρκειες των μαθητών ή των οικογενειών τους, (β) τη μεσοκλίμακα όπου παρέχει υποστήριξη δημιουργώντας ευκαιρίες στους μαθητές για συνεργασία και ισότιμη συμμετοχή σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες, και (γ) τη μακροκλίμακα όπου παρεμβαίνει σε μεγαλύτερα συστήματα, όπως το σχολείο, οι οργανώσεις, οι οργανισμοί, οι υπηρεσίες παροχής κοινωνικών υπηρεσιών και η κοινότητα, αντιμετωπίζοντας τα όποια προβλήματα κοινωνικού σχεδιασμού του σχολείου και των άλλων θεσμών για την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών υπηρεσιών για όλους (Παπαϊωάννου, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως ορίζεται από το Π.Δ. 891/78 (ΦΕΚ 213/7-12-1978), αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες που πηγάζουν από το γεγονός ότι ο κοινωνικός λειτουργός αφενός καλείται να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και αφετέρου να συνεργαστεί συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Καλλινικάκη, 1998). Ειδικότερα και σύμφωνα πάντοτε με το Π.Δ. 891/78 (ΦΕΚ 213/7-12-1978), οι αρμοδιότητες αυτές έγκεινται στις εξής:

Û Στη διερεύνηση όλων των αναγκών και των δυνατοτήτων ικανοποίησης των αιτημάτων των μαθητών του σχολείου και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με αυτά.

Û Στην κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού των μαθητών και στην παραπομπή αυτών και των γονέων στις, κατά περίπτωση, αρμόδιες υπηρεσίες, εφόσον κρίνεται απαραίτητη.

Û Στην ενημέρωση των γονέων για το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του σχολείου και στην υποστήριξή τους για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών και τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

Û Στην επίσκεψη στο σπίτι των οικογενειών των μαθητών, με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών και τη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων.

Û Στη διευκόλυνση της επικοινωνίας της οικογένειας με αρμόδιους φορείς, όπως η Νομαρχία, τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, τα Νοσοκομεία, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ), κ.λπ., ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας. Επίσης, όταν κρίνεται αναγκαίο, παραπέμπεται ολόκληρη η οικογένεια σε άλλους ειδικούς ή υπηρεσίες.

Û Στην προετοιμασία των γονέων και των μαθητών για την αποφοίτησή τους από το σχολείο και στην πρόνοια για την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών, καθώς και την αποκατάστασή τους σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες.

Û Στην παρακολούθηση της προόδου ή της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων μαθητών για εύλογο χρονικό διάστημα.

Û Στη συνεργασία σε ατομική ή ομαδική βάση (μικρές ομάδες) με παιδιά, που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσης.

Û Στην συστηματική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή και την ανταλλαγή απόψεων με το λοιπό διδακτικό προσωπικό του σχολείου, τηρώντας πάντοτε τις σχετικές με το επαγγελματικό απόρρητο διατάξεις (αρ. 16 του Ν. 1145/81).

Û Στη συνεργασία με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους από τους μαθητές και τις οικογένειές τους και στην ευρύτερη ευαισθητοποίηση της κοινότητας πάνω σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές.

Û Στη στενή συνεργασία με όλο του προσωπικό του σχολείου και στη συμμετοχή στα συμβούλια του σχολικού προσωπικού.

Û Στη συμμετοχή στη διενέργεια ερευνών που αφορούν το παιδί και την εκπαίδευση, όταν αυτό είναι δυνατό.

Û Στη μέριμνα για την πρακτική άσκηση των τοποθετούμενων κοινωνικών λειτουργών στο χώρο του σχολείου και την οργάνωση αυτής, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της εκάστοτε σχολής.

Ὡς Στη συμμετοχή του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρίες.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι το έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού μπορεί να αποδώσει μόνο υπό το σχήμα «κοινωνικός λειτουργός-οικογένεια-σχολείο», καθώς έτσι διαμορφώνεται ένα πρότυπο εργασίας που επιτρέπει την αλληλεπίδραση και τη διαπλοκή ατόμων, πηγών, δυνατοτήτων και φορέων που αφορούν άμεσα τα παιδιά και τις ανάγκες τους και συμβάλλει προς την ολοκληρωμένη κάλυψη των αναγκών τους και την ολιστική προσέγγιση και αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων αντιμετωπίζουν (Βάντσης, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να αναζητήσει και να διασφαλίσει τη συνεργασία των δύο κυρίαρχων πόλων της καθημερινότητας του μαθητή, του σχολείου και της οικογένειάς του (Καλλινικάκη, 1998).

Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν είναι εύκολα πραγματοποιήσιμος, καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σύγχρονα σχολεία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και ο ρόλος τους φαίνεται να περιορίζεται στα στενά όρια της διεκπεραίωσης (Βάντσης, 2009). Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι, παρόλο που η Πολιτεία έχει θεσπίσει νομικά το θεσμό της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία, δεν έχουν δημιουργηθεί οι αντίστοιχες κοινωνικές υπηρεσίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και αφετέρου στις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη συνεργασία τους με την εκπαιδευτική κοινότητα και τις οικογένειες των παιδιών (Παπαϊωάννου, 2000).

Ο Ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στο Φαινόμενο της Σχολικής Βίας

Η σχολική βία και επιθετικότητα, όπως έχει αναφερθεί, αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του οποίου απαιτείται ένας γενικότερος προγραμματισμός και συντονισμός προσπαθειών από διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα γενικότερα (Αρτινοπούλου, 2001). Ένας από τους πρωταρχικούς και συνάμα πιο δύσκολους τομείς παρέμβασης αποτελεί η παρέμβαση στο πλαίσιο της οικογένειας, μέσα από μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη κοινωνική πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης (Μπεζέ, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή της κοινωνικής εργασίας και της παρουσίας κοινωνικών λειτουργών στο χώρο του σχολείου είναι δυνατόν να προβεί αποτελεσματική και ιδιαίτερα καταλυτική, όσον αφορά το φαινόμενο της βίας στο χώρο του σχολείου.

Η προσφορά του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών αφορά τόσο στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας, όσο και στην πρόληψη του φαινομένου, καθώς και στην ευαισθητοποίηση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας ως προς το ζήτημα αυτό (Παττακού-Παρασύρη, 2009). Ουσιαστικά, δηλαδή, τα επίπεδα στα οποία καλείται να παρέμβει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι δύο. Αφενός, το

μικρο-επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει την εργασία με μαθητές, οικογένειες και εκπαιδευτικούς με στόχο τον εντοπισμό περιστατικών σχολικής βίας, την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική ένταξη ή επανένταξη των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτά και την αντιμετώπιση των όποιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, και αφετέρου, το μακρο-επίπεδο, το οποίο αφορά την παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στην κοινότητα, με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση του ευρύτερου πληθυσμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας στα σχολεία (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, 2009).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός καλείται να αντιμετωπίσει τα όποια φαινόμενα βίας και επιθετικότητας παρατηρούνται εντός του χώρου του σχολείου, είτε έχοντάς τα εντοπίσει ο ίδιος είτε έπειτα από τον εντοπισμό τους από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και του μαθητές του σχολείου (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007). Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008) σε σχετική εγκύκλιό του, ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και εμπλέκονται σε συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας στα πλαίσια του σχολείου, είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τη μείωση της κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας των παιδιών και τον κοινωνικό στιγματισμό τους, δεδομένου ότι αρκετές περιπτώσεις μαθητών φθάνουν στις Υπηρεσίες Κοινωνικής Πρόνοιας είτε μέσω του δικαστηρίου, είτε μετά από αναφορά του σχολείου ή άλλων πηγών, όταν το παιδί έχει ήδη καταφύγει στην παραβατικότητα και την περιθωριοποίηση.

Η αντιμετώπιση των περιστατικών αυτών μπορεί να λάβει χώρα σε ατομικό επίπεδο, όπου ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να διερευνήσει τους λόγους και τις αιτίες που το παιδί εμπλέκεται σε βίαιες συμπεριφορές, όπως και την ύπαρξη περαιτέρω ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, όπου μπορεί να εργαστεί με ομάδες μαθητών με στόχο τη βοήθεια των παιδιών να εκτονώσουν εποικοδομητικά και δημιουργικά την επιθετικότητά τους μέσω κάποιων δραστηριοτήτων, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανακάλυψη των προσωπικών κλίσεων και ενδιαφερόντων τους και την απόκτηση της αίσθησης του ανήκειν σε μία ομάδα (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, 2009). Οι ομάδες αυτές μπορεί να έχουν συμβουλευτικό, επιμορφωτικό ή ακόμη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα και να δουλεύουν μέσω δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, όπως είναι η συζήτηση, η χειροτεχνία, οι θεατρικές παραστάσεις, η έκδοση σχολικής εφημερίδας, κ.λπ. (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, 2009). Ωστόσο, σε περιπτώσεις που ο κοινωνικός λειτουργός κρίνει απαραίτητο έχει τη δυνατότητα παραπομπής των παιδιών, ή και των οικογενειών, τους σε αρμόδιες υπηρεσίες για την αποτελεσματικότερη και εις βάθος αντιμετώπιση των αναγκών και των αδυναμιών των παιδιών (Καλλινικάκη, 1998).

Στην προσπάθεια αυτή κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του με τις οικογένειες των παιδιών για την αντιμετώπιση των περιστατικών της σχολικής βίας. Η επαφή και η συνεργασία με την οικογένεια δίνει τη δυνατότητα στον λειτουργό να καταγράψει το ιστορικό του παιδιού, να διερευνήσει τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης και να εντοπίσει ενδεχόμενες οικογενειακές δυσλειτουργίες, παράγοντες οι οποίοι έχει φανεί ότι συσχετίζονται με την εμφάνιση της επιθετικότητας και της έκφραση βίαιης συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Επίσης, η όποια παρέμβαση κάνει ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να συνοδεύεται από την ενημέρωση και την αρωγή των γονέων των παιδιών και σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου κρίνεται απαραίτητο, από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ανάπτυξης γονεϊκών δεξιοτήτων (Παττακού-Παρασύρη, 2009).

Για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας στα πλαίσια του σχολείου, απαραίτητη είναι και η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τη σχολική εκπαιδευτική κοινότητα. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών και τη διεύθυνση του σχολείου με στόχο αφενός τον εντοπισμό των περιστατικών σχολικής βίας και επιθετικότητας και αφετέρου την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες και τη συμπεριφορά των παιδιών (Παττακού-Παρασύρη, 2009). Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν ότι, λόγω της μη ύπαρξης οργανικής θέσης των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς ο χώρος και ο χρόνος παραμονής τους σε ένα σχολείο είναι ιδιαίτερα περιορισμένος, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το ρόλο τους (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, 2009).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο κοινωνικός λειτουργός και η κοινωνική εργασία στα πλαίσια των σύγχρονων σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σχετικά με την πρόληψη των φαινομένων της σχολικής επιθετικότητας και βίας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω του σχεδιασμού και οργάνωσης ομιλιών, ημερίδων ή εκδηλώσεων με θέμα τη σχολική βία, οι οποίες θα αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση, όχι μόνο της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας που ανήκει το σχολείο, πολιτών, υπηρεσιών και φορέων, πάνω σε ζητήματα που άπτονται του φαινομένου της σχολικής βίας και της αντιμετώπισής του (Παττακού-Παρασύρη, 2009). Επίσης, η κοινωνική εργασία μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων κοινωνικής πολιτικής που να ενισχύουν τις οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα με την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, όπως π.χ. κοινοτικά κέντρα υποστήριξης των παιδιών και της οικογένειας (Παττακού-Παρασύρη, 2009).

Τέλος, αναφορικά με την πρωτογενή πρόληψη της σχολικής βίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να οργανώνουν και να διεκπεραιώνουν γενικότερα προγράμματα πρόληψης με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και αντιλήψεων που αφορούν την ισότητα μεταξύ των ατόμων, ανεξάρτητα του φύλου, της καταγωγής, της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, κ.λπ. (Αρτινοπούλου, 2001). Ωστόσο, για να έχει αποτέλεσμα η συμβολή και η παρέμβαση της κοινωνικής εργασίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και επιθετικότητας, απαιτείται μια διαφορετική πολιτική αντίληψη για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου. Μάλιστα, η Παττακού-Παρασύρη (2009) προσθέτει ότι η πρόληψη της σχολικής βίας σε διεπιστημονικό επίπεδο και η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών σε αυτή μπορεί να γίνει νωρίτερα και μέσα από φορείς που ασχολούνται με τον οικογενειακό προγραμματισμό, την παρακολούθηση της γέννησης του παιδιού και της ψυχοκινητικής του εξέλιξης μετά την προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Έτσι, αν προληφθούν τα ενδεχόμενα προβλήματα των παιδιών σε αυτή τη φάση ζωής, τα προβλήματα που θα εμφανιστούν αργότερα θα είναι σαφώς μικρότερης έκτασης.

1.3.4 Πρωτοβουλίες που Έχουν Ληφθεί στην Ελλάδα και την Υπόλοιπη Ευρώπη

Στην Ελλάδα, μέχρι και σήμερα, η σχολική βία δεν αναφέρεται ρητά στις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας ως ένα αυτόνομο ζήτημα, αλλά επιχειρείται, σε επίπεδο θεσμικό, η σφαιρική αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από τους γενικότερους στόχους της εθνικής πολιτικής για την παιδεία που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών στο χώρο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση της βίας στο σχολείο γίνεται μέσω δράσεων που αφορούν τη σύγχρονη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως η ενισχυτική διδασκαλία για τους αδύνατους μαθητές ή τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προγράμματα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και παιδιών με ειδικές ανάγκες, προγράμματα και υποστηρικτικές υπηρεσίες για την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών και για τη δημιουργική απασχόλησή τους, η προώθηση της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η καθιέρωση και η λειτουργία των σχολείων «Δεύτερης Ευκαιρίας», η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κ.ά. (Αρτινοπούλου, 2001).

Η θέση αυτή της Ελληνικής Πολιτείας απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας είναι ενδεικτική της κοινωνικής σημασίας που αποδίδεται στην εμφάνιση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, όπου η σχολική βία δε θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, αλλά ως συμπεριφορά μεμονωμένη, περιπτωσιολογική και εξατομικευμένη (Γεωργούλας, 2000).

Ωστόσο, με αφορμή πρόσφατα κρούσματα σχολικής βίας, φαίνεται ότι το φαινόμενο αρχίζει πλέον να τοποθετείται στις πραγματικές του διαστάσεις. Ενδεικτική της αλλαγής αυτής είναι η κοινή ανακοίνωση που εξέδωσαν η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε., στην οποία αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «...η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι υποτυπώδης...η στελέχωση του σχολείου με κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς) είναι ανύπαρκτη...η προετοιμασία των εκπαιδευτικών με ευθύνη της πολιτείας είναι τουλάχιστον ανεπαρκής...οι υπάρχοντες συμβουλευτικοί σταθμοί νέων υπολειτουργούν και δεν επαρκούν να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών...», τονίζοντας έτσι την αναγκαιότητα λήψης δραστικών μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Συνήγορος του Παιδιού, 2006).

Στην πρόκληση αυτή, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με δελτία τύπου την 6-6-2006 και 31-10-2006, απαντά για τις ενέργειές του και τους φορείς που προσφέρονται προκειμένου να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα σχολικής βίας με τις εξής δράσεις: (α) τη στελέχωση των συμβουλευτικών σταθμών νέων με κατάλληλο προσωπικό και επέκταση των αρμοδιοτήτων τους και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (β) την ίδρυση 43 νέων συμβουλευτικών σταθμών νέων, (γ) την υλοποίηση προγραμμάτων σε θέματα ψυχικής υγείας και διαπροσωπικών σχέσεων με ευθύνη των υπευθύνων αγωγής υγείας, (δ) την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για 5.000 εκπαιδευτικούς, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχετικά με τη διαχείριση των περιστατικών βίας και επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου για την περίοδο 2005-2006 και (ε) την ίδρυση του Κέντρου Πρόληψης και Υγείας «Φίλοι Εφήβων» και τη λειτουργία σχολών γονέων από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών στο νοσοκομείο Παίδων «Αγία Σοφία» (Πανούσης, 2009).

Επίσης, άλλες δύο ιδιαίτερες πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όσον αφορά την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας, αφορούν (α) στην οργάνωση μιας σειράς ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της σχολικής βίας και (β) στη θέσπιση του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων, που υποστηρίζεται από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σε συνεργασία με τοπικά συμβουλευτικά κέντρα, δήμους και πανεπιστήμια, με στόχο την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών και νέων (Αρτινοπούλου, 2001). Ένα από τα πρώτα προγράμματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διοργανώθηκε από το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., το σχολικό έτος 1997-1998, είχε διάρκεια 200 διδακτικές ώρες και συμμετείχαν σε αυτό μόλις 20 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, στοιχεία που το κατέστησαν ως ένα πρόγραμμα μειωμένης αποτελεσματικότητας και εμβέλειας (Αρτινοπούλου, 1998). Όμως, η αξιολόγηση του προγράμματος, όπως έγινε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ήταν θετική, καθώς επισημάνθηκαν για ακόμη μια φορά οι αδυναμίες και τα κενά των στρατηγικών για την

πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 1998). Από τότε έχουν οργανωθεί αρκετά προγράμματα αντίστοιχου περιεχομένου. Το Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων, από την άλλη, έχει ως ευρύτερο στόχο την ανάπτυξη κοινών δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των νέων πάνω σε θέματα σπουδών, διαπροσωπικών σχέσεων, ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων, κ.λπ., στα πλαίσια των οποίων έχουν οργανωθεί και πιο συγκεκριμένες δράσεις που επικεντρώνονται στο ζήτημα της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας του Υπουργείου Παιδείας με στόχο τη διαχείριση της επιθετικότητας και της βίας στα πλαίσια του σχολείου, το οποίο τη σχολική χρονιά 2006-2007 εφαρμόστηκε πειραματικά σε αρκετά σχολεία της Αττικής, ένα εκ των οποίων ήταν το Βαρβάκειο Γυμνάσιο (Πανούσης, 2009). Οι στόχοι του προγράμματος αυτού ήταν: (α) η εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου της σχολικής βίας, (β) ο προσδιορισμός των επιμέρους όψεων της βίας, όπως εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο, (γ) η καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών στα φαινόμενα σχολικής βίας και (δ) η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισής του (Γκίκα, Μάντζος, & Νέζη, 2008). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος αυτού, αφενός κατέδειξαν μεγάλα ποσοστά σχολικής βίας μεταξύ των μαθητών του Βαρβακείου Γυμνασίου και αφετέρου την προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν σε προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης των φαινομένων σχολικής βίας, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών θεωρούσε ότι η σχολική βία είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα το οποίο χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Γκίκα, Μάντζος, & Νέζη, 2008). Επιπλέον, στα πλαίσια του προγράμματος, μελετήθηκαν και οι πολιτικές που εφαρμόζουν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω στο θέμα της διαχείρισης της σχολικής βίας και οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το πώς είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί η βία στο χώρο του σχολείου. Έτσι, παρήχθησαν έργα ζωγραφικής, σλόγκαν κατά της σχολικής βίας, ορισμένα εκ των οποίων τυπώθηκαν πάνω σε μπλουζάκια, και σχετικά διηγήματα (Γκίκα, Μάντζος, & Νέζη, 2008). Το υλικό αυτό παρουσιάστηκε στο τέλος της χρονιάς σε διάφορες εκδηλώσεις που οργανώθηκαν τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στην κοινότητα, όπου οι μαθητές φορώντας τα μπλουζάκια, που οι ίδιοι είχαν σχεδιάσει, μοίραζαν σε μαθητές, γονείς και πολίτες φυλλάδια με συνθήματα κατά της σχολικής βίας (Γκίκα, Μάντζος, & Νέζη, 2008). Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού κρίνεται συνολικά επιτυχημένη, καθώς πέραν της αναγνώρισης και της καταγραφής των φαινομένων της βίας στα σύγχρονα σχολεία, αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα της πρόληψης της σχολικής βίας και σχεδιάστηκαν συγκεκριμένες δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Πέρα από αυτά, πλήθος πρωτοβουλιών έχουν οργανωθεί, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, τα οποία θίγουν εμμέσως το ζήτημα της πρόληψης και

