**ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**Επιστημονική έρευνα**

**Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

**Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

ΠΑΤΡΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2013

**Επιστημονικός Υπεύθυνος**: **Βεργίδης Δημήτρης**, Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Συντονιστής έρευνας**: **Παναγιωτόπουλος Γιώργος**, Περιφερειακός Διευθυντής Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας

Σ**υντονιστής της έρευνας στην Π/θμια Εκπ/ση:** **Μπαρής Θεόδωρος**, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης της Περ/κής Δ/νσης Δυτικής Ελλάδας

**Συντονίστρια της έρευνας στη Δ/θμια Εκπ/ση:** **Χριστοπούλου Σοφία**, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Περ/κής Δ/νσης Δυτικής Ελλάδας

**Ερευνητική Ομάδα**

**Αδαμοπούλου Ακριβή**, ΠΕ 70, Πτυχίο Νοσηλευτικής ΑΤΕΙ Πατρών

**Κουτίβα Αναστασία**, ΠΕ70, MΔΕ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ειδίκευση: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ως Ξένης Γλώσσας

**Μωυσίδου Ευαγγελία**, ΠΕ70, MΔΕ στη Δια Βίου Εκπαίδευση: Πολιτικές, Επιμόρφωση και Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφοριών, Υπ. Διδάκτορας του Παν/μίου Πατρών

**Παπαδημητροπούλου Παναγούλα**, ΠΕ60, Master Européen de Recherche eu Sciences de l’ Education, Πανεπιστήμιο Rouen

**Παπαχριστόπουλος Νικόλαος**, ΠΕ10, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, Ψυχολόγος-Ψυχαναλυτής, Διδάσκων στο Πάντειο Παν/μιο

**Περδίκης Αλέξανδρος**, ΠΕ 05, Dess Acquisition et Didactique des langues étrangères, Πανεπιστήμιο Lumière 2, Lyon

**Πίτσου Χαρίκλεια**, ΠΕ 60, MΔΕ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ειδίκευση: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ως Ξένης Γλώσσας, Υπ. Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών

**Πλώτα Δέσποινα**, ΠΕ03, MΔΕ στα Μαθηματικά των Η/Υ και των Αποφάσεων

**Τσεκούρα Ουρανία**, ΠΕ60, MΔΕ στη Διδακτική Θετικών Επιστημών, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση.

|  |  |
| --- | --- |
| **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ** | ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΕΛΙΔΑΣ |
| **ΕΙΣΑΓΩΓΗ** | 5 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1  **Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**  Βεργίδης Δημήτρης | 8 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2  **ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**  Παπαδημητροπούλου Παναγούλα - Πλώτα Δέσποινα | 51 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3  **ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ: Η ΕΚΤΑΣΗ, ΟΙ ΧΩΡΟΙ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ**  Κουτίβα Αναστασία - Πίτσου Χαρίκλεια - Τσεκούρα Ουρανία | 72 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4  **ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**  Κουτίβα Αναστασία - Πίτσου Χαρίκλεια | 88 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5  **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**  Χριστοπούλου Σοφία – Περδίκης Αλέξανδρος | 118 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6  **ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**  Παπαχριστόπουλος Νικόλαος - Παπαδημητροπούλου Παναγούλα | 143 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7  **ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ-ΑΙΤΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**  Θεόδωρος Μπαρής - Ακριβή Αδαμοπούλου | 167 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8  **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**  Μωυσίδου Ευαγγελία- Βεργίδης Δημήτρης | 191 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9  **ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**  Παπαχριστόπουλος Νικόλαος- Πλώτα Δέσποινα | 220 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10  **ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ**  Μωυσίδου Ευαγγελία- Βεργίδης Δημήτρης | 235 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11  **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**  Παναγιωτόπουλος Γιώργος – Μωυσίδου Ευαγγελία | 265 |
| **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1** | 278 |
| **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2** | 282 |
| **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3** | 285 |
| **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4** | 288 |
| **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5** | 291 |

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η σχολική βία είναι ένα σοβαρό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα. Η σχολική βία είναι εξ ορισμού συνυφασμένη με το σχολείο ως χώρο αλλά και ως θεσμό, αφού συνδέεται με καταστάσεις κατά τις οποίες ψυχικός ή σωματικός πόνος ασκείται συστηματικά από μέλη της σχολικής κοινότητας σε άλλα μέλη της, μέσα ή/και γύρω από τους σχολικούς χώρους. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με αυτή τη δυσάρεστη όψη της σχολικής πραγματικότητας, αφού καθημερινά γίνονται κοινωνοί περισσότερο ή λιγότερο βίαιων περιστατικών τα οποία, δυνητικά και ανάλογα με τη μορφή και τα χαρακτηριστικά τους, μπορούν να θεωρηθούν εκφράσεις σχολικής βίας.

Η δημόσια συζήτηση για το θέμα έχει λάβει, τα τελευταία χρόνια, αξιόλογες διαστάσεις και είναι ενδεικτική ενός αρχόμενου προβληματισμού και ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας απέναντι σε μία κατάσταση η οποία ούτως ή άλλως δεν είναι δυνατό να αγνοηθεί επί μακρόν, εξαιτίας της ιδιαίτερα αρνητικής επίδρασής της σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ανεξάρτητα από τα αίτια που της αποδίδονται, η σχολική βία έχει ως βασικό πεδίο εκδήλωσής της το σχολείο. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει δύο επιλογές σχετικά με τους τρόπους τοποθέτησής της απέναντι στο φαινόμενο. Η μία επιλογή είναι να “κλείσει τα μάτια” στο φαινόμενο και να το αποσιωπήσει. Αυτονόητο θεωρείται ότι η συγκεκριμένη επιλογή όχι μόνο δεν οδηγεί σε λύσεις αλλά αντίθετα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση, την κλιμάκωση και τη διαιώνισή του προβλήματος. Η άλλη επιλογή περιλαμβάνει τη δραστηριοποίηση με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, με ψύχραιμο, συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο. Στη δεύτερη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερβούν τη λογική που δέχεται ως μεμονωμένο πρόβλημα τον μαθητή/τρια που ασκεί ή δέχεται βία και να εντοπίσουν την προβληματική κατάσταση στο φαινόμενο της βίας καθαυτό. Οφείλουν να εξετάσουν επίσης πόσο προβληματικό μπορεί να είναι το σχολικό περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιούνται οι μαθητές και να προβούν σε ενέργειες εφόσον διαπιστώσουν ότι είναι αναγκαίες. Στο έργο τους συμπεριλαμβάνεται αφενός η αποτελεσματική διαχείριση και εξάλειψη του φαινομένου, αφετέρου η έγκαιρη υιοθέτηση και υλοποίηση στρατηγικών κατάλληλων για την πρόληψη και την αποτροπή του. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους διαμορφώνεται ανάλογα με την ενημέρωση και την επιμόρφωσή τους, καθώς και τη γενικότερη υποστήριξή τους σε σχετικά θέματα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η επιτυχημένη πρόληψη και διαχείριση της σχολικής βίας προϋποθέτει πρωτίστως τη διεξοδική και αξιόπιστη μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας, καθώς και των ενεργειών τους προκειμένου να το διαχειριστούν και να το αντιμετωπίσουν.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο θεσμικός της ηγέτης και συγχρόνως το άτομο που δίνει τις κατευθύνσεις λειτουργίας της, ενώ η συμβολή του θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των προβλημάτων της. Επιπλέον, ως διοικητικός, παιδαγωγικός και επιστημονικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τις αξίες, τους κανόνες και τις ρητές ή σιωπηρές αποδοχές, δηλαδή τη συνολική στάση της σχολικής κοινότητας μέσα από την οποία είναι δυνατό να απορρίπτεται ή να ενθαρρύνεται η σχολική βία. Συνεπώς, η διερεύνηση του τρόπου μέσα από τον οποίο αντιλαμβάνεται, αξιολογεί και αντιδρά ο διευθυντής σε ένα θέμα τόσο σοβαρό όπως η σχολική βία, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη συνολική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο και στοχεύει, συγκεκριμένα, στη διερεύνηση του είδους, της έκτασης και της έντασης της σχολικής βίας καθώς και των παραγόντων που την επιδεινώνουν ή την αμβλύνουν, από τη σκοπιά των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας.

Θα ήθελα, καταρχήν, να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας, κ. Βεργίδη Δημήτρη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για την επιστημονική του καθοδήγηση, για την χωρίς φειδώ προσφορά του χρόνου και της πολύτιμης εμπειρίας του και για τη γενικότερη στήριξη που παρείχε.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της ερευνητικής ομάδας που εργάστηκε ακούραστα επί ένα σχεδόν χρόνο για τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας και τη συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους διευθυντές, τις διευθύντριες, τους προϊστάμενους και τις προϊσταμένες των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για την παροχή των δεδομένων της έρευνας, οι οποίοι με τη στάση τους κατέδειξαν το υψηλό αίσθημα ευθύνης το οποίο τους χαρακτηρίζει.

Είναι σημαντικό για όλους όσους δραστηριοποιούμαστε στο πεδίο της εκπαίδευσης να συνειδητοποιήσουμε ότι η λειτουργία του σχολείου σχετικά με το θέμα της σχολικής βίας, γίνεται αντιληπτή και νοηματοδοτείται μέσα από δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση συνδέεται με τη γένεση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή της σχολικής βίας ως επακόλουθο των συνθηκών που επικρατούν στο σχολικό χώρο. Η άλλη διάσταση σχετίζεται με τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο, αφενός κατανοεί και σέβεται τις ανάγκες των μαθητών, αφετέρου τούς προσφέρει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε οι κοινωνικοποιήσεις τους να είναι προϊόν αλληλοσεβασμού και θετικής αλληλεπίδρασης. Οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των σχολείων επιλέγουν τη διάσταση στο πλαίσιο της οποίας θα εντάξουν τη στάση και τις δραστηριότητές τους. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να αναλάβουν νέους ρόλους προκειμένου να ενημερωθούν, να μελετήσουν και να διαχειριστούν με επάρκεια το φαινόμενο σε όλες του τις διαστάσεις. Η εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά, οφείλει να εξαντλήσει τις δυνατότητές της για να ανταποκριθεί στην πρόκληση για ένα ασφαλές και δημιουργικό σχολείο. Ελπίζουμε ότι η παρούσα μελέτη είναι μία αξιόλογη συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση.

**Παναγιωτόπουλος Γιώργος**

**Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

**Βεργίδης Δημήτρης**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

**Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**1. Το πρόβλημα του εκφοβισμού και της σχολικής βίας**

**1.1. Το θέμα της έρευνας**

Το πρόβλημα της σχολικής βίας διεθνώς έρχεται στην επικαιρότητα συνήθως μετά από θλιβερά πολύνεκρα επεισόδια με θύτες και θύματα μαθητές, όπως στο Λύκειο Columbine του Colorado των ΗΠΑ, στην πόλη Dunblane της Σκωτίας, στην πόλη Erfurt της Γερμανίας (Δημάκος, 2005). Στην Ελλάδα οι θλιβερές περιπτώσεις σχολικής βίας στη Βέροια και την Αμάρυνθο αποτέλεσαν «το έναυσμα σοβαρών ανησυχιών για το τι συμβαίνει και που μπορούν αν φθάσουν τα πράγματα στα σχολεία μας … Δεν είχαμε ως τότε συνείδηση οι Έλληνες μελετητές πόσο διαδεδομένο και σοβαρό πρόβλημα αποτελούσε και στη χώρα μας η οργανωμένη ομαδική ενδοσχολική βία και επιθετικότητα.» (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010).

Η δημοσιότητα ενός τραγικού περιστατικού ενδεχομένως μπορεί να αποτελέσει ένα βήμα για τη συνειδητοποίηση, τη διερεύνηση και την αντιμετώπισή του. Ωστόσο, ενέχει τον κίνδυνο είτε της υπερ-μεγέθυνσης του προβλήματος, είτε μιας σχεδόν υστερικής καχυποψίας και ενοχοποίησης κάθε ‘ασυνήθιστης’ νεανικής συμπεριφοράς (Παπαϊωάννου, 1995). Ο συνδυασμός τραγικών περιστατικών βίας σε σχολικούς χώρους με την προβολή τους από τα ΜΜΕ μπορεί να προκαλεί το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, όμως ενδεχομένως να παρεμποδίζει τη νηφάλια, συστηματική και σε βάθος χρόνου μελέτη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Όπως επισημάνθηκε ήδη στο πρώτο, εξ όσων γνωρίζουμε, επιστημονικό συνέδριο για τη σχολική βία που διοργανώθηκε το 1994 στην Ελλάδα:

*«Γενικότερα, τα φαινόμενα βίας που σχετίζονται με τους νέους και τα παιδιά, αποκτούν ίσως μεγαλύτερη έκταση και ένταση που οφείλονται και στην έντονη προβολή από τα ΜΜΕ οποιουδήποτε περιστατικού, το οποίο σε άλλες εποχές δε θα είχε τη δυνατότητα να ξεπεράσει τα στενά όρια το χώρου στο οποίο αναπτύχθηκε και να “πληροφορήσει” για την ύπαρξή του την κοινωνία, να καταμετρηθεί, να ταξινομηθεί και να αποτελέσει σημείο αναφοράς. »* (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1994)

Οι επισημάνσεις αυτές μας υπενθυμίζουν ότι μπορεί ενδεχομένως τα ΜΜΕ να μεγεθύνουν το πρόβλημα της σχολικής βίας, όμως όταν δίνουν το λόγο στους εμπλεκόμενους κατά κάποιο τρόπο σπάνε μια ιδιότυπη «κουλτούρα της σιωπής», έννοια που αναπτύχθηκε από τον βραζιλιάνο ριζοσπάστη παιδαγωγό Πάολο Φρέιρε (Freire & Shor, 2011, σελ. 183-186) και συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση μιας κατάστασης που χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση. Υπογραμμίζουμε άλλωστε ότι από το 1994 επισημάνθηκε ότι «στο χώρο του σχολείου, η εμφάνιση των φαινομένων βίας είναι όλο και πιο συχνή, απασχολεί όλο και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους ειδικούς» (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1994). Προφητικά, δηλώνεται ότι η βία των μαθητών «αρχίζει μάλιστα να εκδηλώνεται και απροκάλυπτα και σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζει την τυφλή βία.» (ό.π.).

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 στη διοργάνωση εκπαιδευτικού συνεδρίου[[1]](#footnote-1) στο οποίο παρουσιάστηκαν σχετικές έρευνες, θεωρητικές προσεγγίσεις, απόψεις και προτάσεις. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συνεδρίου καταγγέλθηκε:

- η διόγκωση των προβλημάτων που συνδέονται με τη βία από τη μεριά των μαθητών (Μαυρογιώργος, 1995α)

- ότι το σχολείο παράγει και αναπαράγει μορφές βίας (ό.π.)

- ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά επικρίνονται και τους καταλογίζονται ευθύνες για τα φαινόμενα απειθαρχίας, βίας και παραβατικότητας των μαθητών και των νέων (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1994)

- ότι το σχολείο, αντιμετωπίζει σοβαρή κρίση δεδομένου ότι κρούσματα βίας, βανδαλισμοί, σκασιαρχείο, διαρροή μαθητών κ.λπ. συναντώνται σε όλα τα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών (Μαυρογιώργος, 1995δ).

Οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές δεν φαίνεται να κινητοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Σκόρπιες εγκύκλιοι μάλλον δεν έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Ένα σημαντικό βήμα για τη μελέτη της σχολικής βίας στην Ελλάδα ήταν η ίδρυση το 2006 της Ειδικής Επιτροπής Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ) από την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου που συνεργάστηκε με την ΟΛΜΕ και τη ΔΟΕ για τη συλλογή σχετικών δεδομένων (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010).

Τελικά το 2012 ιδρύθηκε από το υπουργείο Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.) Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.

Όπως διαπιστώνουμε το φαινόμενο της σχολικής βίας τα τελευταία 20 χρόνια απασχόλησε στη χώρα μας κατ’ αρχάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στη συνέχεια τους κοινωνικούς και συνδικαλιστικούς φορείς και πρόσφατα τις εκπαιδευτικές αρχές, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο.

Είναι λοιπόν σαφές ότι πρόκειται για ένα σοβαρό κοινωνικο-εκπαιδευτικό πρόβλημα για την αντιμετώπιση του οποίου απαιτείται η διεπιστημονική του μελέτη, δεδομένου ότι έχει διαστάσεις ψυχολογικές, ψυχιατρικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και εγκληματολογικές (Σπινέλλη, 2010), καθώς επίσης – προσθέτουμε εμείς – και εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές. Με αφετηρία αυτή την παραδοχή, το θέμα της μελέτης είναι η καταγραφή του φαινομένου της σχολικής βίας, η μελέτη και η ανάλυση των επιπτώσεων και των τρόπων αντιμετώπισής του στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

**1.2 Πρόβλημα για ποιον;**

Η σχολική βία απασχολεί την ελληνική κοινωνία όταν έρχονται στο φως της δημοσιότητας τραγικά περιστατικά, που αναδεικνύουν το πρόβλημα της βίας στα σχολεία στις πιο απεχθείς εκφάνσεις του. Ωστόσο, το πρόβλημα της βίας στα σχολεία είναι πολυμορφικό και πολυδιάστατο και οι πιο απεχθείς μορφές του εκκολάπτονται στην καθημερινή σχολική ζωή, πριν ξεσπάσουν, καταγραφούν και προβληθούν από τα ΜΜΕ. Σύμφωνα με τη Σπινέλλη: «… η ενδοσχολική ομαδική βία είναι πολυπαραγοντικό φαινόμενο και εκτρέφεται και από παράγοντες που εκφεύγουν από την άμεση αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού, όπως είναι η γενικότερη έλλειψη σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, η μη δημοκρατική δομή του σχολείου…» (2010). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σχολική βία αποτελεί πρόβλημα σε πολλαπλά επίπεδα, εκ των οποίων τα κυριότερα είναι τα εξής:

*α. Πρόβλημα για το εκπαιδευτικό σύστημα*

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ κοινωνικών ανισοτήτων και σχολικής βίας και ότι η κοινωνιολογία της σχολικής βίας είναι η κοινωνιολογία του κοινωνικού αποκλεισμού (Debarbieux, 2003).

Αν πράγματι, όπως υποστηρίζεται και από την Αρτινοπούλου (2001, σελ. 90) η σχολική βία είναι σύμπτωμα, αλλά και αιτία κοινωνικού αποκλεισμού, είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικές αρχές έχουν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα όχι μόνο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό. Στο βαθμό που η σχολική βία σχετίζεται αμφίδρομα με τον κοινωνικό αποκλεισμό, το πρόβλημα δεν αφορά μόνο τις εκπαιδευτικές αρχές, δεδομένου ότι η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί στόχο της κοινωνικής πολιτικής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα υπονομεύεται από ένα πρόβλημα που οι εκπαιδευτικές αρχές δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλύσουν συνολικά.

*β. Πρόβλημα για το σχολείο*

Αν το σχολείο λειτουργεί σε κατάσταση «εύθραυστης εκεχειρίας» (Μαυρογιώργος, 1995δ) και ασκεί βία με διάφορους τρόπους στους μαθητές/τριες (Γλαρέντζου κ.ά., 2010), είναι σαφές ότι χρειάζεται να εξετάσουμε περισσότερο τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου, παρά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εμπλεκομένων σε συμβάντα σχολικής βίας (βλ. και Γκότοβος, 1996, σελ. 14).

Επιπλέον, ακόμη και στις περιπτώσεις που η επιθετική συμπεριφορά μαθητών/τριών πηγάζει ή κυοφορείται στο οικογενειακό περιβάλλον, εκδηλώνεται στο σχολείο (Δημάκος, 2005). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το σχολείο αποτελεί το χώρο εκδήλωσης συμπεριφορών που καταλήγουν στη σχολική βία και συνεπώς και χώρο δυνητικής αντιμετώπισής τους.

*γ. Πρόβλημα για τους μαθητές*

Όπως επισημαίνεται από τον Ira Shor (Freire & Shor, 2011, σελ. 185), η “κουλτούρα της σιωπής” οδηγεί τους μαθητές στην παραίτηση από την εκπαιδευτική διεργασία, που μπορεί να είναι παθητική, μπορεί όμως να πάρει τη μορφή μιας υποβόσκουσας οργισμένης σιωπής.

Μπορεί, λοιπόν, η παραβατικότητα να είναι φωνή διαμαρτυρίας των μαθητών σ’ έναν κόσμο χωρίς προσωπικό νόημα (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996) και η καταστροφικότητα των μαθητών «ένα απεγνωσμένο μήνυμα Σ.Ο.Σ. ΒΟΗΘΕΙΑΣ» (Δροσινού, 1995). Σε κάθε περίπτωση, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, η σχολική βία είναι σοβαρό, υπαρκτό πρόβλημα για τους μαθητές στα σχολεία τους (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

*δ. Πρόβλημα για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών*

Από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι γονείς των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, είτε έρχονται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθούν ή να δώσουν εξηγήσεις, όπως προκύπτει από περιγραφές εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένα περιστατικά σχολικής βίας (Γλαρέντζου κ.ά., 2010), είτε επηρεάζουν την επιθετικότητα των παιδιών τους που εκδηλώνεται στο σχολείο, δεδομένου ότι η έλλειψη οικογενειακής μέριμνας καταλήγει σε θυμωμένους μαθητές που μπορεί να παρουσιάσουν βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο (Δημάκος, 2005). Ο συνδυασμός της έλλειψης οικογενειακής μέριμνας και της υποβόσκουσας ‘οργισμένης σιωπής’ κατά την εκπαιδευτική διεργασία συχνά δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο χαλάρωσης των οικογενειακών δεσμών και σχολικής βίας. Αλλά έτσι, εφόσον ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται ως η χαλάρωση των κοινωνικών δεσμών (Παπαδοπούλου, 2004), σε πολλές περιπτώσεις η σχολική βία είναι ένα από τα συμπτώματα κοινωνικών προβλημάτων, που διαπερνούν το σχολικό θεσμό.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η σχολική βία αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα που απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές - κατά κύριο λόγο όταν ορισμένα ακραία κρούσματα προβληθούν από τα ΜΜΕ – το σχολείο, τους μαθητές και τους γονείς τους. Διευκρινίζουμε ότι στις ΗΠΑ η εγκληματικότητα στα σχολεία μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό και ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν διπλάσιες πιθανότητες να πέσουν θύματα εγκληματικών ενεργειών έξω από το σχολείο (DeVeo κ.ά. 2002 στο Hughes & Kroehler, 2007, σελ. 315). Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στις ΗΠΑ το φαινόμενο της σχολικής βίας αντιμετωπίστηκε συστηματικά με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, που μετά από σχετικές μελέτες κρίθηκαν κατάλληλα για τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Απαιτείται λοιπόν και στη χώρα μας η μελέτη του σοβαρού αυτού κοινωνικού και εκπαιδευτικού προβλήματος, με σκοπό το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων δράσεων για τον περιορισμό και για την άμβλυνση των συνεπειών των κρουσμάτων σχολικής βίας.

Επίσης, το γεγονός ότι, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ «Το ποσοστό των μη θανατηφόρων, σοβαρών βίαιων εγκλημάτων εκτός σχολείου είναι 14 ανά 1.000 μαθητές, ενώ στο χώρο του σχολείου δεν ξεπερνά τα 5 ανά 1.000 μαθητές» (Hughes & Kroehler, 2007: 315) δεν πρέπει να μας καθησυχάζει. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης, συνεπώς το ζήτημα δεν είναι αν οι βιαιότητες με εμπλεκόμενους μαθητές διαπράττονται εντός ή εκτός σχολείου.

**1.3 Ένα σχεδόν αθέατο εκπαιδευτικό πρόβλημα**

Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι στη χώρα μας η σοβαρότητα του προβλήματος της σχολικής βίας δεν έχει επισημανθεί ρητά από τις μελέτες για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Προβλήματα εντοπίζονται γενικά στις συμπεριφορές των μαθητών. Για παράδειγμα στη μελέτη «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» διαπιστώθηκε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ΕΚΚΕ & Κέδρος Α.Ε., 2008).

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2007 για τις πιο σημαντικές θεματικές περιοχές στον τομέα της επιμόρφωσης, το 77% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πιο σημαντική είναι «Η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας και της σχολικής τάξης (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ.ά.)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σελ.46). Ωστόσο, οι συγγραφείς συμπέραναν ότι το βασικό ζητούμενο της επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η διδακτική-παιδαγωγική μάθηση των γνωστικών αντικειμένων (ό.π.).

Το 2010 σε μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ερωτηματολόγιο μόνο με κλειστές ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δήλωσαν ως πρώτη προτίμησή τους την επιμόρφωσή τους στη «διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Οι μεθοδολογικές αδυναμίες των μελετών αυτών (π.χ. ερωτηματολόγια μόνο με κλειστές ερωτήσεις, ασαφώς διατυπωμένες και επιδεχόμενες απαντήσεις με πολλαπλές ερμηνείες) δεν αρκούν για να τις αγνοήσουμε. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διατυπώνουν με έμφαση επιμορφωτικά αιτήματα για θέματα σχολικής βίας, παρ’ όλο που σε ορισμένες μελέτες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική συλλογής δεδομένων με συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται σε προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών (Βεργίδης, 2012).

Γνωρίζουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι οι αυτοαναφορές των μαθητών και οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό στο σχολείο τους έχουν περιορισμένη αντιστοιχία (Cornell & Brockenbrough, 2004). Επίσης, έχει επισημανθεί ότι υπάρχουν διαφορές αντίληψης μεταξύ μαθητών και διδασκόντων για το σχολικό εκφοβισμό (Waasdorp et al., 2011).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί ότι σε αρκετά σχολεία οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγιο για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό διαφέρουν από τις αναφορές των διευθυντών, που δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους βίαιες συμπεριφορές μαθητών, ενώ οι μαθητές τους δήλωσαν το αντίθετο, και θεωρήθηκαν από τους ερευνητές πιο αξιόπιστοι (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010). Σύμφωνα με τους μαθητές οι πράξεις εκφοβισμού γίνονται συχνότερα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, σε χώρους που δεν επιβλέπονται από τους εκπαιδευτικούς (γωνίες του προαυλίου, τουαλέτες κ.λπ.) και εκτός σχολείου, κατά την προσέλευση και κατά την αναχώρηση των μαθητών (ό.π.). Από έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, που πραγματοποιήθηκε το 2006 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων του Δήμου της Αθήνας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα πλήρη επίγνωση για τη συχνότητα των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και η ενεργητική και προληπτική αντιμετώπιση της σχολικής βίας δεν απασχολεί διδάσκοντες και διδασκόμενους, σαν να ήταν ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο (Βαλάσση – Αδάμ, 2010).

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές το σχολικό έτος 2006-2007 στο σχολείο τους, και συγκεκριμένα στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο της Αθήνας, διαπιστώθηκε ότι «Ο καθηγητής δεν είναι γνώστης των περιστατικών βίας που συμβαίνουν στο σχολικό χώρο εκτός κι αν είναι ο ίδιος μάρτυρας, καθώς ελάχιστοι μαθητές επιλέγουν να τον πληροφορήσουν γι’ αυτά» (Μπελογιάννη, 2010). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών: «Δεν καταγγέλλονται [οι πράξεις βίας] ούτε από τα θύματα αλλά ούτε από τους αμέτοχους θεατές» (Βαλάσση – Αδάμ, 2010).

Αυτού του είδους η κουλτούρα της σιωπής αποδίδεται στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Εικάζεται ότι « η προσφυγή στους εκπαιδευτικούς θεωρείται από τους περισσότερους μαθητές ως ατελέσφορη και συχνά ως καταδικαστέα ενέργεια» (Μόσχος, 2010). Γενικότερα, συχνά τα περιστατικά βίας μένουν αφανή είτε γιατί υπάρχει ο φόβος ότι η δημοσιοποίησή τους θα στιγματίσει τόσο τους θύτες όσα και τα θύματα, είτε γιατί υπάρχει η ανησυχία μήπως μειωθεί το κύρος του σχολείου (Γλαρέντζου, 2010). Οι Τσιάντης και Ασημόπουλος υπογραμμίζουν ότι σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν σε 4 δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας το 2007-2008, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού «τείνουν να διαφεύγουν της προσοχής, να παραγνωρίζονται, να αγνοούνται ή και ορισμένες φορές να αποσιωπούνται, πιθανώς λόγω του κινδύνου στιγματισμού του σχολείου και των μαθητών» (2010).

Το πρόβλημα, λοιπόν, της σχολικής βίας φαίνεται να είναι άλλοτε αθέατο για τους εκπαιδευτικούς, με την κυριολεκτική σημασία της λέξης και άλλοτε να αποσιωπάται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους διδάσκοντες. Αυτή η κουλτούρα της σιωπής είναι ένα βασικό πρόβλημα που διαιωνίζει και οξύνει το φαινόμενο της σχολικής βίας.

**1.4 Ο διευθυντής του σχολείου και η αντιμετώπιση της σχολικής βίας**

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας και η επίδραση των απόψεών του στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης της παραβατικότητας (Morrison et al., 2004). Επίσης, επισημαίνεται ότι τα ανασφαλή και αναποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από έλλειψη συναίνεσης μεταξύ των διδασκόντων, έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έλλειψη σεβασμού προς τους μαθητές και έλλειψη σεβασμού μεταξύ των μαθητών (Osher et al., 2004), με λίγα λόγια χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή σχολική ηγεσία.

Σημειώνουμε ότι το τεράστιο χάσμα ανάμεσα στις αναφορές περιστατικών σχολικής βίας από τη σχολική διεύθυνση και στις αυτοαναφορές των μαθητών που επισημαίνεται σε διεθνείς έρευνες, αποδίδεται στην επιλογή σχολείου από τους γονείς (Debarbieux, 2003). Συνεπώς το χάσμα αυτό δεν οφείλεται κατά κύριο λόγο στην άγνοια ή στην αδιαφορία της σχολικής διεύθυνσης, αλλά στη στρατηγική της για τη διαφύλαξη της φήμης του σχολείου και την προσέλκυση μαθητών με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα.

Το ενδιαφέρον είναι ότι στην Ελλάδα «…σημαντικές διαφορές [όσον αφορά τη σχολική βία] εμφανίζονται και μεταξύ σχολείων που βρίσκονται στο ίδιο Δημοτικό Διαμέρισμα, στον ίδιο δρόμο, ακόμα και σε συστεγαζόμενα. Δίνεται η εντύπωση ότι η βία μπορεί να ελεγχθεί εσωτερικά στο σχολείο με αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς» ((Βαλάσση – Αδάμ, 2010).

Είναι δύσκολο να μην δεχθούμε ότι σ’ αυτές τις σημαντικές διαφορές μεταξύ σχολείων, όσον αφορά τη σχολική βία, συμβάλλει κατά κύριο λόγο η διεύθυνση του σχολείου, που συντονίζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σ’ αυτό το συμπέρασμα εξάλλου, καταλήγουν και διεθνείς συγκριτικές μελέτες μεταξύ σχολείων με ίδια κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών (Debarbieux, 2003). Συνεπώς, μπορεί η σχολική βία να έχει τις ρίζες της στην οικογενειακή κατάσταση των μαθητών/τριών, αλλά ο βαθμός βίαιων συμπεριφορών εξαρτάται από την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο. Όπως υποστηρίζεται, η βίαιη συμπεριφορά χρειάζεται να ερμηνεύεται, να κατανοείται και να αντιμετωπίζεται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται (Πρεπουτσίδου, 1998). Τα περιστατικά σχολικής βίας ερμηνεύονται λοιπόν, κατανοούνται και αντιμετωπίζονται κατ’ αρχήν μέσα στη σχολική μονάδα. Πράγματι, στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Επιτροπής Μελέτης των Ομάδων Σχολικής Βίας το 2006-07 και το 2007-08, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διηγήθηκαν περιστατικά ομαδικών βίαιων περιστατικών στα οποία η παρέμβαση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ήταν καθοριστική**.** όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται για ένα περιστατικό «Ενημερώθηκαν οι διευθυντές και πρόλαβαν πριν γίνει κακό» (Γλαρέντζου κ.ά. 2010). Στην ίδια έρευνα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στη διεύθυνση του σχολείου ένα θετικό, παραινετικό και συμβουλευτικό ρόλο, συζήτησης και συνδιαλλαγής με τους εμπλεκόμενους, για τον εντοπισμό και την αποθάρρυνση της ομαδικής σχολικής βίας (ό.π.).

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας έχει αποφασιστική αν όχι καθοριστική συμβολή. Ωστόσο, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά βίας στο σχολείο τους δεν έχουν μελετηθεί, ή έχουν μελετηθεί ελάχιστα.

Το αντικείμενο της έρευνας δεν είναι απλώς και μόνο οι απόψεις και οι ενέργειες των διευθυντών/τριών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας στο σχολείο τους. Το πρόβλημα της σχολικής βίας εξετάζεται με σκοπό την κριτική ανάλυση και τη βελτίωση των ενεργειών με τις οποίες οι διευθυντές/τριες το αντιμετωπίζουν στη σχολική τους μονάδα.

1. **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**
   1. **Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Η μελέτη αυτή δεν αναφέρεται στη μαθητική διαμαρτυρία (βλ. Γκότοβος, 1996, σελ. 10), ούτε σε μορφές στρατηγικών αντί-δράσης και αντίστασης στην περιχάραξη του σχολείου (βλ. Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995). Επίσης, η βία στο σχολείο δεν εξετάζεται σαν μια ελληνική ιδιαιτερότητα από απορρέει από την παραδοχή ότι υπάρχει κάποια επιθετικότητα ενδημική στην ελληνική κοινωνία (βλ. Γκότοβος, 1996, σελ. 16). Διευκρινίζεται ακόμη, ότι δεν επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στο καίριο ερώτημα που έθεσε ο Μυλωνάς πριν 20 χρόνια: «Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση;» (Μυλωνάς, 1995). Η μελέτη αναφέρεται σε συγκεκριμένες μορφές σχολικής βίας που διεθνώς περιγράφεται με τον όρο bulling, ο οποίος στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως σχολικός εκφοβισμός και βία (Σπινέλλη, 2010). Το bulling περιλαμβάνει την επιθετικότητα και τη βία που ασκούν δράστες που έχουν τα χαρακτηριστικά του «νταή», αυτού που πουλάει “τσαμπουκά” ή “μαγκιά” (ό.π.).

Στις κυριότερες μορφές σχολικής βίας περιλαμβάνονται : η λεκτική, η ψυχολογική, η σωματική και η σεξουαλική (Αρτινοπούλου, 2001, σελ.13. Σπινέλλη, 2010). Επίσης, η σχολική βία διακρίνεται σε άμεση, όταν οι επιθέσεις των δραστών στο θύμα είναι φανερές, και σε έμμεση, όταν πρόκεται για κοινωνική απομόνωση και για ψυχολογική βία, καθώς και σε cyber bulling ή e-bulling όταν χρησιμοποιείται η σύγχρονη ηλεκτρονική τεχνολογία (Σπινέλλη, 2010). Προσθέτουμε ότι μορφές σχολικής βίας θεωρούνται οι βανδαλισμοί στο σχολείο και ο εκβιασμός με σκοπό την απόσπαση χρημάτων ή/και προσωπικών αντικειμένων (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010). Η Αρτινοπούλου υποστηρίζει ότι ο όρος *bulling* αφορά τη βία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με το *σχολική βία* (2001, σελ. 16-17).

Διευκρινίζουμε ότι η μελέτη επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη βία μεταξύ μαθητών, χωρίς να παραγνωρίζουμε ότι η σχολική βία εκδηλώνεται και ως βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές, μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 13). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η σχολική βία αποτελεί ένα ευρύ φαινόμενο με πολλές μορφές, που συνθέτουν ένα συνεχές βίας, το οποίο συγκεντρώνει την προσοχή των ΜΜΕ όταν ξεσπάνε εκρηκτικές βιαιότητες σε κάποιο σχολείο (Stuart, 2009). Προσθέτουμε ότι ο Olweus, Νορβηγός ερευνητής που πρώτος ανέδειξε το πρόβλημα της σχολικής βίας, θεωρεί ότι η σχολική βία αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς διαχρονικά σταθερής (Olweus, 1979, στο Σαλπιστής, 2008). Συνεπώς, η σχολική βία συνθέτει ένα μορφολογικό και χρονικό συνεχές βίαιων ενεργειών. Πιο πρόσφατος ορισμός του Olweus για τη σχολική βία αναφέρεται σε επανειλημμένες και σε διάρκεια χρόνου αρνητικές πράξεις ενός ή περισσοτέρων ατόμων σε βάρος του θύματος (Olweus, 1991, στο Σαλπιστής 2008).

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής βίας δεν ταυτίζεται με την έννοια της απειθαρχίας, που ορίζεται ως «απόκλιση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996), ούτε με την αποκλίνουσα συμπεριφορά, που ορίζεται ως «η αγενής-υβριστική συμπεριφορά, η διατάραξη της διδασκαλίας, η ασυνέπεια, η παραβίαση των κανονισμών προσέλευσης και παραμονής στην τάξη, η επιθετικότητα, η κλοπή, η καταστροφή σχολικής περιουσίας ακόμη και η κακή σχολική επίδοση.» (ό.π.). Οι έννοιες αυτές έχουν κοινά στοιχεία με τη σχολική βία, είναι όμως ευρύτερες και διαφορετικές και τα φαινόμενα στα οποία αναφέρονται νοηματοδοτούνται και αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Ευρύτερη από τη σχολική βία και τον εκφοβισμό είναι και η έννοια της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη (Καΐλα & Τσαμπαρλή- Κιτσαρά, 1995) που φαίνεται να είναι πλησιέστερη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά. Τόσο η απειθαρχία όσο και η αποκλείνουσα/αντικοινωνική συμπεριφορά προσδιορίζονται σε σχέση με τους κανονισμούς, τους κανόνες και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Μίλεση, 2009). Έχουν, λοιπόν, κανονιστικό περιεχόμενο και αναφέρονται σε φαινόμενα έλλειψης ανταπόκρισης και προσαρμογής των μαθητών. Συνεπώς, επιδέχονται αμφισβήτηση, αντί-δραση ή αντίσταση εκ μέρους τους και η προκύπτουσα ανομία ενδεχομένως να μπορεί να οφείλεται σε ταξικές αντιπαραθέσεις. Αντίθετα, η σχολική βία όπως ορίζεται από τον Olweus, είναι ξεκάθαρα ανομικό φαινόμενο, στο βαθμό που αναφέρεται σε άτομα και κυρίως σε μαθητές: θύτες και θύματα, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και την αμφισβήτηση του σχολείου.

Προσθέτουμε ότι για συμπεριφορές ανηλίκων που επισύρουν θεσμοθετημένες κυρώσεις χρησιμοποιείται και ο όρος *παραβατικότητα*. Μια συμπεριφορά μπορεί να είναι αποκλίνουσα (κοινωνικά μη αποδεκτή) αλλά να μην είναι παραβατική (αν δεν παραβιάζει θεσμικά κατοχυρωμένους κανόνες) (Μίλεση, 2009).

**2.2 Διεθνής βιβλιογραφία**

Όπως αναφέρεται από την Αρτινοπούλου (2001, σελ.11), το πρόβλημα της ασφάλειας στα σχολεία απασχολεί την επιστημονική κοινότητα και τις εκπαιδευτικές αρχές στις ΗΠΑ ήδη από τη δεκαετία του 1970, ενώ στην Ευρώπη ο ανάλογος προβληματισμός άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1990.

Η ασφάλεια (safety) στο σχολείο μελετήθηκε διεθνώς συστηματικά και διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου. Στα σχολεία με προβλήματα ασφάλειας (safety) παρατηρείται: έλλειψη διδακτικών μέσων, μεγάλος αριθμός μαθητών, αυθαίρετες τιμωρίες, τιμωρητικές στάσεις εκπαιδευτικών, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης του σχολείου (Osher et al., 2004). Σύμφωνα με τον Stuart (2009) τα πέντε δομικά επίπεδα στα οποία εκδηλώνεται η σχολική βία είναι: άτομο, ομάδα, θεσμικό/οργανωσιακό, κοινότητα/γειτονιά, κοινωνιακό/πολιτισμικό (πίνακας 1).

**Πίνακας 1**

**Χαρακτηριστικά των συστατικών στοιχείων της σχολικής βίας**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Δομικό επίπεδο περιστατικών σχολικής βίας** | **Α. Πηγή της βίας** | **Β. Φύση και έκταση των προκαλούμενων συνεπειών** | **Γ. Χαρακτηριστικά θύματος** |
| 1. **Άτομο** | Μαθητής, εκπαιδευτικός, διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, ή σύμβουλος που χρησιμοποιούν ή κάνουν κατάχρηση εξουσίας σε βάρος των άλλων | Συναισθηματική βία, λεκτικές-κοινωνικές απειλές, φυσική βία, σωματική τιμωρία, σεξουαλική βία, κλοπή | Μαθητής (αδύναμος, ευάλωτος με νοητική υστέρηση, κατάθλιψη) διδάσκοντες, διευθυντής |
| 1. **Ομάδα** | Κλίκα, συμμορία, υπερβολικός έλεγχος/πειθαρχία από τους διδάσκοντες ή τους γονείς, οικογενειακό περιβάλλον | Εκφοβισμός και βία, εγκλήματα μίσους, συστηματικές απουσίες από τα μαθήματα, κακοποίηση και εγκατάλειψη από την οικογένεια | Περιθωριοποιημένοι αδύναμοι μαθητές, εκπαιδευτικοί |
| 1. **Θεσμικό/Οργανωσιακό** | Διακρίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές, πειθαρχικές πρακτικές με εισβολή αστυνομικών, αυταρχική μιλιταριστική διοίκηση και πολιτική μηδενικής ανοχής, βία ως απόδειξη ανδρισμού με ομοφοβικότητα | Συμβολική και πραγματική βία δια της απαξίωσης της μάθησης με περιορισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού και της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, χαμηλή αυτο-εκτίμηση με συνέπεια την κατάθλιψη και αυτοκτονίες εφήβων, την αποξένωση και περιθωριοποίηση, την υποταγή και την αποπτώχευση του μαθησιακού περιβάλλοντος, που τρέφουν την εικόνα των επιτιθέμενων δραστών ως θυμωμένων μαθητών, θυμάτων που έγιναν βίαιοι. Υπονόμευση του ηθικού των επιτυχημένων μαθητών | Μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, μαθήτριες-μαθητές με προβλήματα θυμού και έλλειψης αυτοελέγχου, καινοτόμοι εκπαιδευτικοί, γονείς με εμπιστοσύνη στο σύστημα, στο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον και στο σχολικό κλίμα |
| 1. **Κοινότητα/γειτονιά** | Κοινωνική τοξικότητα και λαϊκή κουλτούρα, πολιτικές του σχολείου, αναλυτικό πρόγραμμα, προκατειλημμένες ή κατευθυνόμενες αποφάσεις | Χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνική αποδιοργάνωση, πόλωση | Κοινοτικές σχέσεις |
| 1. **Κοινωνιακό/πολιτισμικό** | Υπερβολική προβολή του σεξ και της βίας από τα ΜΜΕ, πολεμικά βιντεοπαιχνίδια, διαθέσιμα όπλα, κουλτούρα απόκτησης φήμης, παραστρατιωτική κουλτούρα, έμφυλη κουλτούρα, έμφαση στην ανταγωνιστική ιδεολογία αποθέωσης και νικητών και καταδίκης των ηττημένων | Αποξένωση και κατακερματισμός της κοινωνίας, θρυμματισμένος κόσμος, εκδικητική ιδεολογία, συλλογική εγκατάλειψη | Κοινωνική και θεσμική εμπιστοσύνη, κοινωνική ένταξη |

Πηγή: Stuart, 2009.

Από ανάλυση του περιεχομένου άρθρων για τη σχολική βία (Johnson, 2009) προκύπτει ότι τα δομικά στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος που έχουν μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με το φαινόμενο αυτό είναι κατά σειρά:

- οι σχέσεις διδασκόντων και μαθητών

- οι σχολικοί κανονισμοί για τη βία

- τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου.

Επίσης, έχουν μελετηθεί:

- οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

- η σχολική επιτυχία

- η σχολική κουλτούρα

- η σχολική αποδιοργάνωση.

Σε μικρότερο βαθμό έχει μελετηθεί:

- η κουλτούρα της σχολικής τάξης

- οι ενέργειες για το ασφαλές σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνονται οι παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο και στην κοινότητα/γειτονιά (πίνακας 2).

**Πίνακας 2**

**Αιτιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο και στην κοινότητα**

|  |
| --- |
| 1. Φτώχεια, ανεργία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης και υγειονομικής περίθαλψης 2. Παιδική κακοποίηση, κατάχρηση ουσιών, ενδοοικογενειακή βία 3. Μη αποτελεσματική γονεϊκή συμπεριφορά, τιμωρητικό στυλ πειθαρχίας στο σπίτι, έλλειψη θετικής ενασχόλησης με το σχολείο του παιδιού 4. Προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσιστικά στερεότυπα 5. Βία στο σπίτι, βία στα Μ.Μ.Ε., αξίες υπέρ της βίας 6. Πρόσβαση σε όπλα 7. Δικαιολόγηση της βίας υπό μέθη 8. Μεταβατικός μαθητικός πληθυσμός 9. Πολυπληθή σχολεία, μεγάλο μέγεθος σχολείου, ταχεία αύξηση εγγραφών 10. Έλλειψη πόρων (χρηματοδότησης, υλικών και προσωπικού) 11. Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διοίκησης, σιωπή των εκπαιδευτικών 12. Έλλειψη εναλλακτικής παιδείας, έλλειψη προετοιμασίας για την επαγγελματική σταδιοδρομία 13. Ασυνέπεια στην επιβολή κανόνων 14. Απάθεια για την εκπαίδευση, χαμηλές προσδοκίες 15. Στρες στην οικογένεια 16. Διαπολιτισμικό στρες (διαφορετικοί ρυθμοί ένταξης για τα παιδιά και για τους γονείς μέσα σε μια οικογένεια) |

Πηγές: Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (1993). Petersen και Straub (1992). Rosen (1993). Soriano, Soriano Jimenez (1994), στο Brock, Sandoval & Lewis, 2001, σ. 311.

Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 2, οι παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο και στην κοινότητα/γειτονιά είναι: κοινωνικοί (1, 4, 5, 6, 7) οικογενειακοί (2, 3, 5, 15, 16) και ενδοσχολικοί (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14). Όμως, από τους ενδοσχολικούς παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο, οι τέσσερις δεν έχουν να κάνουν με τη διεύθυνση του σχολείου και με τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, ο μεταβατικός μαθητικός πληθυσμός, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη ανθρώπινων και υλικών πόρων και η έλλειψη εναλλακτικής παιδείας οφείλονται αφενός στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της κοινότητας/γειτονιάς όπου λειτουργεί το σχολείο, αφετέρου στις πολιτικές των εκπαιδευτικών αρχών (π.χ. η έλλειψη πόρων). Το ίδιο το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει:

- την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διοίκησης

- τη σιωπή των εκπαιδευτικών για τα φαινόμενα βίας στο σχολείο τους

- την ασυνέπεια στην επιβολή κανόνων

- την απάθεια των μαθητών, ενδεχομένως και των εκπαιδευτικών

- τις χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών.

Είναι σαφές, ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η σχολική βία δεν αποτελεί μόνο σχολικό φαινόμενο και συνεπώς δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά και μόνο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

* 1. **Η έρευνα στην Ελλάδα για τη σχολική βία**

Σε μια από τις πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, υποστηρίχθηκε ότι υπάρχει τις δύο-τρεις τελευταίες δεκαετίες κάποια έξαρση του φαινομένου της σχολικής βίας (Μυλωνάς και συν., 1995) και μελετήθηκαν συγκριτικά οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της σχολικής βίας σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους μαθητές τους, με σκοπό τη διερεύνηση των ενδογενών παραγόντων του σχολείου που την τροφοδοτούν (ό.π.).

Σε μεταγενέστερες έρευνες διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα δεν είναι τόσο οξύ όσο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρά την αύξηση της σχολικής βίας ανάμεσα σε συμμορίες ανηλίκων, ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές και ανάμεσα σε μαθητές και εξωσχολικούς (στο Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 86). Ωστόσο, η δράση συμμοριών διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι ήταν περιορισμένη (ΕΚΚΕ, 2002 στο Γλαρέντζου κ.ά., 2010). Αντίθετα, σε πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007-2008 από την ΕΨΥΠΕ (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου) υπογραμμίζεται ότι η έκταση του φαινομένου για τους μαθητές θύτες και θύματα του εκφοβισμού είναι παρόμοια με τα ανάλογα ευρήματα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Ενδείξεις για τη σχολική βία συγκέντρωσε και επεξεργάστηκε ομάδα εκπαιδευτικών της ΟΛΜΕ με ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2006-2007.

Το 2006 το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών πραγματοποίησε την έρευνα «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα, ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων», με ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αντιπροσωπευτικού δείγματος σχολείων που λειτουργούν στο Δήμο Αθηναίων. Μεταξύ των άλλων θεμάτων εξετάστηκε και το πρόβλημα της σχολικής βίας (Βαλάσση-Αδάμ, 2010). Στο ερωτηματολόγιο ειδικότερα περιλαμβάνονταν ερωτήσεις «αναλυτικά για κλοπές, απόρριψη από την παρέα, συκοφαντία, εκδηλώσεις επιθετικότητας (λεκτικής/σωματικής/καταστροφής ξένης περιουσίας), προς παιδιά αδύνατα, δυσπροσάρμοστα, καινούργια, διαφορετικά. Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών υπήρχαν επιπλέον ερωτήσεις για περιπτώσεις επιθετικότητας», (ό.π.).

Παράλληλα, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στο ρόλο της οικογένειας στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών και στη θυματοποίησή τους στο σχολείο (Δημάκος, 2005. Καούρη & Δημάκος, 2011), καθώς και στην αυτο-αντίληψη των μαθητών για τον εκφοβισμό και τη σχολική βία ( Dimakos & Kaouri, 2012).

Από τη διεθνή βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι με τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης από τα ίδια τα σχολεία τα περιστατικά θυματοποίησης μειώθηκαν κατά 20-70% (στο Ανδρέου & Smith, 2002), χωρίς την μη αποδεκτή προσφυγή σε «Περισσότερη αστυνόμευση της βίας» (Μαυρογιώργος, 1995δ), που άλλωστε θεωρείται πηγή βίας (Stuart, 2009) και προφανώς δεν αποτελεί στρατηγική αντιμετώπισης της. Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, η απουσία παρέμβασης των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται από τους θύτες/εκφοβιστές σαν ένδειξη προσωπικής κυριαρχίας τους (Καούρη & Δημάκος 2011).

Συνεπώς, παρά την επίδραση της οικογενειακής, εθνοτικής και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας, το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες του και να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισής της (Κωνσταντίνου, 1990). Όπως εξάλλου υπογραμμίστηκε με έμφαση πριν από είκοσι περίπου χρόνια, το σχολείο πρέπει να είναι για τους μαθητές ένας ασφαλής χώρος, μέσα στον οποίο θα αισθάνονται αποδεκτοί, δεν θα απειλούνται, δεν θα απορρίπτονται και δεν θα ντροπιάζονται (Βεργίδης, 1995)

Την αντιμετώπιση της σχολικής βίας θα πρέπει, λοιπόν, να την επωμίζεται ο εκπαιδευτικός (Πανούσης, 1995. Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007) και η διεύθυνση του σχολείου δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και φιλικότητας στο σχολείο και κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς (Dimakos & Kaouri, 2012).

Προς αυτή την προοπτική, θεωρείται απολύτως απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σκούρος, 2003. Μόσχος, 2010. Σαλπιστής, 2008) και η αξιοποίηση των καλών πρακτικών αντιμετώπισης περιστατικών σχολικής βίας (Μόσχος, 2010).

Όπως φαίνεται, η σχολική βία είναι φαινόμενο που μπορεί να αντιμετωπιστεί και να περιοριστεί από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές, με κατάλληλες στρατηγικές, συστηματική επιμόρφωση και αξιοποίηση των καλών πρακτικών.

**2.4 Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχολικής βίας**

Στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία για τον εκφοβισμό και τη σχολική βία υπογραμμίζεται η σημασία της πρόληψης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αυτή (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 6). Τα ενδοσχολικά προγράμματα για την πρόληψη της βίας θα πρέπει να επίσης, να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν σε μικρότερες ηλικίες και να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές (Zucher et al., 2010).

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της σχολικής βίας υποστηρίζεται ότι πρέπει να αποτελεί μέρος του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων και να εντάσσεται στη λειτουργία του σχολείου (Somech & Oplatka, 2009). Απαιτείται λοιπόν ένας καλά εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός που δεν εφαρμόζει τυφλά προγράμματα πρόληψης της βίας που τα σχεδιάζουν και τα διαχειρίζονται άλλοι, αλλά ο οποίος πάνω απ’ όλα είναι ειδικός στην εκπαίδευση και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής του στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών (Royer, 2003). Χρειάζεται «Να δοθεί έμφαση στον ρόλο του **εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού**|» (Μόσχος, 2010), και «να διοργανώνονται τακτικά **παιδαγωγικές συνεδρίες** στους συλλόγους διδασκόντων, στις οποίες να αποτυπώνονται τα προβλήματα, να συζητούνται τακτικές και πρακτικές αντιμετώπισης βίαιων περιστατικών στο σχολείο, να καλλιεργείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υιοθετούνται κοινές πρακτικές που εκτιμώνται ως πλέον αποτελεσματικές» (ό.π.).

Για να ανταποκριθεί το σχολείο στο πρόβλημα αυτό απαιτείται η διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Somech & Oplatka, 2009) και η διαφοροποίηση της πρόσληψης και της ερμηνείας του ρόλου τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό τους ρόλο συνδέονται με τη λογική της παρέμβασής τους ή την μη παρέμβασής τους για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Behre et al., 2001). Επίσης, απαιτούνται αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου (Καλογρίδη, 1995), που προϋποθέτουν την επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών των σχολικών συμβούλων και των υπευθύνων αγωγής υγείας στη διαχείρισης σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων (Τσιώτρα & Κυρίτση, 2010).

Για να συγκεκριμενοποιήσουμε το ρόλο των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, παραθέτουμε τις στρατηγικές που αναπτύσσει το Ασφαλές και Ανταποδοτικό Μοντέλο Σχολείου (Skiba et al., 2004).

**Σχήμα 1**

Πηγή: (Skiba et al., 2004)

Στο πρώτο επίπεδο πρόληψης απαιτούνται ενέργειες για τη δημιουργία ασφαλούς και θετικού κλίματος στο σχολείο, οι οποίες θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Οι στρατηγικές στο δεύτερο επίπεδο πρόληψης, για την έγκαιρη ανίχνευση/επισήμανση περιστατικών σχολικής βίας θα απευθύνονται στους μαθητές που υπάρχει ο κίνδυνος να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικής βίας. Στο τρίτο επίπεδο πρόληψης οι στρατηγικές επικεντρώνονται στους μαθητές, που έχουν ήδη εμπλακεί σε περιστατικά βίας.

Είναι σαφές ότι στα δυο πρώτα επίπεδα παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου έχουν αποφασιστικό ρόλο. Άλλοι εξειδικευμένοι επαγγελματίες, π.χ. ψυχολόγοι, ενδεχομένως απαιτούνται στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης. Όμως, η διεύρυνση και η διαφοροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, η αξιοποίηση της εμπειρίας τους και των καλών πρακτικών τους στα πλαίσια επιμορφωτικών – ενδοσχολικών και διασχολικών – προγραμμάτων, δεν μπορεί να γίνει με ευχολόγια, προτροπές και παραινέσεις, χωρίς τη μελέτη και επεξεργασία της υπάρχουσας κατάστασης για τη σχολική βία στα ελληνικά σχολεία. «Για να μπορέσουμε να παρέμβουμε αποτελεσματικά χρειάζεται πρόσθετη έρευνα…» (Ανδρέου & Smith, 2002).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας η συμβολή των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι ουσιαστική, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται απομονωμένα, η ηγεσία του σχολείου έχει ζωτική σημασία (Osher et al, 2004). Ο διευθυντής του σχολείου ως θεσμικός ηγέτης είναι το πρόσωπο – κλειδί για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου (Morrison et al., 2004). Επίσης, από την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται το θετικό κλίμα στο σχολείο και οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών (Osher et al., 2004) δηλαδή το πρώτο επίπεδο πρόληψης της σχολικής βίας, και σε σημαντικό βαθμό και το δεύτερο. Η δημοκρατική διοίκηση (Debarbieux, 2003) και η συμμετοχική διοίκηση του σχολείου (Somech & Oplatka, 2009) αποτελούν ισχυρούς παράγοντες περιορισμού της σχολικής βίας.

Ωστόσο παρά τον σημαντικό ρόλο που έχει ο διευθυντής του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, οι αντιλήψεις του και οι παρεμβάσεις του στο θέμα αυτό δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά στην Ελλάδα. Οι περισσότερες μελέτες για τη σχολική βία περιορίζονται σε αυτο-αναφορές των μαθητών και στις απόψεις και αναφορές των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι το ερευνητικό κενό που θεωρούμε ότι θα καλύψει, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, αυτή η μελέτη.

Επιπλέον, για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, απαιτείται η διαφοροποίηση και η αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου, η οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις αντιλήψεις, την εμπειρία και τις πρακτικές του διευθυντή και κυρίως από τη λογική με την οποία αντιλαμβάνεται τα περιστατικά σχολικής βίας και την ίδια την παρέμβαση του.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των τρόπων παρέμβασης των διευθυντών/ τριών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας θα επιτρέψει τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και αυθεντικού υλικού (περιγραφές περιστατικών και τρόπων παρέμβασης) το οποίο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια, μετά από την αναγκαία επεξεργασία και αποτίμηση, σε επιμορφωτικά προγράμματα ενδοσχολικής και διασχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

**3.2 Ερευνητική Προσέγγιση**

Όπως αναφέραμε, σκοπός της έρευνας είναι η παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας στα σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Αναφερθήκαμε επίσης στον καθοριστικής σημασίας ρόλο των διευθυντών/ντριών για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς φαινόμενα βίας και στη δυνητική συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Ανάλογη με το σκοπό της έρευνας είναι και η επιλογή της επιστημολογικής προσέγγισης. Το ενδιαφέρον της έρευνας δεν εστιάζεται στη μέτρηση του φαινομένου της σχολικής βίας και στην αναζήτηση αιτιότητας μεταξύ των διαφόρων παραγόντων που σχετίζονται με το φαινόμενο αυτό, επικεντρώνεται στην αντίληψη που έχουν τα ερευνητικά υποκείμενα για τη σχολική βία και στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις εκδηλώσεις του φαινομένου στο σχολείο τους.