της αντιμετώπισης της σχολικής βίας είτε με τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων είτε με τη μορφή σεμιναριακών παρεμβάσεων ή ομιλιών που αφορούν γενικότερα θέματα, όπως είναι η προαγωγή της υγείας, η σεξουαλική αγωγή, η οικολογία, η συμβουλευτική, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η προαγωγή της ψυχικής υγείας, κ.λπ. (Αρτινοπούλου, 2001). Όμως, λόγω του ότι τα προγράμματα αυτά δεν εντάσσονται σε μια ευρύτερη πολιτική αντιμετώπισης και πρόληψης της σχολικής βίας, τα αποτελέσματά τους δεν είναι εύκολο να αξιολογηθούν.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση και τη διαχείριση του φαινομένου της σχολικής βίας στην υπόλοιπη Ευρώπη, η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Μετά τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, το 1997, οργανώθηκαν αρκετά σημαντικές δράσεις και πάρθηκαν σημαντικές πρωτοβουλίες σχετικά με το ζήτημα της σχολικής βίας. Ειδικότερα, από τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, προέκυψε η ομάδα εμπειρογνομόνων του φαινομένου της βίας στα σχολεία, μια ομάδα που συναντάται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και ανταλλάσσει απόψεις πάνω στο φαινόμενο σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, επικεντρωμένη αφενός στον εννοιολογικό προσδιορισμό, την ερμηνεία και την κατανόηση του φαινομένου και αφετέρου στη χάραξη αξόνων και πολιτικών βραχυχρόνιας και μακροχρόνιας αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Από την άλλη πλευρά, σε θεσμικό επίπεδο, η αρμόδια επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για θέματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Νεότητας, έχοντας αναγνωρίσει τη διάσταση των φαινομένων βίας στα σχολεία και τη σπουδαιότητα αντιμετώπισης τους, αποφάσισε τη διάθεση κονδυλίων για πρωτοβουλίες σχετικές με τη σχολική βία (Αρτινοπούλου, 2001). Μια τέτοια πρωτοβουλία αποτελεί η «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία. Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ασφάλεια στο Σχολείο», η οποία έλαβε χώρα από το 1998 έως το 2000, όπου οι ευρωπαϊκές χώρες κλήθηκαν να καταβάλλουν προτάσεις για δράσεις, σχέδια και προγράμματα ενημέρωσης, επιμόρφωσης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001). Παρόλο που εγκρίθηκε και χρηματοδοτήθηκε μόνο το 1/5 των καταβεβλημένων προτάσεων, αξίζει να σημειωθεί η θετική ανταπόκριση των κρατών μελών στην πρωτοβουλία αυτή και η αναγνώριση της σημαντικότητας του ζητήματος της βίας στα σχολεία.

Από το 2000 και μετά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε την ένταξη της αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής βίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής πολιτικής, ενισχύοντας τη λήψη δράσεων και πρωτοβουλιών σχετικά με τη διερεύνηση των κοινωνικών επιπτώσεων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και επενδύοντας κονδύλια μεγάλου ύψους στην σχετική με το ζήτημα έρευνα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008). Μάλιστα, χώρες, όπως η Σουηδία, η Ολλανδία, η Φινλανδία, η Γερμανία, η Μεγάλη Βρετανία, η Ισπανία και η Γαλλία, έχουν αξιοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τη

στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχοντας αναπτύξει ιδιαίτερες πολιτικές για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και έχοντας σχεδιάσει πλήθος δράσεων και προγραμμάτων προς την κατεύθυνση αυτή (Αρτινοπούλου, 2001).

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα των πρωτοβουλιών στον ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί η εφαρμογή ενός προγράμματος μείωσης της σχολικής βίας σε δύο σχολεία του Λίβερπουλ και δύο του Λονδίνου. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν η πρόληψη της σχολικής βίας εντός και εκτός σχολείου μέσω της ενημέρωσης σχετικά με το πρόβλημα, της βελτίωσης των συμβουλευτικών υπηρεσιών και της επιτήρησης, αλλά και της μεγιστοποίησης της υποστήριξης των θυμάτων (Vanhove & Raynal, 2004). Οι ενέργειες που ακολουθήθηκαν ήταν συναντήσεις μεταξύ του προσωπικού και των γονέων σχετικά με το θέμα της βίας στο σχολείο, η βελτίωση της επίβλεψης και της επιτήρησης στους χώρους παιχνιδιού, η θέσπιση και εφαρμογή σχολικών κανονισμών κατά της βίας, οι εμπιστευτικές επαφές με τα θύματα και άλλα άτομα που συνδέονταν με τα περιστατικά βίας, επίσημες συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους μαθητές, η ενασχόληση με θεατρικά παιχνίδια ρόλων και χρήση της λογοτεχνίας που παρουσιάζουν τις επιπτώσεις της βίας. Επίσης, δόθηκε ενθάρρυνση σε ουδέτερους μαθητές για να παρεμβαίνουν και δημιουργήθηκαν ομάδες συζήτησης για γονείς μαθητών που ακούν ή δέχονται βία. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν ότι στα δυο από τα τρία σχολεία μειώθηκαν τα επίπεδα της σχολικής βίας σε σημαντικό βαθμό μέσα σε διάστημα δύο ετών, ενώ στο τέταρτο σχολείο παρέμεινε το ίδιο (Vanhove & Raynal, 2004). Οι ερευνητές απέδωσαν τα περιορισμένα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στις ευρύτερες φυλετικές και κοινωνικές συγκρούσεις που χαρακτήριζαν την περιοχή εγκατάστασης του σχολείου. Αντίστοιχα, η επιτυχία του προγράμματος χρεώθηκε στην προθυμία που έδειξε το διδακτικό προσωπικό και στην εμπιστευτικότητα που διαχειρίστηκαν τα περιστατικά, αλλά και στην πρόσληψη των ανεκτών συμπεριφορών από την πλευρά και των ανηλίκων και των ενηλίκων (Vanhove & Raynal, 2004).

Ένα άλλο πρόγραμμα, το οποίο έχει εφαρμοστεί σε αρκετές χώρες της Ευρώπης και γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστεί σε κάποια ελληνικά σχολεία είναι το «No blame approach», το οποίο σχεδίασαν οι Robinsons και Maines (Ζαραφωνίτου, 2003). Στόχοι του προγράμματος αυτού ήταν η απενοχοποίηση του δράστη, η ενίσχυση της ενσυναίσθησής του έτσι ώστε να καταλάβει πώς αισθάνεται το θύμα, η ενίσχυση του ρόλου όλων των παρευρισκομένων στο σχολικό χώρο και τέλος, η επίλυση και η αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής βίας (Ζαραφωνίτου, 2003). Τα βήματα που ακολουθούνται, τα οποία όλα γίνονται προφορικά και τίποτα δεν καταγράφεται είναι τα εξής: αρχικά, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με το θύμα και του ζητά να φτιάξει μια ζωγραφιά και μέσω αυτής προσπαθεί να καταλάβει πώς αισθάνεται το παιδί και στη συνέχεια, γίνεται μια συνάντηση με όλους τους εμπλεκόμενους, στα

πλαίσια μιας ομάδας στην οποία βρίσκεται ο δράστης και άλλα παιδιά από το σχολικό χώρο (Ζαραφωνίτου, 2003). Στη συζήτηση αυτή περιγράφεται το πρόβλημα χωρίς να γίνονται καταγγελίες, μοιράζεται η ευθύνη και διευκρινίζεται ότι δεν θα φταίξει ή θα τιμωρηθεί κανείς. Οι μαθητές αναπτύσσουν τη θέση τους εκφράζοντας την άποψή τους για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται στο θύμα και στο δράστη και έπειτα κατανέμονται οι επιμέρους ευθύνες. Το πρόγραμμα παρέμβασης ολοκληρώνεται με μια δεύτερη συνάντηση για να φανεί τι επιτεύχθηκε από αυτή τη διαδικασία, εάν το θύμα έπαυε να θυματοποιείται και ο δράστης να στιγματίζεται (Ζαραφωνίτου, 2003). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος διεξήχθη έρευνα το 2006 στις τοπικές αρχές και σε 40 σχολεία, στα οποία είχε εφαρμοστεί, από την οποία προέκυψε ότι 4 στα 5 σχολεία ήταν ικανοποιημένα από την εφαρμογή του προγράμματος (Λιακοπούλου, 2007). Τέλος, τα θετικά στοιχεία του προγράμματος έγκεινται στο ότι δεν κατηγορούνται τα παιδιά-δράστες, είναι ένα πρόγραμμα το οποίο μπορούν να το εφαρμόσουν οι ίδιοι οι καθηγητές και να συμμετέχουν σε αυτό όλοι οι μαθητές, ενώ τα αρνητικά στοιχεία του αφορούν το ότι είναι ένα πρόγραμμα ακατάλληλο για πολύ σοβαρά προβλήματα επιθετικότητας και βίαιης συμπεριφοράς και το ότι πολλοί γονείς θυμάτων δημιουργούν προβλήματα, αφού ζητάνε την τιμωρία του δράστη (Λιακοπούλου, 2007).

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ανταποκριθεί θετικά στη σημασία που δόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο ζήτημα της βίας στο χώρο των σχολείων μέσα από το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση πολιτικών, πρωτοβουλιών και δράσεων σε επίπεδο εθνικό. Το στοιχείο που φαίνεται να διαφοροποιεί την ελληνική πραγματικότητα έγκειται στο ότι οι προσπάθειες που γίνονται για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας δεν εντάσσονται σε μια ευρύτερη πολιτική, αλλά αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες, στερούμενες έτσι αποτελεσματικότητας. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, δε μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι αποτελούν αξιόλογες προσπάθειες αναγνώρισης του φαινομένου της σχολικής βίας και της σημαντικότητας λήψης μέτρων και δραστηριοποίησης για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιείται είναι η ποιοτική γιατί στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση και ανάλυση του φαινόμενου της βίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα στελεχώσεις των εκπαιδευτικών μονάδων από κοινωνικούς λειτουργούς.

Επιπρόσθετα μέσω της ποιοτικής έρευνας υπάρχει δυνατότητα να διερευνηθούν οι λεπτομέρειες του θέματος να εξεταστούν οι συμπεριφορές και η αντιμετώπιση των κοινωνικών υποκειμένων σε σχέση με το φαινόμενο.(Ιωσιφίδης, 2003)

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μικρό αριθμό συνεντευξιαζόμενων με στόχο τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων.(Κυριαζή, 1999)

Σύμφωνα με τον Ιωσιφίδη (2003) τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα:

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

- Διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος.
- Διερεύνηση φαινόμενων, συμπεριφορών και διαδικασιών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν.
- Διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων. Ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων.
- Γίνεται προσπάθεια αποφυγής κρίσεων.

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

- Συνήθως αφορά μικρά δείγματα.
- Χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης.
- Εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα.
- Η συμμετοχή ή η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινόμενου ή διαδικασίας.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Εξετάζοντας την βιβλιογραφία σχετικά με τη βία στα σχολεία σχετικά με την αναγκαιότητα στελέχωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Κοινωνικούς λειτουργούς, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Καταγραφή των φαινομένων βίας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Γυμνάσια και Λύκεια).
- Αντιμετώπιση και η πρόληψη των κρουσμάτων βίας στα σχολεία.
- Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία στο χώρο του σχολείου.

2.3 Πληθυσμός - Δείγμα

Ο πληθυσμός σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997) είναι το σύνολο των ανθρώπων στον οποίον αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γι' αυτό και ο πληθυσμός αναφέρεται και ως δειγματοληπτική βάση. Ως ερευνώμενος πληθυσμός στην παρούσα έρευνα, ορίστηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια.

Το δείγμα της έρευνας το αποτελούν 12 επαγγελματίες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι είναι σε θέση να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες εξαιτίας της θέσης της οποίας κατέχουν. Οι συνεντευξιαζόμενοι που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας ανήκουν στις ακόλουθες ειδικότητες: φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικός, ιστορικός, χημικός, γυμναστές.

Και τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν: έξι Γυμνάσια, δύο Γενικά Λύκεια και δύο Επαγγελματικά Λύκεια.

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας κατηγοριοποιούνται σε δειγματοληψία πιθανότητας και δειγματοληψίας μη πιθανότητας. Στη παρούσα έρευνα έγινε δειγματοληψία μη πιθανότητας δηλαδή δεν παρέχεται κανένας τρόπος υπολογισμού της πιθανότητας ότι κάθε μέλος του πληθυσμού θα έχει την ίδια ευκαιρία να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Συγκεκριμένα η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της βολικής, στην οποία δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. (Σαχίνη-Καρδάση, 1997)

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βολική δειγματοληψία καθώς επιλέχθηκαν σχολεία τα οποία βρίσκονταν στον τόπο κατοικίας των ερευνητών.

2.4 Επιλογή εργαλείου έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι επιστημονικά συστηματοποιημένη, προετοιμάζεται με κάθε λεπτομέρεια, διατυπώνεται

εγγράφως και πρέπει να προβλέπει 1) τη διατύπωση των θεμάτων υπό μορφή ερωτήσεων 2)τη προσαρμογή των θεμάτων στο πνευματικό επίπεδο των ατόμων στο οποίο απευθύνεται 3)την ενημέρωση όσων υποβληθούν στη συνέντευξη. (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004)

Ως προς τη μορφή της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις που η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Ο τύπος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε είναι οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς. Η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν, ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις. (Robson, 2000, Ιωσιφίδη 2003)

2.5 Τόπος και χρόνος έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τα εξής στάδια: Προετοιμασία των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις. Πραγματοποίηση των συνεντεύξεων (Interviewing), είναι το στάδιο άντλησης των πληροφοριών και των δεδομένων. Το στάδιο αυτό έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθινά. Απομαγνητοφώνηση ή προετοιμασία του υλικού για ανάλυση(transcribing). Κατά το στάδιο αυτό γίνεται η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο. Ανάλυση, (analyzing) στο στάδιο αυτό γίνεται η κωδικοποίηση και η ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων που έχουν συγκεντρωθεί μέσω των συνεντεύξεων. Έλεγχος (verifying), στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές προκειμένου να γίνει ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Δημοσιοποίηση (reporting), στο στάδιο αυτό γίνεται η παρουσίαση στην επιστημονική κοινότητα της βιβλιογραφικής μελέτης και των αποτελεσμάτων της έρευνας.(Ιωσιφίδη 2003)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιανουάριο – Φεβρουάριο του 2011, στους Νομούς: Αιτωλοακαρνανίας και συγκεκριμένα στη πόλη του Αγρινίου, Ηλείας και συγκεκριμένα στις πόλεις Αμαλιάδα και Πύργο, Καβάλας και συγκεκριμένα στις πόλεις Καβάλα και Χρυσούπολης. Αφού προσδιορίστηκαν οι ερωτήσεις και το δείγμα, ορίστηκε ο χώρος και ο χρόνος συνάντησης σε συνεννόηση με τους συνεντευξιαζόμενους.

Με τους καθηγητές οι συναντήσεις έγιναν στα εκάστοτε σχολεία που διδάσκουν, αφού πρώτα είχε γίνει επικοινωνία με την διεύθυνση του σχολείου και δόθηκε η άδεια για την εκπόνηση των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις

διάρκεσαν δέκα έως είκοσι πέντε λεπτά και χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο για την ηχογράφησή τους, ενώ σε κάποιες κρατήθηκαν και σημειώσεις.

2.6 Συλλογή δεδομένων

Στη κοινωνική έρευνα υπάρχουν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων: 1) Η συνέντευξη κατά την οποία ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει τα στοιχεία μέσω ερωτήσεων που θα υποβάλλει στο δείγμα. 2) Η παρατήρηση μέσω της οποίας ο ερευνητής μπορεί να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του δείγματος. 3) Η βιβλιογραφική ανασκόπηση με την οποία ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται από ήδη υπάρχοντα γραπτά κείμενα.

Στη παρούσα μελέτη η συλλογή δεδομένων έγινε με βιβλιογραφική ανασκόπηση και με τη χρήση της μη δομημένης συνέντευξης ως εργαλείο, και τη χρήση μαγνητοφώνου και σημειώσεων.

2.7 Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συλλέχθηκαν στοιχεία τα οποία βοήθησαν στο να απαντηθούν τα ερωτήματα. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες οι οποίες δεν αφορούσαν το θέμα.

2.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας ανακύπτουν σε όλα σχεδόν τα είδη κοινωνικής έρευνας. Στη ποιοτική όμως τα ζητήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία εξαιτίας της άμεσης επαφής και πολύ συχνά της μακρόχρονης εμπλοκής του ερευνητή ή των ερευνητών με πλευρές της ζωής των κοινωνικών υποκειμένων. Τα ζητήματα αυτά θα πρέπει να καταλαμβάνουν κεντρική θέση στην ερευνητική διαδικασία. Ορισμένα από τα πιο συνηθισμένα και πιο σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που ανακύπτουν στην ποιοτική έρευνα είναι τα ακόλουθα.

- **Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία.** Σε πολλές περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να είναι απόλυτα εγγυημένη. Και αυτό διότι οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή στοιχεία από την προσωπική ή και κοινωνική τους ζωή που δεν θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. (Ιωσιφίδης, 2003) Στη παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε καταγραφή του ονοματεπώνυμου του πληθυσμού που αποτέλεσε το δείγμα. Τηρήθηκαν όλες οι τυπικές δεσμεύσεις σχετικά με την εμπιστευτικότητα και το απόρρητο, αφού δεν δημοσιεύτηκαν στοιχεία που να παραπέμπουν στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών.
- **Εντιμότητα και Εμπιστοσύνη.** Σε κάθε στάδιο της έρευνας ο ερευνητής θα πρέπει να διατηρεί στο ακέραιο την εντιμότητά του απέναντι στους συμμετέχοντες. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων οι οποίες είναι προϋπόθεση για τη συλλογή ουσιαστικών ποιοτικών δεδομένων. (Ιωσιφίδης,

2003) Στη συγκεκριμένη έρευνα δε τέθηκε ζήτημα προδοσίας και εξαπάτησης, οι ερωτήσεις που τους υποβλήθηκαν τέθηκαν με σεβασμό και ειλικρίνεια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με εμπιστευτικότητα και δεν δημοσιεύτηκαν με κανένα τρόπο που μπορεί να προκαλέσει ενόχληση στο υποκείμενο που έδωσε τις πληροφορίες.

- Πληροφορημένη Συναίνεση. Η πληροφορημένη συναίνεση αφορά τη διάθεση του συνόλου των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό. Με βάση λοιπόν τη πληροφορημένη συναίνεση τα δεδομένα της έρευνας γίνονται γνωστά στους συμμετέχοντες και ζητείται η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή. (Ιωσιφίδης, 2003) Όλος ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στη παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και στόχους της μελέτης, τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα και για τη χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και ευρημάτων.

- Προστασία από τυχόν κινδύνους. Η προστασία των συμμετεχόντων από τυχόν κινδύνους κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον ερευνητή. Κίνδυνοι όπως προσβολή της προσωπικότητάς τους, το ήθος τους, της θέσης τους κ.τ.λ. (Ιωσιφίδης, 2003) Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν υπήρξε κανενός είδους πίεσης ή άλλη ενέργεια που να προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς φυσιολογικό άγχος ή ανησυχία.

- Κόστος, Όφελος και Αμοιβαιότητα. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να γνωρίζουν ποια είναι τα πιθανά οφέλη της έρευνας ώστε να υπάρχει κίνητρο για συμμετοχή και άρση των επιφυλάξεων λόγω του κόστους που συνεπάγεται η συμμετοχή αυτή π.χ. απώλεια χρόνου. Τα οφέλη αυτά θα πρέπει να αναφέρονται στη πραγματική τους διάσταση και να αποφεύγονται οι υπερβολές. (Ιωσιφίδης, 2003) Στην έρευνα δε χρησιμοποιήθηκαν κίνητρα συμμετοχής, υλικά αγαθά ούτε υπήρξε κάποιο είδος εξαγοράς των περιπτώσεων για να συμμετέχουν στην έρευνα. Όσο αναφορά τα οφέλη της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάδειξη του φαινομένου της βίας, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών όσο αναφορά τη στελέχωση των σχολείων με κοινωνικό λειτουργό.

- Πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Ο ερευνητής θα πρέπει να εγγυηθεί στους συμμετέχοντες την πλήρη πρόσβαση στην ερευνητική διαδικασία και στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. (Ιωσιφίδης, 2003)

- Χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη προσβάλλει τους συμμετέχοντες της έρευνας. (Ιωσιφίδης, 2003) Στη συγκεκριμένη έρευνα δε παραποιήθηκαν αποτελέσματα ούτε υποκρύφθηκαν στοιχεία που συλλέχθηκαν. Ακόμα και κατά τη διάρκεια της έρευνας και συγκεκριμένα των συνεντεύξεων η διατύπωση των ερωτημάτων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μη καθοδηγούν τον

ερωτώμενο σε συγκεκριμένες απαντήσεις, αποτρέποντας έτσι την παραγωγή ``καθοδηγούμενων`` και επιθυμητών αποτελεσμάτων.

2.9 Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν αξιοσημείωτες δυσκολίες. Αυτό που θα μπορούσε να σημειωθεί είναι οι διακοπές από τρίτους σε μερικές συνεντεύξεις, διότι δεν υπήρχε κατάλληλος χώρος στα σχολεία για να παρθούν οι συνεντεύξεις, γεγονός που αποτελεί σύνηθες πρόβλημα. Οι απαντήσεις τους κάλυψαν επαρκώς τις ερωτήσεις μας και ήταν όλοι τους συνεργάσιμοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης

Ο όρος θεμελιωμένη θεωρία αναφέρεται τόσο στη μέθοδο, η οποία παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να αναγνωρίζονται κατηγορίες όσο και στο προϊόν της έρευνας δηλαδή είναι ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί κανείς να κατανοήσει το υπό μελέτη φαινόμενο (http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_vieww&gid=235&Itemid).

Η θεμελιωμένη θεωρία είναι η πιο συστηματοποιημένη από τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες. Περιλαμβάνει έναν αριθμό από συστηματικές, επαγωγικές και κατευθυντήριες γραμμές για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων με στόχο τη δημιουργία θεωρίας, η οποία ερμηνεύει τα δεδομένα. Γι' αυτό το λόγω έγινε επιλογή αυτής της μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης στην παρούσα έρευνα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεμελιωμένης θεωρίας είναι τα εξής:

1. Η σύγχρονη εμπλοκή στη συλλογή και στην ανάλυση δεδομένων.
2. Η δημιουργία αναλυτικών κωδικών και κατηγοριών που βασίζονται στα δεδομένα και όχι σε προ υπάρχουσες θεωρητικές υποθέσεις.
3. Η δημιουργία μνημόνιο.
4. Η θεωρητική δειγματοληψία.
5. Η μέθοδος συνεχούς συγκρίσεις.
6. Η ανάπτυξη θεωρίας για την εξήγηση συμπεριφορών και διαδικασιών.

Στρατηγικές της θεμελιωμένης θεωρίας :

Η κωδικοποίηση δεδομένων: Οι αρχικοί κωδικοί (codes) δημιουργούνται μέσα από την μελέτη των δεδομένων κατά την διαδικασία της ανάλυσης.

Στις αρχικές φάσεις της έρευνας η κωδικοποίηση είναι σε μεγάλο βαθμό περιγραφική. Οι κατηγορίες ομαδοποιούν γεγονότα ή διαδικασίες τα οποία μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά συχνά λειτουργούν ως περιγραφικές ταμπέλες αλλά σταδιακά γίνονται πιο αφηρημένες . Οι κατηγορίες στη θεμελιωμένη θεωρία αναδύονται από τα δεδομένα, δεν είναι αμοιβαία , αποκλειώμενες και εξελίσσονται σε όλη τη διαδικασία της έρευνας . (Ιωσιφίδης, 2003)

Οι κατηγορίες θεωρείται ότι πηγάζουν:

1. από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων.
2. από την κοινή λογική του ερευνητή.
3. από την βιβλιογραφία γύρω από το θέμα.

Για την ανάλυση είναι πολύ βασική η σε βάθος γνώση του ερευνητικού υλικού. Η κωδικοποίηση των δεδομένων συμβαίνει ταυτόχρονα με την συλλογή τους. Η διαδικασία της κωδικοποίησης μπορεί να διακριθεί σε δυο βασικές κατηγορίες την "ανοιχτή" και την "επιλεκτική" ή "εστιασμένη". (Ιωσιφίδης, 2003)

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτή διαδικασία κωδικοποίησης διότι αφενός βοηθά στην παραμονή κοντά στα δεδομένα και αφετέρου στο να μην επιβάλλονται βιάσματα οι προϋπάρχουσες ιδέες και θεωρίες. Επίσης αυτής της μορφής η κωδικοποίηση βοηθά να χρησιμοποιηθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια οι ιδέες που τροφοδοτούν την ερευνά και τέλος βοηθά να γίνεται προσέγγιση του υλικού με νέους τρόπους παίρνοντας μια απόσταση από αυτά. (Ιωσιφίδης, 2003)

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις οργανώθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

- Καταγραφή των φαινομένων βίας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Γυμνάσια και Λύκεια).
- Αντιμετώπιση και η πρόληψη των κρουσμάτων βίας στα σχολεία.
- Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία στο χώρο του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κατά κατηγορία. Πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 6 σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και 6 σε εκπαιδευτικούς Λυκείου. Αρχικά επικοινωνήσαμε με το Διευθυντή του κάθε σχολείου μέσω της επιστολής στην οποία αναφέρουμε την ιδιότητά μας και το σκοπό της έρευνας, προκειμένου να μας δοθεί η άδεια για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις εκπονήθηκαν στο γραφείο του κάθε συνεντευξιαζόμενου μετά από τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους και προσωπική επαφή, με σκοπό να οριστεί η ώρα και η ημέρα της συνάντησης.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ

- **Καταγραφή των φαινομένων βίας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Γυμνάσια και Λύκεια).**

Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις που αφορούν τα κρούσματα βίας, τη συχνότητα στο φύλο, τις μορφές βίας, τα αίτια, και το κατά πόσο τα προβλήματα της οικογένειας και της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν θετικά ότι υπάρχουν κρούσματα βίας, χαρακτηριστικά μας ανέφεραν ότι *« παρατηρούνται καθημερινά κρούσματα βίας στο σχολείο»*, *«σαφώς υπάρχουν κρούσματα βίας σε μικρό επίπεδο, αλλά υπάρχουν»*. (Συνέντευξη 4^η και 9^η)

Όσο αναφορά τη συχνότητα στο φύλο η πλειοψηφία των καθηγητών συμφώνησαν πως στα αγόρια παρατηρείται πιο συχνά, ενώ κάποιοι απάντησαν πως παρατηρείται και στα δύο φύλα εξίσου. Χαρακτηριστικά *«στα αγοράκια αλλά όχι πως και τα κοριτσάκια υπολείπονται σε τίποτα»*, *«και στα δυο αλλά πιο συχνά στα αγόρια»*, *«στα αγόρια κυρίως γιατί έχει και τη μορφή του παιχνιδιού λίγο, μερικές φορές όμως και στα αγόρια με κορίτσια αλλά σίγουρα στα αγόρια»*.(Συνέντευξη 1^η ,10^η και 5^η)

Οι μορφές βίας που έχουν παρατηρήσει οι συνεντευξιαζόμενοι στο χώρο του σχολείου:

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν πως υπάρχει λεκτική βία, κάποιοι απάντησαν πως υπάρχει ψυχολογική βία, ενώ κάποιοι απ'αυτούς απάντησαν πως έχουν παρατηρήσει κρούσματα σωματικής βίας, καθώς και κάποιοι που έχουν παρατηρήσει βανδαλισμούς στο χώρο του σχολείου όπως και ηλεκτρονική βία. Χαρακτηριστικά ειπώθηκαν: *«πιο συχνά τη σωματική αλλά και τη λεκτική και τη ψυχολογική όπως επίσης και βανδαλισμοί που γίνονται στο χώρο του σχολείου»*, *«όλες οι μορφές υπάρχουν άλλες περισσότερο άλλες*

λιγότερο», «τη λεκτική κατά κόρον, αλλά συχνά και τη σωματική. Υπάρχει άσκηση βίας σε ευπαθή ομάδες (παιδιά με νοητική καθυστέρηση) τα παιδιά είναι σκληρά απέναντι στα αδύναμα», «όλα τα είδη τα έχω συναντήσει. Θυμάμαι έκανα μάθημα και καθώς έγραφα στον πίνακα ακούω φωνές, βρισιές και πως γυρίζω βλέπω δύο μαθήτριες να έχουν αρπαχτεί και να ξυλοκοπούν η μια την άλλη. Πελάγωσα μέχρι να συνειδητοποιήσω τι γινόταν και να αντιδράσω, ήταν πολύ ξαφνικό όλα τα παιδιά τρόμαζαν».(Συνέντευξη 5^η, 8^η και 11^η)

Το φαινόμενο της βίας κατά τους συνεντευξιαζόμενους οφείλεται στους εξής παράγοντες: στην ηλικιακή φάση (εφηβεία) στην οποία βρίσκονται, στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζουν, ΜΜΕ τα οποία διαδίδουν – προωθούν τα μοντέλα της βίας, διαδίκτυο (βιντεοπαιχνίδια με πολεμικό χαρακτήρα και facebook), η κοινωνία στην οποία ζουν. Χαρακτηριστικά μερικοί από τους συνεντευξιαζόμενους μας είπαν: «Πάρα πολλά θα μπορούσαν να είναι. Θεωρώ ότι οι περισσότεροι μαθητές που ασκούν βία είναι μαθητές αδύναμοι οι οποίοι θέλουν να επιβληθούν με αυτό τον τρόπο καλύπτουν την ανάγκη τους να αναδειχθούν να κερδίσουν την προσοχή και έχουν και το ρόλο του ηγέτη η θα ήθελαν να είχαν το ρόλο του ηγέτη. Όσοι δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα του σχολείου προσπαθούν να τα καταφέρουν έτσι μέσω της βίας ώστε να νιώθουν ότι κάπου είναι καλοί και να τραβήξουν την προσοχή», «Μεγάλη ερώτηση τεραστία η απάντηση. Βασικά δεν έχω συγκεκριμένη απάντηση . πολλά πάρα πολλά τα αίτια, τα προβλήματα μέσα στην οικογένεια, διαζύγιο, μονογονεϊκές οικογένειες, οικονομικά προβλήματα τα περισσότερα εργαζονται., δεν αμείβονται δεν επιβραβεύονται έτσι μαζεύουν θυμό μέσα τους αγανάκτηση», «Κατά τη γνώμη φταίει η εξάρτηση από τα βιντεοπαιχνίδια τα οποία έχουν πολεμικό περιεχόμενο και η μίμηση τα παιδιά μπερδεύουν την εικονική πραγματικότητα με την ζωή». (Συνέντευξη 8^η, 12^η και 8^η)

Στις ερωτήσεις που αφορούν αν αντανακλούν τα προβλήματα της οικογένειας και κοινωνίας στο σχολείο και οι δώδεκα ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, και συγκεκριμένα είπαν: «Βεβαίως και αντανακλούν, τα παιδιά είναι κομμάτια μιας ευρύτερης ομάδας,. Ο μικρόκοσμος του σχολείου δεν είναι παρά ένα μικρότερο μέρος της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, όταν βιώνουν τη βία οπουδήποτε λογικό είναι να την μεταφέρουν. Διότι ο μιμισμός σ' αυτή την ηλικία που δεν έχουν αποκτήσει κρίση είναι έντονος. Και το άλλο που σας επισήμανα, προσπαθούν να βρουν τη θέση τους στην ομάδα, με τον αρνητικό και λιγότερο με τον θετικό τρόπο», «Ναι, αντανακλούν , οι διαδηλώσεις στους δρόμους, τα παιδιά μιμούνται και μεταφέρουν αυτό το κλίμα και στο σχολείο», «Οπουδήποτε αν όχι εκατό τις εκατό ενενήντα τις εκατό αντιλαμβανόμαστε από την εικόνα του παιδιού στην τάξη και τη συμπεριφορά του και προς τους συμμαθητές του. Συνήθως είναι οικογένειες διαζευγμένες σε διάσταση, μονογονεϊκές οικογένειες με αδυναμία του ενός γονιού να ανταποκριθεί, παιδιά που μεγαλώνουν μόνο με της γιαγιάδες και τους παππούδες. Τέτοιου είδους οικογένειες».(Συνέντευξη 4^η και 10^η)

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω απαντήσεις, το γεγονός ότι όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στην ύπαρξη κρουσμάτων βίας επιβεβαιώνεται και από τους Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, (2005), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα ευρήματα ερευνών της σχολικής βίας καταδεικνύουν τις τεράστιες διαστάσεις του προβλήματος. Μάλιστα, η έρευνα επεσήμανε την τάση των αγοριών να εμπλέκονται συχνότερα σε συγκρούσεις, όχι όμως πως και τα κορίτσια υπολείπονται της βίας. Αυτό που τονίστηκε περισσότερο είναι πως επικρατεί κυρίως η λεκτική βία. Όσων αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της σχολικής βίας, από τις απαντήσεις που δόθηκαν επισημάνθηκαν οι εξής παράγοντες: οικογενειακό περιβάλλον και επιμέρους παράγοντες όπως το διαζύγιο στην οικογένεια, οι σχέσεις γονέων-παιδιών, ΜΜΕ (η βία που προβάλλεται) και φιλικό περιβάλλον γεγονός που προκύπτει και από την βιβλιογραφία σύμφωνα με τους Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού (2001). Επιπλέον σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους και η κοινωνία συντελεί στη εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς των εφήβων στο σχολείο.

- **Αντιμετώπιση και πρόληψη των κρουσμάτων βίας στα σχολεία**

Η κατηγορία αυτή έχει τα εξής υποερωτήματα τα οποία αφορούν: την αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας, τις υπηρεσίες στις οποίες έχουν απευθυνθεί, τις γνώσεις των καθηγητών από την εκπαίδευσή τους για το συγκεκριμένο θέμα και τη γνώμη τους για το ποιον θεωρούν καταλληλότερο για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας.

Όλοι μας δήλωσαν ότι ως μέσο αντιμετώπισης των κρουσμάτων βίας χρησιμοποιούν την συζήτηση – διάλογο, κάποιιοι από αυτούς την τιμωρία με τη μορφή της αποβολής, άλλοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και προληπτικά μέτρα, ενώ κάποιιοι άλλοι ανέφεραν μέχρι και αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Ενώ σε σπάνιες περιπτώσεις παρενέβει και ο εισαγγελέας. Συγκεκριμένα είπαν: *«Κάθε φορά που προκύπτουν τα αντιμετωπίζουμε. Προληπτικά με εφημερίες ο υπεύθυνος καθηγητής στο προαύλιο την ώρα του διαλλείματος. Έπειτα με συζητήσεις στο σύλλογο, με ενημερώσεις των γονέων, τη συζήτηση του συμβάν στην τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές και τέλος την επιβολή ποινών όπως αποβολή ή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος», «Δεν ξέρω αν έχουμε πολλές επιλογές, οπωσδήποτε συζητάμε με τα παιδιά, αυτό είναι το πρώτο που προσπαθούμε να κάνουμε, να δούμε τι έχει δημιουργήσει το πρόβλημα, από κει και πέρα αυτό που μας δίνει τη δυνατότητα να τιμωρήσουμε με κάποια αποβολή ή αν είναι ακραία η συμπεριφορά με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Δεν έχουμε ίσως κάποιες δυνατότητες περισσότερες ως σχολείο».*(Συνέντευξη 7^η και 3^η)

Στην ερώτηση: υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο; οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους απάντησαν όχι, ότι δεν έχουν απευθυνθεί σε κάποιες υπηρεσίες ή ειδικούς. Ενώ κάποιιοι απάντησαν θετικά και

συγκεκριμένα έχουν απευθυνθεί στο Κ.Δ.Α.Υ για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και σε Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους. Χαρακτηριστικά μας είπαν: «Για την περίπτωση της βίας όχι», «Πέρσι υπήρχε μια ψυχολόγος η οποία ερχόταν κάποιες ώρες και παρήγαγε πολύ έργο. Δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη υπηρεσία, από την άλλη στην Καβάλα υπάρχει ένας σύλλογος που αναλαμβάνει τέτοια προβλήματα, για την οικογένεια και το παιδί και προσφέρει τα πάντα και ψυχική και χρηματική υποστήριξη. Είμαι μέλος εκεί οπότε κάνουμε ότι μπορούμε. Όποιοι θέλουν έρχονται.» (Συνέντευξη 3^η και 11^η)

Στην ερώτηση: Εσείς ως εκπαιδευτικός, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπαίδευση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά, κάποιιοι όμως τόνισαν πως όποια γνώση έχουν αποκτήσει είναι από την προσωπική τους εμπειρία και επιμόρφωση.

Χαρακτηριστικά ειπώθηκαν τα εξής: «Από το σχολείο τίποτα το ιδιαίτερο μια φορά σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες. Από προσωπική άποψη έχω ενδιαφερθεί και έχω γενικές γνώσεις αλλά δεν έχω τον χρόνο να ασχοληθώ με τέτοια κρούσματα. Ο χρόνος είναι περιορισμένος. Δεν είμαι ικανή ώστε να παρέχω ψυχολογική ή συμβουλευτική υποστήριξη. Δεν είμαι αρμόδια.. Είναι πολύ δύσκολη κατάσταση. » «Όχι, δεν έχω. Από μόνη μου και από συζητήσεις που κάνω για το θέμα και από την παιδαγωγική μου πείρα.» (Συνέντευξη 8^η και 9^η)

Στο 4^ο υποερώτημα για το ποιόν θεωρούν καταλληλότερο να αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας που μπορεί να προκύψουν, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν τις παρακάτω ειδικότητες ή επαγγέλματα; κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό σύμβουλο και ειδικό εκπαιδευτικό με γνώσεις ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, ενώ κάποιιοι απάντησαν πως καταλληλότερη θεωρούν την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και τις οικογένειες των μαθητών και ο διάλογος.. Χαρακτηριστικά είπαν: «Κάποιος ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός.», «Τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ίσως ένας ψυχολόγος αλλά για τη διερεύνηση των σχέσεων του με την οικογένεια του και το περιβάλλον του τότε ένας κοινωνικός λειτουργός. Θεωρώ ότι και οι δυο είναι απαραίτητοι στο σχολείο. Αλλά περισσότερο ο Κοινωνικός Λειτουργός.» , «Είπα ο διάλογος, η ποιινή δεν φέρνει κανένα αποτέλεσμα, ο διάλογος πιθανόν να φέρει.» (Συνέντευξη 8^η, 9^η και 2^η)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ως τρόπο αντιμετώπισης της βίας χρησιμοποιούν τη συζήτηση – διάλογο, αυτό έρχεται και επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2007) σχετικά με την παραβατικότητα των ανηλίκων, όπου τονίζει ότι το σχολείο και οι λειτουργοί του, ως φορείς αντιμετώπισης του φαινομένου, οφείλουν να παρεμβαίνουν διορθωτικά και ενδυναμωτικά, και όχι

χαρακτηρίζοντας έναν ανήλικο ως μη αναστρέψιμη περίπτωση, θέτοντας τον έτσι στο περιθώριο.