Ως το καταλληλότερο για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε το επιστημονικό παράδειγμα της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας, το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια της κριτικής θεωρίας, κατά κύριο λόγο με βάση το έργο του Habermas, έχει έντονο πρακτικό χαρακτήρα και αποσκοπεί σε μια κοινωνία με περισσότερη δικαιοσύνη και ισονομία (Cohen, Manion & Morrisson, 2008, σελ. 45-46).

|  |
| --- |
| ***Ερευνητικό Πρόγραμμα για την καταγραφή και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού*** |
|  |
| *1η φάση:* ***Ερωτηματολόγιο*** *στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Δ/νσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας για την καταγραφή των σχολικών μονάδων των οποίων οι διευθυντές/τριες ή προϊστάμενοι/μενες ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων αναγνωρίζουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας στο σχολείο τους.* |
| *2η φάση:* ***Ερωτηματολόγιο*** *στις σχολικές μονάδες στις οποίες παρουσιάζονται φαινόμενα σχολικής βίας σύμφωνα με το διευθυντή/τριά τους. Το ερωτηματολόγιο θα απευθύνεται στους διευθυντές/τριες ή προϊσταμένους/μενες κα θα αποβλέπει στην καταγραφή και ανάλυση του είδους, της έκτασης και της έντασης της σχολικής βίας, καθώς και των παραγόντων που επιδεινώνουν ή αμβλύνουν το πρόβλημα της σχολικής βίας.* |
|  |
| *3η φάση:* ***Μελέτες περίπτωσης*** *σε επιλεγμένα σχολεία στα οποία αντιμετωπίζονται οξυμένα προβλήματα σχολικής βίας, με μονάδα ανάλυσης τη σχολική μονάδα:* |
| * *Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς* |
| * *Μελέτη των πρακτικών των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων* |
| * *Συνεντεύξεις (από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές), με στόχο τη μελέτη των δομών που ευνοούν, παράγουν και αναπαράγουν τη βία στο σχολείο (στατική ανάλυση) και των διαδικασιών με τις οποίες εμφανίζεται (δυναμική ανάλυση)* |
|  |
| *4η φάση:* ***Ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις*** *για τη διερεύνηση των συγκείμενων των επιλεγμένων σχολείων στις τοπικές κοινωνίες και της συμβολής τους στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας (υπαρκτής ή δυνητικής), καθώς και για τη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου σε τοπικό επίπεδο (εμπιστοσύνη και κοινωνικά δίκτυα). Μονάδα ανάλυσης θα είναι η τοπική κοινωνία.* |
|  |
| *Επεξεργασία κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας:* |
| * *Συγκρότηση πυρήνα εκπαιδευτικών στελεχών από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας* |
| * *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με την οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής και θεματικής επιμόρφωσης.* |
| * *Ενημέρωση των τοπικών κοινωνιών* |
| * *Ανάπτυξη συνεργασιών σε τοπικό επίπεδο με εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς* |

Στο έργο του Habermas βασίζεται μια ερευνητική διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια (Smyth, 1989, στο Cohen Manion & Morrisson, 2008, σελ.50):

* περιγραφή (τι κάνω ;)
* πληροφορία (τι σημαίνει αυτό που κάνω;),
* αντιπαράθεση (πώς έφτασα σ’ αυτό το σημείο;)
* ανακατασκευή (με ποιο τρόπο θα μπορούσα να αλλάξω την κατάσταση;).

Ενώ η θετικιστική προσέγγιση περιορίζεται στην αντικειμενική εξήγηση των φαινομένων και η νατουραλιστική προσέγγιση στην κατανόηση και στην ερμηνεία των φαινομένων από τα ερευνητικά υποκείμενα, η κριτική εκπαιδευτική έρευνα αποσκοπεί στην ανακατασκευή, στην αλλαγή και στο μετασχηματισμό της υπό διερεύνηση κατάστασης.

Προσθέτουμε ότι η παρούσα έρευνα εντάσσεται σε έναν ευρύτερο σχεδιασμό, που περιλαμβάνει τέσσερεις φάσεις, σύμφωνα με την πρόταση που κατατέθηκε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας από τον επιστημονικό υπεύθυνο.

Ο σχεδιασμός ανταποκρίνεται στο σκοπό που τέθηκε στην απόφαση συγκρότησης της επιστημονικής και της ερευνητικής ομάδας (Έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης με αριθμ. πρωτ. Φ30.1/9077/15-10-2012), σύμφωνα με την οποία «Σκοπός της Επιστημονικής Ομάδας είναι η μελέτη, η έρευνα και αποτύπωση φαινομένων παραβατικότητας στο σχολικό χώρο με στόχο την αξιοποίηση των δεδομένων για την ανάπτυξη παρεμβατικών δράσεων».

Επίσης σε ανακοίνωση της Περιφερειακής Διεύθυνσης υπογραμμίζεται ότι «Το υλικό και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον εφοδιασμό τους με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να χειρίζονται αποτελεσματικά το πρόβλημα της σχολικής βίας» (Παράρτημα 2).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την δεύτερη φάση του προτεινόμενου ερευνητικού προγράμματος και αντιστοιχεί στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας που προτείνει ο Smyth: την περιγραφή του φαινομένου της σχολικής βίας, όπως το αντιλαμβάνεται ο διευθυντής/ντρια ή ο προϊστάμενος/νη στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισής του.

Στην τρίτη φάση του ερευνητικού προγράμματος προβλέπεται η διεξαγωγή μελετών περίπτωσης σε σχολεία στα οποία θα διαπιστωθεί από την έρευνα ότι παρατηρούνται οξυμένα περιστατικά σχολικής βίας ή ότι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η μελέτη περίπτωσης εντάσσεται στις νατουραλιστικές προσεγγίσεις, δίνει έμφαση στο νόημα που δίνουν τα ερευνητικά υποκείμενα στο υπό μελέτη φαινόμενο και αποσκοπεί (Hitchcock & Hughes, 1995 στο Cohen, Manion & Morrisson, 2008, σελ. 310):

* στη συλλογή πολυδιάστατων περιγραφών του υπό μελέτη φαινομένου
* στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ερευνητικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται το γεγονός
* στην ανάδειξη γεγονότων που είναι σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό μας, οι προβλεπόμενες στην τρίτη φάση μελέτες περίπτωσης θα φωτίσουν σε βάθος τη λειτουργία σχολείων στα οποία θα εντοπιστούν έντονα προβλήματα σχολικής βία, και κυρίως την πρόσληψη και την κατανόηση των προβλημάτων αυτών από τους εμπλεκόμενους: διεύθυνση του σχολείου, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Στο πλαίσιο της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας που αναπτύχθηκε στο παράδειγμα της κριτικής θεωρίας, στην τέταρτη φάση του ερευνητικού προγράμματος θα μελετηθούν τα συγκείμενα των επιλεγμένων σχολείων και θα εφαρμοστούν κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές σε ενδοσχολικό επίπεδο για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Η συμμετοχική έρευνα-δράση (Creswell, 2011, σελ. 648) που προτείνεται να εφαρμοστεί για την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος θα συμβάλλει στην επεξεργασία δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στο επίπεδο του κάθε σχολείου.

**3.3. Ερευνητική μεθοδολογία**

Στην πρώτη φάση του ερευνητικού προγράμματος, όπως προαναφέραμε, το ζητούμενο ήταν η καταγραφή των σχολικών μονάδων των οποίων οι διευθυντές/τριες ή οι προϊστάμενοι/μένες ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων αναγνωρίζουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας στο σχολείο τους.

Μετά από διαδοχικές συζητήσεις της επιστημονικής και της ερευνητικής ομάδας, για τις ανάγκες της έρευνας συμφωνήθηκε να χρησιμοποιηθεί ένας λειτουργικός ορισμός της σχολικής βίας, ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η έννοια «σχολική βία» και να περιοριστούν όσο το δυνατό περισσότερο οι υποκειμενικές ερμηνείες του φαινομένου, προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Ο λειτουργικός ορισμός της βίας που χρησιμοποιήθηκε είναι ο ακόλουθος:

*Ως σχολική βία ορίζεται η επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί εσκεμμένη, απρόκλητη, και επαναλαμβανόμενη επιβολή της βούλησης ενός μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές,* ***εκπαιδευτικοί****, διοίκηση του σχολείου, γονείς) σε κάποιο άλλο με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου.*

*Ενδεικτικά, η βία μπορεί να εκφράζεται με τις ακόλουθες μορφές:*

* *Χτυπήματα, ξυλοδαρμοί, κλοπές, φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας*
* *Ύβρεις, προσβλητικές χειρονομίες, εκβιασμοί, απειλές, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμοί, απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί.*
* *Αποκλεισμός από την ομάδα, απομόνωση από παρέες, ομαδικά παιχνίδια και κοινωνικές δραστηριότητες.*
* *Εκφοβισμός και παρενόχληση μέσω e-mails, μηνυμάτων, κινητών τηλεφώνων, blogs, ιστοχώρων, ανάρτηση video ή φωτογραφιών.*
* *Προσβλητικά για το θύμα σημειώματα, γκράφιτι παρεμφερούς σημειολογίας σε εμφανή σημεία του σχολείου.*
* *Αισχρά σκίτσα, σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, σεξουαλική παρενόχληση.*
* *Ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά.*

Το μοναδικό ερώτημα αυτού του ερωτηματολογίου ήταν: «Έχετε παρατηρήσει φαινόμενα σχολικής βίας στη σχολική σας μονάδα, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης ή/και της φετινής σχολικής χρονιάς;» με δυνατότητα θετικής ή αρνητικής απάντησης.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕΔΕ) στις 14-12-2012 σε όλους τους διευθυντές/τριες, προϊσταμένους/ες των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Στις 15 Ιανουαρίου στάλθηκε υπενθύμιση και η διαδικασία παραλαβής των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2012.

Συνολικά, όπως προκύπτει από τον πίνακα 3, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 666 σχολεία που λειτουργούν στην ΠΔΕΔΕ (πληθυσμός της έρευνας). Απάντησαν 509 (76,4%) διευθυντές/τριες και προϊστάμενοι/ες, οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα της πρώτης φάσης. Ειδικότερα από τις 410 σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν οι 300 (73,2%) και από τις 256 σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας απάντησαν οι 209 (81,6%).

**Πίνακας 3**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Σχολικές μονάδες στις οποίες στάλθηκε το πρώτο ερωτηματολόγιο\*  (πληθυσμός πρώτης φάσης) | | Σχολικές μονάδες που οι διευθυντές/ντριές τους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο  (δείγμα πρώτης φάσης) | | Σχολικές μονάδες που οι διευθυντές/ντριές τους απάντησαν ότι έχουν περιστατικά σχολικής βίας  (πληθυσμός δεύτερης φάσης) | |
| Ν (%) | % | Ν (%) | % | Ν (%) | % |
| A/ΘΜΙΑ | 410 | 61,6 | 300 (100) | 58,9 | 137 (45,7) | 51,5 |
| Β/ΘΜΙΑ | 256 | 38,4 | 209 (100) | 41,1 | 129 (61,7) | 48,5 |
| ΣΥΝΟΛΑ | 666 | 100 | 509 (100) | 100 | 266 (52,3) | 100 |

\*Δεν συμπεριλαμβάνονται οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και τα νηπιαγωγεία.

Ο πληθυσμός της δεύτερης φάσης του ερευνητικού προγράμματος ήταν οι διευθυντές/τριες και προϊστάμενοι/ες που απάντησαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο ότι παρατήρησαν φαινόμενα σχολικής βίας στο σχολείο τους, δηλαδή 137 διευθυντές/τριες και προϊστάμενοι/ες σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (το 45,7% του αντίστοιχου επιμέρους δείγματος) και 129 διευθυντές/ντριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το 61,7% του αντίστοιχου επιμέρους δείγματος) συνολικά 266 ερευνητικά υποκείμενα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε την έκταση, την ένταση, τις μορφές και τους τρόπους αντιμετώπισής της σχολικής βίας όπως τους αντιλαμβάνονται και τους περιγράφουν οι διευθυντές/τριες και προϊστάμενοι/ες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η περιγραφική έρευνα επισκόπησης. Γενικά, οι περιγραφικές έρευνες δίνουν έμφαση στην περιγραφή των ειδικών χαρακτηριστικών τα οποία έχουν συγκεκριμένες περιστάσεις (Φίλιας, 2000, σελ. 31). Προσθέτουμε ότι η μέθοδος της επισκόπησης χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick 2004, σελ. 165). Ειδικότερα, οι μελέτες αυτού του τύπου εξετάζουν άτομα, ομάδες, θεσμούς και διάφορα στοιχεία προκειμένου να περιγράψουν, να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλλουν, να κατηγοριοποιήσουν, να αναλύσουν κα να ερμηνεύσουν τα πρόσωπα και τα γεγονότα που συγκροτούν το πεδίο της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 289).

Τα στάδια που ακολουθήσαμε (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 291) ήταν:

* προσδιορισμός των στόχων
* καθορισμός των αναγκαίων πληροφοριών
* ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας
* σχεδιασμός του ερωτηματολογίου
* πιλοτική εφαρμογή και βελτιώσεις στο ερωτηματολόγιο
* αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στον πληθυσμό της έρευνας
* στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν
* σύνταξη της μελέτης.

Οι ερευνητικοί στόχοι που θέσαμε ήταν να καταγραφούν και να διερευνηθούν:

* τα περιστατικά σχολικής βίας που γνωρίζουν οι διευθυντές/τριες και οι προϊστάμενοι/ες στη σχολική τους μονάδα,
* τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ερευνητικών υποκειμένων,
* η «ένταση» του φαινομένου ανά περιοχή και ανά επίπεδο εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα οι μορφές σχολικής βίας που περιγράφονται από τα ερευνητικά υποκείμενα,
* οι αντιλήψεις των ερευνητικών υποκειμένων για τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα περιστατικά σχολικής βίας στο σχολείο τους,
* ο τρόπος που έρχονται σε γνώση τους περιστατικά σχολικής βίας και ο τρόπος με τον οποίο τα αντιμετωπίζουν,
* οι προτάσεις τους για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Για τη συλλογή των δεδομένων εκπονήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στο οποίο περιλαμβάνονται:

* ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες δηλώθηκε ότι παρουσιάστηκαν κρούσματα σχολικής βίας,
* ερωτήσεις για γεγονότα (βλ. Grawitz, 2006, σελ. 291) που έγιναν το προηγούμενο και το τρέχον σχολικό έτος και αναφέρονται σε περιστατικά σχολικής βίας, για τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών, κ.λπ.
* ερωτήσεις γνώμης που αφορούν το τι σκέφτονται οι ερωτώμενοι (βλ. ό.π., σελ. 292) για τα φαινόμενα σχολικής βίας στη σχολική τους μονάδα και τον ενδεικνυόμενο τρόπο αντιμετώπισής τους.

Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστές, ωστόσο συμπεριλαμβάνονται και ανοικτές ερωτήσεις, ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν με όσες λεπτομέρειες θέλουν περιστατικά σχολικής βίας και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, καθώς και να διατυπώσουν τις απόψεις τους.

Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στα κεφάλαια αυτής της μελέτης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

* Γενικά χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.
* Περιστατικά σχολικής βίας στη σχολική μονάδα.
* Χαρακτηριστικά μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.
* Τύποι σχολικής βίας.
* Παράγοντες, αιτίες, επιπτώσεις της σχολικής βίας.
* Αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας.
* Στάση γονέων.
* Προτεινόμενη αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια απεστάλησαν στους ερωτώμενους στις 14 Φεβρουαρίου και η συλλογή τους έγινε έως τις 4 Μαρτίου 2012, με τρόπο που να διασφαλίζεται η ανωνυμία των αποκρινομένων.

Από το σύνολο των ερωτώμενων απάντησαν 162 άτομα (το 60,9% του πληθυσμού της δεύτερης φάσης) 75 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (το 54,7%) και 87 της δευτεροβάθμιας (το 67,4%) που αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Όπως είναι ευνόητο, η μελέτη αυτή έχει περιορισμούς. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊστάμενοι/ες ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και συνεπώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα πορίσματά μας άκριτα σε ολόκληρη την χώρα.

Επίσης, όπως προαναφέραμε οι ερωτώμενοι είναι σε θέση να γνωρίζουν τα περιστατικά σχολικής βίας τα οποία υποπίπτουν στην αντίληψη τους ή τα περιστατικά για τα οποία ενημερώνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους, από τους μαθητές ή/και από τους γονείς τους. Συνεπώς, όπως επισημαίνεται και βιβλιογραφικά ή έκταση του φαινομένου ενδεχομένως είναι μεγαλύτερη απ’ όσο διαπιστώνεται από τους ερωτώμενους της παρούσας μελέτης.

Προσθέτουμε ότι μετά τον Απρίλιο του 2013, από το Παρατηρητήριο του υπουργείου Παιδείας για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού διεξάγεται στα γυμνάσια και στα λύκεια της χώρας πανελλαδική επιστημονική έρευνα για τη σχολική βία, με ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές/τριες.

Η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι είναι συμπληρωματική και διαφέρει όχι μόνο ως προς τους ερωτώμενους, αλλά κυρίως ως προς το σκοπό. Σκοπός της έρευνας του Παρατηρητηρίου του υπουργείου Παιδείας φαίνεται να είναι κυρίως ο προσδιορισμός των σχολείων στα οποία η βία βρίσκεται σε έξαρση. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της πρόσληψης του φαινομένου της σχολικής βίας από τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων καθώς και η καταγραφή και επεξεργασία της εμπειρίας τους, ώστε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος να οργανωθούν κατάλληλες δράσεις ενδοσχολικής και διασχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο θέμα της σχολικής βίας.

Βασικό στοιχείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας, δεν είναι κατ’ ανάγκη η έξαρση του φαινομένου στο σχολείο τους, αλλά η ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων που απαιτούνται για την πρόληψή του και η δυνατότητα καλλιέργειας κατάλληλων στάσεων και θετικού εκπαιδευτικού κλίματος πριν από την εμφάνιση σοβαρών περιστατικών σχολικής βίας. Το ζήτημα δεν είναι να παρέμβουμε πυροσβεστικά και κατασταλτικά εκ των υστέρων, αλλά προληπτικά, εκ των προτέρων.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

**Ελληνόγλωσση**

Ανδρέου, Ε., Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός τ. 34, 9-25.

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

Βαλάσση – Αδάμ, Ε. (2010). Βία στα σχολεία της Αθήνας, στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη σελ.99-110.

Behre, W, Astor, R. & Ann Meyer, H. (2001). Elementary- and Middle-school Teachers' Reasoning about Intervening in School Violence: An examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, Vol 30,2, 131-153. Retrieved on 12 November 2012. To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.1080/03057240120061388>

Βεργίδης, Δ. (2012) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*. τ. 29, 97-126.

Βεργίδης Δ. (1995 ). Νεορατσισμός και σχολείο: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 81, 51-62.

Brock, S., Sandoval, J., Lewis, S. (2001). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γαλανάκη, Ε., Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός / θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός τ. 44, 7-24.

Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Προλογικές σκέψεις στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας*.* Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 15-21.

Γκότοβος, Α. (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα:Gutenberg.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης Γ, Τζελφέ – Ανέστη, Σ., Χαραμής, Π. (ΟΛΜΕ) (2010). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών / μαθητριών – ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας*.* Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 35-97.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο, Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση.

Cornell, D. & Brockenbrough, K. (2004). Identification of Bullies amd Victims: A Comparison of Methods. (Ed.: Furlong Michael, Morrison Gale, Skiba Russell, Cornell Dewey). *Issues in school violence research*. New York The Haworth Press, Inc. (Co- published simultaneously as *Journal of School Violence*, Vol. 3, 2/3, 63-87.

Creswell W.J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, επιμέλεια Χ. Τσορμπατζούδης, Αθήνα: Ιων, εκδόσεις Έλλην.

Δημάκος, Γ. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Αρέθας Επιστημονική επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*. Τόμος ΙΙΙ , 89-98.

Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 85, 76-79.

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

Dimakos I. & Kaouri Ch. (2012). Student’s self perceptions of bulling and victimization in greek schools, International Conference Proceedings, Nicosia: UNESCO chair in Gender Equality and Women’s Empowerment. University of Cyprus.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) & Κέδρος Α.Ε. (2008). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Hughes M. & Kroehler (2007). Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες. Θεόδωρος Ιωσηφίδης. Εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια, Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Freire P. & Shor I. (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Grawitz M. (2006). Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας, τομ. Β΄.

Johnson, S. L. (2009). Improving the School environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health* Vol.79, 10, 451-465.

Καϊλα, Μ. & Τσαμπαρλή – Κιτσαρά, Α.(1995). Το «νηπιαγωγείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο. στο Καΐλα Μ. (Επιμ.). Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 153-177.

Καλογρίδη, Σ. (1995).Σχολική αποτυχία – χαμηλή αυτοεκτίμηση Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 82-83, 157-161.

Καούρη Χ. & Δημάκος Ι. (2011). Ο ρόλος της οικογένειας στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών και στη θυματοποίησή τους στο σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Κακοποίησης Παραμέλησης Παιδιών: σε αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης, 9-10 Μαΐου 2011, Αθήνα.

Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (1996). Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μία μετα-νεωτερική εποχή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 90-91, 55-60.

Κωνσταντίνου, Χ. (1990). Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 51, 68-74.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995α). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο . *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80, 59-64.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995β). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Το σχολείο ως πεδίο συγκρούσεων και άσκηση βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 81, 15-18.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995γ). Ασκήσεις και άσκηση βίας στο σχολείο από τη μεριά των εκπαιδευτικών : μεσολάβηση και αντίσταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 82-83, 17-22.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995δ). Ασκήσεις για την άσκηση βίας στο σχολείο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 84, 76-78.

Μίλεση Χ. (2009). Εκπαίδευση και παραβατικότητα ανηλίκων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 158, 131-143.

Μόσχος, Γ. (2010). Συμπερασματικές σκέψεις και προτάσεις στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη σελ.325-347.

Μπελογιάννη, Μ. (2010). Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο της Αθήνας- από τη διάγνωση στη θεραπεία. *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 129-147.

Μυλωνάς, Θ. (1995). Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; . *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80, 47-58.

Μυλωνάς, Θ. και συν. (1995). Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 81, 27-31.

Morrison, Gale M., Peterson. R., O’ Farrell, S. & Redding, M. (2004). Using Office Referral Recordsin School Research: Possibilities and Limitations. (Ed.: Furlong Michael, Morrison Gale, Skiba Russell, Cornell Dewey). *Issues in school violence research*. New York The Haworth Press, Inc (Co- published simultaneously as *Journal of School Violence*, Vol. 3, 2/3, 39-61.

Osher, D., Van Acker, R., Morrison, Gale M., Gable, R., Dwyer, K. & Quinn, M. (2004). Warning Signs of Problems in Schools: Ecological Perspectives and Effective Practices for Combating School Aggression for Combating School Aggression and Violence. (Ed.: Furlong Michael, Morrison Gale, Skiba Russell, Cornell Dewey). *Issues in school violence research*. New York The Haworth Press, Inc (Co- published simultaneously as *Journal of School Violence*, Vol. 3, 2/3, 13-37.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μελέτη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1: Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πανούσης, Γ. (1995). Η βία στα σχολεία: Double Face. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 84, 79-81.

Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80, 15-20.

Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία, στο Πετμετζίδου Μ & Παπαθεοδώρου Χ. (Επιμ.). *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής, Εξάντας, 367-398.

Παπαϊωάννου, Σ. (1995). Περί διαλεκτικής της βίας ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80, 21-32.

Πρεπουτσίδου, Γ-Μ. (1998). Μία πρόταση αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό χώρο: Οικοσυστημική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 99, 32-37.

Royer, E., (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*. [Vol. 41 iss: 6](http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0957-8234&volume=41&issue=6&PHPSESSID=stgit7sfl170p29lhui8taeot1), 640-649. Retrieved on 12 November 2012. To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.1108/09578230310504634>

Σαλπιστής, Σ. (2008). Η σχολική βία ως ομαδικό φαινόμενο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός τ. 46, 33-52.

Σκούρος, Τ. (2003). Αντικοινωνική συμπεριφορά Ελληνοκυπρίων μαθητών Γ΄ τάξης Γυμνασίου στο σχολικό χώρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός τ. 35, 219-235.

Σολομών, Σ., Μακρυνιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντί- δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80, 33-46.

Σπινέλλη, Κ. (2010). Εισαγωγικές παρατηρήσεις στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων ενδοσχολικής βίας. Νομική Βιβλιοθήκη σελ.23-31.

Σύγχρονη Εκπαίδευση (1994). Η βία στο σχολικό χώρο [Βία και τιμωρίες στο σχολείο] Φαινόμενα μορφές αίτια διέξοδοι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76, 5-9.

Skiba, R., Simmons, Ada B.., Peterson. R., McKelvey, J., Forde, S. & Gallili, S. (2004). Beyond Guns, Drugs and Gangs: The structure of Student Perceprtios of School Safety. (Ed.: Furlong Michael, Morrison Gale, Skiba Russell, Cornell Dewey). *Issues in school violence research*. New York The Haworth Press, Inc (Co- published simultaneously as *Journal of School Violence*, Vol. 3, 2/3).

Somech A. & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers role breadth: The impact of participative management and job autonomy. Education Administration Quarterly. Vol. 45,3, 424-449.

Stuart, H. (2009). School Violence Beyond Columbine: A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis. *American Behavioral Scientist*vol. 52, 9, 1246-1265. Retrieved on 12 November 2012. To link to this article: <http://abs.sagepub.com/content/52/9/1246.short>

Τσιάντης Ι. & Ασημόπουλος Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα. Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 111-128.

Τσιώτρα, Σ., Κυρίτση, Ι. (2010). Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία (ΚΕΘΕΑ). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη σελ.191-194.

Verma G. & Mallick (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές, επιμέλεια Α. Παπασταμάτης, Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Waasdorp, T., [Pas](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=PAS%20ET%5Bauth%5D), E., [O’brennan](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=O%26%23x02019%3BBRENNAN%20LM%5Bauth%5D), L., & [Bradshaw](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=BRADSHAW%20CP%5Bauth%5D), C. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. *Journal of School Violence*. Vol.10,2, 115–132. Retrieved on 05 April 2013. To link to this article:

<http://dx.doi.org/1080/15388220.2010.539164>

Φίλιας Β. (εποπτεία) (2000). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα: Gutenberg, δεύτερη συμπληρωμένη έκδοση.

[Zucker](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Zucker%2C+Marla)), M., [Spinazzola](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Spinazzola%2C+Joseph)), J., Pollacka, A.A., Pepe, L., [Barry](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Barry%2C+Stephanie)), S., [Z](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Zhang%2C+Lynda))hang, L. &  [Van der Kolk](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(van+der+Kolk%2C+Bessel)), B. (2010). Getting Teachers in on the Act: Evaluation of a Theater- and Classroom-Based Youth Violence Prevention Program. *Journal of School Violence*. Vol. 9,2, 117-135. Retrieved on 05 April 2013. To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.1080/15388220903479628>

**Παπαδημητροπούλου Παναγούλα - Πλώτα Δέσποινα**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

**ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας αποτελεί μία πολυδύναμη Περιφέρεια, στη δικαιοδοσία της οποίας υπάγονται όλες οι σχολικές μονάδες, το μαθητικό δυναμικό και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της γενικής και της ειδικής αγωγής των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας.

Ειδικότερα, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας περιλαμβάνει 1158 σχολικές μονάδες, εκ των οποίων οι 891 σχολικές μονάδες ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 256 σχολικές μονάδες ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο συνολικός αριθμός φοιτούντων μαθητών ανέρχεται σε 90494 και οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί (είτε με οργανική θέση είτε με απόσπαση) είναι 11060.

Στην παρούσα έρευνα δεν συμπεριλάβαμε τα νηπιαγωγεία και τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι η εκδήλωση σχολικής βίας σε αυτές τις δομές της εκπαίδευσης προσλαμβάνει διαφορετικές μορφές και πιθανόν απαιτεί διαφοροποιημένου τύπου διερεύνηση.

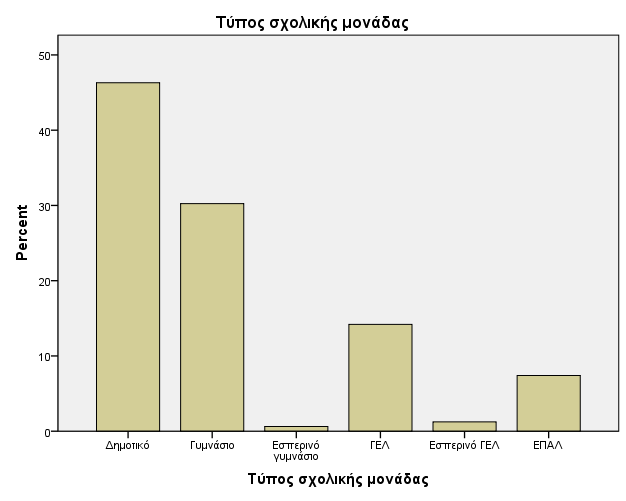
Από το σύνολο των 266 διευθυντών που μας απάντησαν θετικά στο πρώτο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας σχετικά με την εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας στη σχολική μονάδα ευθύνης τους, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας ανταποκρίθηκαν συνολικά 162 διευθυντές που προέρχονταν από όλους τους τύπους σχολικών μονάδων.