Απαραίτητη σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς, πολύ περισσότερο από τη στιγμή που η στελέχωση των σύγχρονων σχολείων με εξειδικευμένο διεπιστημονικό προσωπικό είναι ανύπαρκτη. Αυτό έρχεται και επιβεβαιώνεται και με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι όποια επιμόρφωση είχαν πάνω σ' αυτό το θέμα ήταν καθαρά από την δική τους προσωπική προσπάθεια και ενδιαφέρον.

- **Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία στο σχολείο**

Η Τρίτη κατηγορία έχει τα εξής υποερωτήματα τα οποία αφορούν τη διερεύνηση των απόψεών τους για την παρουσία κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο, την προθυμία για μια συνεργασία μεταξύ τους και τέλος αν συμφωνούν στην ένταξη των κοινωνικών λειτουργών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά το πρώτο υποερώτημα οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν θετικές στην παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο από όλους τους ερωτώμενους. Συγκεκριμένα κάποιιοι ανέφεραν: *«Ένας Κοινωνικός Λειτουργός και όχι μόνο αυτός, και ένας σύμβουλος και ένας ψυχολόγος και αυτοί είναι απαραίτητοι. Ναι πρέπει όπως είναι και τα σχολεία της Ευρώπης», «Οπωσδήποτε το θέλουμε, και πολλές φορές συνάδελφοι και επίσημα και ανεπίσημα θέλουμε ο κλάδος μας να στραφεί προς τα εκεί, είναι ανάγκη να υπάρχει ένα άτομο να διευθετεί όλες αυτές τις υποθέσεις» και «Είναι απαραίτητη και τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο απαραίτητη αλλά απλά δεν εισακουγόμαστε εμείς τα λεμέ κάθε χρόνο σε αυτά που αποστέλλουμε».*(Συνέντευξη 1^η, 4^η και 10^η)

Στο δεύτερο υποερώτημα, ο ρόλος που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να έχει ο κοινωνικός Λειτουργός στο χώρο του σχολείου είναι: συμβουλευτικός προς την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, καθοδηγητικός, κατασταλτικός, ερευνητικός, μεσολαβητής να λειτουργεί δηλαδή σαν συνδετικός κρίκος μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών, να λειτουργεί ο επαγγελματίας προληπτικό επίπεδο αλλά και ως παρατηρητής. Ενδεικτικά μας ανέφεραν *«Κύρια δουλειά του πιστεύω πως θα είναι πρώτα η παρατήρηση και η κουβέντα με το παιδί, την οικογένεια του αλλά και τους εκπαιδευτικούς»* ενώ άλλος μας ανέφερε *«Η ενημέρωση και θα προωθούσε πιστεύω την επικοινωνία με την οικογένεια. Στον ειδικό ανοίγονται περισσότερο» και «Κατασταλτικός στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών».* (Συνέντευξη 6^η, 7^η και 8^η)

Όσο αναφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μια συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς και όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως ναι. Αξίζει να σημειωθεί πως ο ένας διαχώρισε τη θέση του αναφέροντας κάποιες ενστάσεις λέγοντας χαρακτηριστικά *«Ναι θα ήμουν. Αν είχα πειστεί ειδικά ότι υπάρχει έμπρακτο ενδιαφέρον από μέρους του ειδικού και όχι εκμετάλλευση των γνώσεων που έχουμε τότε ναι»*. (Συνέντευξη 7^η)

Στο τελευταίο υποερώτημα της κατηγορίας για το αν θα ήταν σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί εφόσον αποφασιζόταν ότι η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απάντησαν θετικά, ένας όμως απάντησε θετικά αλλά εφόσον ο ένας δεν παρακωλούσε την δουλειά του άλλου συγκεκριμένα μας είπε *«Ναι δεν θα είχα κανένα πρόβλημα αν τα αντικείμενα της δουλειάς του ενός δεν παρακωλύουν τη δουλειά του άλλου»* ενώ κάποιος άλλος μας είπε *«Εννοείτε, πάντα. Ότι έχει σχέση με το παιδί δεν είναι μόνο η διδασκαλία, είναι η αγωγή, είναι η παιδεία. Είναι και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού, όπου εμείς δεν είμαστε σε θέση να το διερευνήσουμε. Κατ' αρχάς δεν έχουμε το χρόνο, αυτό είναι πολύ βασικό, όταν δουλεύεις από το πρωί έως το μεσημέρι, κάνεις πέντε ώρες μάθημα και μετά έχεις και τις άλλες δουλειές μέσα στο σχολείο, είναι δύσκολο να πιάσεις τον μαθητή και να σου μιλήσει. Βλέπω παιδάκια που έχουν προβλήματα, δεν ξέρω τι, δεν ανοίγονται τα παιδιά, είναι πολύ δύσκολοι «ασθενείς». Τα παιδιά στην εφηβεία έχουν όλα μια δόση κακίας, είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας, για πράγματα που άσχετα αν είναι σωστά ή όχι, αυτοί έτσι το αντιλαμβάνονται. Δεν μπορώ αυτό να το χαρακτηρίσω όμως ότι είναι βίαια»*.(Συνέντευξη 7^η και 1^η)

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η παρουσία των Κοινωνικών Λειτουργών είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πως ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι συμβουλευτικός, προληπτικός κ.λπ. Είναι πρόθυμοι για μια συνεργασία μαζί τους, αυτό επιβεβαιώνεται και από την θεωρία, όπου ο κοινωνικός λειτουργός σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998) καλείται να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και αφετέρου να συνεργαστεί συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να δοθεί έμφαση στα κρούσματα βίας στα σχολεία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα στελέχωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Κοινωνικούς Λειτουργούς. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Παιδείας ορίζει τη σχολική βία πρώτιστα ως ένα μείζον εκπαιδευτικό πρόβλημα και έπειτα ως ένα κοινωνικό πρόβλημα, γι' αυτό και θεωρήθηκε σκόπιμα εκ' μέρους μας να μελετήσουμε αυτό το φαινόμενο. Η σχολική βία μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικές μορφές, ενώ έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με παράγοντες που αφορούν την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τα κρούσματα βίας στο χώρο του σχολείου, διαπιστώθηκε πως το συγκεκριμένο φαινόμενο παρατηρείται σε καθημερινή βάση με πολλές μορφές (κυρίως λεκτική), και στα δύο φύλα και ως αιτία παρουσιάζονται παράγοντες που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον και φιλικό, τα ΜΜΕ και την κοινωνία. Αυτό επιβεβαιώνεται και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει αναφερθεί παραπάνω.

Σχετικά με την αντιμετώπιση και την πρόληψη της βίας στα σχολεία εκ' μέρους του σχολείου ως φορέα και των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι τα κρούσματα βίας επιλύονται ενδοσχολικά χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συζήτηση, την τιμωρία – αποβολή του μαθητή και σε ειδικές περιπτώσεις ακραίων μορφών ακόμα και την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η επιμόρφωση τους σχετικά με την αντιμετώπιση της βίας στο χώρο του σχολείου έγινε με δική τους πρωτοβουλία και ενδιαφέρον, από τις εμπειρίες τους, την μελέτη βιβλιογραφίας, παρακολούθηση σεμιναρίων και συζητήσεις με τους συναδέλφους. Ενώ ο καταλληλότερος για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων είναι ο Κοινωνικός Λειτουργός και ο ψυχολόγος.

Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία – Κοινωνικού Λειτουργού στο χώρο του σχολείου είναι απαραίτητη, αυτό διαπιστώθηκε και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Οι οποίοι πιστεύουν πως ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι πολύτιμος, συγκεκριμένα: συμβουλευτικός, μεσολαβητής μεταξύ μαθητή – οικογένεια – σχολείου, παρατηρητής, κατασταλτικός, αναλυτής και ερευνητικός. Λόγω του πολύπλευρου ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν και να δεχτούν τον Κοινωνικό Λειτουργό στο χώρο του σχολείου, νιώθοντας έτσι πιο ασφαλής έχοντας δίπλα τους έναν ειδικό στην αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν πως το πρακτικό μέρος το οποίο πηγάζει από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι συμβατό με το θεωρητικό μας πλαίσιο. Ένα άλλο συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι σε μια συνεργασία με Κοινωνικούς Λειτουργούς επομένως και την στελέχωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αναστασόπουλος, Δ. (1997). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο: Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική παιδοψυχιατρική. Εφηβεία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., & Μαγγανάς, Α. (1996). *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βαγιέχο-Νάχερα, Α. (2001). *Εφηβεία, η άγρια ηλικία*. Αθήνα: Ενάλιος.

Βάντσης, Δ. Κ. (2009). Η συνεργασία του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης με τις σχολικές κοινότητες του Ηρακλείου. Στο: Μ. Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκη, & Μ. Μαρντικιάν-Γαζεριάν (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο. Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Appleprint.

Βουϊδάσκη, Β. (1992α). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο: Ι. Ν. Νέστορας (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βουϊδάσκη, Β. (1992β). *Η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8 (1), 12-29.

Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Αθήνα: Βανιάς.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2000). Η βία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. *ΤΑ ΝΕΑ*, 16/03/2000.

Γεώργας, Δ. (1986). Οικολογική ψυχολογία: Ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 40, 49-65.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα. Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκίκα, Ε., Μάντζος, Λ., & Νέζη, Μ. (2008). Στάσεις και προσδοκίες των γονιών που επιλέγουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε πειραματικά σχολεία. Το παράδειγμα του Βαρβακείου Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 128, 108-128.

Γκότοβος, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφ. Μητσοπούλου, Χ & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Colin Robson: (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα

Courtecuisse, V. (1998). *Αλληλεπίδραση ασκούμενης και υφιστάμενης βίας*. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο...Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία: Διερευνώντας τη βία και την θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Δημητρίου, Α., & Γωνίδα, Ε. (1997). *Γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβεία*. Στο: Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική, Εφηβεία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

ΕΚΚΕ (2006). «*Χαρτογράφηση*» της ζωής των μαθητών στο Δήμο Αθήνας. Στο: <http://www.paremvaseis.org/domilian2007.html>.

ΕΠΙΨΥ, HBSC, & WHO (2000). *Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές: Υγεία-Σχολείο-Οικογένεια*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2007). *Έκθεση σχετικά με την παραβατικότητα των ανηλίκων. Ο ρόλος της γυναίκας, της οικογένειας και της κοινωνίας*. Βρυξέλλες: Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και της Ισότητας των Φύλων.

Ζαραφονίτου, Χ. (2003). *Πρόληψη της εγκληματικότητας σε τοπικό επίπεδο. Οι σύγχρονες τάσεις της εγκληματολογικής έρευνας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε., & Μουζακίτης, Χ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.

Καλαντζή - Αζίζη, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατάκη, Χ. (2009). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *Οικογένεια και παραβατικότητα*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Κικίλιας, Π. (2008). Παιδική πορνογραφία και διαδίκτυο. Στο: Ο. Γιωτάκος & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

KIDSCREEN (2006). Δύο στους δέκα βιώνουν εκφοβισμό και απόρριψη. *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 16/06/2006.

Κουκουτσέλου, Δ. (2003). *Ο εγκλεισμός των ανηλίκων παραβατών από την οπτική των δικαιωμάτων του ανθρώπου (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Ο ρόλος της οικογένειας*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρασανάκης, Γ. (1992). Η τιμωρία ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των Ελλήνων πατέρων στα παιδιά τους. Στο: Ι. Ν. Νέστορας (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν., (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λιακοπούλου, Φ. (2007). *Σχολικός Εκφοβισμός: Η εμπειρία από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Στρατηγική ομάδων υποστήριξης*. Από τα πρακτικά της ημερίδας «Σχολική βία: αίτια, μορφές, τρόποι αντιμετώπισης», Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας και Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης, 29 Νοεμβρίου, Αθήνα, Ελλάδα.

Λιβάνιος, Β. (1988). *Η πρόληψη της παραπτωματικότητας των ανηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαγγανάς, Α. (1996). Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας. Στο Β. Αρτινοπούλου & Α. Μαγγανάς, *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαδιανού-Γκέφου, Δ. (2000). *Οικογένεια και χρήση χασίς σε μια κοινότητα της Αθήνας*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μάνος, Κ. (1986). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μηλιώνη, Φ. (2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας με θύματα ανήλικους μαθητές. Στο: Ο. Γιωτάκος & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπεζέ, Λ. (1985). *Ανήλικοι παραβάτες. Μελέτη είκοσι περιπτώσεων*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1990). Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση – Ένταξη*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μπεζέ, Λ. (1998). Βία του σχολείου και βία στο σχολείο. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο...Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρακονιέ, Α., & Μαρτσέλι, Ν. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νέστορας, Ι. Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Olweus, D. (2002). Bullying at school: Basic facts, an effective intervention program and a new national initiative in Norway. Στο: Κ. Μ. Κόκκινος (Επιμ.), *Επιθετικότητα*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου.

Ονισένκο, Κ. (2007). Σοβαρό θέμα για τους μαθητές η σχολική βία. *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 03/05/2007.

Πανούσης, Γ. (2009). *Εγκληματολογικοί αναστοχασμοί*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά – Γονείς – Κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Σχολική ηλικία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παττακού – Παρασύρη, Β. (2009). Η επιθετικότητα σε παιδιά σχολικής ηλικίας: Συνεχής πρόκληση για την κοινωνική εργασία. Στο: Μ. Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκη, & Μ. Μαρντικιάν-Γαζεριάν (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο. Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Appleprint.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρεκατέ, Β. (2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

Selosse, J. (1998). Βία (προέλευση, σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο...Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Shaffer, R. D. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία: Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ίων.

Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαχίνη-Καρδάση, Α. (1997) *Μεθοδολογία της Έρευνας, Εφαρμογές στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Βήτα, Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Σουρραπά – Ασημακοπούλου, Μ. (2009). Κοινωνική – Συμβουλευτική υπηρεσία στο σχολείο: Ένα προτεινόμενο μοντέλο παρέμβασης. Στο: Μ. Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκη, & Μ. Μαρντικιάν-Γαζεριάν (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο. Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Appleprint.

Σπυρόπουλος, Φ. (2008). *Bullying: Το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*; Στο: Ο. Γιωτάκος & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

Σταθόπουλος, Π. (1999). *Κοινωνική πρόνοια. Μια γενική θεώρηση*. Αθήνα: Έλλην.

Συνήγορος του Παιδιού (2006). «*Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας*». *Κάλεσμα του Συνηγόρου του Παιδιού με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Δελτίο Τύπου 11/09/2006*. Ανακτήθηκε στις 22/06/2010 από το http://www.synigoros.gr/docs/deltio_tyrou_school_violence_11_9.pdf.

Τσαλίκογλου, Φ. (1989). *Μυθολογίες βίας και καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Tucker, N. (1997). *Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

V-PRC (2005). Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 2/10/2005.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008). *Σύνοψη έκθεσης της επιτροπής για τη σχολική βία*. Λάρνακα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Φακιολάς, Ν., & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.

Φαρσεδάκης, Ι. Ι. (1985). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο...Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηγεωργίου, Α. (2001). *Έρευνες: Τι γεννά το βίαιο παιδί; Η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμορίες. Η σωματική τιμωρία διδάσκει τη βία*. Στο: www.edra.gr/modules.php?name=News&file=print&op=PrintPage&sid=27070.

Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ψαρου, Μ., Ζαφειρόπουλος Κ., (2004) *Επιστημονική έρευνα* Εκδόσεις: Τυπωθύτω

Ηλεκτρονικές πηγές

Ευρυνόμη, Α. Grounded Theory.

(http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_vieww&gid=235&Itemid). Πρόσβαση την 13^η Ιανουαρίου 2011.

Ξενόγλωσση

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.

Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26 (4), 586-602.

Born, M. (1993). La violence scolaire, cour de Poing a l'Ecole. L'observatoire. *Revue d'Action Sociale et Médico-sociale*, 6, 123-138.

Caldwell, R. M., Sturges, S. M., & Silver, N. C. (2007). Home versus school environments and their influences on the affective and behavioral states of African American, Caucasian, and Hispanic juvenile offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 125-138.

Center for the Prevention of School Violence (2002). *Just what is school violence? News Brief*. North Carolina, USA: North Carolina Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 582-602.

Drabman, R., & Thomas, M. (1974). Does media violence increase children's toleration of real-life aggression? *Developmental Psychology*, 10, 418-421.

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multi-year, multi-school study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.

Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school - based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 391-404.

Herrero, M. L. O. (1997). *Report on the activities of the Spanish Ministry of Education and Culture to a good school climate*. Utrecht: Ministry of Education and Culture.

Hirschi, T., & Gottfredson, M. R. (1994). *The generality of deviance*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Mooij, T. (1996). *Characteristics and causes of student bullying and violence*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Seville, Spain, September. Nijmegen: Catholic University, Institute for Applied Social Sciences.

Morrison, D. R., Young, D. L., & Young, J. F. (1998). From "Kilroy is here" to the Jonesboro incident: A logical progression? *Journal of Instructional Psychology*, 25 (4), 250-255.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 167-175.

Spano, S. (2004). *Stages of adolescent development. Research FACTs and findings*. ACT for Youth: Upstate Center of Excellence, Cornell University.

Stromquist, N. P. & Vigil, J. D. (1996). Violence in schools in the United States of America: Trends, causes and responses. *Prospects*, 26 (2), 361-382.

Vanhove, A. & Raynal, M. (2004). *Securities: Violence and schools*. Paris: European Forum of Urban Safety, Perolle.

World Health Organization (2001). *Prevention of child abuse and neglect: Making the links between human rights and public health*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2002). [The World Health Report 2002: Reducing risks, promoting healthy life](#). Geneva: World Health Organization.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

1ο Άξονας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο
2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;
4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

2ος Άξονας

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;
2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;
3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;
4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)
5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;
6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

3ος Άξονας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;
2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;
3. Εσείς ως εκπαιδευτικός, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπαίδευση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;
4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

4^{ος} Άξονας

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;
2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;
4. Αν αποφασιζόταν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΠΡΟΣ

.....Γυμνασίου/Λυκείου

Τον/την Δ/ντή / Δ/ντρια

κο/κα

Σας γνωρίζουμε ότι, στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας με θέμα " Η βία στο χώρο του Σχολείου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα στελέχωσης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κοινωνικούς λειτουργούς", θα πραγματοποιηθεί έρευνα που περιλαμβάνει συνεντεύξεις από καθηγητές/καθηγήτριες.

Παρακαλούμε να διευκολύνεται την πραγματοποίηση της έρευνάς μας, παρέχοντας τη σχετική άδεια, ώστε να πάρουμε συνεντεύξεις από καθηγητές.

Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, στα πλαίσια της δεοντολογίας και της τήρησης του απορρήτου.