Ειδικότερα, τα δεδομένα της έρευνάς μας προέρχονται από 75 διευθυντές δημοτικών σχολείων (ποσοστό 46,3%), 49 Διευθυντές Γυμνασίων (ποσοστό 30,2%), έναν Διευθυντή Εσπερινού Γυμνασίου (ποσοστό 0,6 %), 23 Διευθυντές Γενικού Λυκείου (ποσοστό 14,2%), 2 Διευθυντές Εσπερινού Γενικού Λυκείου (ποσοστό 1,2%), 12 Διευθυντές ΕΠΑΛ (ποσοστό 7,4%) ενώ δεν συμμετείχε κανένας διευθυντής από τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

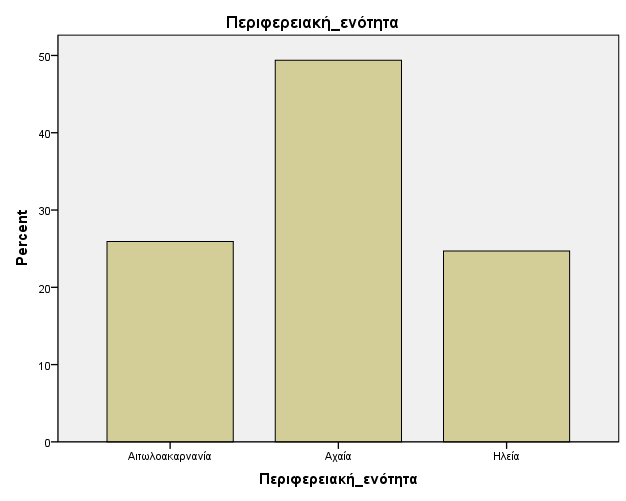
Στα παρακάτω ραβδογράμματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Πίνακας 1: Τύπος σχολικής μονάδας



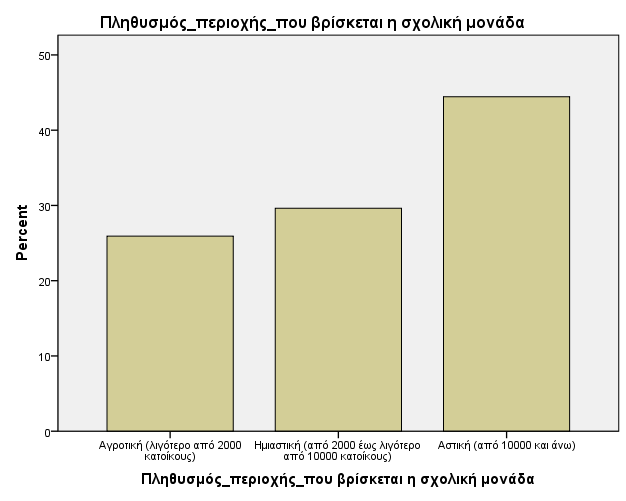
Από τους 162 διευθυντές/ντριες, προϊστάμενους/ες του δείγματος οι 75 (46,3%) είναι από δημοτικά σχολεία, οι 49 (30,2%) από Γυμνάσια, οι 23 (14,2%) από ΓΕΛ και οι 12 (7,4%) είναι από ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ-ΣΕΚ.

Πίνακας 2: Περιφερειακή ενότητα



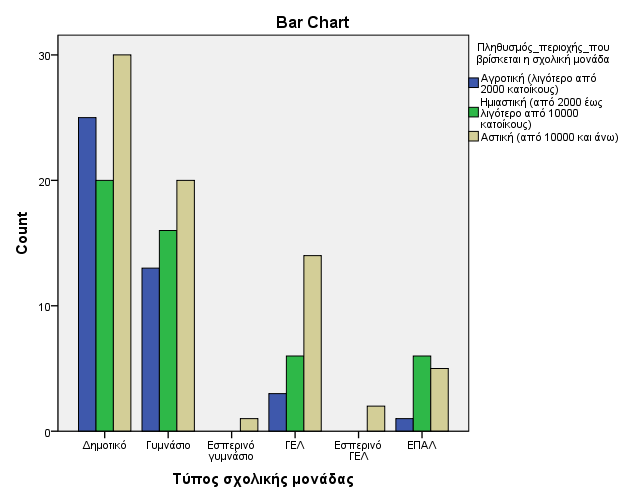
Ως προς την Περιφερειακή ενότητα που ανήκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνά μας, παρατηρούμε τα εξής: 42 διευθυντές (ποσοστό 25,9%) προέρχονται από την Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας, 80 διευθυντές (ποσοστό 49,4%) υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας ενώ 40 διευθυντές (ποσοστό 24,7%) προέρχονται από την Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας. Δηλαδή, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών που αναφέρουν περιστατικά σχολικής βίας προέρχονται από την Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας. Ειδικότερα, στην Αχαΐα, σε σχέση με τον αριθμό των σχολικών μονάδων που υπάγονται στην περιοχή ευθύνης του νομού, απάντησε το 28,5% των διευθυντών ενώ στο σύνολο των σχολικών μονάδων και στους τρεις νομούς, το 49,4% των Διευθυντών που αναφέρουν περιστατικά βίας προέρχεται από την Αχαΐα. Διαπιστώνουμε ότι η Αχαΐα είχε πιο άμεση ανταπόκριση στην έρευνα μας.

Πίνακας 3 : Πληθυσμός περιοχής που εδρεύει η σχολική μονάδα



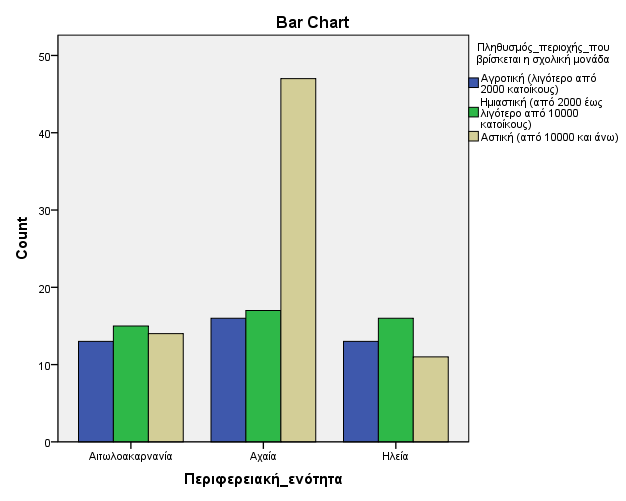
Ως προς την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα στην οποία εκδηλώνονται περιστατικά βίας, διαπιστώνουμε ότι 42 σχολικές μονάδες (ποσοστό 25,9 %) ανήκουν σε αγροτική περιοχή που αριθμεί λιγότερο από 2000 κατοίκους, 48 σχολικές μονάδες (ποσοστό 29,6%) προέρχονται από ημιαστικές περιοχές 2000 έως 10.000 κατοίκων και 72 σχολικές μονάδες (ποσοστό 44,4%) εδρεύουν σε αστικές περιοχές, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν περισσότερους από 10.000 κατοίκους.

Πίνακας 4: Τύπος σχολικής μονάδας και πληθυσμός περιοχής που εδρευει



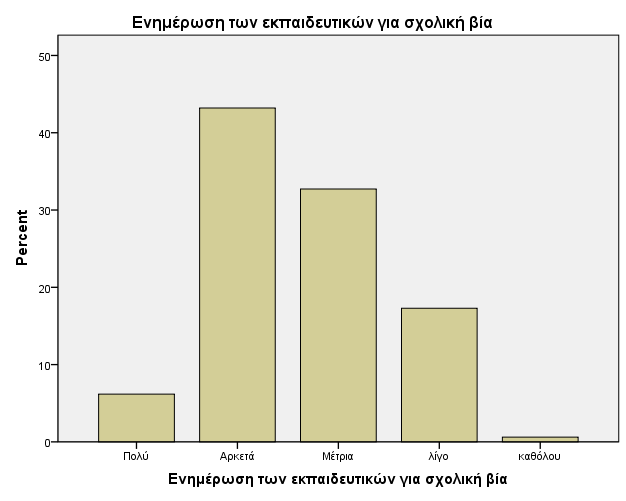
Όσον αφορά στον τύπο των σχολικών μονάδων από τις οποίες προέρχονται οι διευθυντές που απάντησαν στην έρευνά μας, παρατηρούμε από το ραβδόγραμμα των συχνοτήτων ότι στο σύνολο των Διευθυντών των 75 δημοτικών σχολείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα 25 δημοτικά σχολεία, δηλαδή ποσοστό 33,3% ανήκουν σε αγροτικές περιοχές, τα 20 δημοτικά σχολεία, δηλαδή ποσοστό 26,7% προέρχονται από ημιαστικές περιοχές και τα 30 δημοτικά σχολεία, δηλαδή ποσοστό 40% προέρχεται από αστικές περιοχές. Όσον αφορά στα Γυμνάσια, από το σύνολο των 49 Διευθυντών που αναφέρουν περιστατικά βίας, τα 13 Γυμνάσια, δηλαδή ποσοστό 26,5% ανήκουν σε αγροτικές περιοχές, τα 16 Γυμνάσια, δηλαδή ποσοστό 32,7% προέρχονται από ημιαστικές περιοχές και τα 20 Γυμνάσια, δηλαδή ποσοστό 40,8% ανήκουν σε αστικές περιοχές. Το μοναδικό εσπερινό γυμνάσιο που συμμετείχε στην έρευνα προέρχεται από αστική περιοχή. Στο σύνολο των 23 Γενικών Λυκείων, τα 3 Λύκεια που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή ποσοστό 13% ανήκουν σε αγροτική περιοχή, τα 6 Λύκεια, δηλαδή ποσοστό 26,1% προέρχονται από ημιαστικές περιοχές και τα 14 Λύκεια, δηλαδή ποσοστό 60,9% ανήκουν σε αστικές περιοχές. Τα 2 Εσπερινά Γενικά Λύκεια προέρχονται από αστική περιοχή ενώ στο σύνολο των 12 Επαγγελματικών Λυκείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, μία σχολική μονάδα, δηλαδή ποσοστό 8,3% ανήκει σε αγροτική περιοχή, 6 σχολικές μονάδες, δηλαδή ποσοστό 50% προέρχεται από ημιαστικές περιοχές και 5 σχολικές μονάδες, δηλαδή ποσοστό 41,7% ανήκουν σε αστικές περιοχές.

Πίνακας 5: Πληθυσμός περιοχής σχολείου και περιφερειακή ενότητα



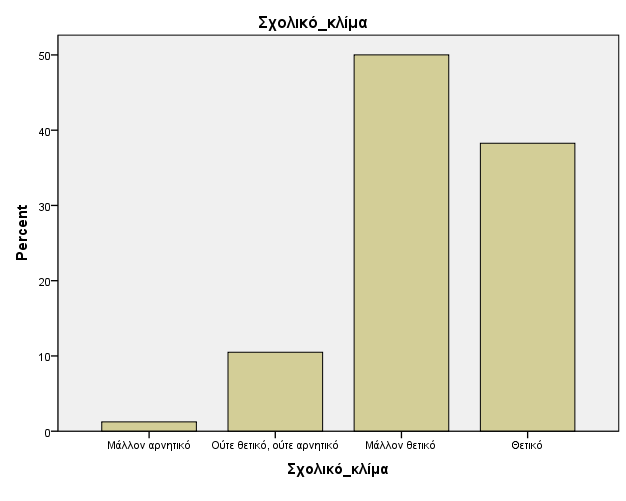
Ως προς την γεωγραφική κατανομή του δείγματός μας, διαπιστώνουμε, με βάση τον παραπάνω πίνακα όπου παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων, ότι στην Περιφερειακή ενότητα Αχαΐας το μεγαλύτερο ποσοστό (58,8%) των διευθυντών που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας προέρχεται από αστικές περιοχές (με περισσότερες από 10.000), ποσοστό 21,2% των διευθυντών προέρχεται από ημιαστικές περιοχές και ποσοστό 20% των διευθυντών προέρχεται από αγροτικές περιοχές. Αντίθετα, στις Περιφερειακές Ενότητες Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας οι Διευθυντές που αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας προέρχονται σχεδόν ισοδύναμα από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές. Ειδικότερα, στην Αιτωλοακαρνία στο σύνολο 42 Διευθυντών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, ποσοστό 31% των διευθυντών προέρχονται από σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε αγροτικές περιοχές, ποσοστό 35,7% των διευθυντών προέρχονται από ημιαστικές περιοχές και, τέλος, ποσοστό 33,3% των διευθυντών προέρχονται από αστικές περιοχές. Στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας, από το σύνολο των 40 Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, ποσοστό 32,5% των Διευθυντών προέρχονται από σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών, ποσοστό 40% των Διευθυντών προέρχονται από σχολεία ημιαστικών περιοχών και ποσοστό 27,5% των Διευθυντών προέρχονται από σχολεία αστικών περιοχών. Από την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις αστικές περιοχές, καθώς στην Αχαΐα σημαντικό ποσοστό σχολικής βίας εντοπίζεται στις αστικές περιοχές, ενώ στους άλλους δύο νομούς το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο σε σχέση με τις αγροτικές και τις ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 6: Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία



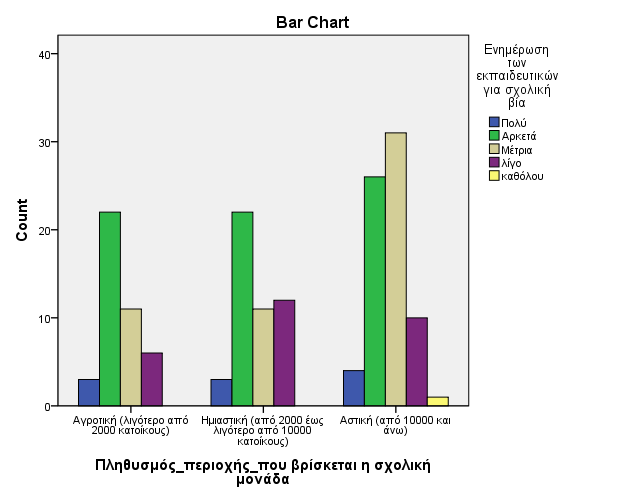
Στο ερώτημα που αφορούσε την άποψη των Διευθυντών σχετικά με την ενημέρωση για τη σχολική βία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα ευθύνης τους, διαπιστώνουμε ότι 10 Διευθυντές (ποσοστό 6,2%) θεώρησαν ότι οι συνάδελφοί τους στο σχολείο είναι πολύ ενημερωμένοι, 70 διευθυντές (ποσοστό 43,2%) απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι αρκετά ενημερωμένοι, 53 Διευθυντές (ποσοστό 32,7%) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ενημερωμένοι, 28 διευθυντές (ποσοστό 17,1%) θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους στο σχολείο είναι λίγο ενημερωμένοι, ενώ 1 Διευθυντής (ποσοστό 0,6%) απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι.

Πίνακας 7: Σχολικό κλίμα



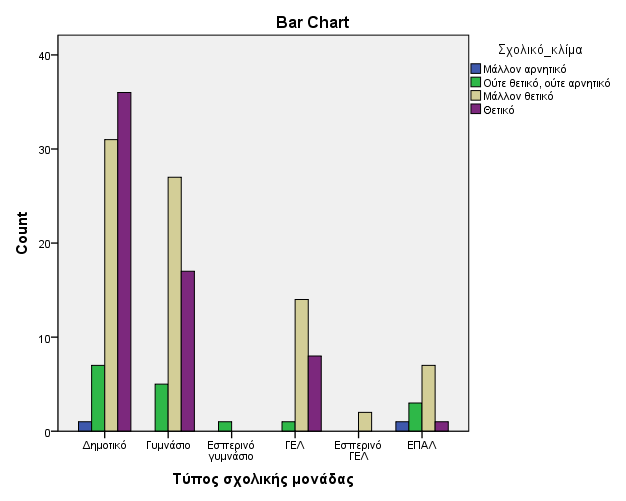
Ως προς το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδές που συμμετείχαν στην ερευνά μας, 2 διευθυντές (ποσοστό 1,2%) απάντησαν ότι είναι μάλλον αρνητικό, 17 διευθυντές (ποσοστό 10,5%) δεν το θεωρούν ούτε θετικό ούτε αρνητικό, 81 διευθυντές (ποσοστό 50,0%) το θεωρούν μάλλον θετικό, ενώ 62 διευθυντές (ποσοστό 38,3%) το θεωρούν θετικό.

Πίνακας 8: Ενημέρωση για σχολική βία και πληθυσμός περιοχής που εδρεύει το σχολείο



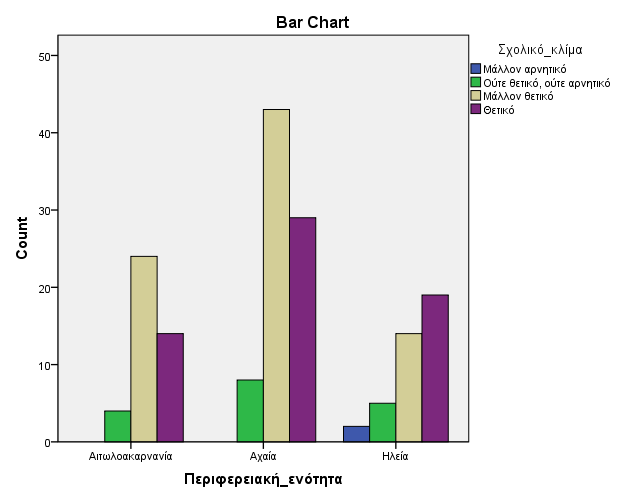
Από τους πίνακες διμεταβλητών συχνοτήτων (CROSS-TABS) που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώνουμε ότι στις αγροτικές περιοχές οι Διευθυντές θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα σχολικής βίας. Στις αστικές περιοχές, που αριθμούν περισσότερους από 10.000 κατοίκους, οι Διευθυντές θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ενημερωμένοι. Το εύρημα αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες των αστικών περιοχών είναι συνήθως πολυδύναμες και φοιτούν περισσότεροι μαθητές. Επομένως, ενδέχεται τα περιστατικά βίας να είναι περισσότερα και να προσλαμβάνουν διάφορες μορφές, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη τη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 9: Σχολικό κλίμα και τύπος σχολικής μονάδας



Ως προς την άποψη των Διευθυντών για το σχολικό κλίμα που επκρατεί στην σχολική μονάδα που προῒστανται, διαπιστώνουμε από τις συχνότητες των απαντήσεων όπως παρουσιάζονται στο παραπάνω ραβδόγραμμα ότι το σύνολο των Διευθυντών απάντησε ότι στο σχολείο τους επικρατεί θετικό και μάλλον θετικό κλίμα. Ειδικότερα, 48% των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων ( οι 36 Διευθυντές από το σύνολο των 75 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο) ανέφεραν ότι στο σχολείο τους επικρατεί θετικό κλίμα, οι 31 Διευθυντές στο σύνολο των 75 (ποσοστό 41,3%) θεωρούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους είναι μάλλον θετικό,οι 7 Διευθυντές στο σύνολο των 75 (ποσοστό 9,3%) χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως ούτε θετκό ούτε αρνητικό ενώ μόλις ένας στο σύνολο των 75 Διευθυντών (ποσοστό 1,3%) υποστηρίζει ότι το κλίμα είναι μάλλον αρνητικό. Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται πολύ η εικόνα. Ειδικότερα, στα γυμνάσια οι 27 Διευθυντές στο σύνολο των 49 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (ποσοστό 55,1%) χαρακτηρίζουν το κλίμα του σχολείου τους μάλλον θετικό, οι 17 Διευθυντές στο σύνολοτων 49 (ποσοστό 34,7%) το θεωρούν θετικό, οι 5 Διευθυντές στο σύνολο των 49 (ποσοστό 10,2%) δεν το θεωρούν ούτε θετικό ούτε αρνητικό ενώ κανένας διευθυντής γυμνασίου δεν μας ανέφερε ότι επικρατεί αρνητικό κλίμα. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού Γυμνασίου που απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνονται περιστατικά βίας θεωρεί ότι στο σχολείο του δεν επικρατεί ούτε θετικό ούτε αρνητικό κλίμα. Στα Γενικά Λύκεια, οι 8 Διευθυντές στο σύνολο των 23 που απάντησαν θετικά στο ερωτηματολόγιο (ποσοστό 34,7%) απάντησαν ότι στο σχολείο τους επικρατεί θετικό κλίμα, οι 14 Διευθυντές στο σύνολο των 23 (ποσοστό 60,9%) πιστεύουν ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας τους είναι μάλλον θετικό. Ένας Διευθυντής στο σύνολο των 23 (ποσοστό 4,3%) θεωρεί ότι το κλίμα δεν είναι ούτε θετικό ούτε αρνητικό, ενώ κανένας διευθυντής Γενικού Λυκείου δεν απάντησε ότι στο σχολείο του επικρατεί αρνητικό κλίμα. Όσον αφορά στους 2 Διευθυντές των Εσπερινών Γενικών Λυκείων που απάντησαν στην παρούσα έρευνα ότι αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας στο σχολείο τους και οι δύο θεωρούν ότι το κλίμα είναι μάλλον θετικό. Στα Επαγγελματικά Λύκεια, ένας στους 12 Διευθυντές (ποσοστό 8,3%) ανέφερε ότι το σχολικό κλίμα είναι θετικό, 7 στους 12 Διευθυντές (ποσοστό 58,3%) θεωρεί το κλίμα μάλλον θετικό, τρεις Διευθυντές (ποσοστό 25%) δεν το θεωρούν ούτε αρνητικό ούτε θετικό, ενώ μόνο ένας Διευθυντής (ποσοστό 8,3%) χαρακτηρίζει το κλίμα μάλλον αρνητικό.

Πίνακας 10: Σχολικό κλίμα και περιφερειακή ενότητα



Όσον αφορά στο σχολικό κλίμα ανά περιφερειακή ενότητα, όπως διαφαίνεται και στο παραπάνω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, στην περιφερειακή ενότητα Αιτωλοακαρνανίας 9,5% των Διευθυντών ανέφεραν ότι στη σχολική μονάδα τους δεν επικρατεί ούτε θετικό ούτε αρνητικό κλίμα, οι 24 στους 42 Διευθυντές (ποσοστό 57,15%) θεωρούν το σχολικό κλίμα μάλλον θετικό και οι 14 στους 42 Διευθυντές (ποσοστό 33,35%) εκτιμούν ότι το σχολικό κλίμα είναι θετικό. Στην Περιφερειακή ενότητα Αχαῒας, από τους 80 Διευθυντές, οι 8 Διευθυντές (ποσοστό 10%) απάντησαν ότι το σχολικό κλίμα δεν είναι ούτε θετικό ούτε αρνητικό, οι 43 Διευθυντές (ποσοστό 53,75%) θεωρούν ότι το κλίμα είναι μάλλον θετικό και οι 29 Διευθυντες (ποσοστό 36,25%) χαρακτηρίζουν το κλίμα θετικό.

Στην περιφερειακή ενότητα Ηλείας, από το σύνολο των 40 διευθυντών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 2 Διευθυντές (ποσοστό 5%), θεωρούν ότι το κλίμα είναι μάλλον αρνητικό, οι 5 Διευθυντές (ποσοστό 12,5%) εκτιμούν ότι το κλίμα δεν είναι ούτε θετικό ούτε αρνητικό, οι 14 Διευθυντές (ποσοστό 35%) αξιολογούν το κλίμα ως θετικό και οι 21 Διευθυντές (ποσοστό 47,75%) θεωρούν το κλίμα θετικό.

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Από το σύνολο των Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνά μας και απάντησαν ότι αντιμετωπιζουν περιστατικά σχολικής και με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας από την οποία προέρχονται, διαπιστώνουμε ότι τα περιστατικά σχολικής βίας εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα κατά τη διάρκεια της εφηβείας, καθώς αυξάνονται στο γυμνάσιο σε σχέση με το δημοτικό, αλλά υπάρχει μία μικρή μείωση στο λύκειο. Η διαπίστωση αυτή συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, τόσο ελληνικών όσο και διεθνών (Κοκκέβη και συν., 2011. Πανούσης, 2006. Fuchs, 2008).

Ειδικότερα, ο Fuchs (2008) σε μία διαχρονική έρευνα που πραγματοποίησε στη Βαυαρία με δείγμα 4000 μαθητών διαπίστωσε ότι τα φαινόμενα βίας εκδηλώνονται κυρίως μεταξύ των ηλικιών 14-17 ετών, ενώ σε μικρότερο ποσοστό εμπλεκόνται οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές. Το γεγονός αυτό πιθανόν να συνδέεται και με την φυσιολογική εξελικτική πορεία της εφηβικής ηλικίας (Espelage, Meban, & Swearer, 2004) και να συνιστά ουσιαστικά ένα μεταβατικό στάδιο, το οποίο δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι έφηβοι θα υιοθετήσουν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς και στην ενήλική ζωή (Fuchs ,2008). Επιπλέον, άλλοι ερευνητές (Brame, Nagin & Tremblay, 2001. Scheithauer et al., 2006) διαπίστωσαν ότι η εκδήλωση φυσικής βίας φτάνει στην κορύφωσή της κατά τη μέση παιδική ηλικία (που συμπίπτει περίπου με τη φοίτηση στο γυμνάσιο στην Ελλάδα) και ακολουθεί φθίνουσα πορεία με την πάροδο της ηλικίας, ενώ σύμφωνα με τους Espelage, Meban, & Swearer (2004) συγκεκριμένες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς αυξάνονται μεταξύ 11 και 15 ετών, ηλικίες στις οποίες οι μαθητές βιώνουν τις εξελικτικές αλλαγές της εφηβείας.

Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα δεν συγκλίνουν πάντοτε προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με τον Horn (2003) οι θύτες τείνουν να είναι μικρότεροι σε ηλικία καθώς είναι λιγότερο πιθανό να αξιολογήσουν τον αποκλεισμό των συμμαθητών τους ως μία μη επιτρεπτή συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη γνωστική τους ανάπτυξη που δεν τους επιτρέπει ακόμα να διαχειρίζονται τη γνώση από διαφορετικά γνωστικά πεδία, ώστε να μην καταφεύγουν σε κρίσεις για τους άλλους που ευνοούν τον αποκλεισμό (Killer & Strangor, 2001). Ωστόσο, οι Clifopoulos και Witenberg (2008) δεν διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές ως προς την εκδήλωση βίας μεταξύ 12 και 14 ετών καθώς και 15 με 18 ετών.

Το γεγονός ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες των οποίων οι Διευθυντές ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας προέρχονται από αστικές περιοχές συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000. ΕΚΚΕ, 2006.Centers For Disease Control and Prevention, 2008) με βάση τις οποίες στα σχολεία των αστικών περιοχών διαπιστώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα η εκδήλωση σχολικής βίας, καθώς το μέγεθος της περιοχής που εδρεύει το σχολείο, το οποίο συναρτάται και με το μέγεθος του σχολείου, φαίνεται να ασκεί θετική επίδραση στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Fuchs 2008). .

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι οι Διευθυντές της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, παρόλο που αναφέρονται στην εκδήλωση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στη σχολική τους μονάδα, αξιολογούν στην πλειοψηφία τους (σε ποσοστό 88,3%) το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους ως θετικό, γεγονός που εμπεριέχει αντιφάσεις, δεδομένου ότι έχει αποδειχτεί από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, τόσο διεθνών όσο και ελληνικών (Ball et al., 2008; Meyer-Adams & Conner, 2008; Veenstra et al, 2005. Harel-Fisch et al., 2011. Giovazolias et al, 2010. Kapari & Stavrou, 2010. Wallet & Stavrou, 2011) ότι το σχολικό κλίμα συσχετίζεται και επηρεάζει, μεταξύ άλλων, την εκδήλωση σχολικής βίας.

Ειδικότερα, η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η βία και η επιθετικότητα, δεν θα πρέπει να αποδίδεται μόνο στο μαθητή που την επιδεικνύει αλλά θα πρέπει να προσεγγίζεται στο πλαίσιο ενός οικοσυστημικού μοντέλου (Gendron, Williams & Guerra, 2011. Ματσόπουλος, 2009. Benbenishty & Astor, 2005. Espelage & Swearer, 2003. Harel-Fisch et al, 2011) σύμφωνα με το οποίο η βία, η επιθετικότητα και η θυματοποίηση συνιστούν το αποτέλεσμα της σύνθετης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου, της οικογένειας, της ομάδας συνομηλίκων, του σχολείου, της κοινότητας και του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου του μαθητή. Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν διαφορετικά συστήματα, ιεραρχικά και επάλληλα διατεταγμένα σε επίπεδα, όπου το κέντρο αποτελεί το μικροσύστημα του ατόμου, το οποίο περιβάλλεται διαδοχικά από το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα , καθένα από τα οποία αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα και είναι ενσωματωμένο στο αμέσως επόμενό του. Δηλαδή, με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση, η συμπεριφορά «ερμηνεύεται μέσα από την εξέταση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και του εγγύτερου ή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει το άτομο παράγει και τις περιβαλλοντικές εκείνες παραμέτρους που καθοδηγούν την συμπεριφορά» (Πετρογιάννης, 2003, σελ 59). Δεδομένου, λοιπόν, ότι το σχολείο συνιστά ένα αυτοποιητικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα, τόσο όσον αφορά τις διαδικασίες του, όσο και τις λειτουργίες του, θα πρέπει να εστιάσουμε στη δυναμική των σχέσεων που διέπουν το σύστημα του σχολείου (Molnar & Lindquist,1999), στα χαρακτηριστικά του και γενικότερα στο κλίμα που επικρατεί, τα οποία δυνητικά μπορεί να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο για την εκδήλωση σχολικής βίας, καθώς στο σχολείο οι μαθητές εμπλέκονται σε κοινωνικές σχέσεις σε καθημερινή βάση και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Gendron, Williams & Guerra, 2011).

Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα, το οποίο καθορίζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, τα θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση, το δεσμό μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συναίσθημα της ασφάλειας και της αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα, την επίδοση και τους κανόνες του σχολείου, μπορεί να αποτελέσουν προστατευτικούς παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά για την εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς (Cunningham, 2007; Bond, Butler & Thomas, 2007. Furlong et al., 2011. Simoes, 2007. Laufer & Harel,2003. ). Αντίθετα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, η διδασκαλία, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες τους, η σχολική αποτυχία, η μειωμένη αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι αυστηροί και άδικοι κανόνες πειθαρχίας, η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τους αφορούν, το ανταγωνιστικό κλίμα και η μη ικανοποιητική ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συνθέτουν τις αρνητικές πτυχές του σχολικού κλίματος είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001. Bibou-Nakou et al.,2012).

Σύμφωνα με τους Espelage & Swearer (2003) οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία στα οποία είναι αποδεκτές συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός παρουσιάζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμπλακούν και αυτοί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Επιπλέον, οι Cook et al (2010) σε μία πρόσφατη έρευνα μετά-ανάλυσης που πραγματοποίησαν σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση εκφοβισμού συμπέραναν ότι στα τυπικά χαρακτηριστικά των θυτών συμπεριλαμβάνεται και η αυξημένη πιθανότητα να φοιτούν σε σχολείο το οποίο χαρακτηρίζεται από αρνητική ατμόσφαιρα. Οι Gendron, Williams και Guerra (2011) σε μία διαχρονική έρευνα που διεξήγαγαν για τη σχέση του σχολικού κλίματος, της αυτοεκτίμησης και της συμπεριφοράς εκφοβισμού στην οποία συμμετείχαν 7299 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξαν ότι η αυξημένη αυτοεκτίμηση σχετίζεται με αυξημένη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφοράς εκφοβισμού μόνο όταν το σχολικό κλίμα είναι αρνητικό και αντίστροφα η υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερη εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού όταν το σχολικό πλαίσιο εκλαμβάνεται ως θετικό και υποστηρικτικό.

Δηλαδή, σε μία σχολική μονάδα που επικρατεί αρνητικό σχολικό κλίμα οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανόν να καταφεύγουν σε επιθετικές συμπεριφορές προκειμένου να επιβεβαιώσουν και να διαπραγματευτούν την κοινωνική τους θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους, να νιώσουν καλύτερα, να αποκτήσουν κυριαρχία και να επιβάλλουν το σεβασμό στους άλλους (Carney & Merrell,2001; Roberts & Morotti, 2000;Harel-Fisch et al, 2011.Bibou-Nakou et al, 2012). Αντίθετα, σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον η υψηλή αυτοεκτίμηση επενδύεται σε συνεργατικές, δίκαιες και κοινωνικές δραστηριότητες (Gendron, Williams,& Guerra, 2011). Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, στην πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία (HBSC/WHO), η οποία διεξήχθη το 2010 από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) και συμμετείχε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.944 μαθητών εφηβικής ηλικίας (Στ’ Δημοτικού, Β’ Γυμνασίου και Α’ Λυκείου) από 306 σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι έφηβοι που υφίστανται εκφοβισμό στο σχολείο όσο και οι έφηβοι-θύτες αναφέρουν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό από τους συνομηλίκους τους ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο, ενώ οι μαθητές θύματα εκφοβισμού εξέφρασαν δυσαρέσκεια ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν υπόκεινται σε εκφοβισμό. Επιπλέον, τόσο οι έφηβοι -θύτες όσο και οι έφηβοι-θύματα ανέφεραν σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, ότι ανυπομονούν να πάνε στο σχολείο, ότι νιώθουν πως ανήκουν στο σχολείο τους και ότι τους ευχαριστεί ό,τι κάνουν εκεί. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα οι περισσότεροι μαθητές θύματα ή θύτες σχολικής βίας ανέφεραν ότι δεν νιώθουν ασφαλείς στο σχολείο και θεωρούν τους σχολικούς κανόνες άδικους. Ομοίως, σε πανελλήνια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007) και αφορούσε στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών βιώνει αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τη σχολική φοίτηση (66% των μαθητών απάντησε ότι νιώθει κούραση, 58% ανέφερε ότι νιώθει πίεση) ενώ τα θετικά συναισθήματα όπως χαρά, αισιοδοξία, ασφάλεια αναφέρθηκαν σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά. Από τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν και από το γεγονός ότι οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην δεύτερη φάση της έρευνάς μας αξιολογούν το κλίμα στο σχολείο τους ως θετικό, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας στη σχολική μονάδα που προΐστανται , προκύπτει μία αντίφαση που πιθανόν να οφείλεται στην πρόθεση των Διευθυντών να μην δημιουργηθεί αρνητική εικόνα για το σχολείο τους και, κατ’επέκταση, για τις δικές τους ικανότητες να ηγηθούν αποτελεσματικά της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, ένας σημαντικός αριθμός περιστατικών σχολικής βίας στην Ελλάδα συνήθως δεν αποκαλύπτεται και δεν δημοσιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές προκειμένου να μην πληγεί το κύρος του σχολείου (Courtecuisse, Fortin, Μπεζέ, Pain, Selosse, 1998).

**Βιβλιογραφία**

Ball, H., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 49 (1), 104.

Benbenishty, R., & Astor, A.R. (2005). *School violenceembedded in context*. New York: Oxford University Press.

Bibou-Nakou, I.,Tsiantis,J.,Assimopoulos, H., Chatzilambrou, P., Giannakopoulou, D. (2012).School factors related to bullying : a qualitative study of early adolescent students, *Soc Psychol Educ*, 15, 125-145.

Bond, L., Butler, H., & Thomas, L. (2007). Social and School connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18.

Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 42, 503–512.

Carney, A.G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3),364.

Centers for Disease Control and Prevention (2008). School-associated student homicides –United-States, 1992-1996. *MMWR*, 57 (2), 33-36.

Clifopoulos, T., & Witenberg, R. T. (2008, September). The relationship between bullying, age, aggression, school climate, and tolerance to human diversity. *Proceedings of the 43rd Annual APS Conference,* Hobart, Australia.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010).Predictors of bullying and victimization in children and asolescents: A meta-analytic review. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J., Selosse, J. (1998). *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου* (επιμ. Λ. Μπεζέ) Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cunningham,N.J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27 (4), 457-478.

Espelage, D. L., Meban, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espealage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15–35). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-384.

Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. *International Journal of Violence and School*, 7, 20-42.

Furlong, M., Sharkey, J., Quirk, M., & Dowdy, E. (2011). Exploring the Protective and Promotive Effects of School Connectedness on the Relation between Psychological Health Risk and Problem Behaviors/Experiences. *Journal of Educational and Developmental Psychology,* 1 (1).

Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of Individual Normative Beliefs, Self-esteem and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.

Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011).An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem and School climate*. Journal of School Violence*, 10, 150-164.

Giovazolias, Th.,Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E.,& Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies*. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5,2208-2215.

Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos, M., Graig, W., members of the HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group (2011). Negative School Perceptions and involvement in school bullying: A Universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652.

Horn, S. S. (2003). Adolescents’ reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology*, 39, 71–84.

Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children’s social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174–186.

Laufer, A., & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 15 (3), 235-244.

Meyer-Adams, N., & Conner, B.T. (2008). School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environments in middle schools. *Children and Schools*, 30 (4), 211-221.

Roberts, W.B., & Morotti, A.A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), 148-155.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jurgert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.

Simoes, C. (2007). Comportamentos de risco na adolescencia. Lisboa: FCG/FCT.

Kapari, K., & Stavrou P.-D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International journal of violence and school*, 11, 36-57.

Wallet, J.-W., & Stavrou, P.-D. (2011). La violence des jeunes et le sentiment d’abandon : Le dépit, la rage, la haine. *Carrefours de l’éducation*, (Youth violence and the sense of abandonment: Resentment, anger, hatred. Crossroads of education) 31, 23-41.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims,bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*,41 (4), 672-682.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2000). Φαινόμενα Βίας στη Σχολική Ζωή (Οκτ. 1999 - Νοεμ. 1999). At www.v-prc.gr/2/615a2/6\_gr.html.

ΕΡΕΥΝΑ (ΕΚΚΕ) 2/2006: «Χαρτογράφηση» της ζωής των μαθητών στο Δήμο Αθήνας, στο <http://www.paremvaseis.org/domi1ian2007.htm>.

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε. (2011*). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, συμπεριφορές και υγεία.* Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγεινής, Αθήνα.

Πανούσης, Γ. (2006). “Ταξικοί” Αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία. *Ποινική Δικαιοσύνη*, έτος 9.

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

Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ερευνητικό πρόγραμμα.

**Κουτίβα Αναστασία - Πίτσου Χαρίκλεια - Τσεκούρα Ουρανία**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ: Η ΕΚΤΑΣΗ, ΟΙ ΧΩΡΟΙ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ**

Η συνεχής αύξηση της βιβλιογραφίας και της ερευνητικής δραστηριότητας που έχει πάρει το κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής βίας τις τελευταίες δεκαετίες καταδεικνύουν τις ιδιαιτέρες διαστάσεις του.

Η πληθώρα των παραμέτρων και των εκφάνσεων του ανησυχητικού αυτού φαινομένου επιφέρουν πολλαπλές επιπτώσεις εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα διαταράσσεται, η εκπαιδευτική διαδικασία και η συνοχή επηρεάζονται αρνητικά ενώ η μη έγκαιρη και άμεση ανίχνευση και αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας μπορεί να έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο και στην ενήλικη ζωή των εμπλεκομένων.

Έρευνες για τη σχολική βία τόσο στην Ελλάδα όσο και το εξωτερικό αναδεικνύουν συχνά κοινές αιτίες και γενεσιουργούς παράγοντες για την εμφάνιση του φαινομένου που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον που όμως έχουν κοινό τόπο έκφρασης: αυτό του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2013).

Επομένως ο ρόλος του σχολείου, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι σημαντικός, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών και να δράσει σαν μηχανισμός ελέγχου στην προσπάθεια αντιμετώπισης και πρόληψης της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου,2013).

Όμως δεν μπορεί να αναφερόμαστε σε αποτελεσματικούς μηχανισμούς πρόληψης και αντιμετώπισης αν δεν έχουμε εκ των προτέρων ερευνήσει την ένταση και την έκταση του φαινομένου ώστε να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη (στο βαθμό του εφικτού) εικόνα του φαινομένου από αυτούς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων Δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη συχνότητα, το χώρο ή τους χώρους εμφάνισης και του βαθμού σοβαρότητας των φαινομένων σχολικής βίας.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Περιστατικά σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| **1 μέχρι 5** | 40 | 53,3% |
| **6 μέχρι 10** | 18 | 24,0% |
| **11 μέχρι 15** | 6 | 8,0% |
| **16 μέχρι 20** | 6 | 8,0% |
| **>21** | 5 | 6,7% |
| **Σύνολο** | 75 | 100,0% |

**3.1 Αριθμός περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

**Πίνακας 1: Αριθμός περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

Αναφορικά με τον αριθμό των περιστατικών σχολικής βίας, πάνω από τους μισούς Διευθυντές/τριες/Προϊσταμένους/νες Δημοτικών Σχολείων του δείγματoς (53.3%) αναφέρουν πως ο αριθμός των περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους κυμάνθηκε από *«1 μέχρι 5»*.Το ένα τέταρτο των προαναφερόμενων (24%) απάντησε πως υπήρξαν *«μέχρι 10»* περιστατικά ενώ παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των περιστατικών μειώνεται ο αριθμός των Διευθυντών/τριών. Προϊσταμένων που απαντάνε θετικά. Συγκεκριμένα στις κατηγορίες «11 *μέχρι 15*» και «16 *μέχρι 20*» απάντησε το 8% αντιστοίχως ενώ μόνο 5 διευθυντές (6%) απάντησαν πως είχαν περισσότερα από 21 περιστατικά βίας.

**Πίνακας 2. Αριθμός περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες της Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Περιστατικά σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| **1 μέχρι 5** | 59 | 67,8% |
| **6 μέχρι 10** | 13 | 14,9% |
| **11 μέχρι 15** | 10 | 11,5% |
| **16 μέχρι 20** | 2 | 2,3% |
| **21 και άνω** | 3 | 3,4% |
| **Σύνολο** | 87 | 100,0% |

Στην ίδια ερώτηση, σχετικά με τον αριθμό των περιστατικών σχολικής βίας, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις που λάβαμε από τους Διευθυντές/τριες Δ/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος έχουν σαφείς ομοιότητες με αυτές των Διευθυντών/τριων. Προϊσταμένων των Δημοτικών Σχολείων (Πίνακας 1).

Πιο συγκεκριμένα, πάνω από το μισό του δείγματος των Διευθυντών/τριών των σχολείων Δ/θμιας Εκπαίδευσης (67.8%) απάντησε πως παρουσιάστηκαν από «*1 μέχρι 5»* περιστατικά σχολικής βίας στην τάξη τους. Ακολουθεί η κατηγορία «*μέχρι 10*» περιστατικά με ποσοστό 15% και η κατηγορία *«μέχρι 15 περιστατικά»* με ποσοστό 11.5%. Ένα μικρό ποσοστό μόλις 2% δήλωσε πως εμφανίστηκαν μέχρι 20 περιστατικά ενώ το 3% δήλωσε πως είχαν περισσότερα από 21 περιστατικά.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα και των δύο πινάκων διαφαίνεται ότι η σχολική βία είναι παρούσα στην καθημερινότητα των σχολικών κοινοτήτων της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας ακόμα και σε μικρά ποσοστά.

**3.2 Χώροι εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

**Γράφημα 1. Χώροι εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

Οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των Δημοτικών Σχολείων του δείγματος κλήθηκαν σε επόμενη ερώτηση να αναφέρουν σε ποιον ή ποιους χώρους έλαβαν χώρα τα περιστατικά σχολικής βίας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των προαναφερόμενων ο *«προαύλειος χώρος»* εμφανίζεται ως ο χώρος εκείνος που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (45%) εμφάνισης των περιστατικών σχολικής βίας. Ακολουθούν οι *«σχολικές αίθουσες»* σε ποσοστό 17% και η *«διαδρομή για το σπίτι/το σχολείο»* με ποσοστό 14% ενώ τέταρτο σε σειρά, με ποσοστό 12%, είναι οι *«άλλοι σχολικοί χώροι, όπως διάδρομοι, σκάλες κλπ»*. Σε μικρότερο ποσοστό περιστατικά σχολική βίας εμφανίζονται *«στον περιβάλλοντα σχολικό χώρο»* (7%), *«στις τουαλέτες»* (3,8%), ενώ υπήρξαν και 2 απαντήσεις (1,2%) που αφορούν περιστατικά που έγιναν σε κάποιο *«άλλο χώρο»* που δεν συμπεριλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο. Ως *«άλλος χώρος»* προσδιορίζεται *«το διαδίκτυο»* και *«το σπίτι»*.

**Γράφημα 2. Χώροι εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Δ/θμιας εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

Αναλύοντας τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών Δ/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος παρατηρούμε ότι έχουν συγκλίνουσες απόψεις με τους Διευθυντές/τριες/Προϊσταμένους/νες των Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τους χώρους που λαμβάνουν χώρα τα φαινόμενα σχολικής βίας.

Πιο συγκεκριμένα, την πρώτη θέση, όπως και στις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων/Προϊσταμένων των Δημοτικών Σχολείων, καταλαμβάνει ο *«προαύλειος χώρος»* με ποσοστό 40%. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι *«σχολικές αίθουσες»* με ποσοστό 16.5% ενώ την τρίτη θέση καταλαμβάνει η *«διαδρομή για το σπίτι/σχολείο»* με ποσοστό 13%. Με το ίδιο ποσοστό, 13%, ακολουθούν οι *«λοιποί σχολικοί χώροι»*, ακολουθεί ο *«περιβάλλων χώρος του σχολείου»* με ποσοστό 12.4%, ενώ ένα μικρό ποσοστό (4.6%) εμφανίζεται στις *«τουαλέτες των σχολείων».* Ένα περιστατικό αναφέρεται ότι έγινε σε *«άλλο χώρο»* ο οποίος προσδιορίζεται από το Διευθυντή /τρια ως «η πόλη».

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των δύο παραπάνω γραφημάτων παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστόεμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, εντοπίζεται στον προαύλιο χώρο του σχολείου όπου πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άμεση και ολοκληρωμένη επίβλεψη όλων των μαθητών που βρίσκονται εκεί την ώρα του διαλλείματος ή/και του παιχνιδιού.

**3.3 Βαθμός σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας: Ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση**

Στο κομμάτι αυτό της έρευνας αξιοποιήθηκαν και τα δύο είδη των ερωτήσεων (κλειστή–ανοιχτή) καθώς το ζητούμενο ήταν όχι μόνο η απλή αποτύπωση του βαθμού της σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες του δείγματος με αριθμητικά στοιχεία αλλά και η ουσιαστικότερη εμβάθυνση και κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων στο πεδίο αυτό.

Αρχικά παρατίθενται τα αποτελέσματα των κλειστών ερωτήσεων ενώ ακολουθεί η ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης.

***3.3.1 Αποτελέσματα κλειστών ερωτήσεων***

**Γράφημα 3. Αποτίμηση του βαθμού σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Π/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων Δημοτικών Σχολείων του δείγματος, οι οποίες αποτυπώνονται στο Γράφημα 3, γίνεται εμφανές ότι υπάρχει μια αυξητική τάση ως προς το βαθμό σοβαρότητας των φαινομένων. Συγκεκριμένα οι κατηγορίες *«πολύ σοβαρά»* και *«πάρα πολύ σοβαρά»* συγκέντρωσαν ποσοστό 41,34% σε σύγκριση με τις κατηγορίες *«ελάχιστα σοβαρά»* και *«λίγο σοβαρά»* που συγκέντρωσαν ποσοστό 25,32%. Το ιδιαίτερο ποσοστό που συγκέντρωσε η κατηγορία *«μέτρια σοβαρά»* (33,44%-περίπου το ένα τρίτο του δείγματος) είναι πιθανόν ενδεικτικό του χαρακτήρα των φαινομένων σχολικής βίας που παρατηρούνται.

**Γράφημα 4. Αποτίμηση του βαθμού σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας**

Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και οι απόψεις των Διευθυντών/τριών Δ/θμιας Εκπ/σης του δείγματος. Οι κατηγορίες *«πολύ σοβαρά»* και *«πάρα πολύ σοβαρά»* συγκέντρωσαν ποσοστό 49,5% (σχεδόν οι μισοί Διευθυντές/τριες τους δείγματος) σε σύγκριση με τις κατηγορίες *«ελάχιστα σοβαρά»* και *«λίγο σοβαρά»* που συγκέντρωσαν ποσοστό 16,1%. Επίσης, το υψηλό ποσοστό στην κατηγορία *«μέτρια σοβαρά»* (σχεδόν το ένα τρίτο το δείγματος- 34,4%) θεωρείται σημαντικό καθώς αντικατοπτρίζει μια σεβαστή μερίδα απαντήσεων των Διευθυντών/τριών της Δ/θμιας Εκπ/σης αναφορικά με το βαθμό σοβαρότητας των περιστατικών.

**Πίνακας 3. Μεταβολή ή μη της άποψης των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων της Π/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας για την σοβαρότητα ή μη των περιστατικών σχολικής βίας.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Μεταβολή της άποψης για τη σοβαρότητα ή μη των περιστατικών** | **Ν** | **%** |
| **Ναι** | 11 | 14,7% |
| **Όχι** | 64 | 85,3% |
| **Σύνολο** | 75 | 100,0% |

Στην ερώτηση αυτή οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των Δημοτικών Σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν αν άλλαξαν ή όχι την αρχική τους άποψη σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών σχολικής βίας που συνέβησαν στη σχολική τους μονάδα.

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων των Δημοτικών Σχολείων (85,3%) δεν άλλαξε γνώμη ως προς τη σοβαρότητα των περιστατικών υποδηλώνοντας ότι οι προαναφερόμενοι εντόπισαν και αξιολόγησαν ορθά τα περιστατικά βίας στις σχολικές μονάδες. Η διαπίστωση αυτή προσδίδει προστιθέμενη αξία στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα που έχουν να προλάβουν και να καταστείλουν έγκαιρα παραβατικές συμπεριφορές χωρίς να χάνεται πολύτιμος χρόνος.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Μεταβολή της άποψης για τη σοβαρότητα ή μη των περιστατικών** | **Ν** | **%** |
| **Ναι** | 8 | 9,2% |
| **Όχι** | 79 | 90,8% |
| **Σύνολο** | 87 | 100,0% |

**Πίνακας 4. Μεταβολή ή μη της άποψης των Δ/ντών/τριών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας για την σοβαρότητα ή μη των περιστατικών σχολικής βίας.**

Στη Δ/θμια εκπαίδευση το ποσοστό των Διευθυντών/ντριών που δεν άλλαξε άποψη σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών είναι εξίσου υψηλό με αυτό της Π/θμιας Εκπαίδευσης (90,8%) αποδεικνύοντας ότι και οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας εκπαίδευσης, που απευθύνονται σε μια περισσότερο ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα μαθητών- όπως είναι αυτή της εφηβείας- δείχνουν ότι έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα και να λειτουργούν κατασταλτικά σε περιπτώσεις περιστατικών σχολικής βίας.

***3.3.2. Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου ανοιχτής ερώτησης***

Την ανωτέρω κλειστή ερώτηση ακολούθησε μία ανοιχτή ερώτηση. Την ανοιχτή ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν όσοι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των σχολικών μονάδων του δείγματος δήλωσαν ότι άλλαξε η αρχική τους γνώμη σχετικά με την σοβαρότητα ή μη των περιστατικών σχολικής βίας που συνέβησαν στη σχολική τους μονάδα. Συγκεκριμένα κλήθηκαν να προσδιορίσουν το λόγο ή τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτήν την αλλαγή.

Η εν λόγω ερώτηση προστέθηκε από την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και εμβάθυνσης των απόψεων των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων στο πεδίο αυτό καθώς θεωρήθηκε ότι θα δώσει τη δυνατότητα καταγραφής και μελέτης πιθανών αιτιών που δυσχεραίνουν την ανίχνευση και την αξιολόγηση περιστατικών σχολικής βίας από τους ίδιους.

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων/Προϊστάμενων των **Δημοτικών Σχολείων** φαίνεται ότι στην πλειονότητά τους άλλαξαν γνώμη σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών καθώς υπήρχε μια συνέχεια στα περιστατικά αυτά και αυξήθηκε η έντασή τους πιθανώς με άλλες μορφές βίας πιο «σκληρές» για τους εμπλεκόμενους.Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι τα περιστατικά αυτά «συνεχίστηκαν περιοδικά..» (δΠ16), «αυξήθηκαν σε ένταση και συχνότητα» (δΠ38) ενώ ένας άλλος δήλωσε ότι «… χρόνιζε και γινόταν μόνιμο και σοβαρότερο» (δΠ14).

Εκτός από την αύξηση στη συχνότητα και στην ένταση των φαινομένων η δυναμικότερη παρέμβαση των εκπαιδευτικών του σχολείου καθώς και η εμπλοκή των γονιών των μαθητών που συμμετείχαν στα περιστατικά αυτά, με όχι όμως και τόσο ικανοποιητικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται από κάποιους Δευθυντές/τριες/ Προϊσταμένους/νες των **Δημοτικών σχολείων** ως ισχυροί λόγοι για να αλλάξουν την αρχική τους γνώμη σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών. Αναλυτικότερα αναφέρουν: «Δεν περιορίστηκε η ένταση μεταξύ των παιδιών με αποτέλεσα τη δυναμικότερη παρέμβασή μας για την αποτροπή δυσάρεστων συνεπειών» (δΠ41) «οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν συμμορφώθηκαν και χρειάστηκε να κληθούν οι γονείς τους στο σχολείο» (δΠ17), «.. με εμπλοκή πολλές φορές και των γονέων των μαθητών με χειρότερα αποτελέσματα» (δΠ16).

Επίσης, σημαντικός λόγος που άλλαξε την αρχική άποψη σχετικά με τη σοβαρότητα του περιστατικού, όπως αναφέρει ένας Διευθυντής/τρια/Προϊστάμενος/νη, είναι ο αρνητικός τρόπος που τα περιστατικά σχολικής βίας επηρέασαν τελικά το σχολικό κλίμα, ιδιαίτερα αυτό της τάξης, και κατ’ επέκταση την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία («*Γιατί διαπίστωσα ότι επηρέαζε το σχολικό κλίμα της τάξης και κατ’ επέκταση και τη μαθησιακή διαδικασία»* δΠ44).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι το σχολικό κλίμα είναι από τους σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων όσον αφορά τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Freiberg & Stein (1999) ένα θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στη δημιουργία υγιών περιβαλλόντων μάθησης καθώς υποστηρίζει και προωθεί τα όνειρα και τις ελπίδες των παιδιών συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Ως εκ τούτου, όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές κινούνται και εργάζονται είναι ευχάριστο και ελκυστικό και συνάμα επικρατεί πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία τότε η σχολική μονάδα μπορεί να πραγματώσει με μεγάλη επιτυχία τους στόχους της και να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος εμφάνισης περιστατικών που θα διαταράξουν την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία της, όπως πχ. φαινόμενα σχολικής βίας (Πασιαρδή, 2001).

Επιπλέον, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 πληθώρα ερευνητών επιχειρούν να συνδέσουν το σχολικό κλίμα με το σχολικό εκφοβισμό (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Galloway & Roland στο Smith, Pepler & Rigby, 2004: 38) ενώ σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού κλίματος στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής *(***N**ational **S**chool **C**limate **C**enter, USA) η καλλιέργεια θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες όχι μόνο λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση φαινομένων σχολική βίας αλλά είναι εξίσου απαραίτητο τόσο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν, όσο και για τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Thapa, Cohen, Higgins-D’Alessandro & Guffey, 2012: 6).

Υπήρχαν όμως και ένας μικρός αριθμός Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων **Δημοτικών σχολείων** οι οποίοι ενώ αρχικά είχαν θεωρήσει σοβαρά τα περιστατικά σχολικής βίας που παρουσιάστηκαν στις σχολικές τους μονάδες στη συνέχεια ύστερα από προσεκτική διερεύνηση άλλαξαν γνώμη και τα θεώρησαν λιγότερο σοβαρά. Οι λόγοι που αναφέρουν οι Δευθυντές/τριες/ Προϊστάμενοις/νεςείναι ότι δεν υπήρχε συνέχεια στα περιστατικά («*γιατί δεν επαναλήφθηκαν»,* δΠ61), ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι τελικά τα περιστατικά αυτά δεν ήταν προμελετημένα αλλά πιθανώς στιγμιαία ή τυχαία και οι σχέσεις των μαθητών ομαλοποιήθηκαν γρήγορα *(«Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τελικά, ομαλοποιήθηκαν σχετικά γρήγορα. Φάνηκε ότι δεν υπήρχαν βαθιές ρίζες»,* δΠ11, *«διερευνώντας διαπίστωσα ότι δεν ήταν προμελετημένα»* δΠ22).

Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριων **των Γυμνασίων**, όπως και των Διευθυντών/τριων/Προϊστάμενων των Δημοτικών Σχολείων, άλλαξε γνώμη ως προς τη σοβαρότητα των περιστατικών που έλαβαν χώρα στις σχολικές τους μονάδες καθώς τα περιστατικά παρουσίασαν αύξηση τόσο σε ένταση όσο και σε συχνότητα. Πιο αναλυτικά αναφέρουν ότι «*είχαν τραυματισμούς μαθητών και δημιουργία φατριών»* (δΔΓ8) ενώ «*υπήρχε μια συνεχιζόμενη αρνητική στάση των θυμάτων προς το Σχολείο»* (δΔΓ15).

Ως επιπλέον λόγοι αναφέρονται η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη διαχείριση των περιστατικών. Συγκεκριμένα ένας Διευθυντής/τρια αναφέρει ότι *«οι μαθητές δεν καλύφθηκαν από την αντιμετώπιση των περιστατικών στο σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς και στράφηκαν προς το οικιακό περιβάλλον»* (δΔΓ15) ενώ ένας άλλος «*Λόγω της έκτασης που πήραν μεταξύ των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και στην τοπική κλειστή κοινωνία»* (δΔΓ44).

Υπάρχουν όμως και Διευθυντές/τριες που αναφέρουν ότι ενώ στην αρχή είχαν θεωρήσει πιο σοβαρά τα περιστατικά που συνέβησαν στο σχολείο τους στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη είτε γιατί τελικά δεν υπήρχε κάποια σκοπιμότητα πίσω από τις πράξεις των παιδιών διότι ήταν αποτέλεσμα του εφηβικού αυθορμητισμού (δΔΓ18) είτε γιατί οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων ομαλοποιήθηκαν και δεν δόθηκε συνέχεια στο περιστατικό (δΔΓ38).

Αναφορικά με την απάντηση που δόθηκε από το Διευθυντή/τρια του **Εσπερινού Γυμνασίου** διαπιστώνουμε ότι η ολοένα και αυξανόμενη ένταση είναι η κύρια αιτία αλλαγής της αρχικής του γνώμης σχετικά με τη σοβαρότητα του περιστατικού καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει *«…υπήρξαν φορές που η ένταση έπαιρνε διαστάσεις οριακές»* (δΔΓεσ2).

Τέλος από την απάντηση του Διευθυντή/τρια του **Γενικού Λυκείου** διαφαίνεται ότι ενώ αρχικά είχε θεωρήσει σοβαρό το περιστατικό σχολικής βίας που έγινε στο σχολείο του/της στη συνέχεια άλλαξε γνώμη. Συγκεκριμένα ύστερα από προσεκτική διερεύνηση του γεγονότος και από τις δύο πλευρές αποδείχθηκε ότι οι αιτίες του συμβάντος οφείλονταν σε παρεξηγήσεις και σε λάθος πληροφόρηση των εμπλεκομένων (δΔΛ22).

Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν οι Διευθυντές/τριες των ΕΠΑΛ και των Εσπερινών ΕΠΑΛ.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των Διευθυντών του δείγματος και των δύο βαθμίδων, στην ανοιχτή αυτή ερώτηση, διαφαίνεται ότι στην πλειονότητά τους στην αρχή δεν θεώρησαν τα περιστατικά αρκετά σοβαρά ενώ στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη με κύρια αιτία την αύξηση της συχνότητας και της έντασής τους και δευτερεύουσα την εμπλοκή των γονέων.