Η πτυχιακή εργασία τελεί υπό την εποπτεία της καθηγήτριας εφαρμογών του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΑΤΕΙ Πάτρας κας Αθανασίας Στρατίκη-Πανταζάκα.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Συνενετεύξεις

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

Γυμνάσιο «Αμαλιάδας»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Έντεκα χρόνια. Έχω δουλέψει 6 χρόνια αναπληρώτρια και τα τελευταία 5 χρόνια είμαι μόνιμα διορισμένη εδώ στην Αμαλιάδα.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Έχω Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και η ειδικότητά μου είναι η Γερμανική γλώσσα.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Όχι, στη σχολή δεν είχαμε μαθήματα επιλογής όσον αφορά την κοινωνιολογία και την ψυχολογία. Στην δικιά μου τουλάχιστον σχολή, στους άλλους δεν γνωρίζω.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Σπάνια. Επειδή έχω διδάξει μόνο στο Νομό Ηλείας και μόνο μια χρονιά στην Πάτρα δεν είχαμε τέτοια προβλήματα βίας. Σπάνια φαινόμενα, ίσως κάποιες φορές κάποιιοι μαθητές να μαλώνουν μεταξύ τους, για θέματα ανάξια λόγου, άλλα όχι βία.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Στα αγοράκια, αλλά όχι όμως και τα κοριτσάκια υπολείπονται σε τίποτα. Πέρυσι π.χ είχαν μαλώσει δύο κορίτσια από τη Γ' τάξη. Και η μόνη αντίδραση ποια ήταν; Είχαν συγκεντρωθεί όλοι στο προαύλιο και φωνάζανε ελάτε μαλώνουν γυναίκες. Θέαμα δηλαδή, τα κορίτσια αυτά είχαν τσακωθεί για ένα προσωπικό τους θέμα, για ένα αγόρι. Αλλά βία-βία όχι δεν έχουμε παρατηρήσει.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει; (σωματική, ψυχολογική, ηλεκτρονική, λεκτική κ.λπ)

Σωματική βία όπως σας είπα και προηγουμένως όχι, αλλά ούτε και ηλεκτρονική τώρα με τα κινητά. Έχουμε τα κλασικά πειράγματα μεταξύ μαθητών, όπως π.χ

έχουμε έναν μαθητή όπου οι άλλοι πάντα τον πειράζουν – τον προσβάλουν για ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχει. Αυτό το έχω παρατηρήσει πως το κάνουν κάθε φορά που μπαίνω στη τάξη, ή τα παιδιά που είναι τα «φυτά» που λέμε και εκείνα τα πειράζουν. Αν και εγώ προσωπικά δεν τη θεωρώ βία όλο αυτό που γίνεται μεταξύ των παιδιών. Έχουμε επίσης παιδιά στο σχολείο τα οποία έχουν χαμηλότερο νοητικό επίπεδο (όπου κανονικά θα έπρεπε να πάνε σε κάποιο ειδικό σχολείο), όπου στην αρχή της σχολικής χρονιάς αντιμετωπίζονται.....τα αποκόβουν τα υπόλοιπα παιδιά από την παρέα τους. Όμως έχω παρατηρήσει πως κατά την διάρκεια της χρονιάς ενσωματώνονται και αυτά στην παρέα. Αν και εγώ δεν θεωρώ βία όταν κάποιος προσβάλει κάποιον άλλον. Αν όμως το δούμε από την πλευρά του μαθητή που το ακούει, εκεί ναι γιατί θίγεται. Ψυχολογική βία μ' αυτή τη μορφή ναι, της προσβολής κυρίως όσων αφορά την ικανότητά του, με την απόδοσή του..... μάλλον όχι λάθος κυρίως ένα μειονέκτημα του μαθητή, όπως π.χ άμα είναι παχύσαρκος. Ο Α ας πούμε κοκκινίζει όταν οι συμμαθητές του τον πειράζουν, αν και εγώ νομίζω πως τα παιδιά αυτά το κάνουν και για πλάκα και μετά και τα παιδιά τα ίδια σταματούν και να ενοχλούνται.

Δεν έχουμε μορφές βίας μεγάλα έτσι ώστε να εμποδίζουν την λειτουργία του σχολείου. Εγώ πιστεύω πως το κάνουν για πλάκα, π.χ σε ένα τμήμα μαζεύονται τα αγόρια και πέφτουν πάνω σε ένα μαθητή και το χτυπάνε για πλάκα, και αυτό φωνάζει – κάνει. Είναι τώρα αυτό μια μορφή βίας;

a. Ναι είναι μια μορφή βίας και αυτό.

Είναι και το γεγονός πως τα παιδιά βρίσκονται στην εφηβεία και κάνουν άργαπες κινήσεις, κυρίως τα αγόρια. Έχω παρατηρήσει και τον γιο μου που είναι 15 ετών όπου δεν μπορεί να ελέγξει τα άκρα του, και κάνει τέτοιες κινήσεις όπου δεν μπορεί να ελέγξει τη δύναμή του. Αυτό τι είναι τώρα βία; Πιστεύω πως τα παιδιά είναι στην εφηβεία και εκτονώνονται.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Κυρίως στην εφηβεία, στο ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τη δύναμή τους. Δηλαδή αυτό που συναντάμε εμείς εδώ δεν το συναντάνε οι συνάδελφοι στην Πρωτοβάθμια, ούτε στο λύκειο. Αυτή η εκτόνωση που τους είναι αναγκαία μετά από 6 ή 7 ώρες μάθημα και άλλο ένα 5 διάβασμα στο σπίτι, ξέχωρα οι εξωσχολικές δραστηριότητες, απαιτεί εκτόνωση, απαιτεί κίνηση. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι λόγοι, μπορεί ένα παιδί να είναι βίαιο επειδή έτσι έχει μάθει από το σπίτι του, μεταφέρει εικόνες που ζει στο σπίτι του.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Οι μαθητές είναι μικρογραφίες των μεγάλων και οι σχολική ομάδα, η τάξη είναι πάλι μια μικρογραφία της κοινωνίας, αυτό είναι δεδομένο δεν αλλάζει αυτό. Τα παιδιά ότι ζουν εκτός σχολείου το μεταφέρουν και στο σπίτι. Αλλά επιμένω δεν

μπορώ να θεωρήσω την κάθε κίνηση την κάθε αντίδραση ενός μαθητή απέναντι σε έναν άλλον βία.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, γιατί έχουμε περιπτώσεις παιδιών στο σχολείο που ζουν σε άσχημες οικογενειακές συνθήκες, όχι οικονομικής φύσεως αλλά οι σχέσεις με τους γονείς. Αυτά τα παιδιά συνήθως είναι πιο ήσυχα από τα άλλα, πιο μαζεμένα στον εαυτό τους, δεν βιοπραγούν. Είναι καθαρά δηλαδή τι μαθητές σου τυχαίνουν. Μπορεί κάποιος άλλος συνάδελφος πιο παλιά να έχει ζήσει κάποιο φαινόμενο.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Συνήθως με ένα ανορθόδοξο τρόπο θα έλεγα. Εγώ δεν συμφωνώ με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται, έστω αυτοί οι μικροί διαπληκτισμοί μεταξύ των μαθητών. Συνήθως τιμωρείται με μια ωραία αποβολή ο μαθητής, αν η συμπεριφορά του είναι ανάρμοστη, περισσότεροι από ότι τα δεδομένα του σχολείου θα τιμωρηθεί ίσως και με μια μονοήμερη αποβολή και σταματάνε εκεί. Δεν το ψάχνουμε το θέμα, δεν το ψάχνουμε βέβαια γιατί δεν ξέρουμε τον τρόπο αλλά ούτε και βέβαια τις γνώσεις για να το κάνουμε αυτό. Γιατί σίγουρα όταν ένα παιδί έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά κάπου οφείλεται πάντα αυτή η συμπεριφορά του. Εμείς δεν μπορούμε να το αναλύσουμε αυτό, δηλαδή και τη διάθεση να έχεις, ...δηλαδή και τη διάθεση να έχουμε να ασχοληθούμε περισσότερο, μάλλον καλύτερα τη γνώση να είχαμε ίσως να μπορούσαμε να βοηθήσουμε. Γι' αυτό και λέω ότι είναι ανορθόδοξος ο τρόπος που τα αντιμετωπίζουμε, έστω και αυτά τα μικρά κρούσματα που έχουμε, δεν θα έπρεπε να είναι έτσι ο τρόπος αντιμετώπισης.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Δεν έχουμε, γιατί δεν έχουμε αντιμετωπίσει τέτοιες περιπτώσεις μέσα στο χώρο αυτό. Εγώ πιστεύω πως και να είχαμε την δυνατότητα να απευθυνθούμε σε κάποια υπηρεσία, δεν θα το κάναμε, επειδή είναι μικρή η κοινωνία. Δεν αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη και να πει το παιδί του τάδε πρέπει να απευθυνθεί να μιλήσει σε έναν ειδικό. Θα στιγματιστεί και εσύ ως δάσκαλος και σταματάς τις ενέργειες στην ημερησία αποβολή.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Αυτό μόνο από εμπειρία, από εμπειρία και από προσωπική ενασχόληση στο να κάτσω να διαβάσω και να ενημερωθώ. Κυρίως οι δάσκαλοι που έχουν παιδαγωγική κατάρτιση. Και είναι και το γεγονός πως κανένας γονιός δεν

δέχεται πως το παιδί του έχει κάποιο πρόβλημα, έστω και βίαιη συμπεριφορά. Είναι διαφορετικά όταν στο σχολείο υπάρχει κάποιος ειδικός και το πρόβλημα δεν θα βγει παραέξω, θα τηρηθεί το απόρρητο.

Το σχολείο είναι μια κλειστέ κοινωνία και πάντα είναι το πεδίο βολής της εξωτερικής κοινωνίας και άμα προσπαθήσεις να κάνεις κάτι το διαφορετικό και ας είναι προς όφελος των μαθητών ή ενός μαθητή πάντα πέφτεις σε δυσκολίες που δεν μπορείς να φανταστείς. Π.χ αν έχουμε κάποιο παιδί δυσλεκτικό και το πεις στους γονείς δεν θα εισακουστείς, σπάνια δηλαδή θα εισακουστείς. Σίγουρα πρέπει να υπάρχει κάποιος που θα πρέπει να κατευθύνει με τις γνώσεις του την όλη διαδικασία και όχι μόνο τα προβλήματα με τη βία, αλλά και τα τόσα άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο. Αλλά και πάλι μέσα από την εμπειρία που αποκτάς από την καθημερινότητα που έρχεσαι σε επαφή με τα παιδιά, π.χ οι συμπεριφορές των παιδιών κάθε μέρα αλλάζουν, λοιπόν με την εμπειρία και τα χρόνια μπορείς να αντιμετωπίσεις καλύτερα κάποιες καταστάσεις, αν και μεγαλώνοντας βαριέσαι να τα αντιμετωπίσεις σαν εκπαιδευτικός. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, κουράζεσαι.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Καταλληλότερος θα μπορούσε να είναι οι σύμβουλοι, κάποιοι σύμβουλοι. Το καταλληλότερο θα ήταν η κάθε σχολική μονάδα να είχε το δικό της παιδαγωγικό σύμβουλο ο οποίος θα μπορούσε σε περιπτώσεις ανάγκης να συζητήσει με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, σε ένα σχολείο;

Ένας Κοινωνικός Λειτουργός και όχι μόνο αυτός, και ένας σύμβουλος και ένας ψυχολόγος και αυτοί είναι απαραίτητοι. Ναι πρέπει όπως είναι και τα σχολεία της Ευρώπης. Εδώ βέβαια δεν έχουμε τους σχολικούς συμβούλους όσο μάλλον τους Κοινωνικούς Λειτουργούς. Πρέπει να υπάρχουν κάποιοι ειδικοί επιστήμονες με ειδικές γνώσεις, εμείς είμαστε εδώ να διδάσκουμε, όμως μέσα από τη διδασκαλία μαθαίνεις και άλλα πράγματα γιατί έρχεσαι σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά και διδάσκεσαι και εσύ. Διδάσκεσαι πώς να αντιμετωπίσεις τον μαθητή που έχει αυτό τον χαρακτήρα, και τον καλό τον μαθητή και τον προβληματικό.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Συμβουλευτικός, θα πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές. Δεν ξέρω αν αυτό θα πρέπει να γίνεται κατ' ιδίαν με τον μαθητή ή θα πρέπει να οργανωθούνε

μηνιαίες παρουσιάσεις ή συνεδρίες ανά τμήμα ίσως. Συμβουλευτικός κυρίως, ίσως και ερευνητικός. Δηλαδή να ερευνήσει ο ίδιος και να μπορέσει να συμβουλέψει κι' όλας τα παιδιά, να ερευνήσει τα τυχόν προβλήματα που υπάρχουν στην κοινωνία ή στην οικογένεια του μαθητή.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμη για μια συνεργασία μεταξύ σας; Αυτό εννοείτε, ας μην έχουμε εμείς τόσα έντονα προβλήματα, από έναν που έχει ειδικές γνώσεις μπορείς πάντα να μάθεις, αυτό είναι δεδομένο.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Εννοείτε, πάντα. Ότι έχει σχέση με το παιδί δεν είναι μόνο η διδασκαλία, είναι η αγωγή, είναι η παιδεία. Είναι και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού, όπου εμείς δεν είμαστε σε θέση να το διερευνήσουμε. Κατ' αρχάς δεν έχουμε το χρόνο, αυτό είναι πολύ βασικό, όταν δουλεύεις από το πρωί έως το μεσημέρι, κάνεις πέντε ώρες μάθημα και μετά έχεις και τις άλλες δουλειές μέσα στο σχολείο, είναι δύσκολο να πιάσεις τον μαθητή και να σου μιλήσει. Βλέπω παιδάκια που έχουν προβλήματα, δεν ξέρω τι, δεν ανοίγονται τα παιδιά, είναι πολύ δύσκολοι «ασθενείς». Τα παιδιά στην εφηβεία έχουν όλα μια δόση κακίας, είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας, για πράγματα που άσχετα αν είναι σωστά ή όχι, αυτοί έτσι το αντιλαμβάνονται. Δεν μπορώ αυτό να το χαρακτηρίσω όμως ότι είναι βίαια.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

Λύκειο «Πύργου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Αντρας

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Είκοσι έξι χρόνια. Τα πρώτα 2 χρόνια ήμουν στο πρώτο τότε Τεχνικό Λύκειο του Πύργου, στη συνέχεια ήμουν 5 χρόνια σε χωριό κοντά στο Πύργο, άλλα 4 χρόνια σε γυμνάσιο, ύστερα 1 χρόνο σε νυχτερινό (πολύ χρήσιμη σαν εμπειρία) και μετά λύκειο εδώ στο Πύργο.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Φιλολόγος είμαι, έχω τελειώσει στη Φιλοσοφική Σχολή.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Όχι δεν έχω κάνει καθόλου, κάναμε στη τελευταία χρόνια (επειδή είμαι και παλιός), κάναμε Παιδαγωγική Θεωρία, η οποία ήταν θεωρίες γύρω από Παιδαγωγικά ζητήματα που στην πορεία ξεχαστήκανε, γιατί ήταν και Χούντα τότε (και δεν ήταν καλά τα χρόνια τότε) ότι μπόρεσα εγώ προσωπικά τα έμαθα με προσωπικό διάβασμα. Επειδή με ενδιέφερε πώς να χειριστώ ζητήματα με παιδιά, έκατσα και διάβασα και ενημερώθηκα από την πείρα άλλων ανθρώπων που τα κατέγραψαν.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Ναι. Ας καθορίσουμε λίγο πρώτα τη βία πως την εννοείτε εσείς στην ειδικότητά σας.

1.1 Βία δεν εννοούμε μόνο το ξυλοδαρμό μεταξύ των μαθητών, υπάρχουν πολλές μορφές βίας στην σύγχρονη κοινωνία μας, όπως π.χ λεκτική, ηλεκτρονική, ψυχολογική κ.λπ.

Για να τα πάρουμε ένα – ένα, συνήθως σε ξύλο καταλήγουν διαξιφισμοί που έχουν σχέση με ανταλλαγή λέξεων που δεν μπορεί να τις βαστήξει ο άλλος, τσακώνονται κάποιοι για κάποιο ζήτημα, έγινε και πρόσφατα εδώ πέρα, κάποιος είπε στον άλλον κάτι για τη μάνα του, τον έπιασε το αντρικό του και του τις έβρεξε. Έχουμε εδώ και φέτος και πέρυσι κάποια κοπελίτσα που χτύπησε αγόρι, ζόρικη, δυναμική δεν σηκώνει κουβέντα, αυτό είναι η πιο ακραία μορφή, χειρότερα δεν έχουν γίνει από αυτό ούτε έχει πέσει ξύλο ώστε να ματώσει ο άλλος. Έτσι κανά δύο σφαιραρίτσες και καμιά γροθιά, πολύ αραιά δηλαδή, εγώ δεν θυμάμαι, είναι πολύ λίγες οι σκηνές τέτοιας βίας που έχω δει στη ζωή μου στο σχολείο. Γιατί; Ίσως γιατί τα σχολεία είναι καλά, ίσως γιατί στα σχολεία που κινήθηκα εγώ δεν υπήρχαν τόσο χαρακτήρες βίαιοι σε σχέση με άλλα παιδιά σε άλλα σχολεία, π.χ στο 1^ο Ε.Π.Α.Λ τα πράγματα είναι πιο δύσκολα, πιο ζόρικα.

Τώρα κουβέντες ακούγονται, παρατσούκλια ακούγονται, πολλές φορές οι μαθητές χλευάζουν ο ένας τον άλλον, όμως αυτά δεν γίνονται ούτε με μεγάλη οξύτητα κατά την γνώμη μου. Να λάβετε υπ' όψη ότι εγώ έχω μια καλή προαίρεση σ' αυτά τα πράγματα προσπαθώ πάντα να βλέπω το καλό και όχι το κακό που κρύβεται πίσω. Δεν βλέπω να λέγονται κουβέντες ή να γίνονται διαξιφισμοί με μίσος, με μεγάλη ένταση, με μεγάλο πάθος, όχι. Είναι κοντρούλες μεταξύ των μαθητών οι οποίες καταλήγουν σε μια αγαπησιάρικη παρέα στο τέλος.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Στα αγόρια, τα κοριτσάκια είναι καλά. Τα αγόρια πάντα υποφέρουν, αργούν να ωριμάσουν πάρα πολύ. Τα κορίτσια τις δευτέρας λυκείου νομίζω πως έχουν μυαλό και ωρίμανση περίπου με ένα αγόρι 20 – 21 ετών. Πάνε μπροστά τα κορίτσια δύο με τρία χρόνια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Είναι αυτά που λέγαμε προηγουμένως, δηλαδή καμιά φωνή, κανένα σπρώξιμο, κανένα παρατσούκλι, όχι δεν έχω δει εγώ, δεν μου έχει τύχει ίσως να δω φοβερά πράγματα που έχω διαβάσει που συμβαίνουν αλλού με μαχαίρια, με όπλα, τέτοια πράγματα. Ακραία, τα οποία υπάρχουν στην Ευρώπη, εμείς τουλάχιστον εδώ δεν έχουμε.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Λοιπόν, για όλα τα προβλήματα οφείλονται στις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούνε οι άνθρωποι, δηλαδή δεν έχουν καμιά έστω και μικρή εντύπωση ότι (όπως πιστεύουν μερικοί συνάδελφοι) υπάρχουν γονιδιακά αίτια. Οι αιτίες είναι καθαρά κοινωνικές, ζούμε σε μια κοινωνία της ανασφάλειας, της ανεργίας, της αβεβαιότητας που δεν την ζήσαμε εμείς, εγώ σαν νέος δεν την έζησα. Έπειτα έχει αναπτυχθεί πολύ η εγκληματικότητα έξω, τα ΜΜΕ διαδίδουν – προωθούν σχεδόν τέτοια μοντέλα, νομίζω ένα μεγάλος αριθμός των κινηματογραφικών έργων και σειρών είναι τέτοιας φύσης, δεν βλέπεις εκεί πέρα κάτι να λειτουργεί με υγεία. Συνεπώς τα παιδιά είναι φορείς, είναι δέκτες μάλλον αυτών των αντιλήψεων με κάθε μορφή εγκληματικότητας ή βίας. Αυτό το βγάζουν εδώ, γιατί όπως ξέρεις καλά το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία με τους όρους. Άρα πιστεύω πως τα αίτια είναι κοινωνικά, αφορμές δημιουργούνται περισσότερο, έπειτα είναι η καταπιεσμένη εφηβεία λόγω των Πανελλαδικών Εξετάσεων, των φροντιστηρίων αυτό το ιδιόμορφο πράγμα που υπάρχει στην Ελλάδα, ένα δεύτερο σχολείο το απόγευμα, τα παιδιά δεν παίζουν, δεν εκτονώνονται, δεν αθλούνται με αποτέλεσμα όλο αυτό που έχουν μέσα τους, αυτή την ορμή την φοβερή που έχει ο νέος άνθρωπος να τη βγάλει με τέτοιες μορφές, ούτε καν δεν την βγάζει σε αγάπη, σε έρωτα με τις πιτσιρίκες ή με τους πιτσιρικούς... ας πούμε, την βγάζουν με μια ορμητικότητα με μια φωνή, δεν είναι τα παιδιά ήρεμα όπως θυμάμαι εγώ την νεολαία της δικής μου ηλικίας, που είχαμε και τα απογεύματά μας που παίζαμε, που είχαμε τα πάρτη μας κ.λπ.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, ναι εγώ πιστεύω πως αντανακλούν πάρα πολύ, διότι πρώτα απ' όλα τα παιδιά βλέπουν τα προβλήματα της κοινωνίας στο σπίτι τους. Βλέπουν την μάνα και τον πατέρα τους να τρώγονται γιατί δεν έχουν λεφτά να τα βγάλουν πέρα ή και για άλλους λόγους. Υπάρχει και ένα άλλο στοιχείο νομίζω πως είναι υπό κρίση ο θεσμός της οικογένειας, επειδή ξέρουμε ότι ζούνε πολλά ζευγάρια με ένα συμβατικό τρόπο, τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται αυτά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σ' αυτά τα πράγματα και το καταλαβαίνουν. Και έχω παρατηρήσει

ότι υπάρχει μια βιαιότητα σε παιδιά που είναι ή από χωρισμένα σπίτια ή δεν υπάρχει καλή σχέση των γονιών, δηλαδή όποιο σπίτι έχει αρμονία, έρχεται στο σχολείο μέσω του παιδιού, όποιο σπίτι έχει πρόβλημα έρχεται μέσω του μαθητή που φέρει το πρόβλημα. Σε μεγάλο βαθμό επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών η οικογένεια. Κατ' αρχήν τα γνωστά πρότυπα πατέρας – μάνα, αλλά όπως είναι γνωστό τα παιδιά στα εφηβικά τους χρόνια απορρίπτουν τα γονεϊκά πρότυπα, αλλά μετά παίζουν ρόλο και οι τηλεοράσεις, η τηλεόραση έχει πάρα πολύ μεγάλη ζημιά κατά τη γνώμη μου, πολύ μεγάλη ζημιά, είναι ένα μέλος της οικογένειας που παίζει καθοριστικό ρόλο στο σπίτι, έτσι το βλέπω εγώ και το βλέπω και στη δική μου οικογένεια.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

(Η απάντηση της παραπάνω ερώτησης δόθηκε στην ερώτηση 5)

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Εξαρτάται από τους διευθυντές, ο διευθυντής παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στο σχολείο, δηλαδή ή θα το λύσει το πρόβλημα με τη συζήτηση ή θα στείλει σε αποβολή ή θα παραπέμψει στο σύλλογο των γονέων ή των καθηγητών. Σ' αυτή τη φάση εμείς την τύχη να έχουμε έναν διευθυντή ο οποίος έχει εμπειρία καλή, είναι καλός στη διοίκηση και κάποια προβλήματα που προκύπτουν τα λύνει με ένα καλό τρόπο, με συμβουλές, με συζήτηση με τους γονείς. Εγώ προσωπικά στη τάξη τα λύνω σε συζήτηση με τα παιδιά, δεν βγάζω συνήθως έξω. Δηλαδή είναι ζήτημα αν έχω βγάλει 4 με 5 παιδιά σε όλη μου τη θητεία έξω από την τάξη, θεωρώ πως να τον βγάλεις τον άλλον έξω από την τάξη είναι κακό πράγμα, τον βγάζεις έξω από την διαδικασία του σχολείου. Επίσης νομίζω πως με την ποινή δεν λύνονται πράγματα ίσα-ίσα τα προβλήματα οξύνονται και η καλύτερη λύση είναι η συζήτηση και μάλιστα η συζήτηση σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή είναι κακό πράγμα να επιπλήτεις ένα μαθητή μέσα στο μάθημα, τον προσβάλλεις. Μίλησε του στο διάλειμα, καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι το κάνεις από αγάπη και τελικά υπάρχει ανταπόκριση. Και η προϋπόθεση είναι η αγάπη προς τα παιδιά, αν υπάρχει αυτό δεν έχεις κανένα πρόβλημα.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Όχι. Μία φορά απευθυνθήκαμε για ένα άλλο ζήτημα, πέθανε ένα παιδί εδώ από μηνιγγίτιδα και επειδή υπήρχε μεγάλο πρόβλημα στο σχολείο συναισθηματικό πρόβλημα, φωνάξαμε κάποια Κοινωνική Λειτουργό από την Πάτρα και μας σύνεστησε πέντε πράγματα. Είναι άσχετο με αυτό που συζητάμε. Δεν χρειάστηκε κιάλας νομίζω για το θέμα της βίας.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι, καμία απολύτως και αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα γιατί θα μπορούσα τουλάχιστον (καλά στο πανεπιστήμιο δεν παίρνουμε τέτοια μόρφωση), αλλά θα μπορούσαν εκ' των υστέρων να μας κάνουν επιμόρφωση, αλλά δυστυχώς η χώρα μας είναι τριτοκοσμική σ' αυτά τα ζητήματα, έτσι πιστεύω και δεν βοηθάει σε τίποτα δυστυχώς. Ότι κάνει ο καθένας μας το κάνει από μόνος του, εννοώ με προσωπική μελέτη. Εγώ έχω διαβάσει αρκετά βιβλία που έχουν να κάνουν με τα παιδιά.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Είπα ο διάλογος, η ποινή δεν φέρνει κανένα αποτέλεσμα, ο διάλογος πιθανών να φέρει. Βεβαίως υπάρχουν και μερικά αδιέξοδα, ειδικά όταν ο μαθητής επαναλαμβάνει συνεχώς το ίδιο σφάλμα το οποίο είναι και οξύ σφάλμα και δεν ξέρεις τι να κάνεις, δεν μπορείς να λειτουργείς μια τάξη και εκεί όμως νομίζω ότι πρέπει να επιμείνουμε στη κουβέντα γιατί κάτι κρύβεται. Δηλαδή μαθητής ο οποίος έχει βίαιη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, έχω εγώ δηλαδή τέτοιο μαθητή συζητήθηκε και από εμένα και από άλλους συναδέλφους κάπως ημέρεψε ξανάβρισκε το παλιό του «κακό» εαυτό και μετά ξανά ηρεμούσε. Ψάχνοντας από δω, ψάχνοντας από κει μάθαμε ότι ζει εδώ και πολλά χρόνια με πατριό ο οποίος του φέρετε άσχημα. Είναι ένας λόγος, όχι ο μόνος ίσως. Που θέλω να καταλήξω, ότι το κάθε παιδί κουβαλάει μια ολόκληρη ιστορία πίσω του, που δεν πρέπει να την υποτιμούμε να την ψάξουμε να τον βοηθάμε όχι με υπερεσιακό τρόπο αλλά με την αγάπη ενός γονιού που είναι ο δεύτερος γονιός ο εκπαιδευτικός ενός παιδιού, αυτός το μεγαλώνει μαζί με τους δικούς του γονείς. Συνεπώς θέλει ψάξιμο για τις αιτίες της συμπεριφοράς και με παρεμβάσεις που έχουν σχέση με το διάλογο μόνο και όχι με τιμωρία. Έχουμε τιμωρήσει μαθητές κατά καιρούς και το αποτέλεσμα ήταν μηδενικό, καμία βελτίωση δηλαδή τα ίδια.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Ναι, ναι αρκεί να είναι καταρτισμένος. Γιατί ας μου επιτραπεί να πω εδώ ότι υπάρχουν συνάδελφοι σου ότι με ένα μηχανικό τρόπο αντιμετωπίζουν τα πράγματα, έχουν δηλαδή κάποια πράγματα στο μυαλό τους που έχουν διαβάσει, πάντα τα εφαρμόζουν σε ένα περιβάλλον που δεν χωράνε αυτά τα πράγματα. Δηλαδή χρειάζεται ένας Κοινωνικός Λειτουργός να είναι καλά καταρτισμένος και να προσαρμόζει την τακτική του με μια ευελιξία και αξιοποιώντας εμπειρίες άλλων και οπωσδήποτε συνεργασία με τους καθηγητές. Ο καθηγητής από μόνος του ακραίες περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς δεν μπορεί μόνος του να τις αντιμετωπίσει, θέλει βοήθεια.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Θα μπορούσε να είχε μια διαρκεί συνεργασία με τους καθηγητές, ανταλλαγή απόψεων και να του μεταφέρουν οι καθηγητές τέτοιους είδους συμπεριφορές μέσα στη τάξη ή σχολείο. Ο ίδιος θα μπορούσε να βρίσκεται σαν παρουσία σε μια τάξη σαν παρατηρητής και να δει τι γίνεται την ώρα του μαθήματος, γιατί είναι άλλο να τα λες και άλλο να τα δεις ο ίδιος. Άρα παρουσία μες στην τάξη, συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και βέβαια περισσότερη συζήτηση με τους μαθητές. Θα μπορούσε πάντως να παίζει πολύ καλό ρόλο ένας τέτοιος ειδικός, βέβαια δεν πρόκειται ποτέ να βάλουν.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Απόλυτα, θα την επιζητούσα κιάλας, γιατί νομίζω πως δεν πρέπει κανείς να διεκδικεί την απόλυτη γνώση, πρέπει οι επιστήμονες να συνεργάζονται για να έχουν το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα και το κίνητρο επαναλαμβάνω θα πρέπει να είναι η αγάπη και η βελτίωση της ζωής και της προσωπικότητας των παιδιών. Αν δεν είναι αυτά και είναι ότι είμαστε εδώ πέρα σαν δημόσιοι υπάλληλοι επειδή παίρνουμε τα φράγκα και μόνο για το μισθό μας, τότε νομίζω να πάμε να κάνουμε άλλη δουλειά.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Απόλυτα, είπα θα το επιζητούσα. Με την προϋπόθεση ότι θα έχουμε να κάνουμε με έναν άνθρωπο ο οποίος έχει κατάρτιση και έχει διάθεση για συνεργασία, όχι δηλαδή εγώ διάβασα το τάδε που έγινε σε ένα Αμερικάνικο κολλέγιο ας το κάνουμε εδώ. Μα εδώ είναι άλλοι άνθρωποι, άλλη ιδιοσυγκρασία, άλλος τόπος, άλλη κουλτούρα, άλλη παράδοση, άλλα έθιμα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

Λύκειο «Πύργου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Περίπου 20 χρόνια, έχω δουλέψει λίγα χρόνια σε δύο κοντινά χωριά εδώ, αλλά τα περισσότερα χρόνια εδώ σ' αυτό το λύκειο.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Φιλολόγος είμαι, πτυχίο.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Ναι, γιατί έχω τελειώσει Ψυχολογία – Φιλολογία Παιδαγωγική και έχω κάνει μαθήματα έχω ειδικευση στην ψυχολογία.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Στο δικό μας σχολείο θα έλεγα πως δεν έχουμε και ιδιαίτερα κρούσματα βίας, το τελευταίο καιρό είχαμε κάποια περίπτωση μαθητή που ήρθε στα χέρια με τον συμμαθητή του, σε τέτοιο επίπεδο. Τώρα...λεκτική βία υπάρχει κάποιες φορές μεταξύ των παιδιών, αλλά όχι έντονα. Όπως αυτό που έγινε με τα δύο παιδιά την προηγούμενη εβδομάδα άρχισε από λεκτικό διαπληκτισμό μεταξύ τους και φτάσαμε στο επεισόδιο στο χώρο του σχολείου...εντάξει τα προλάβουμε δεν δημιουργήθηκε μεγαλύτερο επεισόδιο.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Στα αγόρια συνήθως, βέβαια μπορεί να λάβουν μέρος και τα κορίτσια, στο συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη σε μας ενεπλάκη και κορίτσι την επόμενη ημέρα, βέβαια στο λεκτικό επίπεδο μείνανε εκεί.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Κυρίως σε λεκτικό επίπεδο δεν έχουμε κάτι, δεν έχει τύχει. Γενικά στην αντίληψη μου δεν έχει πέσει κάτι πέρα από την λεκτική βία.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Ίσως είναι η γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στην κοινωνία μας έχει κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά, ίσως φταίει και πολύ το γεγονός ότι έχουν κλειστεί πολύ στο σπίτι με το ίντερνετ, με τα παιχνίδια τα ηλεκτρονικά που κυρίως χρησιμοποιούν βία. Δεν βγαίνουν έξω να παίξουν, δεν έχουν χώρους κατάλληλους να εκτονωθούν. Κυρίως τα αγόρια γιατί εγώ το βλέπω και στα δικά μου αγόρια συνεχώς ασχολούνται με παιχνίδια που είναι βίαια. Αυτό το στοιχείο είναι έντονος στη ζωή τους. Τώρα από τις οικογένειες δεν μπορώ να ξέρω, προφανώς σε κάποιες περιπτώσεις να έχει σχέση η οικογένεια, η τηλεόραση ...δεν ξέρω.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, αυτό είναι σίγουρο φαίνεται, το γεγονός ότι όλοι η κοινωνία έχει απαξιώσει το σχολείο αυτό βγαίνει και από τα παιδιά. Και από τη στιγμή που τα παιδιά απαξιώνουν το σχολείο φέρονται και με τρόπους που δεν αρμόζουν στο χώρο του σχολείου.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, έχουμε τέτοιες περιπτώσεις. Προσπαθούμε, όσο μπορούμε να βοηθάμε, βέβαια δεν είναι πάντα η συμβολή μας πολύ επιτυχημένη. Τώρα μου έτυχε εμένα ένα περιστατικό που θέλω να βοηθήσω το παιδί και δεν μπορούμε σαν σχολείο δεν υπάρχει κάποιος πιο ειδικός που θα μπορούσε να σταθεί δίπλα του και να τον ενισχύσει το παιδί.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Δεν ξέρω αν έχουμε πολλές επιλογές, οπωσδήποτε συζητάμε με τα παιδιά, αυτό είναι το πρώτο που προσπαθούμε να κάνουμε, να δούμε τι έχει δημιουργήσει το πρόβλημα, από κει και πέρα αυτό που μας δίνει τη δυνατότητα να τιμωρήσουμε με κάποια αποβολή ή αν είναι ακραία η συμπεριφορά με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Δεν έχουμε ίσως κάποιες δυνατότητες περισσότερες ως σχολείο.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Για την περίπτωση της βίας όχι.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι, συγκεκριμένα όχι. Δεν θυμάμαι κάτι, για την βία όχι.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Κάποιος πιο εξειδικευμένος, ίσως ένας Κοινωνικός Λειτουργός, ένας ψυχολόγος κάποιος που να έχει μια ειδίκευση πάνω στα θέματα.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Ναι, όπως διαμορφώνεται η κοινωνία και το σχολείο μας πιστεύω πως ναι, θα ήταν απαραίτητη η παρουσία.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Πιστεύω πως θα βοηθούσε και τους καθηγητές στο έργο τους και τους μαθητές. Τα ίδια τα παιδιά κατ' αρχάς να μπορέσουν να καταλάβουν τον εαυτό τους, είναι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στις οικογένειές τους και θα έβρισκαν εκεί έναν άνθρωπο να μιλήσουν, να έχουν ένα στήριγμα, να τα βοηθήσει να προχωρήσει και στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό ίσως, θα μπορούσε να τα επηρεάσει με πιο σωστό τρόπο απ' ότι κάποιοι από εμάς. Και εμάς πάλι θα μπορούσε να μας βοηθήσει να βλέπουμε τους μαθητές με άλλο μάτι.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;
Ναι εγώ οπωσδήποτε, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να μουν κάποιοι άνθρωποι τέτοιοι μες στα σχολεία.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Ναι είναι κάτι το οποίο το συζητάμε χρόνια και το έχουμε συζητήσει και με τον διευθυντή μας επανηλλημένος, ότι θα είναι χρήσιμη μια τέτοια παρουσία μέσα στο σχολείο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

Γυμνάσιο «Πύργου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Τριάντα τρία χρόνια. Ήμουν στη Λακωνία όλα μου τα χρόνια και τα τελευταία 4 σ' αυτό το σχολείο. Είμαι διευθύντρια 19 χρόνια σε γυμνάσια και λύκεια και πριν τέσσερα χρόνια ήρθα στο Γυμνάσιο σαν διευθύντρια.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Έχω τελειώσει το Ιστορικό Αρχαιολογικό της Φιλοσοφικής Αθηνών, έχω τελειώσει τη Νομική, έχω δύο μεταπτυχιακά και πάω για ένα τρίτο. Ξένες γλώσσες αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά και κυρίως αρθρογραφώ σε διάφορες εφημερίδες και περιοδικά με θέματα κυρίως ιστορικού περιεχομένου. Διότι η ιδιότητά μου είναι ιστορικός.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Στη Νομική που τελείωσα σαφώς υπήρχαν μαθήματα κοινωνιολογίας και για πολλά χρόνια έκανα και το μάθημα Δέσμες Κοινωνιολογίας στην Τρίτη Λυκείου γιατί με ενδιέφερε άμεσα σαν άτομο και επειδή αγαπώ τους νέους πάρα πολύ, διότι ήμουν σε λύκειο και δίδασκα την Τρίτη λυκείου είχα μια ευαισθητοποίηση και ήθελα μέσα από κει να πλησιάσω περισσότερο και να δώσω ότι μπορώ.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Σαφώς υπάρχουν, σαφώς υπάρχουν κρούσματα βίας, παρ' όλο που το σχολείο μας θεωρείται ένα από τα καλύτερα σχολεία, ερμηνευμένο ως εξής: ότι υπάρχει ένα μέσο αστικό επίπεδο γονέων, η προέλευση των παιδιών προέρχεται από ένα μέσο αστικό επίπεδο που σημαίνει ότι υπάρχει μια υποδομή καλή ως προς την οικονομική, το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά υπάρχει μια οικονομική άνεση, υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται για την επίδοσή τους, δεν παύει τούτο να ακυρώνει τα φαινόμενα βίας που παρατηρούμαι καθημερινά. Σε μικρό επίπεδο αλλά υπάρχουν.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά; Στα αγόρια και λιγότερο στα κορίτσια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει; Κυρίως είναι η λεκτική βία, είναι απαξιωτική, είναι η προσπάθεια μείωσης του ενός και επιβολής του άλλου. Γεγονός βέβαια σ' αυτή τη φάση στο γυμνάσιο που τη θεωρώ την πιο δύσκολη βαθμίδα της εκπαίδευσης και από το δημοτικό και από το λύκειο, διότι εκεί πλέον είναι διαφοροποιημένα τα ενδιαφέροντα, στο γυμνάσιο τα παιδιά προσπαθούν να βρουν τον εαυτό τους, τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Είναι σημαντική η χρονική περίοδος που βιώνουν εδώ, γι' αυτό και παρατηρούνται όλες αυτές η ανακατάξεις και μορφές βίας, λεκτική κυρίως αλλά και σωματική, υπάρχει και χειροδικία.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Υπάρχουν πολλαπλοί λόγοι, οι αιτίες είναι πολλές, δεν θα ακυρώσουμε ούτε θα αρνηθούμε το ρόλο της τηλεόρασης και των ΜΜΕ οι οποίοι διαμορφώνουν άλλα πρότυπα σήμερα στα παιδιά, είναι καταλύτης και το ίντερνετ και η τηλεόραση αυτό το γνωρίζουμε όλοι δεν καινούργια πράγματα. Και το δεύτερο στο οποίο δίνω μεγάλη βαρύτητα είναι η οικογένεια. Τα παιδιά στο σχολείο αντανakλούν καθαρά την οικογένεια την οποία προέχονται, το σχολείο δεν έχει μεγάλο όλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τόσο όσο είχε στο παρελθόν, να είμαστε ξεκάθαρη δεν γυρίζω στο παρελθόν. Μιλώ με τα δεδομένα τα σημερινά αλλά δεν έχει τόση ισχυρή παρέμβαση όσο έχει το οικογενειακό περιβάλλον. Και είμαι κάθετη σ' αυτό.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανakλούν στο σχολείο-τάξη;