Εμφανίζεται όμως και ένας μικρός αριθμός Διευθυντών/τριών/ Προϊστάμενων και των δύο βαθμίδων που κινήθηκαν προς στην αντίθετη κατεύθυνση. Ενώ αρχικά είχαν θεωρήσει σοβαρά τα περιστατικά σχολικής βίας που έγιναν στις σχολικές τους μονάδες στη συνέχεια και ύστερα από προσεκτική διερεύνηση των αιτιών αυτών διαπίστωσαν ότι είχαν να κάνουν με παρεξηγήσεις ή έλλειψη σκοπιμότητας από τη πλευρά των θυτών.

**3.4 Συζήτηση**

Η σχολική βία αποτελεί ένα ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο, που συγκεντρώνει το διεθνές ακαδημαϊκό αλλά και πολιτικό ενδιαφέρον. Τα πορίσματα της εν λόγω ερευνητικής μελέτης για τα περιστατικά σχολικής βίας κάθε άλλο παρά εφησυχασμό δεν μπορεί να εμπνέουν καταδεικνύοντας τις διαστάσεις που τείνει να πάρει στις σχολικές μονάδες της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας το πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό αυτό φαινόμενο.

Το εύρημα πως οι μισοί περίπου Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των Δημοτικών Σχολείων (46,7%) και το ένα τρίτο των Διευθυντών/τριων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (32,1%) δήλωσαν ότι στα σχολεία τους εμφανίστηκαν περισσότερα από 6 περιστατικά βίας υποδεικνύει σαφέστατα ότι η σχολική βία είναι παρούσα στην καθημερινότητα των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και μάλιστα με ποσοστά που μόνο αμελητέα δε μπορούν να θεωρηθούν.

Όσον αφορά το χώρο ή τους χώρους που λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά σχολικής βίας διαπιστώνουμε ότι οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες του δείγματος στην πλειονότητά τους λαμβάνουν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας που συμβαίνουν μέσα στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα σε χώρους που έχουν άμεση εποπτεία όπως το προαύλιο και η τάξη. Τα μικρά ποσοστά που καταλαμβάνουν οι χώροι που δεν εποπτεύονται από τους ίδιους, όπως για παράδειγμα οι χώροι έξω και γύρω από τη σχολική μονάδα, ο δρόμος ή η διαδρομή από και προς το σπίτι εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως έλλειψη πληροφόρησης καθώς συνήθως οι μαθητές δεν πληροφορούν συχνά τους εκπαιδευτικούς για τα περιστατικά που συμβαίνουν εκτός της σχολικής μονάδας (Μπελογιάννη, 2009).

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι περιστατικά σχολικής βίας εμφανίζονται στις τάξεις του Δημοτικού αλλά και ότι το ένα τρίτο του δείγματος (35%) των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων της εν λόγω εκπαιδευτικής βαθμίδας αναφέρει ότι συνέβησαν πάνω από 6 περιστατικά σχολικής βίας στη σχολική τους μονάδα. Η διαπίστωση συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στα οποία αναφέρονται ότι τα προγράμματα παρέμβασης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας οφείλουν να εκπονούνται με στόχο την «εν τη γενέσει» αντιμετώπιση των προβλημάτων, από τις πρώτες μόλις τάξεις του Δημοτικού (Zucker, Spinazzola, Pollack, Pepe, Barry, Zhang, Kolk, 2010; Hazel, 2010). Πιο αναλυτικά, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν την τάση να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά με τις ομάδες των συνομηλίκων (Astor, Piner & Duncan, 1996), ενώ η επιθετικότητα αυτή, αποτελεί ενδεικτικό και καθοριστικό στοιχείο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς και στο μέλλον (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995). Επομένως η έγκαιρη ανίχνευση περιστατικών βίας σε παιδιά μικρής ηλικίας κρίνεται επιτακτική ώστε να αποφευχθεί η κλιμάκωση του φαινομένου σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Το γεγονός επίσης πως το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/τριων/Προϊστάμενων δεν άλλαξαν την αρχική τους άποψη σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών (85.33% για την Π/θμια και 90.8 για την Δ/θμια) είναι πολύ ενθαρρυντικό καθώς υποδηλώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν εξαρχής τη δέουσα σημασία συμβάλλοντας καθοριστικά στην έγκαιρη ανίχνευση του φαινομένου. Η όσο το δυνατόν πιο στοχευμένη αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει με επιτυχία στην προσπάθεια προσδιορισμού και εξέτασης του φαινομένου στη σωστή του διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές της σχολικής μονάδας να επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης περιορίζοντας συνηθισμένες τακτικές (π.χ. αποβολές) οι οποίες επιλέγονται ίσως λόγω ευκολίας ή άγνοιας και που συχνά δε βοηθούν στην επιτυχημένη συνειδητοποίηση, από πλευράς των θυτών, της σοβαρότητας των συνεπειών της συμπεριφοράς τους ή της πράξης τους (Cornell, Sheras, Kaplan, Levy, McConville, McKnight, & Posey, 2004).

Αλλά ακόμα και οι Διευθυντές/τριες/ Προϊστάμενοι/νες που άλλαξαν τελικά άποψη σχετικά με τη σοβαρότητα ή μη των περιστατικών στην πλειονότητά τους αντιλήφθηκαν ότι τα περιστατικά ήταν περισσότερο σοβαρά από ότι αρχικά είχαν αντιληφθεί καταδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στην άμεση και έγκαιρη ανίχνευση και αναγνώριση της σχολικής βίας για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση και αντιμετώπισή της.

Εν κατακλείδι, τα φαινόμενα σχολικής βίας που εμφανίζονται στον ελληνικό χώρο φαίνεται να μην είναι τόσο ακραία όσο σε άλλες χώρες καθώςτα συγκεκριμένα φαινόμενα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις και ετερογένεια, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, αλλά και ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά από χώρα σε χώρα (Fuchs, 2008). Το γεγονός ότι δεν είναι ακραία δεν συνεπάγεται ότι η πρόληψη για την αποφυγή εμφάνισης ανάλογων περιστατικών δεν θα πρέπει να κατέχει εξέχουσα θέση στις προτεραιότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς η παιδαγωγική πρακτική είναι αυτή που μπορεί να ενθαρρύνει την σχολική παραβατικότητα ή να δρα κατασταλτικά ως προς την εμφάνισή της (Hazel, 2010).

**Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

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

Αρτινοπούλου, Β. (2013). Εισήγηση της Προέδρου και της Συντονιστικής Επιτροπής στην Ημερίδα Συνάντησης Συντονιστών Δράσης, Αθήνα, 26/6/2013.

Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 128 Α΄, 175-200.

Πασιαρδή, Γ. (2001).Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Astor, R. A., Meyer,H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students‘ perceptions of violence-prone school sub contexts. *Elementary School Journal, 101, 511-528. d*oi : 10.1086/499685.

Cornell ,D, Sheras, P., Kaplan, S., Levy, A., McConville D., McKnight, L., & Posey, J. (2004). Guidelines for Responding to Student Threats of Violence: Field Test of a Threat Assessment Approach. In Furlong, M.J., Bates, M. P., Smith, D. C., & Kingery –Hauppauge, P. M. (Eds.), *Appraisal and Prediction of School Violence: Methods, Issues, and Contexts.* p.11-37, NY: NovaScience Publishers.

Freiberg, J. & Stein, T.A. 1999).*Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments* in School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments.

Fuchs, M. (2008).Impact of School Context on Violence at Schools. *International Journal of Violence and School, 7,* p.20-30.

Galloway, D. & Roland, E.(2004). Is the direct approach to reducing bulling always the best? In Peter K. S, Debra, P. & Rigby Κ. (Eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, p 37-53.

Gottfredson, G.D, Gottfredson, D.C, Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005*). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools*. Journal of Research in crime and delinquency. Vol.42 No.4, pp.412-444.

Hazel, C. (2010). Interactions Between Bulling and High- Stakes Testing at the Elementary School Level. *Journal of School Violence, 9,* 347-352. doi: 10.1080/15388220.2010.507142.

Hughes, P. P., Middleton, K. M., & Marshall, D.D. (2009).Student’s perceptions of Bulling in Oklahoma Public Schools. *Journal of School Violence, 8,* 216-232. doi: 10.1080/15388220902910656.

Tolan, P. H., Guerra, N.G., & Kendall, P.C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63(4), 579-584.

Waasdorp, T., Pas, E., O’Brennan, L., & Bradshaw, C.(2011).A Multilevel Perspective on the Climate of Bulling: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. *Journal of School Violence, 10:2, 115-130.* doi: 10.1080/15388220.2010.539164.

.

**Κουτίβα Αναστασία - Πίτσου Χαρίκλεια**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον από τον επιστημονικό - πολιτικό κόσμο αλλά και από κάθε άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενο φορέα/ οργανισμό για το φαινόμενο της σχολικής βίας.

Παρόλο που θεωρείται φαινόμενο της εποχής μας η σχολική βία υπάρχει ως αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα με αφορμή πληθώρα περιστατικών σχολικής βίας που εμφανίζονται σε αγγλικά ιδιωτικά σχολεία. Ο Hughes, στο έργο του *«Tom Brown's school days»* το 1857 (Rigby, Smith & Pepler, 2004), μέσα από την περιγραφή της καθημερινότητας ενός αγγλικού δημόσιου σχολείου, κάνει εκτενή αναφορά στη σχολική βία διατυπώνοντας σαφής αρνητική άποψη και στάση απέναντι στα φαινόμενα αυτά ενώ συγχρόνως προχωράει και σε προτάσεις για το πώς μπορούν να προβλεφτούν και να αντιμετωπιστούν ανάλογα φαινόμενα.

Η συστηματική διερεύνηση της φύσης, των παραμέτρων και των συνεπειών της σχολικής βίας ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από τον Olweus και τις πρωτοποριακές μελέτες που διεξήγαγε στις χώρες της Σκανδιναβίας. Αργότερα, οι έρευνες αυτές επεκτάθηκαν, εντός και εκτός των συνόρων της ΕΕ, εστιάζοντας όχι μόνο στα αριθμητικά δεδομένα για το πόσα και τί είδη περιστατικών σχολικής βίας εμφανίζονται αλλά και στην επίδραση αυτών τόσο στους θύτες και στα θύματα όσο και στο γενικότερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Rigby, 2003).

# Η ουσιαστικότερη διερεύνηση του αντίκτυπου της συμμετοχής, με οποιονδήποτε τρόπο σε περιστατικά σχολικής βίας, στην μετέπειτα ενήλικη ζωή των εμπλεκομένων, στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και των μαθητών της όπως επίσης και στη σχολική επιτυχία τους αποτελεί καίριο ζήτημα καθώς φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην έγκαιρη και αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών (Smith, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σε αυτό το κομμάτι της έρευνας, επιχειρούμε να καταγράψουμε τις απόψεις των Διευθυντών/ τριών/ Προϊσταμένων Α/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τα είδη των περιστατικών σχολικής βίας, την επίδρασή τους στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και των μαθητών καθώς επίσης και τις αξίες που φέρουν οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας ώστε να διαμορφωθεί μια σφαιρική εικόνα για τη βία στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν.

Η επιλογή των ανοιχτών ερωτήσεων πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να λειτουργήσει επικουρικά στην καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των Διευθυντών/ τριών/Προϊσταμένων για τα προαναφερόμενα καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα και να αναδείξει πτυχές του θέματος που ο ερευνητής δεν είχε προβλέψει, προσδίδοντας κατ’ επέκταση προστιθέμενη αξία στο παραγόμενο αποτέλεσμα (Cohen, Manion, & Morrisson, 2008)2.

**4.1.Περιγραφές περιστατικών σχολικής βίας από τους Διευθυντές/τριες/Προϊσταμένους/νες των σχολικών μονάδων**

Οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των σχολικών μονάδων του δείγματος κλήθηκαν αρχικά να περιγράψουν μέχρι τρία περιστατικά σχολικής βίας που έχουν συμβεί στις σχολικές τους μονάδες. Από την ανάλυση των απαντήσεων της συγκεκριμένης ερώτησης αναδείχθηκαν κατηγορίες συμπεριφορών βίας πέρα από αυτές που είχαν συμπεριληφθεί στο σώμα της εν λόγω ποσοτικής ερευνητικής μελέτης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων των **Δημοτικών Σχολείων** προκύπτει ότι τον πρώτο λόγο στα περιστατικά σχολικής βίας έχουν τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα, οι χειροδικίες και οι ξυλοδαρμοί (*«σωματική βία, σπρωξιές, μπουνιές, κλωτσιές»* δΠ38, *«Επιθετική συμπεριφορά με χτυπήματα»* δΠ57)[[2]](#footnote-2). Αξίζει να αναφερθεί ότι στα προαναφερόμενα περιστατικά εμπεριέχονται και δύο περιστατικά ξεγυμνώματος (δΠ10 & δΠ62). Στη δεύτερη θέση των περιστατικών σχολικής βίας συναντάμε τις ύβρεις, τις απειλές, τους χλευασμούς, τους απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς και τη διάδοση αρνητικών φημών. Ενδεικτικά αναφέρεται: «*Χρησιμοποιούν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς και απωθούν (σπρώχνουν) τους συμμαθητές τους, κυρίως των μικρότερων τάξεων. 2.Κάποια απ' τα μεγαλύτερα παιδιά εκφοβίζουν τα μικρότερα με ύβρεις και απειλές για να μην αναφέρουν κάποια περιστατικά που συμβαίνουν στους εκπαιδευτικούς. 3.Μερικοί αδύναμοι μαθητές προσπαθούν έτσι να επιβληθούν στους άλλους και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην σχολική κοινότητα»* (δΠ.37), «*Ύβρεις. Απειλές*» (δΠ67 & δΠ74).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας Διευθυντής/τρια/Προϊστάμενος/νη Δημοτικού Σχολείου του δείγματός μας αναφέρει ότι κάποια φαινόμενα λεκτικής και σωματικής βίας που έλαβαν χώρα στη σχολική του μονάδα είχαν αποδέκτη εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Μαθητής έβρισε εκπαιδευτικό. Μαθητής πέταξε στυλό στο κεφάλι εκπαιδευτικού όταν αυτή έγραφε στο πίνακα»* (δΠ68).

Στην τρίτη θέση κατατάσσεται μια νέα μορφή σχολικής βίας που δεν είχε συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο και είναι αυτό το είδος βίας που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού όπως π.χ. ποδοσφαίρου ή καλαθοσφαίρισης και αφορά βιαιοπραγίες, επίδειξη δύναμης και προσπάθεια αποκλεισμού των αντιπάλων («*για το παιχνίδι*» (δΠ1), «*Εμπλοκή μαθητών σε περιστατικό βίας λόγω διαφωνιών σε παιχνίδι ποδοσφαίρου*» (δΠ6), «*Τσακωμός λόγω ήττας στο παιχνίδι (Την "πληρώνει" ο πιο αδύναμος*...)» (δΠ39), «*Μαθητές κυρίως της ΣΤ' τάξης, ενεπλάκησαν μεταξύ τους για διαφορές που είχαν στο παιχνίδι*» (δΠ58), «*Μαθητές πιάστηκαν στα χέρια και αλληλοχτυπήθηκαν ύστερα από διαπληκτισμό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού*» (δΠ70). Σύμφωνα όμως με τη βιβλιογραφία οι συμπλοκές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν θεωρούνται μορφές παραβατικής συμπεριφοράς καθώς λαμβάνουν χώρα έχοντας σκοπό την επικράτηση του δυνατού και την ανάδειξη του νικητή (Αρτινοπούλου, 2001).

Σαν συνέχεια του παραπάνω είδους βίας αναφέρεται και ο αποκλεισμός από την ομάδα και η απομόνωση από τις παρέες : «*Αποκλεισμός μαθητή από το παιχνίδι των υπολοίπων μαθητών της τάξης*» (δΠ25), «*Μαθητές απέκλεισαν συμμαθητές τους από το παιχνίδι*» (δΠ45).

Ένα άλλο είδος σχολικής βίας που αναφέρεται είναι τα ρατσιστικά σχόλια και οι ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες από την ελληνική. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ανήκουν σε άλλη εθνική ομάδα από την ελληνική και είναι χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου είναι πιθανώς πιο εύκολο να υποστούν φαινόμενα σχολικής βίας. Ενδεικτικά οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες αναφέρουν: «*Λεκτική βία σε Ρομά και Αλλοδαπούς*» (δΠ8 & δΠ9), «*Γραπτό μήνυμα λόγω εθνικότητας*» (δΠ10), «*Μεμονωμένα περιστατικά που δείχνουν τάσεις υποτίμησης των αλλοδαπών μαθητών*» (δΠ13), «*Ρατσιστικά σχόλια, που αφορούσαν στην καταγωγή μαθητών*» (δΠ26), «*ρατσισμού μεταξύ μαθητών - ρομά-άλλης εθνικότητας*» (δΠ40), «*Μαθητής αποκαλεί κοροϊδευτικά συμμαθητή του Βούλγαρο ή γύφτο ή Αλβανό*» (δΠ62), «*Η υπεροπτική τάση των γονιών για ανάδειξη -αναρρίχηση στην ελίτ της κοινωνίας μεταφέρεται στους μαθητές οι οποίοι με την σειρά τους επιθυμούν με οποιοδήποτε τρόπο να επιβληθούν στους υπόλοιπους μαθητές*» (δΠ59).

Φαινόμενα σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν βιώνουν και η μικρότερης ηλικίας μαθητές ή οι μαθητές με σωματικές ιδιαιτερότητες, όπου η σχολική βία που τους ασκείται σχετίζεται με την επίδειξη δύναμης από τους μεγαλύτερους και τους «ισχυρότερους». Η άσκηση βίας που βιώνουν συμβαίνει τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στη διαδρομή από το σχολείο προς το σπίτι. Χαρακτηριστικά παραθέτονται οι ακόλουθες αναφορές: «*αρνητική κριτική για το σωματότυπο άλλων μαθητών και "στοχοποίηση" αυτών των μαθητών*» (δΠ30), «*Χρησιμοποιούν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς και απωθούν (σπρώχνουν) τους συμμαθητές τους, κυρίως των μικρότερων τάξεων*» (δΠ37), «*Η μαθήτρια δεν ερχόταν σχολείο γιατί οι συμμαθήτριές της την κορόιδευαν και δεν την έκαναν παρέα λόγω των παραπανίσιων κιλών της*» (δΠ43), «*Ένας μαθητής της Δ τάξης έσπρωξε ηθελημένα ένα μικρότερο παιδί το οποίο έπεσε κάτω και τραυματίστηκε ελαφρά*» (δΠ52).

Ως λιγότερο συχνά περιστατικά σχολικής βίας στα Δημοτικά Σχολεία του δείγματός μας αναφέρονται οι κλοπές, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και οι προσβλητικές χειρονομίες: «*Κλοπές και καταστροφές προσωπικών αντικειμένων μαθητών*» (δΠ26), «*μικροκλοπές*» (δΠ34), «*Καταστροφή προσωπ. αντικειμένου για εκδίκηση*» (δΠ39), «*Μικρός μαθητής… κάνει απρεπείς χειρονομίες*», (δΠ70), «*προσβλητικές χειρονομίες… εμπλέκονταν δυο με τρεις μαθητές*» (δΠ74).

Ελάχιστα είναι και τα φαινόμενα που σχετίζονται τόσο με παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας όσο και με σεξουαλικό περιεχόμενο πιθανόν λόγω της ηλικιακής ομάδας που ανήκουν οι μαθητές: «*Αναφορά από γονέα για απειλή του παιδιού του από συμμαθητές μέσω facebook*» (δΠ34), «*Μαθητής έστειλε ανώνυμο σημείωμα, με σχέδια και λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου σε συμμαθήτριά του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος*» (δΠ70). Ιδιαίτερα όσον αφορά φαινόμενα σχολικής βίας με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων συναφείς έρευνες (Kowalski & Limber, 2007; Beran & LI, 2005) έχουν δείξει ότι παρατηρείται αύξηση των κρουσμάτων αυτού του είδους της σχολικής βίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια καθώς είθισται οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις να έχουν όχι μόνο πιο εύκολη πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα (κινητό, διαδίκτυο) αλλά και να έχουν αναπτύξει περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες στο χειρισμό τους.

Από τις απαντήσεις των **Διευθυντών/τριών των Γυμνασίων** του δείγματος προκύπτει ότι η πλειονότητα των περιστατικών σχολικής βίας αφορούν λεκτική βία και συγκεκριμένα ύβρεις χλευασμούς απειλές *(«Φραστικές επιθέσεις με βαρείς χαρακτηρισμούς»* δΓ2, «*Εξύβριση»* δΓ7, *«Ύβρεις μεταξύ* *συμμαθητών που μένουν σε διπλανά χωριά»* δΓ13, *«υβριστική συμπεριφορά»* δΓ20, *«Λεκτική βία»* δΓ33) ενώ ακολουθούν τα χτυπήματα και οι ξυλοδαρμοί *(«Ξυλοδαρμοί μεταξύ μαθητών»* δΓ2, *«χειροδικίες»* δΓ20, *«χτυπήθηκαν μαθητές στο προαύλιο χώρο»* δΓ42, *«Βίαιη συμπεριφορά μαθήτριας σε συμμαθήτριά της, εκτός σχολείου, γιατί θεωρούσε ότι την κατηγορούσε στις φίλες της»* δΓ43).

Μια τρίτη κατηγορία απαντήσεων αφορά την παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μέσων. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις των Διευθυντών /τριών εστιάζουν στην παρενόχληση με τη χρήση κυρίως των κινητών τηλεφώνων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook). Οι παρενοχλήσεις αυτές δεν απευθύνονται μόνο σε μαθητές αλλά και σε γονείς (*«Παρενόχληση μητέρας μαθητή μέσω κινητού τηλεφώνου»* δΔΓ24) ή εκπαιδευτικούς των μαθητών *(«μαθητής του σχολείου μας δημιούργησε στην προσωπική του ιστοσελίδα στο facebook ομάδα με χυδαία και υβριστική ονομασία προς το πρόσωπο καθηγήτριας του σχολείου»* δΔΓ11). Παρατηρούμε από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών ότι τα περιστατικά σχολικής βίας που γίνονται με ηλεκτρονικά μέσα κατά κύριο λόγο δεν συνέβησαν μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά συνεχίζονται και εκτός της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα και με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού με ηλεκτρονικά μέσα είναι ότι η παρενόχληση μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή και από οποιοδήποτε μέρος. Δεν είναι απαραίτητη δηλαδή η φυσική παρουσία του θύτη και του θύματος (Hinduja & Patchin, 2010).

Επίσης, σημαντικό αριθμό απαντήσεων συγκέντρωσαν τα ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται α) με την εθνική καταγωγή των μαθητών (στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «ρατσιστικός εκφοβισμός», Department for Education, 2010 όπως αναφέρεται στο Qureshi, 2013:77) *(«ρατσιστικά σχόλια για την εθνική καταγωγή»*  δΔΓ9) τα οποία οδηγούν σε ξυλοδαρμούς και χειροδικίες μεταξύ ομάδων αλλοδαπών μαθητών (*«Μερικές φορές έχουν εμπλακεί σε καυγάδες αλλοδαποί μαθητές και κυρίως Αλβανοί με Βούλγαρους»* δΔΓ9) και μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών *(«Συγκρούσεις Ελλήνων και αλλοδαπών σε σχόλασμα του σχολείου»* δΔΓ19*)*, και β) με την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών («*Ενοχλητικά πειράγματα εις βάρος μαθητών «μειονεκτικών «ως προς τα εξωτερικά»* δΔΓ7). Ενδεικτικά, σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση ένας Διευθυντής/τρια αναφέρει ότι *«Ειρωνικά και επικριτικά σχόλια αποδίδονται συχνά σε μαθητές για την εξωτερική τους εμφάνιση αλλά και για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν, ως προς το ύψος (ψηλός – κοντός), το πάχος (αδύνατος, παχύς) , την ομιλία, το περπάτημα, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, (με μεγάλα αυτιά ή μύτη κλπ.)* *Υφίσταται συνεχώς λεκτική βία και κοροϊδία»* (δΔΓ25).

Επιπλέον, και οι δύο αυτές ομάδες μαθητών (μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μαθητές με ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά) γίνονται αποδέκτες προσβλητικών για αυτούς σημειωμάτων («*Προσβλητικά επίσης σημειώματα η χειρονομίες έχουν στόχο αλλοδαπούς»* δΔΓ26 και *«Ένας μαθητής είναι χονδρός. Υποφέρει όταν βρεθεί μόνος του και μακριά από την επίβλεψη των καθηγητών.* *Μία μέρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ένας συμμαθητής του από την πίσω θέση, έγραψε πάνω στο μπουφάν του πολύ άσχημους χαρακτηρισμούς»* δΔΓ8).

Ως λιγότερα συχνά φαινόμενα εμφανίζονται οι κλοπές και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων καθώς επίσης και οι προσβλητικές ή σεξουαλικού περιεχομένου χειρονομίες. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση ενός Διευθυντή/τρια για *«κατέβασμα παντελονιού σε αγόρια»* (δΔΓ4).

Επιπροσθέτως, από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των Γυμνασίων διαφαίνονται κάποιες κατηγορίες φαινομένων οι οποίες δεν είχαν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Μία από τις κατηγορίες αυτές είναι η παρενόχληση μαθητών κατά τη διάρκεια της μεταφοράς τους από και προς το σχολείο μέσα στο σχολικό λεωφορείο (δΓ42,48). Επίσης η παρουσία εξωσχολικών ατομών πιθανότατα μπορεί να οδηγεί σε ξυλοδαρμούς μαθητών της σχολικής μονάδας («*Εξωσχολικός μπήκε στο προαύλιο από τα κάγκελα να χτυπήσει μαθητή γιατί είχαν προηγούμενα»* δΔΓ33).

Αναφορικά με την απάντηση που δόθηκε από το Διευθυντή/τρια του **Εσπερινού Γυμνασίου** διαπιστώνουμε ότι τα περιστατικάσχολικής βίας που εμφανίζονται έχουν σχέση με χτυπήματα και περιστατικά ύβρεων (*«ΠΕΤΑΜΑ ΤΗ ΤΣΑΝΤΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΤΟ ΑΦΗΝΕ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ. ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΓΙΑΤΙ ΜΟΥ ΜΙΛΗΣΕ ΑΣΧΗΜΑ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΡΟΜΗ ΑΛΛΟΙ ΝΑΙ ΑΛΛΟΙ ΟΧΙ»* δΔΓεσ1).

Σχετικά με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων των **Γενικών Λυκείων,** που δόθηκαν και αφορούν τα περιστατικά σχολικής βίας, προκύπτει ότι η πλειονότητα των περιστατικών σχετίζεται με ύβρεις, εκβιασμούς, απειλές, χλευασμούς, απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς και διάδοση αρνητικών φημών («*ΧΛΕΥΑΣΜΟΙ Κ΄ΑΠΑΞΙΩΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ*» δΔ5Λ, «*ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΟΝ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΧΩΡΟ*» δΔ14, «*Λεκτικές επιθέσεις - λογομαχίες για ασήμαντες αφορμές*» δΔΛ22, *«Λεκτική βία κατά μαθητών»* δΔΛ23). Την σκυτάλη παίρνουν τα χτυπήματα και οι ξυλοδαρμοί («*ΤΡΑΒΗΓΜΑ ΜΑΛΛΙΩΝ, ΣΦΑΛΙΑΡΑ*» δΔΛ5, «*ΑΣΚΗΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΑΓΝΩΣΤΟΥΣ*» δΔΛ6) και ακολουθούν τα ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται με την εθνικότητα («*ΠΑΙΔΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑΝ ΥΠΟΤΙΜΙΤΙΚΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗ*» δΔΛ3, «*ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΑ ΣΧΌΛΙΑ*» δΔΛΓ.20), το φύλο ( «*Λεκτική και σωματική βία αγοριού σε κορίτσι*» δΔΛ8, «*ΥΠΟΤΙΜΗΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΑΠΟ ΑΓΟΡΙ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ*» δΔΛ20) και την εμφάνιση των θυμάτων («*ΕΙΡΩΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΕΥΤΡΑΦΗΣ) ΜΑΘΗΤΗ*» δΔΛ20).

Επίσης, συχνά με βάση τις απαντήσεις παρατηρούνται βανδαλισμοί («*Τοποθέτηση κόλλας στις κλειδαριές δύο αιθουσών*» δΔΛ9, «*Καταστροφή ηλεκτρικών διακοπτών, Καταστροφή βρυσών, γράψιμο τοίχων*» δΔΛ17, «*Καταστροφή ηλεκτρικών πινάκων. Ρίψη κροτίδων και φωτοβολίδων στον προαύλιο και στον περιβάλλοντα χώρο*» δΔΛ23). Ελάχιστες είναι οι μικροκλοπές («*ΚΛΟΠΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ ΜΙΚΡΟΥ ΧΡΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΣΟ*Υ» δΔΛ14) και μόλις ένας ερωτώμενος αναφέρει παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας («*απειλές και εκβιασμοί μέσω κινητών τηλεφώνων*» δΔΛ2).

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων των **Επαγγελματικών Λυκείων** πουδόθηκαν παρατηρείται ότι τα περισσότερα περιστατικάσχολικής βίας που συμβαίνουν στο σχολείο τους σχετίζονται, επίσης, με ύβρεις, εκβιασμούς, απειλές, χλευασμούς, απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς και διάδοση αρνητικών φημών. Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω: «*Εξύβριση θείων και απειλή για εμπρησμό του σχολείου*» (δΔΛεπ3), «*Μαθητής έβρισε συμμαθητή του και κινήθηκε απειλητικά γιατί τον ειρωνευόταν… Μαθήτριες κινήθηκαν απειλητικά σε συμμαθήτρια τους γιατί η δεύτερη διέδιδε ανυπόστατες φήμες*» (δΔΛεπ9), «*βρίσιμο και κοροϊδία μεταξύ μαθητών… απειλές*» (δΔΛεπ11).