Βεβαίως και αντανakλούν, τα παιδιά είναι κομμάτια μιας ευρύτερης ομάδας,. Ο μικρόκοσμος του σχολείου δεν είναι παρά ένα μικρότερο μέρος της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, όταν βιώνουν τη βία οπουδήποτε λογικό είναι να την μεταφέρουν. Διότι ο μιμισμός σ' αυτή την ηλικία που δεν έχουν αποκτήσει κρίση είναι έντονος. Και το άλλο που σας επισήμανα, προσπαθούν να βρουν τη θέση τους στην ομάδα, με τον αρνητικό και λιγότερο με τον θετικό τρόπο.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανakλούν στο σχολείο-τάξη;

Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει πως οι οικογένειες είναι κακές και ούτε μπορώ να εισέλθω στα εσωτερικά κάθε οικογένειας, όμως επαναλαμβάνω πως τα παιδιά αντανακλούν την οικογένεια από την οποία προέχονται. Είναι καθρέφτες, το σχολείο δεν μπορεί πολλά πράγματα, και αυτό το οποίο με έχει στεναχωρήσει στη θέση σαν διευθύντρια στα 19 χρόνια, είναι ότι όσες προσπάθειες (όχι από όλους) έχω κάνει για να μπορέσω να τα κοινωνικοποιήσω, να τα εντάξω μέσα στην ομάδα, να μάθουν υπευθυνότητα, συνύπαρξη και συγχρωτισμό σε μια ομάδα όπως είναι το σχολείο, πολλές φορές νιώθω να ακυρώνεται η προσπάθεια από τους γονείς. Αυτό προσωπικά με στεναχωράει.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Παρ' όλο που υπάρχουν νομοθετικές κυρώσεις στο νομοθετικό πλαίσιο, είμαι κατά των ποινών προσωπικά. Τις εφαρμόζω σποραδικά ή όπου δεν μπορεί να γίνει κάτι άλλο θα εφαρμόσω την ποινή των παιδιών. Δεν δέχομαι τις ποινές, πιστεύω έντονα στον διάλογο και έχω ενεργοποιήσει τα μαθητικά συμβούλια, το δεκαπενταμελές, το γραφείο μου είναι ορθάνοιχτο από το πρωί μέχρι το μεσημέρι και προσπαθώ με κόστος και ούτε το αξιολογώ ούτε το υποτιμώ αλλά το πιστεύω αυτό συνειδητά με ότι του συνεπάγεται να αφήνω τις εργασιακές ασχολίες και να ασχολούμαι με τα παιδιά, με νοιάζουν και τα 400 παιδιά που έχω, θέλω να ξέω κάθε περίπτωση ξεχωριστά τι συμβαίνει. Επιδιώκω το διάλογο, σε πολλά σημεία τα έχω καταφέρει, δεν είμαι μόνη μου βέβαια έχω και την συνεργασία του συλλόγου οι οποίοι συμφωνούν με αυτή τη πολιτική, περισσότερο ή λιγότερο. Υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι θέλουν την αποβολή, τις ποινές, έντονα τις θέλουν για παραδειγματισμό. Δεν πιστεύω στη ποινή, μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά, κατασταλτικά δεν λειτουργεί ποτέ, αντίθετα λειτουργεί δηλαδή μπορεί να απομακρύνει το άτομο να το κάνει χειρότερο να το στιγματίσει, να το κατανείμει το «μαύρο πρόβατο» όπως το λέμε και να περάσουμε σε άλλους παρανομαστές, δεν το θέλω.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Επειδή δεν έχουμε ισχυρά κρούσματα βίας και επειδή τα επιλύουμε εσωτερικά με καλό επίπεδο προέλευσης των μαθητών, δεν έχουμε απευθυνθεί, γιατί τα επιλύουμε εσωτερικά.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι βέβαια, είναι από την προσωπική μου εμπειρία και από τη δική μου επιμόρφωση.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Σαφώς δεν είμαι εγώ, οι γνώσεις μου κοινωνιολογίας, ψυχολογίας και η αμέριστη αγάπη που έχω για τα παιδιά με έχουν ωθήσει σ' αυτή τη δημοκρατική αν θέλετε στο διάλογο και στην προσπάθεια να ενεργοποιήσω και τους συναδέλφους και τα παιδιά, γιατί είμαστε και παιδαγωγοί, δεν είμαστε μόνο επαγγελματίες, σαφώς πρωτεύει ο όλος του παιδαγωγού. Όμως έχει επισημανθεί πολλές φορές και από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις έχουμε ανάγκη ενός Κοινωνικού Λειτουργού, συνάδελφοι μου λένε κάποιο ψυχολόγο, έχουμε προβλήματα παρά πολλά και το θεωρώ απαραίτητο να υπάρχει ένας Κοινωνικός Λειτουργός, ένας ψυχολόγος, ένας ειδικός όπως θέλετε πείτε το, το οποίο θα αναλάβει τις ομάδες των παιδιών. Το πιστεύω απόλυτα αυτό, το θέλουμε αυτό το πράγμα.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Οπωσδήποτε το θέλουμε, και πολλές φορές συνάδελφοι και επίσημα και ανεπίσημα θέλουμε ο κλάδος μας να στραφεί προς τα εκεί, είναι ανάγκη να υπάρχει ένα άτομο να διευθετεί όλες αυτές τις υποθέσεις. Έχουμε παιδιά χωρισμένων γονιών, έχουμε παιδιά τα οποία έχουμε προβλήματα, αναζητάνε την ταυτότητα τους, όχι μόνο την κοινωνική, την σεξουαλική, την παρουσία τους οπουδήποτε και παρουσιάζονται τέτοιες περιπτώσεις τις οποίες πρέπει να τις διαχειριστεί κάποιος. Ο κάποιος πρέπει να είναι ένας κατάλληλος άνθρωπος με γνώσεις που θα μπορέσει να δώσει και λύση στο πρόβλημα και να εντάξει τα παιδιά ομαλά. Το θέλουμε οπωσδήποτε τον Κοινωνικό Λειτουργό ή ψυχολόγο, δεν μας ενδιαφέρει ο τίτλος που θα έχει αρκεί να μπορεί να απευθύνεται σε άνθρωπο.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Πολύτιμος, χρησιμότερος, θα διευθετούσε και θα επέλυε προβλήματα και θα μπορούσαμε απερίσπαστοι σαν εκπ/κοί, διότι αυτή τη στιγμή τι κάνουμε και με την δική μου παρότρυνση αλλά και με υπόδειξη αν θέλετε να καταναλώνουν οι καθηγητές χρόνο μέσα στην τάξη και να μιλούν στα παιδιά. Προσωπικά τους έχω πει αφήστε την ιστορία, τα μαθηματικά, τα αρχαία, οτιδήποτε και να συζητήσετε με τα παιδιά. Μεμονωμένες περιπτώσεις τις οποίες είναι σοβαρές τις αναθέτω σε συναδέλφους τις οποίες τις παρακολουθούν, τα συζητούν με τα παιδιά ενημερώνουν τους γονείς για να μπορέσουμε να τα διευθετήσουμε και να μπορέσουμε να φέρουμε μια ειρηνική παρουσία.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Βεβαίως, τα μέγιστα. Προσωπικά σαν διευθύντρια, σαν άτομο, σαν δασκάλα θέλω να υπάρχει ένας Κοινωνικός Λειτουργός θα μας διευκόλυνε τα

μέγιστα και θα ανέβαζε και το συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο των παιδιών. Έχουν ανάγκη τα παιδιά, δεν συζητούν τα παιδιά, δεν υπάρχει διάλογος με τους γονείς (δεν τους μέφομαι, η καθημερινότητα τους είναι τέτοια, οι ρυθμοί τους), αυτά βέβαια δεν είναι άλλοθι. Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ να υπάρχει ένα τέτοιο άτομο, θα το αξιοποιούσα τα μέγιστα και στήριζα το έργο μας.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Πρέπει να γίνει, και είναι αίτημα χρόνων, και θα πρέπει ο κλάδος συνδικαλιστικά να έχει προωθήσει και προς τα εκεί να υπάρχει. Εγώ επιμένω σ' αυτό και σε κάθε συμβούλιο της ΕΛΜΕ επιμένω σ' αυτό το θέμα και στα διάφορα συνέδρια που πήγαινα, σας θέλουμε μας είστε πολύτιμοι, δεν γίνεται πλέον. Ξέρετε πόσο ψυχοφθόρο είναι καθημερινά να έρχονται και τα 400 εδώ να πηγαίνω – έρχονται, δεν θέλω να τους επιβαρύνω, αν είχα εσάς η βοήθεια θα ήταν μέγιστη. Επειδή θα ήσασταν και επαγγελματίες και θα γνωρίζατε, γιατί εγώ αποσπασματικά και ωθούμενη από την αγάπη για τα παιδιά λειτουργώ και παίρνω κάποιες αποφάσεις. Εσείς θα ήσασταν πιο έμπειροι πάνω στο αντικείμενό σας και θα είχατε τις κατάλληλες λύσεις. Όπως και οι γονείς που έρχονται και με ρωτάνε πώς να χειριστούν τα προβλήματα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

Λύκειο «Αγρινίου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Άντρας

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

11 χρόνια

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητα σας;

Π. Ε 11 Φυσικής Αγωγής

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Παρακολουθούσαμε τέτοια μαθήματα, συγκεκριμένα: Ψυχολογία αθλητισμού, Εξελικτική και αθλητική ψυχολογία και κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του αθλητισμού.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;
Ναι, δυστυχώς.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά; Και στα δύο, λίγο πιο συχνά στα αγόρια. Εκφράζεται διαφορετικά στο ένα φύλο από το άλλο. Βία δεν είναι μόνο να σηκώσει το χέρι.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει; Πιο συχνά τη σωματική αλλά και λεκτική και ψυχολογική όπως επίσης και βανδαλισμοί που γίνονται στο χώρο του σχολείου.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)
Το χαμηλό επίπεδο παιδείας που συνεπάγεται τη χαμηλή αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της πίεσης, η διαλυμένη οικογένεια, το γεγονός ότι οι γονείς δεν ασχολούνται με το παιδί και ο τρόπος ζωής τους.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, οπωσδήποτε όπως και το σχολικό περιβάλλον ενισχύει την ανάπτυξη των προβλημάτων για παράδειγμα όταν τα παιδιά αντί να κάνουν μάθημα σε αίθουσες κάνουν σε κοντέινερ. Ένα ακόμα πρόβλημα της κοινωνίας είναι η αγωνία των παιδιών για το μέλλον (οικονομική και επαγγελματική αποκατάσταση).

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι οπωσδήποτε.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας; Προσπαθεί για τη πρόληψη το σχολείο, να δημιουργεί περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φιλικό οικείο περιβάλλον. Επίσης υπάρχει και η τιμωρία με παιδαγωγικούς όρους (υπέρ του παιδιού) με σκοπό να κατανοήσει την πράξη του.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο; Υπάρχουν αλλά δεν γνωρίζω κατά πόσο είναι αποτελεσματικές όσο αναφορά την βελτίωση του μαθητή στο σχολικό χώρο.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων; Λίγες γνώσεις που τις εμπλουτίζω με την παρακολούθηση σεμιναρίων με βιβλία αλλά και μέσω του internet.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα; Ο ειδικός εκπαιδευτικός με διαπιστωμένη και τεκμηριωμένη γνώση σε ψυχολογία και κοινωνιολογία.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;
Άκρως απαραίτητη θεωρώ. Σε κάποια σχολεία των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών υπάρχουν, μάλιστα.
2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;
Η συζήτηση και η ανάλυση του γεγονότος, σκιαγράφηση του ψυχολογικού προφίλ. Η ενημέρωση και καθοδήγηση των καθηγητών, γονιών και κηδεμόνων, και η πρόληψη, για να μη φτάνουμε στην καταστολή.
3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;
Εννοείται.
4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;
Ναι απόλυτα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

Λύκειο «ΕΠΑΛ Αγρινίου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

7 χρόνια

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Η ειδικότητά μου είναι χημικός.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Όχι μόνο κάποια παιδαγωγικά μαθήματα που είχαμε κάνει στη σχολή.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;
Ναι, τα παιδιά κλωτσάνε το ένα το άλλο αντί να χαιρετιούνται σε τέτοιο σημείο και η αιτιολογία που δίνουν είναι ότι «κυρία φίλοι είμαστε».
2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Έχω την εντύπωση ότι είναι πιο συχνή στα αγόρια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Όλες οι μορφές υπάρχουν άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Δεν το ξέρω. Κάθομαι και σκέφτομαι το λόγω, ίσως να είναι οι υπολογιστές και τα παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται ή και η οικογένεια από την οποία προέρχονται, αλλά και πάλι δεν νομίζω ότι όλα τα παιδιά βλέπουν βία στο σπίτι τους.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Έτσι φαίνεται.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Σίγουρα, έτσι πιστεύω.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Με συζήτηση και κουβέντα με τους μαθητές και τιμωρία αλλά κυρίως με την συζήτηση.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Όχι. Οι γονείς πολλές φορές δε δέχονται την παραπομπή του παιδιού τους σε κάποιο ψυχολόγο για παράδειγμα.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Οι ψυχολόγοι μπορεί να μπορούν να βοηθήσουν, μπορεί όμως και όχι. Έχω τις ενστάσεις μου πάνω σ' αυτό.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Πιστεύω πως ναι

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Κύρια δουλειά του πιστεύω πως θα είναι πρώτα η παρατήρηση και η κουβέντα με το παιδί, την οικογένεια του αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας; Ναι και εγώ προσωπικά αλλά και όλοι η εκπαιδευτική κοινότητα.
4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι; Βεβαίως δεν έχω λόγο να μην είμαι..

ΣΤΗΝΕΝΤΕΥΞΗ 7

Γυμνάσιο «Αγρινίου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

17 χρόνια

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Η ειδικότητά μου είναι φιλόλογος και ο τίτλος του πτυχίου μου είναι Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στο τμήμα Φιλοσοφίας.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Η σχολή μου είχε αρκετά μαθήματα Κοινωνιολογίας και Ψυχολογίας.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Ναι, κάποια σοβαρά και κάποια όχι, μεμονωμένα περιστατικά, δεν είναι γενικευμένο.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά; Περισσότερο στα αγόρια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Και σωματική βία και ψυχολογική βία, από τους δυνατούς μαθητές προς τους αδύναμους.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Στην ηλικία αυτή τα παιδιά θεωρώ πως έχουν διάθεση για επίδειξη της σωματικής τους δύναμης ή με το τρόπο αυτό επιθυμούν να γίνουν δημοφιλείς στους συμμαθητές τους. Επίσης δεν έχουν έλεγχο από το σπίτι- όταν τα παιδιά

είναι πατημένα, αλλά είναι και ένας τρόπος αντίδρασης των παιδιών όταν δέχονται πειράγματα.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι, αντανακλούν, οι διαδηλώσεις στους δρόμους, τα παιδιά μιμούνται και μεταφέρουν αυτό το κλίμα και στο σχολείο.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Στη συμπεριφορά τους πάρα πολύ και θεωρώ πως είναι πιο σοβαρά τα προβλήματα της οικογένειας από αυτά που δημιουργεί η κοινωνία.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Κάθε φορά που προκύπτουν τα αντιμετωπίζουμε. Προληπτικά με εφημερίες ο υπεύθυνος καθηγητής στο προαύλιο την ώρα του διαλείματος. Έπειτα με συζητήσεις στο σύλλογο, με ενημερώσεις των γονέων, τη συζήτηση του συμβάν στην τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές και τέλος την επιβολή ποινών όπως αποβολή ή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Υπηρεσίες που έχουμε συνεργαστεί μαζί τους είναι το ΚΔΑΥ για τις μαθησιακές δυσκολίες και έχουμε καλέσει ανά διαστήματα κάποιο ψυχολόγο ή υπεύθυνο της εκκλησίας.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι, καμία. Μόνο σαν άνθρωπος, με συζητήσεις και μέσα από την εμπειρία ότι γνώσεις έχω αποκτήσει.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Ο κυριότερος νομίζω πως είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Σαφώς και είναι γιατί υπάρχουν πολλά προβλήματα και έτσι αναγκαζόμαστε να γίνουμε εμείς ειδικοί.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Η ενημέρωση και θα προωθούσε πιστεύω την επικοινωνία με την οικογένεια. Στον ειδικό ανοίγονται περισσότερο.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας; Ναι θα ήμουν. Αν είχα πειστεί ειδικά ότι υπάρχει έμπρακτο ενδιαφέρον από μέρους του ειδικού και όχι εκμετάλλευση των γνώσεων που έχουμε τότε ναι.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι; Ναι δεν θα είχα κανένα πρόβλημα αν τα αντικείμενα της δουλειάς του ενός δεν παρακωλύουν τη δουλειά του άλλου.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8

Γυμνάσιο «Αγρινίου»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

32 χρόνια

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Φιλολόγος

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Παιδαγωγικά μαθήματα κυρίως και ψυχολογίας.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών; Ανά διαστήματα, όχι όμως πολύ σοβαρά. Συνήθως συγκαλούνε 1 με 2 συνελεύσεις το χρόνο για πειθαρχικά παραπτώματα.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά; Στα αγόρια υπάρχει περισσότερο η σωματική βία και στα κορίτσια η λεκτική-φραστική.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει; Τη λεκτική κατά κόρον αλλά συχνά και τη σωματική. Υπάρχει η άσκηση βίας σε ευπαθή ομάδες (παιδιά με νοητική καθυστέρηση), τα παιδιά είναι σκληρά απέναντι σε αυτά που είναι αδύναμα.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Κατά τη γνώμη φταίει η εξάρτηση από τα βιντεοπαιχνίδια τα οποία έχουν πολεμικό περιεχόμενο και η μίμηση τα παιδιά μπερδεύουν την εικονική πραγματικότητα με την ζωή.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Πάρα πολύ . Τα παιδιά χωρισμένων γονιών βλέπουμε ότι έχουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τα άλλα παιδιά, στη συμπεριφορά τους στους καθηγητές , στα άλλα παιδιά, αδιαφορούν και κυρίως από τα αγόρια υπάρχει και μεγάλο υβριολόγιο.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Βέβαια πάρα πολύ και γι' αυτό φροντίζουμε να ενημερωνόμαστε για την οικογενειακή κατάσταση του κάθε παιδιού στο βαθμό που μπορούμε.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Αρχικά παρατηρούμε το παιδί γίνεται επίπληξη στη συνέχεια και μετά το θέμα πάει στο σύλλογο.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Με το ΚΔΑΥ έχουμε συνεργασία για την ανίχνευση μαθησιακών προβλημάτων.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι, δεν έχω. Από μόνη μου και από συζητήσεις που κάνω για το θέμα και από την παιδαγωγική μου πείρα.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Κάποιος ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Ναι, ειδικά σήμερα και με τόσες διαζευγμένα ζευγάρια που υπάρχουν.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Κατασταλτικός στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Εννοείται, αυτό ζητάμε και εμείς.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι; Βέβαια και θα ήμουν και να βοηθήσω όσο μπορώ και από τη θέση μου.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

Γυμνάσιο «Χρυσούπολη»

1. Φύλο

Γυναίκα.

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

6 χρόνια διδάσκω.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Έχω τελειώσει το Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο, το φιλοσοφικό παιδαγωγικό, είμαι φιλόλογος.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Στη συγκεκριμένη σχολή ναι. Εγώ είχα επιλέξει παιδαγωγική και είχαμε μαθήματα ψυχολογίας και κοινωνιολογίας .