Λιγότερα περιστατικά αφορούν χτυπήματα και ξυλοδαρμούς: «*ΑΣΚΗΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ (ΜΑΛΛΙΟΤΡΑΒΗΓΜΑΤΑ- ΜΠΟΥΝΙΕΣ -ΣΠΡΩΞΙΜΑΤΑ*» (δΔΛεπ1), «*Χειροδικία μαθητή εντός της αίθουσας σε μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες*» (δΔΛεπ8), ενώ ελάχιστα σχετίζονται με ρατσιστικά σχόλια που αφορούν την εθνικότητα («*ρατσιστικά σχόλια, συνήθως, όχι εκτεταμένα*» δΔΛεπ2). Τέλος, υπάρχει μια αναφορά για περιστατικό που σχετίζεται με σεξουαλική παρενόχληση και βανδαλισμό («*Καταστροφή σχολικής περιουσίας. Παρενόχληση μαθήτριας»* δΔΛεπ3).

Τέλος, από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους Διευθυντές/τριες των **Εσπερινών Λυκείων** αναδύονται περιστατικάσχολικής βίας που σχετίζονται με χτυπήματα και ξυλοδαρμούς είτε γιατί τα θύματα ανήκουν σε άλλη εθνικότητα από την κυρίαρχη ομάδα είτε γιατί ο λόγος προήρθε από τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «*Μαθητής κτύπησε συμμαθητή του στο προαύλιο βρίζοντάς τον, αφού είχε προηγηθεί αντιδικία μεταξύ τους, για την πρόσβαση στο Facebook του πρώτου*» (δΔΛεσ1) και «*ΞΥΛΟΔΑΡΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΠΟ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΤΟΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ… ΞΥΛΟΔΑΡΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*» (δΔΛεσ2).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση ενός μαθητή με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, ο οποίος είναι συνάμα θύμα και θύτης («*Διάφοροι μαθητές, κορίτσια κυρίως, παρενοχλούν λεκτικά (κουβέντες, χαμόγελα, ειρωνίες) συμμαθητή τους ομοφυλόφιλο (διπλάσιας ηλικίας) στη διάρκεια του μαθήματος, για τις ερωτήσεις που κάνει, για τον τρόπο του, για τις κινήσεις του κλπ, αλλά και αυτός ενεργεί κατά τον ίδιο και πιο προκλητικό ή θρασύ τρόπο προς αυτούς*» δΔΛεσ1).

**4.2. Απόψεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα περιστατικά σχολικής βίας επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου τους.**

Σε επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους Διευθυντές/τριες/ Προϊσταμένους/νες των σχολικών μονάδων να περιγράψουν με ποιο τρόπο τα περιστατικά σχολικής βίας που εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου τους. Πριν γίνει η παράθεση των απαντήσεων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα είναι άξιο αναφοράς ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκε τονίζει ότι περιστατικά τέτοιας φύσης επηρεάζουν το σχολείο κατά ένα τρόπο που δεν είναι θετικός για κανέναν.

Πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη μερίδα των Διευθυντών/ τριών/Προϊσταμένων των **Δημοτικών Σχολείων** απάντησε ότι τα περιστατικά αυτά συνέβαλαν στην αρρυθμία της λειτουργίας του σχολείου και στο χάσιμο διδακτικών ωρών. Ένας ερωτώμενος απαντά: «*Κάθε περιστατικό στο χώρο του σχολείου που έχει σχέση με βία αναπόφευκτα επηρεάζει τη σχολική ζωή, εκπ/κών, μαθητών και γονέων αρνητικά*» (δΠ5). Ένας άλλος προσθέτει «*υπήρξε εκνευρισμός ένταση και διαταραχή της ομαλής λειτουργίας»* (δΠ25). Σχετικές είναι και οι ακόλουθες αναφορές: «*χάνεται χρόνος στη μαθησιακή διαδικασία»* (δΠ8) και (δΠ9).

Για να είμαστε πιο σαφείς η πλειονότητα των ερωτηθέντων απαντά ότι τα εν λόγω περιστατικά είχαν ως αποτέλεσμα «*να προβληματίσουν πολύ το Σύλλογο Διδασκόντων»* (δΠ 11), *«να του προσθέσει κατά αυτό τον τρόπο περισσότερο άγχος»* (δΠ 12), *«να αναγκαστεί ο Σύλλογος όλος να απασχοληθεί με τα θέματα… χάθηκε αρκετός χρόνος… η κατάσταση αυτή… κούρασε όλους τους εμπλεκόμενους»* (δΠ 14). Στο ίδιο μοτίβο και οι ακόλουθες απαντήσεις «*Επηρέασαν σημαντικά με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αμβλύνουν και “εξουδετερώνουν” τα συγκεκριμένα φαινόμενα. Αρκετές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων αναλώνονται για το σκοπό αυτό (της σχολικής βίας) και της προσπάθειας εξεύρεσης λύσης»* (δΠ30), *«Δημιούργησαν αίσθημα ανασφάλειας και προβληματισμού των εκπαιδευτικών»* (δΠ 46), «*Δημιουργήθηκε μεγάλη αναστάτωση στο Σχολείο και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών»* (δΠ68).

Η αναστάτωση φυσικά που αναφέρουν στις απαντήσεις τους Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των Δημοτικών Σχολείων δεν περιορίζεται μόνο στους ίδιους αλλά όπως είναι προβλεπόμενο και στους μαθητές. Αναλυτικά αναφέρουν: «*μαθητές δεν ήθελαν να έρθουν στο σχολείο*» (δΠ7), «*προσωρινή ένταση μεταξύ των μαθητών που ενεπλάκησαν*» (δΠ22), «*προκάλεσαν άγχος και στεναχώρια στα παιδιά που δέχθηκαν τη βία*» (δΠ27), «*Δημιούργησε κλίμα έντασης και ανασφάλειας*» (δΠ38), «*ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΕΝΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ*» (δΠ56 & 63), *«συνέπειες στην επίδοση μαθητών-θυμάτων βίας, συνεχείς συγκρούσεις, ένταση και διάθεση αυτοαπομόνωσης»* (δΠ73).

Οι παραπάνω αναφορές επηρέασαν βάση των απαντήσεων και τους γονείς που με τη σειρά τους επηρέασαν την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται τί ειπώθηκε για τους γονείς: «*μπλέχτηκαν γονείς και από τις δυο μεριές*» (δΠ7) «*όλα αυτά δημιουργούν εντάσεις μεταξύ γονέων και παιδιών*» (δΠ18), «*έφεραν μεγάλη αναστάτωση. Οι γονείς των θυτών δεν ήταν καθόλου συνεργάσιμοι, δεν δέχονταν ότι τα παιδιά τους έκαναν τέτοιες πράξεις και υποστήριζαν ότι “οι άλλοι φταίνε”*» (δΠ43) «*Αναστάτωση στο μαθητικό πληθυσμό και στο Σύλλογο Διδασκόντων, αντιπαράθεση με γονείς*», (δΠ49).

Ως απόρροια όσων παρατέθηκαν ήταν να δημιουργηθεί ένταση και μια δυσαρμονία. Συγκεκριμένα έγιναν οι ακόλουθες σχετικές αναφορές: *«Η κατάσταση αυτή έφερε ένα δυσάρεστο κλίμα στο σχολείο που κούρασε όλους τους εμπλεκόμενους»* (δΠ14), *«Δημιούργησε κλίμα έντασης και ανασφάλειας»* (δΠ38), *«επηρέασαν αρνητικά τη λειτουργία της ομάδας»* (δΠ60), *«Δημιούργησαν προσωρινή αναστάτωση»* (δΠ67).

Παρόλο την όποια αναστάτωση που προκάλεσαν τα περιστατικά σχολικής βίας λειτούργησαν μακροπρόθεσμα σε κάποιες περιπτώσεις θετικά σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται: «*Σίγουρα τα φαινόμενα επηρέασαν την καθημερινότητα του Σχολείου και προβλημάτισαν πολύ το Σύλλογο Διδασκόντων και των Γονέων. Έγινε καταγραφή των περιστατικών και φυσικά αποφασίσαμε μετά από ώρες διαλογικής συζήτησης σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών -θύματος- και των μαθητών θυτών, καθώς και με το Σχολικό Σύμβουλο ειδικής Αγωγής, το Σχολικό Σύμβουλο του Σχολείου μας να συζητηθούν τα φαινόμενα και να σχεδιαστούν δράσεις με τη βοήθεια της Κίνησης ¨ΠΡΟΤΑΣΗΣ" Οργανώσαμε επιμορφωτική συνάντηση με θέμα την αυτοεκτίμηση και συναντήσεις εκπαιδευτικών του σχολείου για την υλοποίηση δράσεων σε όλες της τάξης*» (δΠ11), «*Ωστόσο, προκάλεσαν προβληματισμό, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα υπόλοιπα παιδιά, που οδήγησε στην ευαισθητοποίηση για τα φαινόμενα βίας και στην αναζήτηση των αιτίων και των τρόπων αντιμετώπισής τους*» (δΠ27), «*Έγιναν αφορμή αρχικά κατ’ ιδίαν και στη συνέχεια σε επίπεδο τάξης (κυρίως) αλλά και σχολείου (στην πρωινή γραμμή) για υπόμνηση κανόνων συμπεριφοράς και καλών πρακτικών. Τονίστηκε η ενόχληση κι ο αποτροπιασμός από πρακτικές και συμπεριφορές που προσβάλλουν και τους ίδιους και τη σχολική κοινότητα. Μάλλον προβλημάτισαν και τους εμπλεκόμενους και την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα*» (δΠ48), «*Την επηρέασαν αρνητικά, αλλά στάθηκαν παράλληλα η αφορμή για να γίνουν συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο αλλά και μεταξύ μας, προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι διαχείρισης μιας κρίσης και πρόληψης παρόμοιων γεγονότων*» (δΠ50), «*Αρχικά αντιμετωπίσαμε το τραυματισμένο παιδί. Κάναμε συνεδρίαση στην οποία μετείχαν όλοι οι εκπ/κοί και προτείναμε τρόπους παρέμβασης για εξάλειψη τέτοιων φαινομένων. Η Δ/ντρια έγινε αυστηρή με τις εφημερίες και σύστησε περισσότερη συνέπεια και υπευθυνότητα στους εκπ/κούς .Οργανώθηκαν δράσεις στο χώρο του Σχολείου, την Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας. Το γεγονός αυτό .μας προβλημάτισε και μας έκανε περισσότερο υπεύθυνους*» (δΠ52).

Υπήρξαν όμως και σχολικές μονάδες Δημοτικών Σχολείων που τα περιστατικά βίας που παρουσιάστηκαν δεν στάθηκαν ικανά να επηρεάσουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθες απαντήσεις: *«Δεν επηρέασαν ιδιαίτερα την καθημερινότητα του σχολείου, επειδή ήταν ήπιας μορφής»* (δΠ24) «*Δεν επηρέασαν γιατί υπήρξε άμεση αντιμετώπιση από το σχολείο*» (δΠ31 & 32), «*Τα περιστατικά αυτά είναι μεμονωμένα και εύκολα αντιμετωπίσιμα και δεν επηρεάζουν καθόλου την καθημερινότητα και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας»* (δΠ37), *«Την επηρέασαν μόνο για την ημέρα που συνέβησαν τα γεγονότα»* (δΠ53*), «Δεν επηρέασαν ιδιαίτερα την καθημερινότητα του σχολείου» (δΠ65), «Δε την επηρέασαν ,γιατί ήταν μεμονωμένα και επιλύθηκαν χωρίς να δοθεί έκταση στο υπόλοιπο σχολείο»* (δΠ70) και *«Δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα η καθημερινότητα του Σχολείου μας, γιατί τα περιστατικά αυτά αντιμετωπίστηκαν πολύ γρήγορα»* (δΠ75).

Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών των **Γυμνασίων** απάντησε ότι τα περιστατικά βίας συνέβαλαν στη δυσλειτουργία του σχολείου. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται παρακάτω οι σχετικές απαντήσεις: «αρνητικά τη λειτουργία του σχολείου» (δΔΓ1,5 & 15), «Αρνητικά. Αναστατώθηκαν οι μαθητές. Στείλαμε μαθητές στο νοσοκομείο…» (δΔΓ8), « *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ ΕΠΗΡΕΑΣΤΗΚΕ ΠΡΟΣΩΡΙΝΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΚΑΘΩΣ ΕΝΤΟΠΙΣΤΗΚΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΥΡΙΩΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ…*» (δΔΓ10), *«Παρατηρήθηκε επιφυλακτικότητα από μέρους όσων μαθητών γνώριζαν (εξωδίκως) για το γεγονός, ιδίως τις πρώτες μέρες. Σημειώθηκε αναστάτωση στους μαθητές για την τιμωρία που επεβλήθη»* (δΔΓ12), *«επηρέασαν για λίγο καιρό σημαντικά εξαρτάται και από το πόσο σοβαρά ήταν»* (δΔΓ.14), *«Σίγουρα αρνητικά. Κυριαρχούσε φόβος και ανασφάλεια σε πολλά παιδιά και ιδιαίτερα σ’ αυτούς που δεν μπορούσαν να υπερασπισθούν τον εαυτό τους…»* (δΔΓ25), *«Αν και δεν πήραν έκταση, γιατί αντιμετωπίστηκαν εν τη γενέσει τους, ωστόσο δημιούργησαν ένα κλίμα ανησυχίας και φόβου στους μικρότερους μαθητές αλλά και στους πιο αδύναμους»* (δΔΓ27*),« Επηρεάζονται οι συμμαθητές των εμπλεκομένων μαθητών και δημιουργείται κλίμα αναστάτωσης στην μαθητική κοινότητα»* (δΔΓ29), *«Υπάρχει προβληματισμός και στενόχωρο κλίμα» (δΔΓ30),«αρνητικά, τιμωρίες, αποβολές»* (δΔΓ34*),« Δημιουργείται προσωρινά κλίμα φοβίας, κυρίως μετά από κλοπή»* (δΔΓ.41), *«Δυστυχώς την έχουν επηρεάσει αρνητικά, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων»* (δΔΓ44*), «Αρνητικά ως προς την σχέση των μαθητών»* (δΔΓ48*), «Αρνητικό κλίμα, ανησυχία»* (δΔΓ49).

Αν και τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, με βάση τις παραπάνω απαντήσεις των Διευθυντών/τριων των **Γυμνασίων,** επηρέασαν με έναν αρνητικό τρόπο το σχολικό κλίμα δεν είναι λίγοι οι Διευθυντές/τριες που απαντούν ότι παρόλο το κλίμα αναστάτωσης που δημιουργήθηκε, η κατάσταση ομαλοποιήθηκε στη συνέχεια διότι όλοι οι εμπλεκόμενοι προβληματίστηκαν επί των περιστατικών και έδωσαν τη δέουσα προσοχή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα ακόλουθα: *«ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΑΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΜΕΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ»* (δΔΓ6), «*1. έγιναν εκτενείς συζητήσεις στο γραφείο της Διευθύντριας με τους μαθητές που ενεπλάκησαν σε περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς 2. στο σχολείο μας οι κανόνες καθημερινής πρακτικής είναι σαφείς στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο υπήρξε προβληματισμός σχετικά με το θέμα της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων 3. γίναμε περισσότερο προσεκτικοί σχετικά με τη επιτήρηση των παιδιών στο διάλειμμα 4. ενημερώσαμε τους γονείς και ζητήσαμε τη συνεργασία τους*» (δΔΓ9),« έγιναν αντικείμενο συζητήσεων, πρώτα στο Σ.Δ., μετά στα τμήματα και στο πλαίσιο των μηνιαίων συμβουλίων τμήματος» (δΔΓ17), *«Ξεχάστηκαν αρκετά γρήγορα με λύσεις που δόθηκαν με τη συνεργασία των μαθητικών κοινοτήτων, των εμπλεκομένων και του συλλόγου καθηγητών»* (δΔΓ18*),«Πέρασαν ομαλά με πολύ συζήτηση»* (δΔΓ19), *«Κάναμε συζητήσεις για τη βία σε γενική συνέλευση του σχολείου και καταλήξαμε ότι ο πιο σκεπτόμενος σταματά και ελέγχει τη βία»* (δΔΓ32*),«Έγιναν περισσότερες συζητήσεις στο εσωτερικό των τμημάτων για το θέμα των κανόνων που από την αρχή της χρονιάς είχε συζητηθεί, συμμετείχε το δεκαπενταμελές σε αυτές σε μια προσπάθεια κοινής πορείας σε θέματα σεβασμού χώρου και ανθρώπων.* *Έγινε συζήτηση με το ΔΣ του συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων για την δική τους ενημέρωση»* (δΔΓ33), *«Επιλύθηκαν με συμφιλίωση των μαθητών στο επόμενο διάστημα»* (δΔΓ38*), «Αυξημένη προσοχή στις εφημερίες, τόσο στον προαύλιο χώρο, όσο και τους διαδρόμους.. παντού ιδιαίτερη προσοχή σε άτομα που μπορεί να είναι θύτες ή θύματα σχολικής βίας...Αναφορά κατά προτεραιότητα τέτοιων περιπτώσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων»* (δΔΓ39).

Σύμφωνα με την απάντηση που δόθηκε από τον/την Διευθυντή/τρια του **Εσπερινού Γυμνασίου** τα περαστικά βίας δεν πήραν έκταση και δεν δημιούργησαν εντάσεις διότι όπως αναφέρεται: *«ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΑΜΕ ΚΑΙ ΟΛΑ ΠΗΓΑΝ ΚΑΛΑ»* (δΔΓεσ1).

Σχετικά με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των **Γενικών Λυκείων,** που δόθηκαν μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην πλειονότητά τους επηρέασαν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας με έναν μη θετικό τρόπο. Συγκεκριμένα απάντησαν ότι: *«ΣΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΓΙΑ ΑΡΚΕΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ» (δΔΛ3), «ΑΡΝΗΤΙΚΑ»* (δΔΛ6), *«Προκάλεσαν μεγάλη αναστάτωση στο Σχολείο μας»* (δΔΛ15), *«Δεν είναι αμελητέος ο κίνδυνος πολλαπλασιασμού τους σε περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, ιδίως αν δημιουργούνται κρυφές πηγές έντασης»* (δΔΛ16), *«Αρκετά, αφού δημιουργήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών»* (δΔΛ19), *«Προκάλεσαν, προβληματισμό, συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων (μαθητές, καθηγητές, γονείς, Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων)*» (δΔΛ22), *«Αναστάτωση και απώλεια διδακτικών ωρών»* (δΔΛ23).

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρξαν και σχολικές μονάδες που επηρεάστηκαν ελάχιστα από τα εν λόγω περιστατικά: «μόνο τον στενό κύκλο των φιλών και το τμήμα του ασκηθέντος τη βία» (δΔΛ1), *«Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΔΕΝ ΕΠΙΡΕΑΣΤΗΚΕ ΚΑΘΟΤΙ ΗΤΑΝ ΛΙΓΟΣΤΑ ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ»* (δΔΛ4), *«ΔΕΝ ΕΠΗΡΕΑΣΑΝ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»* (δΔΛ14), *«Είναι μεμονωμένα περιστατικά. Δεν την επηρέασαν την καθημερινότητα γιατί οι τιμωρίες που δόθηκαν είχαν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και οι μαθητές αφού ζήτησαν συγνώμη, υποσχέθηκαν να μην επαναλάβουν τις πράξεις τους, ενώ συμμετείχαν σε εκτενέστατη συζήτηση με την Διευθύντρια»* (δΔΓ17), *«Επηρέασαν λίγο, περισσότερο στο πλαίσιο του κουτσομπολιού μεταξύ των μαθητών παρά σε εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς»* (δΔΓ21).

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των **Επαγγελματικών Λυκείων,** πουδόθηκαν παρατηρείται ότι τα περισσότερα περιστατικάσχολικής βίας που έλαβαν χώρα στο σχολείο τους προκάλεσαν αναστάτωση: *«Έντονος προβληματισμός..»* (δΔΛεπ3*), «Οι συγκρούσεις με τους αλλοδαπούς είναι το πιο δύσκολο. Τα υπόλοιπα ξεπερνιούνται πολύ γρήγορα» (*δΔΛεπ5*), «Δημιουργήθηκε αναστάτωση μεταξύ των μαθητών στο προαύλιο χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ομάδα μαθητών που κινήθηκε εναντίον των ξένων «εισβολέων», παρενέβησαν οι εφημερεύοντες καθηγητές και το γεγονός έληξε. Η ένταση μεταφέρθηκε στις αίθουσες την επόμενη ώρα και το θέμα συζητήθηκε με τους διδάσκοντες καθηγητές»* (δΔΛεπ8), *«Αναστάτωση και Προβληματισμός για τέτοια φαινόμενα»* (δΔΛεπ9), *«Αναστάτωσαν τη σχολική ζωή, καλέσαμε τους κηδεμόνες και συζητήσαμε για το πρόβλημα και προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τις αιτίες των προβλημάτων»* (δΔΛεπ10), *«διατάραξαν την ομαλή λειτουργία του σχολείου»* (δΔΛεπ11), *«ΜΕΓΑΛΗ ΑΝΑΣΤΑΤΩΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΒΔΟΜΑΔΑ»* (δΔΛεπ12).

Τέλος, από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους Διευθυντές/τριες των δύο **Εσπερινών Λυκείων** η ομαλή ροή της σχολικής ζωής φαίνεται να επηρεάστηκε από την ύπαρξη φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς: *«…επηρεάζει την ομαλή ροή του μαθήματος στην τάξη και σπανίως την "ηρεμία" στο προαύλιο»* (δΔΛεσ1), *«ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΑΙΣΘΗΜΑ ΦΟΒΟΥ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ»* (δΔΛεσ2).

**4.3. Απόψεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η σχολική ζωή των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας**.

Πριν γίνει η παρουσίαση των απαντήσεων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκε αναφέρει ότι περιστατικά τέτοιου είδους επηρεάζουν τους μαθητές με έναν μη εποικοδομητικό τρόπο. Σχετικά με τα προαναφερόμενα, από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων/Προϊσταμένων των **Δημοτικών Σχολείων** αντλούμε τα παρακάτω: *«Η μαθητική ζωή των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικό σχολικής βίας, δημιουργεί τραύματα και στα δυο μέρη τα οποία θέλουν χρόνο και διάλογο για να αμβλυνθούν»* (δΠ1), *«Υπάρχει εμφανής επιρροή στην καθημερινότητα μαθητών - θύματα σχολικής βίας, με εμφάνιση συμπτωμάτων άρνησης του σχολείου, πτώση στις γνωστικές επιδόσεις, αδιαφορία ανταπόκρισης στις ασκήσεις των σχολικών εργασιών, κλείσιμο στον εαυτό του, μη συμμετοχή σε ομαδικές μαθητικές δραστηριότητες, φόβο στη συναναστροφή με συμμαθητές»* (δΠ6 & 41), *«Είναι απομονωμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές. - Έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. - Χαμηλή αυτοεκτίμηση»* (δΠ8, 9 & 49), *«Επηρεάζεται αρκετά η ψυχική τους διάθεση, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται αρνητικά η συμμετοχή τους, τόσο στο μάθημα, όσο και στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες»* (δΠ14 & 69*),« ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ ΝΑ ΕΡΘΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΤΙ ΘΑ ΠΑΘΟΥΝ ΚΑΤΙ ΚΑΚΟ»* (δΠ15 & 65), *«ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΕΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ. ΠΑΡΑΠΟΝΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΥΤΏΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»* (17), *«ΕΧΕΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΕΠΑΚΟΛΟΥΘΑ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥΣ»* (δΠ19, 21, 25, 34,45 & 55), *«Η εμπλοκή στη σχολική βία, είτε απ’ την πλευρά του "θύματος" είτε του "θύτη", επηρεάζει αρνητικά τη μαθητική ζωή των μαθητών, αφού και για τις δυο πλευρές το σχολείο αποτελεί, πεδίο μάχης, εσωτερικής ή και εξωτερικής»* (δΠ26, 60, 73 & 74), *«Στιγματίζονται και αναπαράγουν την επιθετική συμπεριφορά τους. Φαύλος κύκλος...» (*δΠ66), *«Τις περισσότερες φορές συμμετέχουν οι ίδιοι μαθητές και δεν τους "καίγεται καρφί"»* (δΠ68), *«Τους απομονώνουν οι συμμαθητές τους στη συναναστροφή και τους περιπαίζουν μπροστά στους συμμαθητές τους»* (δΠ70).

Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των **Γυμνασίων:** *«χειροτερεύει, καθώς δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα και νοιάζονται μόνο να έχουν το όνομα του "δυνατού" αν είναι θύτες. Τα θύματα από την άλλη παρουσιάζουν μια εσωστρέφεια με αντίκτυπο στην επίδοση και στην ψυχολογική ισορροπία τους»* (δΔΓ2), *«Έχουν ελαττωμένη επίδοση στα μαθήματα. Δημιουργούν αντιπάλους και υπερασπιστές. Δημιουργούν προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος με καθηγητές»* (δΔΓ8 & 10), *«δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία - με την έλλειψη συμμετοχής περιθωριοποιούνται και προσπαθούν να καλύψουν τη σχολική αποτυχία και την έλλειψη εκτίμησης από συμμαθητές με αρνητικές συμπεριφορές. - εγκαταλείπουν εύκολα το σχολείο»* (δΔΓ18, 19, 16, 29 & 34*), «Αρνητικά κυρίως. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν κακά πρότυπα για το σχολείο και αποφεύγονται ή αποκλείονται συνήθως από τους συμμαθητές τους στην άσκηση καθημερινών δραστηριοτήτων που αφορούν τη σχολική ζωή...»* (δΔΓ25, 23, 43 & 45*), «Από τη μία οι φορείς της βίας εξαγριώνονται, γίνονται εγωιστές, χάνουν το πνεύμα της συλλογικότητας, του σεβασμού και της συνεργασίας με τους άλλους μαθητές, αφού δεν τους βλέπουν ως ίσους. Από την άλλη τα θύματα της βίας δε νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν στο χώρο του σχολείου, αφού ζουν με το φόβο των ισχυρότερων.»* (δΔΓ27 & 28), *«Δημιουργείται ένα κλίμα ταύτισης του μαθητή με το προφίλ του μάγκα με αποτέλεσμα τη διαιώνιση της συμπεριφοράς για λόγους «ευθιξίας». Μόνο η συστηματική προσπάθεια ανάλυσης της ψυχολογίας του μαθητή και η ανάδειξη των άμεσων και έμμεσων επιπτώσεων της συμπεριφοράς του στην εικόνα του στο σχολείο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Όσον αφορά τα παιδιά που είναι αποδέκτες της σχολικής βίας, συνήθως λειτουργούν παθητικά και εφόσον δεν αποδίδεται δικαιοσύνη πιθανών να αποκτούν συμπλέγματα κατωτερότητας»* (δΔΓ37), *«Στιγματισμός των μαθητών»* (δΔΓ49).

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων των **Γενικών Λυκείων,** πουδόθηκαν για τη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρείται, επίσης, ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές σε περιστατικά σχολικής βίας επηρεάζονται «…αρνητικά» (δΔΛ5, 12, 13 & 21). Συνάμα, παρατηρούνται τα ακόλουθα από πλευράς τους *«έλλειψη συγκέντρωσης»* (δΔΛ1), *«δυσκολία στην κοινωνικοποίηση τους και την συνεργασία τους με άλλους»* (δΔΛ2), *«ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ, ΠΟΛΛΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ , ΑΣΧΗΜΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ Κ΄ΣΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ Κ΄ΣΤΗΝ ΩΡΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΛΛΑ Κ΄ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ»* (δΔΛ4 &17), *«Θεωρούν ως κύριο λόγο παρουσίας στο σχολείο την επιβεβαίωση του ηγετικού τους ρόλου δια της βίας. Δεν ασχολούνται με τη μελέτη, αδιαφορούν και παρακωλύουν τα μαθήματα»* (δΔΛ9 & 23), *«Εκδήλωση επιθετικότητας, περιθωριοποίηση, απομόνωση, σύνδρομο κατωτερότητας, φόβο»* (δΔΛ18), *«Η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών που υφίσταται βία επιβαρύνεται, δημιουργείται αρνητική διάθεση προς το σχολείο και έχει αντίκτυπο στην επίδοσή τους στα μαθήματα. Οι μαθητές που ασκούν βία προσπαθούν να επιβεβαιώνονται»* (δΔΛ22).

Αρνητικά (δΔΛεπ1, 6 & 11) επηρεάζονται και οι εμπλεκόμενοι μαθητές σε περιστατικά σχολικής βίας σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των **Επαγγελματικών Λυκείων,** πουδόθηκαν για τη συγκεκριμένη ερώτηση. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι μαθητές *«Αντιμετωπίζουν το σχολείο με φόβο και δυσπιστία»* (δΔΛεπ 2 & 11), *«Άρνηση συμμετοχής στο μάθημα, απομόνωση και τάση φυγής»* (δΔΛεπ3), *«Εγκαταλείπουν το σχολείο»* (δΔΛεπ5), *«Παροδικά παρατηρείται μείωση της μαθητικής επίδοσής τους, απομόνωση, μερικές φορές απομάκρυνση από το σχολείο»* (δΔΛεπ8), *«1.Καταρράκωση αξιοπρέπειας 2.Φοβίες και άγχος 3. έλλειψη εμπιστοσύνης στον συνάνθρωπο»* (δΔΛεπ9).

Ανεπηρέαστα δεν μένουν ούτε τα θύματα που φοιτούν σε **Εσπερινά Λύκεια**: *«Αρνητικά για τα "θύματα''»* (δΔΛεσ1), *«ΑΡΝΗΤΙΚΑ»* (δΔΛεσ2).