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών; Παρατηρούνται καθημερινά κρούσματα βίας στο σχολείο.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά; Στα αγόρια μεταξύ αγοριών και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Υπάρχει το φαινόμενο bullying.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Περισσότερο λεκτική και ψυχολογική βία. Γιατί τα παιδιά είναι μικρότερα και φοβούνται. Όσον αφορά τη σωματική βία τα περιστατικά έχουν συμβεί εκτός σχολείου και σε ώρες που δεν λειτουργούν τα σχολεία, οπότε εκεί δεν μπορούμε να επέμβουμε. Με εκφράσεις όπως <<μην τυχόν και το πεις κανόνισε , θα δεις εσύ τι θα πάθεις θα τα πούμε μετά το σχολείο>> και έχει τύχει να το ακούσω κιόλας και να το συζητήσουμε στο σύλλογο.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Πάρα πολλά θα μπορούσαν να είναι. Θεωρώ ότι οι περισσότεροι μαθητές που ασκούν βία είναι μαθητές αδύναμοι οι οποίοι θέλουν να επιβληθούν με αυτό τον τρόπο καλύπτοντας την ανάγκη τους να αναδειχθούν να κερδίσουν την προσοχή και έχουν και το ρόλο του ηγέτη η θα ήθελαν να είχαν το ρόλο του ηγέτη. Όσοι δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα του σχολείου προσπαθούν να τα καταφέρουν έτσι μέσω της βίας ώστε να νιώθουν ότι κάπου είναι καλοί και να τραβήξουν την προσοχή.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ως μίμηση ειδικά τα μέσα μαζικής επικοινωνίας η τηλεόραση το internet και ειδικά το facebook αποτελούν πρότυπα προς μίμησης βρίσκουν εκεί φίλους παρέες διάφορες και στην τηλεόραση επίσης ανακαλύπτουν πρότυπα και κυρίως τα παιδιά που θέλουν να αναδειχθούν.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Φυσικά πηγάζει και από την οικογένεια η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Πολλές φορές φαίνεται πως παιδιά που προέρχονται από προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα και είναι αδιάφορα για τα μαθήματα ή δείχνουν αδιαφορία, έτσι προσπαθούν με διάφορους τρόπους να τραβήξουν την προσοχή.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Πολλές φορές γινόμαστε ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί., προσπαθούμε να εντοπίσουμε την αιτία να μιλήσουμε αρχικά στο παιδί η να το τιμωρήσουμε αν δεν διορθώνεται η συμπεριφορά αλλά οπωσδήποτε οι σπουδές μας η κατάρτιση δυνατότητα μας φτάνει ως ένα σημείο.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Συνήθως προσπαθούμε να δώσουμε τη λύση μέσα από το σχολείο γιατί δεν υπάρχει και κάποια υπηρεσία που έστω συμβουλευτικά να βοηθήσει το σχολείο.

3. Εσείς ως εκπ/κός, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Από το σχολείο τίποτα το ιδιαίτερο μια φορά σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες. Από προσωπική έχω ενδιαφερθεί και έχω γενικές γνώσεις αλλά δεν έχω τον χρόνο να ασχοληθώ με τέτοια κρούσματα. Ο χρόνος είναι περιορισμένος. Δεν είμαι ικανή ώστε να παρέχω ψυχολογική η συμβουλευτική υποστήριξη. Δεν είμαι αρμόδια. Είναι πολύ δύσκολη κατάσταση.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ίσως ένας ψυχολόγος αλλά για τη διερεύνηση των σχέσεων του με την οικογένεια του και το περιβάλλον του τότε ένας κοινωνικός λειτουργός. Θεωρώ ότι και οι δυο είναι απαραίτητοι στο σχολείο. Αλλά περισσότερο ο Κοινωνικός Λειτουργός.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Θεωρώ πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού. Θεωρώ πως και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι μορφωμένοι με τέτοιους είδους θέματα για να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις δεν είναι αμέτοχοι ούτε και είναι άμοιροι των ευθυνών και πολλές φορές επιδεινώνουν μια κατάσταση .

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Ως συνδετικός κρίκος μεταξύ παιδιών και καθηγητών ή παιδιών και γονέων ή και μεταξύ παιδιών και είναι αρμόδιος ώστε να έρθει σε επαφή με την οικογένεια.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Οπωσδήποτε ναι.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Φυσικά ναι. Εμείς εδώ έχουμε 350 παιδιά οι 50 να έχουν τέτοια συμπεριφορά θεωρώ λοιπόν ότι έχει πολλά να προσφέρει. Καλώς η κακός τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια δίχως να στιγματίζονται.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10

Γυμνάσιο «Καβάλας»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Συνολικά πάνω από είκοσι χρόνια μαζί με τα φροντιστήρια και τη δημοσία εκπαίδευση και ως αναπληρώτρια.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Πανεπιστημιακή φιλόλογος.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Ελάχιστα γιατί εγώ είμαι από φιλολογικό νεοελληνικό σπουδών

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;
Υπάρχει το φαινόμενο, όχι έντονο πολύ στο σχολείο μας υπάρχει όμως.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;
Στα αγόρια κυρίως γιατί έχει και τη μορφή του παιχνιδιού λίγο, μερικές φορές όμως και στα αγόρια με κορίτσια. Άλλα σίγουρα στα αγόρια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;
Λεκτική και σωματική. Πάλι θα έλεγα υπό μορφή παιχνιδιού σπρώξιμο κ.τ.λ

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)
Η οικογένεια και η μόρφωση της και η ταξικές διαφορές στην κοινωνία.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-
τάξη;

Σαφώς γιατί αρκετά από αυτά τα παιδιά ανήκουν σε στρώματα κατώτερα, παιδιά δηλαδή που χαρακτηρίζονται από ένδεια, αρκετά από αυτά εργάζονται, τα παιδιά του χαρτομάντιλου τα λεγόμενα, το σχολείο μας έχει τέτοια παιδιά βεβαία αυτά μερικές φορές έχουν και τις δυο πλευρές, έχουν κίνητρο και προσέχουν περισσότερο αλλά πάλι λειτουργούν αντίθετα.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-
τάξη;

Οπωσδήποτε αν όχι εκατό τις εκατό ενενήντα τις εκατό αντιλαμβανόμαστε από την εικόνα του παιδιού στην τάξη και τη συμπεριφορά του και προς τους συμμαθητές του. Συνήθως είναι οικογένειες διαζευγμένες σε διάσταση, μονογονεϊκές οικογένειες με αδυναμία του ενός γονιού να ανταποκριθεί, παιδιά που μεγαλώνουν μόνο με της γιαγιάδες και τους παππούδες. Τέτοιου είδους οικογένειες.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;
Με διάλογο και συμβουλές. Έχει τεθεί το θέμα στο σύλλογο πολλές φορές το έχουμε συζητήσει, δεν έχουμε καλέσει βεβαία τον μαθητή ενοποιών όλων για να μην τον φέρουμε σε δύσκολη θέση, καλούμε τους γονείς τους. Σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις βέβαια εκείνο δεν ήταν ακριβώς βία είχαμε καλέσει εισαγγελέα και βεβαία ήταν ένα ακραίο φαινόμενο περισσότερο για εκφοβισμό έγινε δεν ήταν υπό μορφή μέτρου.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Αν είναι πολύ έντονη η κατάσταση απευθυνόμαστε στον εισαγγελέα. Κάπου αλλού δεν μπορούμε γιατί είναι ανήλικοι και δεν υπάρχει κάποια υπηρεσία να απευθυνθούμε. Υπάρχει βεβαία το Κ.Δ.Α.Υ. αλλά αδυνατεί να μας βοηθήσει τις περισσότερες φορές, έχει τέτοιο φόρτο, που για να ερευνήσει ένα περιστατικό θέλει πάνω από ένα χρόνο οπότε με τους γονείς και μέσω ενός ειδικού ψυχολόγου κτλ.

3. Εσείς ως εκπ/κός, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Έχουμε κάνει σεμινάριο ειδικής αγωγής εδώ. Ένα πρόγραμμα ολόκληρο, με σύμπραξη σχολείων και από προσωπικά διαβάσματα βέβαια εγώ έχω θέματα που αφορούν και τη βία και τη δυσλεξία αρκετά εφόσον μπορεί ο καθένας μας βεβαία.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Οπωσδήποτε θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός στο σχολείο που δεν υπάρχει. Γιατί εμείς μες την τάξη ο κύριος ρόλος μας είναι παιδαγωγικός δεν μπορούμε σε κάθε περίπτωση να αφήνουμε την τάξη και να ασχοληθούμε με αυτό και δεν είναι και ενδεδειγμένο δηλαδή όταν κάτι συμβαίνει και εσύ ασχολήσε με αυτό στο τέλος του εφταώρου πρέπει εκείνη την ώρα που συμβαίνει νομίζω το παιδί να έχει κάποιον να πάει να τα πει, και αυτός θα είναι μόνο ένας ειδικός ψυχολόγος κοινωνικός λειτουργός σε μια ξεχωριστή αίθουσα.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Είναι απαραίτητη και τα τελευταία χρονιά γίνεται όλο και πιο απαραίτητη αλλά απλά δεν εισακουγόμαστε εμείς τα λεμέ κάθε χρόνο σε αυτά που αποστέλλουμε.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Να βοηθήσει το παιδί που είναι φορτισμένο και που θα μπορούσε να τα πει και να βοηθηθεί.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Βεβαίως εκατό τις εκατό, γιατί εμείς περνάμε ώρες με τα παιδιά και τα περισσότερα από αυτά τα γνωρίζουμε και θα μας βοηθούσε κιόλας να μπούμε λίγο στη ψυχούλα του και να δούμε και πως μπορούμε να το βοηθήσουμε τελικά.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Βεβαίως χρόνια το προτείνουμε. Απολύτως σύμφωνη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11

Ε.Π.Α.Λ «Καβάλας»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα.

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Είκοσι χρόνια.

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Πανεπιστημιακός μαθηματικός.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Όχι.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Ναι.

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Αγόρια με αγόρια και κορίτσια με κορίτσια και αγόρια με κορίτσια.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Όλα τα είδη τα έχω συναντήσει. Θυμάμαι έκανα μάθημα και καθώς έγραφα στον πίνακα ακούω φωνές, βρισιές και πως γυρίζω βλέπω δυο μαθήτριες να έχουν αρπαχτεί και να ξυλοκοπούν η μια την άλλη. Πελάγωσα μέχρι να συνειδητοποιήσω τι γινόταν και να αντιδράσω, ήταν πολύ ξαφνικό όλα τα παιδιά τρόμαξαν.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Στα προβλήματα των παιδιών μέσα στην οικογένεια.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ναι φυσικά ναι.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανακλούν στο σχολείο-τάξη;

Ότι πρόβλημα υπάρχει στην οικογένεια αντανακλά στην συμπεριφορά των παιδιών. Όποτε έτυχε παιδί προβληματικό να το ψάξουμε, να δούμε τι συμβαίνει υπήρχε πρόβλημα στο σπίτι.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

- 1.** Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;
Εγώ ήμουν και σε πολλά σχολεία. Οπότε το καθένα το αντιμετώπιζε με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά. Βοήθησε πολλές φορές η ύπαρξη ειδικού, κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου, η ύπαρξη του ειδικού βοήθησε και τον καθηγητή και τον μαθητή.
- 2.** Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;
Πέρσι υπήρχε μια ψυχολόγος η οποία ερχόταν κάποιες ώρες και παρήγαγε πολύ έργο. Δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη υπηρεσία, από την άλλη στην Καβάλα υπάρχει ένας σύλλογος που αναλαμβάνει τέτοια προβλήματα, για την οικογένεια και το παιδί και προσφέρει τα πάντα και ψυχική και χρηματική υποστήριξη. Είμαι μέλος εκεί οπότε κάνουμε ότι μπορούμε. Οποίοι έρχονται.
- 3.** Εσείς ως εκπ/κός, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;
Όχι δεν έχω καμιά γνώση. Από προσωπική άποψη και λόγω εμπλοκής μου στο σύλλογο έχω ευαισθητοποιηθεί και έχω μάθει γενικές γνώσεις αντιμετώπισης τέτοιων κρουσμάτων.
- 4.** Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;
Οι ειδικοί φυσικά κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι. Γιατί σπουδάζουν οι άνθρωποι.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

- 1.** Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Φυσικά και είναι ειδικά στη σημερινή εποχή. Εις το τετράγωνο θα έλεγα για να μιλήσω και την μαθηματική ομιλία.

- 2.** Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Ο ρόλος τους είναι να απαλύνουνε έως σβήσουνε τα προβλήματα. Τα παιδιά στην εφηβεία έχουν και θυμό και αγανάκτηση και φόβο έχουν πολλά έντονα συναισθήματα τα οποία κάπου βγαίνουν.

- 3.** Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Οπωσδήποτε και το έχουμε πει εδώ στο σύλλογο παρά πολλές φορές ότι χρειαζόμαστε να υπάρχει μια φορά την εβδομάδα αν όχι σε καθημερινή βάση ένας ειδικός.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Ναι βεβαία οπωσδήποτε , επιβάλλεται στη σημερινή εποχή, δεν είναι τα παιδιά όπως ήταν πριν τριάντα χρόνια είναι τελείως διαφορετικά. Η κοινωνία και η οικογένεια είναι αυτά τα οποία το οδηγούνε σε αυτή τη κατάσταση..

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12

Ε.Π.Α.Λ «Καβάλας»

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

12 χρόνια

3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας και ποια η ειδικότητά σας;

Α.Ε.Ι ειδικότητα μαθηματικός πλέον έχω αναλάβει και καθήκοντα υποδιευθύντριας.

4. Η κατάρτισή σας περιλαμβάνει μαθήματα κοινωνιολογίας/ ψυχολογίας;

Όχι

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Έχετε παρατηρήσει κρούσματα βίας μεταξύ μαθητών;

Ναι φυσικά

2. Η βία μεταξύ των μαθητών, σε ποιο φύλο παρατηρείται πιο συχνά;

Και στα δυο φύλα.

3. Ποιες μορφές βίας έχετε παρατηρήσει;

Και σωματική βία και ανάμεσα σε κορίτσια ,αγόρια, λεκτική σίγουρα, ψυχολογική το φαινόμενο bullying αν και δεν το έχω παρατηρήσει διότι στα λύκεια και στα γυμνάσια δεν είναι όπως το δημοτικό που ο δάσκαλος είναι έξι ώρες με τα παιδιά οπότε βλέπει τα πάντα εδώ μπαίνουμε μια ώρα την ημέρα και

μετά πάλι μια ώρα την επόμενη μέρα και ούτε το καθεξής. Μπορεί δηλαδή να μην τύχει να το δεις. Σίγουρα μπορεί και να συμβαίνει.

4. Που οφείλεται κατά την γνώμη σας το φαινόμενο της βίας; (Αίτια)

Μεγάλη ερώτηση τεραστία η απάντηση. Βασικά δεν έχω συγκεκριμένη απάντηση . πολλά πάρα πολλά τα αίτια, τα προβλήματα μέσα στην οικογένεια, διαζύγιο, μονογονεϊκές οικογένειες, οικονομικά προβλήματα τα περισσότερα εργάζονται., δεν αμείβονται δεν επιβραβεύονται έτσι μαζεύουν θυμό μέσα τους αγανάκτηση.

5. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της κοινωνίας αντανakλούν στο σχολείο-τάξη; Ναι και τα προβλήματα της κοινωνίας.

6. Θεωρείτε πως τα προβλήματα της οικογένειας αντανakλούν στο σχολείο-τάξη; Ναι φυσικά.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΠΡΟΛΗΨΗ

1. Πως το σχολείο έχει αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας;

Συζήτηση και με τους δυο ξεχωριστά και το θύμα και τον θύτη έτσι ώστε να βρεθεί η αιτία να συμβουλευσουμε ότι δεν είναι αυτός ο τρόπος να λύνουν τις διαφορές τους.

2. Υπάρχουν υπηρεσίες που έχει απευθυνθεί το σχολείο;

Το σχολείο είχε περίπου για τρία χρόνια ψυχολόγο η οποία ερχότανε μια φορά την εβδομάδα και συναντούσε τα παιδιά με ραντεβού, παιδιά τα οποία θέλανε να πάνε δεν είχαμε εμείς το δικαίωμα να διαπιστώσουμε ότι ένα παιδί έχει κάποιο πρόβλημα και να τον πούμε θα πας οπωσδήποτε εκεί, όχι. Ακόμα και περιπτώσεις που οι γονείς θέλανε να πάει το παιδί τους σε ψυχολόγο έπρεπε να το πείσει να πάει από μόνο του δεν γινόταν να πάει με το ζόρι. Πήγαιναν πάρα πολλά παιδιά τη πρώτη χρονιά η κοπέλα δούλευε εφτά ώρες, είχε συνέντευξη μέσα στο εφτάωρο ώρα και παιδί, μετά κατάλαβα ότι δεν γινόταν γιατί διαλυόταν και κάπως αραίωσε τα ραντεβού, πάντως υπήρχε συνεχώς ζήτηση και έκανε και στο σχολείο και βοήθησε και τους καθηγητές να αντιμετωπίσουν κάποια πράγματα. Κοινωνικής λειτουργούς λόγω ειδικότητας στο σχολείο είχαμε και έχουμε αλλά λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί πλέον επεμβαίνουν βέβαια σε καταστάσεις κρίσεως.

3. Εσείς ως εκπ/κος, έχετε γνώση από την πανεπιστημιακή σας εκπ/ση για την αντιμετώπιση τέτοιων κρουσμάτων;

Όχι δεν έχω. Μόνο από προσωπικό ενδιαφέρον, το παίζουμε και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, έχουμε αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα εννοείται. Μπορεί να φάμε μια ώρα με ένα παιδί πρόσφατα είχαμε περίπτωση παιδιού που χώρισε με την φιλενάδα του και τα δυο μαθητές του σχολείου και την απειλούσε

ότι θα της κάνει κακό. Ε ασχοληθήκαμε με το παιδί φυσικά δεν το τιμωρήσαμε κάναμε κουβέντα μαζί του ώσπου πείστηκε ότι δεν είναι αυτός τρόπος που πρέπει να λύνουμε την κάθε μας διαφορά αλλά χωρίς κάποια εφόδια επιστημονικά σαν μάνα και σαν άνθρωπος έχοντας μια ευαισθησία σε κάποια πράγματα.

4. Ποιος είναι ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα;

Σίγουρα κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος. Θεωρώ πως και οι δυο ειδικότητες είναι απαραίτητες.

Ο ρόλος ενός ειδικού στο σχολείο

1. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού πχ. Κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου σε ένα σχολείο;

Ναι και τα προβλήματα αυξάνονται μέσα στα χρόνια, και τα παιδιά έρχονται φορτωμένα με προβλήματα τα οποία φυσικά προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Οπότε τα κουβαλάνε εδώ, βγαίνουνε εδώ δεν μπορούνε να βγάλουνε πράγματα στο σπίτι τους οπότε θα πρέπει να υπάρχει κάποιος ειδικός να τα διαχειριστεί μαζί με το παιδί. Διότι ξεσπάνε σε οποιοδήποτε μπορεί σε συμμαθητή, καθηγητές μπορεί η αντίδραση τους να είναι αντίδραση παθητική. Δηλαδή απλά να κοιμάται το οποίο πάλι πρέπει να το ψάξεις.

2. Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ρόλος ενός Κοινωνικού Λειτουργού σε ένα τέτοιο χώρο, όπως είναι το σχολείο;

Επειδή είχαμε μια εμπειρία με την ψυχολόγο, πιστεύω όμως πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού θα ήταν κάτι παρόμοιο, αυτό που θα έκανε θα ήταν πολύ θετικό, θα έπρεπε να έχει επαφή με τα παιδιά, ώστε αυτά να πηγαίνουν μόνα τους κοντά της αλλά να είχε την δικαιοδοσία αν ξεφύτρωνε ένα πρόβλημα στο σχολείο να ασχοληθεί όχι να πάει μόνο του το παιδί αλλά να πει έχουμε αυτό το πρόβλημα ελάτε παιδιά να το λύσουμε. να έχει αυτή την ικανότητα.

3. Δεδομένου του πολύπλευρου ρόλου που έχει ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο, θα ήσασταν πρόθυμος για μια συνεργασία μεταξύ σας;

Όχι απλά πρόθυμη θα το θέλαμε. Επειδή κάνουμε αυτή τη δουλειά χωρίς εγώ να είμαι και συμβαίνει να έχουμε περιπτώσεις που θα μπορούσε να μας λύσει τα χέρια και να μας βοηθήσει.

4. Αν αποφάσιζαν πως η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήσασταν σύμφωνοι;

Φυσικά ναι.