**4.4. Απόψεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων σχετικά με τις αξίες των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορά σχολικής βίας.**

Σε σχετική ερώτηση οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να περιγράψουν ποιες κατά τη γνώμη τους αξίες έχουν οι μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορά σχολικής βίας.

Έπειτα από την προσεκτική μελέτη και καταγραφή των απαντήσεων που έδωσαν συμπεραίνουμε ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/ τριών/Προϊσταμένων του δείγματος συγχέει την έννοια της «αξίας» με αυτή του «παράγοντα» όταν προσπαθούν να δώσουν ερμηνεία στα φαινόμενα σχολικής βίας που παρουσιάστηκαν στο σχολείο τους. Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη (2002: 216-217) η έννοια της αξίας συνδέεται με το ιδανικό, την ιδέα που καθορίζει τον τρόπο ζωής και σκέψης. Είναι καθετί που αναγνωρίζεται από ένα σύνολο ατόµων ως σηµαντικών για τους ίδιους και αποτελεί µέτρο αξιολόγησης προσώπων, συµπεριφοράς, πραγµάτων όπως π.χ. η οικογένεια, η πατρίδα, η θρησκεία. Η έννοια του παράγοντα αφορά οτιδήποτε προϋποτίθεται ως απαραίτητο στοιχείο ή συντελεί ώστε να γίνει ή να προκύψει κάτι, οτιδήποτε δηλαδή συμβάλλει στην παραγωγή αποτελέσματος π.χ. οικονομικοί παράγοντες, ψυχολογικοί, κοινωνικοί (Μπαμπινιώτης, 2002: 1321).

Έχοντας επομένως υπόψη τη διαφορετική ερμηνεία της έννοιας της «αξίας» και του «παράγοντα» προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων ανάλογα σε ποια από τις δύο έννοιες εμπίπτει. Σε κάθε βαθμίδα αρχικά παραθέτουμε τις απαντήσεις που εμπίπτουν στις αξίες που φέρουν οι μαθητές και στη συνέχεια παραθέτουμε τις απαντήσεις που σχετίζονται με τους παράγοντες.

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων **των Δημοτικών Σχολείων** διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών που εκδηλώνει συμπεριφορά σχολικής βίας διακατέχεται από έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης του διαφορετικού η οποία έχει καλλιεργηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα αναφέρουν: *«Σε πολλές των περιπτώσεων ανακαλύπτουμε ότι ευθύνονται και οι απόψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα του άλλου. Οι απόψεις αυτές, δυστυχώς, επικυρώνονται και ενισχύονται από την οικογένεια των "θυτών"»* (δΠ30) *«Μη σεβασμός της προσωπικότητας και της διαφορετικότητας του άλλου»* (δΠ63).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά ενός/μιας Διευθυντή/ τριας/Προϊσταμένου/νης ότι *«το υπερεκτιμημένο ανδρικό πρότυπο»* (δΠ24) είναι ενταγμένο στο αξιακό σύστημα που φέρουν οι μαθητές που εκδηλώνουν φαινόμενα σχολικής βίας αντανακλώντας πιθανόν κοινωνικά πρότυπα και ρόλους που έχουν καλλιεργηθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Δεδομένου ότι αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια σε περιστατικά σχολικής βίας (Olweus 1993; Smith & Sharp, 1994) μια ομάδα ερευνητών διατυπώνουν την άποψη ότι μία από τις βασικές αιτίες είναι το γενικότερο πρότυπο του «ισχυρού» ανδρικού φύλου ή όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η «κατασκευή της αρρενωπότητας» (Gilbert & Gilbert, 1998 όπως αναφέρεται στο Rigby, 2003:3). Η «κατασκευή της αρρενωπότητας» αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία τα αγόρια αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία οδηγούν σε καταπιεστικές συμπεριφορές ή ακόμα και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού τόσο προς τα κορίτσια όσο και σε αγόρια που δεν ακολουθούν το «πρότυπο αρρενωπότητας» π.χ. παιδιά με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, αδύναμα σωματικά.

Επιπλέον, το γενικότερο αυτό πρότυπο του «ισχυρού» ανδρικού φύλου συνδέεται άμεσα με τη στερεοτυπικά διαφορετική ανατροφή των παιδιών γύρω από την έννοια του άνδρα και της γυναίκας. Σύμφωνα με τη φεμινιστική άποψη, η πλειονότητα των διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών πηγάζουν από το κοινωνικό φύλο (gender) και όχι από το βιολογικό (sex). Συμπεριφορές που περιλαμβάνουν βία και επιθετικότητα συνδέονται άμεσα με τις υφιστάμενες κοινωνικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για το πώς τα παιδιά θα συμπεριφέρονται και θα ανατρέφονται βάση του φύλου τους και έχουν την τάση να ερμηνεύονται βάση των κοινωνικών αναπαραστάσεων και όχι βάση βιολογικών παραγόντων όπως π.χ. η αναπτυγμένη τεστοστερόνη στα αγόρια φτάνοντας πολλές φορές στο σημείο να νομιμοποιούν την ανδρική επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή των αγοριών σε περιστατικά σχολικής βίας συχνά θεωρείται υγιής και ανεκτή συμπεριφορά στο πλαίσιο μιας «ηγεμονικής» ανδρικής ταυτότητας που έχει κυριαρχήσει και μάλιστα ενισχυόμενη κάποιες φορές από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (Stoltz, 2005:54; Connell, 1995).

Επίσης από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών/Προϊσταμένων του δείγματος διαφαίνεται ότι το αίσθημα της αυτοδικίας, είναι ενταγμένο στο αξιακό σύστημα των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας («*άποψη υπέρ της αυτοδικίας»* δΠ24). Συγκεκριμένα οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες αναφέρουν ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν το δικαίωμα να ανταποδώσουν τα χτυπήματα και τις ύβρεις που μπορεί να δέχονται ενώ προκειμένου να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή του δίκιο τους μπορούν ακόμα και να προχωρήσουν σε χειροδικία *(«Όταν με ενοχλούν/χτυπούν/κοροϊδεύουν, έχω δικαίωμα να ανταποδώσω το ίδιο. Για να υπερασπιστώ τον εαυτό μου ή το δίκιο μου μπορώ ακόμη και να χτυπήσω κάποιον άλλο»* δΠ24).

Σε σχέση με τους παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας από κάποιους μαθητές, οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των **Δημοτικών Σχολείων** αναφέρουν ως πρώτο παράγοντα το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ενώ δεύτερος έρχεται ο παράγοντας «σωματική δύναμη».

Αναλυτικότερα, σε σχέση με την οικογένεια οι Διευθυντές/τριες/ Προϊστάμενοι/νες αναφέρουν ότι κάποιοι μαθητές που εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικής βίας προέρχονται από οικογένειες που οι γονείς τους έχουν χωρίσει (δΠ8,9,13) και υπάρχει έλλειψη οικογενειακής φροντίδας (δΠ42). Επιπλέον ένας Διευθυντής/τριας /Προϊστάμενος/νη αναφέρει ότι μαθητές που εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολική βίας έχουν υποστεί βία από το οικογενειακό τους περιβάλλον («*Υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις παιδιών που δέχονται σωματική βία στο οικογενειακό τους περιβάλλον-ξυλοδαρμοί, χτυπήματα, ύβρεις- συνήθως από τον πατέρα τους»,* δΠ42). Ο Olweus (1993) αναφέρει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου οι γονείς τους ασκούν σωματική και λεκτική βία μαθαίνουν να ακολουθούν την ίδια τακτική προκειμένου να «κυριαρχούν» πάνω σε άλλους και για να πετυχαίνουν το σκοπό τους.

Όσον αφορά τον παράγοντα «σωματική δύναμη» οι προϊστάμενοι/ες, Διευθυντές/τριεςαναφέρουν ότι οι μαθητές που υπερέχουν σωματικά εκμεταλλεύονται αυτή τους την υπεροχή έναντι των πιο σωματικά αδύνατων μαθητών. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις παρακάτω απαντήσεις: *«επιβολή των λύσεων με τη δύναμη»* (δΠ62), *«Ικανοποίηση του αισθήματος της κυριαρχίας πάνω στον άλλο, της αρχηγίας και της δύναμης»* (δΠ63), *«Είμαι πιο δυνατός σωματικά και κάνω ό,τι θέλω»* (δΠ66), *«περιθωριοποίηση των σωματικά αδύναμων»* (δΠ73).

Σαν τέταρτο παράγοντα αναφέρονται από ορισμένους Διευθυντές/τριες/Προϊσταμένους/νες τόσο οι κοινωνικοί παράγοντες όπως η καταγωγή των μαθητών η οποία συνδέεται με χαμηλό κοινωνικό/ πολιτισμικό υπόβαθρο («*μαθητές με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο», «μαθητές Ρομά, αλλοδαποί»* δΠ9,10) όσο και ο οικονομικός παράγοντας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι προϊστάμενοι/ες, Διευθυντές/τριες η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών προκαλώντας προβλήματα στις σχέσεις των μελών της οικογένειας. «Οικονομικά προβλήματα οικογένειας» (δΠ49), *«Μια ακόμη παράμετρος φαίνεται να είναι και η οικονομική κρίση η οποία αποδιοργανώνει τόσο τον οικογενειακό όσο και τον κοινωνικό ιστό»* (δΠ39).

Ένας ακόμα παράγοντας που αναφέρουν οι προϊστάμενοι/ες, Διευθυντές/τριες είναι η γενικότερη θεώρηση που επικρατεί για το θεσμό του σχολείου αλλά και το ρόλο εκπαιδευτικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «*Το Σχολείο και ο δάσκαλος έχουν αποδομηθεί συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες με ευθύνη εκτός των άλλων παραγόντων και των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας»* (δΠ68).

Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι απαντήσεις των διευθυντών/τριων **των Γυμνασίων.** Η έλλειψη σεβασμού και αλληλεγγύης προς τον «άλλον» είναι από τις πρώτες αξίες που διαφαίνονται από τις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές/τριες αναφέρουν ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας εμφανίζουν έλλειψη σεβασμού προς την προσωπικότητα και τη διαφορετικότητα του «άλλου» και η οποία συνοδεύεται από έλλειψη κατανόησης, αλληλεγγύης και αγάπης προς τους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω απαντήσεις: *«Μη εμπέδωση της σπουδαιότητας των αξιών, του σεβασμού κλπ*» (δΓ7) «σεβασμός της διαφορετικότητας» (δΓ26) *«έλλειψη σεβασμού στην προσωπικότητα και στη διαφορετικότητα του άλλου»* (δΓ30) *«έλλειψη αγάπης, κατανόησης και αλληλεγγύης για το συμμαθητή»* (δΓ42).

Επίσης διαφαίνεται ότι οι μαθητές «φέρουν» στο αξιακό τους σύστημα προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ένας Διευθυντής/ ντρια αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι μαθητές αυτοί πιστεύουν ότι «*ο Ελληνικός πολιτισμός είναι "ανώτερος" πολιτισμός»*  (δΓ9) ενώ ένας άλλος/άλλη αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί δείχνουν *«επιθετικά αισθήματα απέναντι σε κοινωνικές ομάδες»* (δΓ18).

Επιπλέον, οι Διευθυντές/τριες του δείγματός μας σχολιάζουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένα πρότυπα που σχετίζονται τόσο με τον αντρισμό, και την αντίληψη που έχουν σχηματίσει για το πώς αυτός εκφράζεται και λειτουργεί, όσο και με πρότυπα που διαμορφώνονται από τον πολιτικό χώρο και φαίνεται ότι έχουν επιδράσει αρνητικά *«Ο κακώς εννοούμενος ανδρισμός και ίσως-τελευταία-πρότυπα που δημιουργούνται σε συγκεκριμένο πολιτικό χώρο»* (δΓ2) *«Θεωρούν τη βία μαγκιά»* (δΓ15) *«Θέλουν να ηρωοποιήσουν τους εαυτούς τους ταυτιζόμενοι με αρνητικά πρότυπα»* (δΓ45).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές αυτοί φαίνεται ότι δεν έχουν ενστερνιστεί το σύνολο των άγραφων κανόνων και των ορίων που επιτρέπουν την αρμονική συνύπαρξη των ατόμων μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και θεωρούν ότι όλα επιτρέπονται χωρίς να υπόκεινται σε κάποιο έλεγχο και περιορισμό. («*Θεωρούν ότι όλα τους επιτρέπονται ανεξάρτητα από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται»* δΓ44) ενώ «*Οι κανόνες και τα όρια είναι για τους αφελείς και ανόητους»* (δΓ28).

Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί πιθανόν να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι από τις απαντήσεις των Διευθυντών/ τριών των Γυμνασίων του δείγματός μας, διαφαίνεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι ο παράγοντας που κατά κύριο λόγο ευθύνεται για την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι προαναφερόμενοι μαθητές έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον όπου επικρατεί έλλειψη αγάπης και φροντίδας, συναισθηματικής υποστήριξης από τους γονείς (*«έλλειψη οικογενειακής γαλήνης έλλειψη αγάπης και φροντίδας από οικογένεια»* δΓ18*, «Αδιαφορία η αμέλεια από τους γονείς»* δΓ2*)* και όπου πολλές φορές παρατηρούνται φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας («*Η λεκτική βία δεν είναι κάτι κακό, αφού εφαρμόζεται και στο σπίτι»* δΓ28, *«Ενδοοικογενειακή βία»* δΓ25). Συνεπώς, ένα οικογενειακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από έλλειψη φροντίδας και μέριμνας για τα παιδιά και μέσα στο οποίο δεν ευνοείτε η ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας και του «ανήκειν» έχει περισσότερες πιθανότητες να συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που πιθανόν να οδηγήσουν τους μαθητές /μαθήτριες να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικής βίας.

Οι συναισθηματικοί παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση (δΓ18,38) και το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας είναι παράγοντες που διακατέχουν τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας και οι οποίοι προκαλούνται, σύμφωνα με τους διευθυντές/ τριες του δείγματός μας, από τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνουν οι μαθητές αυτοί («*αδικίες στο κοινωνικό περιβάλλον», «Μεγαλώνουν σε κοινωνία ανισοτήτων»,* δΓ18, *«οικονομικά προβλήματα»* δΓ8*).*

Επίσης ένας Διευθυντής/τρια του δείγματός μας ανέφερε ότι κάποιοι μαθητές επιλέγουν να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικής βίας προκειμένου να γίνουν αρεστοί και αποδεκτοί από την παρέα τους (« *Η αναγνώριση και η αποδοχή από την παρέα αξίζουν κάθε θυσία»*, δΓ28). Η πίεση από την ομάδα συνομηλίκων έχει αναφερθεί από τους ερευνητές (Rigby, 2008; Lee, 2010) ως ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού καθώς σχετίζεται άμεσα με τη δυναμική της ομάδας και τον τρόπο που διαμορφώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Η συμμετοχή σε μια ομάδα συνομηλίκων ασκεί έντονη πίεση στα μέλη της καθώς η συμμετοχή αυτή κάθε αυτή συνεπάγεται ότι τα μέλη της θα ακολουθούν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης. Συνεπώς τα μέλη της ομάδας τείνουν να χάνουν την ατομικότητα τους, δρουν και σκέφτονται όπως τα υπόλοιπα μέλη παρόλο που μπορεί ατομικά να καταδικάζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Ως μέλη της ομάδας δικαιολογούν τον εκφοβισμό και χάνουν τις αναστολές τους επειδή είναι κάτι που το κάνει η ομάδα τους.

Η απομόνωση και η έλλειψη ομαδικού πνεύματος είναι σύμφωνα με τους Διευθυντές/ τριες δύο ακόμη παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικής βίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«προβληματική ενσωμάτωση στα πλαίσια της ομάδας»* (δΓ38) «*έλλειψη της αξίας της ομαδικότητας*» (δΓ 42).

Ένας άλλο παράγοντας που αναφέρθηκε είναι τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα το κλίμα που αυτά διαμορφώνουν («*αλλά και από το κλίμα που διαμορφώνουν»* δΓ2) ενώ ένας Διευθυντής /τρια αναφέρεται στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και στον αρνητικό τρόπο με τον οποίον την εκλαμβάνουν οι μαθητές («*Έχουν απομυθοποιήσει αξίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία»* δΓ45).

Από την πλειονότητα των απαντήσεων των Διευθυντών/τριών των **Γενικών Λυκείων** διαπιστώνεται στο αξιακό σύστημα των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας υπάρχει προκατάληψη και στερεότυπα απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ συνάμα υπερισχύει και ένα αίσθημα ανωτερότητας («*Λανθασμένη αίσθηση ανωτερότητας»* δΛ9, *«ρατσιστικές αντιλήψεις*», δΛ16).

Σε σχέση με τους παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές να εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης ο παράγοντας «οικογένεια» κατέχει την πρώτη θέση («*ελλιπής κηδεμόνευση»* δΛ2, *«Χαμηλό οικογενειακό background*» δΛ13, *«Οικογενειακό περιβάλλον* (*χωρισμένοι γονείς, άνεργοι γονείς»*, δΛ15, *« ελλείψεις και αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος»* δΛ16). Οι ελλείψεις και η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να εγκαθιδρύσει σχέσεις εμπιστοσύνης, και αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη του (γονείς - παιδιά και παιδιά μεταξύ τους) ευθύνονται κατά ένα μεγάλο μέρος για τη συμμετοχή των παιδιών αυτών σε περιστατικά σχολικής βίας κυρίως υιοθετώντας το ρόλο του θύτη (Dixon &Smith, 2011).

Ένας δεύτερος παράγοντας σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/ τριών των Γενικών Λυκείων του δείγματός μας είναι τα αρνητικά πρότυπα από τα ΜΜΕ. Τα πρότυπα αυτά είτε σχετίζονται με την προβολή της βίας ως τη μοναδική λύση για την επίλυση των προβλημάτων (δΛ16) είτε προβάλλουν ευκαιριακά πρότυπα τα όποια χαρακτηρίζονται από τους διευθυντές/ τριες «*Παρακμιακά –Μοδάτα…*» (δΛ22)

Ένας τρίτος παράγοντας είναι η ηλικιακή ομάδα των μαθητών και συγκεκριμένα η εφηβεία. Τα άγχη, τα προβλήματα και πολλές φορές τα αδιέξοδα που αισθάνονται οι μαθητές που βρίσκονται σε αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη αναπτυξιακή φάση με τις ραγδαίες ψυχικές και σωματικές αλλαγές και εξελίξεις που βιώνουν δύνανται να τους καταστήσουν ευάλωτους και επιρρεπείς. Αυτή η μεταβαλλόμενη συναισθηματική κατάσταση αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής των εφήβων σε περιστατικά σχολικής βίας καθώς η σχολική μονάδα είναι ένας από τους χώρους, μετά το οικογενειακό περιβάλλον, ο οποίος γίνεται αποδέκτης των ποικίλλων αντιδράσεων και συμπεριφορών των μαθητών που ανήκουν σε αυτήν την τόσο ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα («έλλειψη άλλων διεξόδων για την ηλικία τους, τους κάνει να θεωρούν ότι φταίει το "σχολικό" περιβάλλον για την κατάσταση που βιώνουν» δΛ1).

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών των Επαγγελματικών Λυκείων διαφαίνεται ότι η έλλειψη σεβασμού προς τον «άλλον» (δΛεπ9) καθώς και το υπερεκτιμημένο «εγώ» (δΛεπ9) είναι ενταγμένα στο αξιακό σύστημα των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.

Όσον αφορά τους παράγοντες, τα οικογενειακά προβλήματα καθώς και τα αρνητικά πρότυπα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και από την κοινωνία ευθύνονται με τη σειρά τους για την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας (δΛεπ9).

Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η απάντηση του Διευθυντή ή της Διευθύντριας του **Εσπερινού Λυκείου** που απάντησε στην ερώτηση. Συγκεκριμένα διαφαίνεται ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας χαρακτηρίζονται από έλλειψη σεβασμού προς το «άλλο», το διαφορετικό ενώ έχουν έντονα ανεπτυγμένο το αίσθημα του «εγώ» (*Υπερεκτίμηση του εγώ, Υποτίμηση του άλλου και του διαφορετικού,*δΛεσ2).

**4.6. Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Στο κομμάτι αυτό της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια, μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις, να αποτυπώσουμε τις απόψεις των Διευθυντών και Προϊσταμένων του δείγματός μας αναφορικά με τα είδη της σχολικής βίας που παρατηρούνται στις σχολικές τους μονάδες, την επίδραση που έχουν στην καθημερινότητα τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των μαθητών καθώς και τις αξίες που φέρουν οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας.

Δεδομένου ότι το δείγμα μας αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που ηγούνται μιας σχολικής μονάδας και έχουν την κατ’ εξοχήν ευθύνη για την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της θεωρούμε ότι η καταγραφή του τρόπου που προσλαμβάνουν και αναγνωρίζουν τις επιμέρους παραμέτρους της σχολικής βίας μπορεί να δώσει το βήμα για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπισή της

Όσον αφορά το είδος των περιστατικών σχολικής βίας διαπιστώνουμε ότι οι ύβρεις, και γενικότερα η λεκτική βία, είναι το είδος σχολικής βίας που απαντάται συχνότερα στις σχολικές μονάδες του δείγματός μας. Ακολουθεί η σωματική βία και τα ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται τόσο με την καταγωγή/εθνικότητα όσο και με την εξωτερική εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ως συνέχεια μπορούμε να παραθέσουμε τον εκφοβισμό ή την παρενόχληση με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά πιο συχνά εμφανίζονται στη δευτεροβάθμια), ενώ ελάχιστα είναι τα φαινόμενα που σχετίζονται με σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου και βανδαλισμούς.

Συγχρόνως, κατά την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν και τρεις καινούριες κατηγορίες οι οποίες δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κατηγοριοποίηση των φαινομένων σχολικής βίας.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τα φαινόμενα βίας που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού και απαντώνται κυρίως στα Δημοτικά Σχολεία. Αν και σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), όπως έχει ήδη προαναφερθεί, τα περιστατικά αυτά δεν θεωρούνται μορφές σχολικής βίας οι Διευθυντές/τριες/Προϊστάμενοι/νες των σχολικών μονάδων του δείγματός μας τα εκλαμβάνουν κατά αυτόν τον τρόπο και εμείς με τη σειρά μας τα καταγράφουμε στην ανάλυσή μας.

Η δεύτερη κατηγορία φαινομένων σχολική βίας είναι αυτά που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδρομή από και προς το σχολείο. Τα περιστατικά αυτά, αν και δε γίνονται αμιγώς μέσα σε κάποιο χώρο της σχολικής μονάδας, γίνονται γνωστά στους εκπαιδευτικούς από μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά με οποιονδήποτε τρόπο (θύτες, θύματα ή παρατηρητές).

Η τρίτη κατηγορία αφορά την ύπαρξη εξωσχολικών ατόμων μέσα στις σχολικές μονάδες και εμφανίζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρουσία των ατόμων αυτών προκαλεί αντιπαραθέσεις με τους μαθητές της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε τσακωμούς και βιαιοπραγίες.

Αναφορικά με την επίδραση των φαινομένων αυτών στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε ότι είχαν αρνητικές επιπτώσεις εστιάζοντας κυρίως στη διατάραξη του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα είναι συνυφασμένο με τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η δυσαρμονία που δημιουργείται και η διατάραξη της αρμονικής συμβίωσης μεταξύ των μελών αυτών αποτελεί σημαντική επίπτωση της ύπαρξης περιστατικών σχολικής βίας. Για αυτό το λόγο αρκετοί μελετητές θεωρούν ότι τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας οφείλουν να αποσκοπούν στην επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος όπου θα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών και θα αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος οφείλει να δρα όχι μόνο κατασταλτικά, αλλά κυρίως προληπτικά, απέναντι στη εμφάνιση της σχολικής βίας (Cohen & Freiberg, 2013).

Καταγράφηκαν όμως και κάποιες αναφορές Διευθυντών/ τριών/Προϊσταμένων κατά τι οποίες η εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας δεν είχαν αρνητικές επιπτώσεις στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας καθώς είτε ο αριθμός τους ήταν μικρός είτε ο βαθμός σοβαρότητάς τους δεν ήταν μεγάλος.

Όσον αφορά την επίδραση των φαινομένων αυτών στους μαθητές, σύσσωμο το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησε ότι την επηρέασε με αρνητικό τρόπο. H άποψη αυτή των Διευθυντών/τριών/ Προϊσταμένων του δείγματός μας δείχνει να συμφωνεί με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών πάνω στις αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής βίας τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών όσο και στη γενικότερη συμμετοχή τους στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας (Perenzieto, Harper, Clench & Coaraca, 2010:10-11; Centers for Disease Control and Prevention, 2010). Συγκεκριμένα, οι μαθητές - θύματα όχι μόνο αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο αλλά η σοβαρότητα ή η επαναληψιμότητα κάποιων περιστατικών μπορεί να τους καλλιεργήσει ακόμα και την επιθυμία να παρατήσουν εντελώς το σχολείο.

Η τελευταία ανοιχτή ερώτηση αφορούσε τις αξίες που έχουν οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Προχωρώντας στην ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων αρχικά έγινε εμφανές ότι η έννοια της αξίας συγχέεται με την έννοια του παράγοντα όταν καταβάλλεται προσπάθεια να δοθούν εξηγήσεις στο γιατί ένας μαθητής συμμετέχει σε περιστατικά σχολικής βίας.

Η έλλειψη αναγνώρισης, σεβασμού και αλληλεγγύης προς το «άλλο», το διαφορετικό καθώς και οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα προς συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες φαίνεται ότι είναι από τις πρώτες αξίες που κουβαλάνε οι μαθητές αυτοί και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι αξίες αυτές συνήθως καλλιεργούνται από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και εκδηλώνονται στη σχολική μονάδας κυρίως σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη δευτεροβάθμια οι αξίες αυτές συνοδεύονται και από ένα αίσθημα ανωτερότητας και εγωκεντρισμού.

Ως αξία αναφέρεται επίσης το υπερεκτιμημένο «πρότυπο αρρενωπότητας» το οποίο συνδέεται άμεσα με τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις για την ανατροφή των παιδιών με βάση το φύλο τους. Ως εκ τούτου, η καταπιεστική συμπεριφορά ή ακόμα και η άσκηση βίας από τα αγόρια, όχι μόνο προς το γυναικείο φύλο αλλά και προς άλλα αγόρια που δεν συμβαδίζουν με αυτό το «πρότυπο αρρενωπότητας», μέσα στη σχολική μονάδα θεωρείται συχνά ως ανεκτή και επιτρεπτή συμπεριφορά.

Μία άλλη αξία που είναι ενταγμένη στο αξιακό σύστημα των μαθητών που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικής βίας είναι η «αυτοδικία» και εμφανίζεται κυρίως στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριων, προϊσταμένων του δείγματός μας, θεωρούν δικαίωμά τους την αυτοδικία τόσο για να υπερασπίσουν τον εαυτό τους όσο και για να ανταποδώσουν τη σωματική ή τη λεκτική βία που εισέπραξαν.

Όσον αφορά τους παράγοντες, ως πρώτος παράγοντας, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, έρχεται το μη υγιές οικογενειακό περιβάλλον. Το μη υγιές οικογενειακό περιβάλλον προσδιορίζεται από τους Διευθυντές/τριες,/Προϊσταμένους/νες του δείγματός μας ως ένα περιβάλλον όπου επικρατεί α) το αίσθημα εγκατάλειψης και έλλειψης γονικού ελέγχου εξαιτίας διαζυγίου των γονέων β) η έλλειψη φροντίδας, αγάπης και υποστήριξης αλλά και γ) η βία (λεκτική και σωματική) που μπορεί βιώνουν τα παιδιά από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειας, απόρροια της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που συνδέεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας.

Δεύτερος κοινός παράγοντας που απορρέει από τις απαντήσεις των Διευθυντών/ τριών/Προϊσταμένων του δείγματός μας είναι η αποδόμηση του ίδιου του θεσμού του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ο παράγοντας «σωματική δύναμη» είναι επίσης ένας παράγοντας που αναφέρεται κυρίως από τους Διευθυντές/ τριες/ Προϊσταμένους/ νες των Δημοτικών σχολείων του δείγματός μας ότι ευθύνεται για την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας στις σχολικές τους μονάδες. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι μαθητές που υπερισχύουν σωματικά έναντι άλλων πιο αδύναμων μαθητών εκμεταλλεύονται αυτήν την υπεροχή προκειμένου να πετύχουν το σκοπό τους.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον και την αποδόμηση του θεσμού του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού (οι οποίοι όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι κοινοί παράγοντες και στις δύο βαθμίδες) ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με το αίσθημα της αδικίας και τις ανισότητας αλλά και με την ιδιαίτερη ηλικιακή φάση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές, την εφηβεία. Επιπλέον, ισχυρή φαίνεται ότι είναι και η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων όπως επίσης και τα ΜΜΕ με τα πρότυπα που προβάλλουν.

Εν κατακλείδι μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματός μας διαθέτουν μια σχετική επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο ως προς την αναγνώριση των φαινομένων σχολικής βίας και τη διάκρισή τους από τα απλά και τυχαία περιστατικά καθώς επίσης και τον εντοπισμό των αιτιών που κρύβονται πίσω από αυτά αναδεικνύοντας συγχρόνως τη δυναμική του ρόλου τους ως ηγέτες της σχολικής μονάδας όσον αφορά το ζήτημα της πρόληψης. Προκύπτει επομένως το εύλογο ερώτημα για το ποιες είναι εκείνες οι επιπλέον γνώσεις που οφείλουν να κατακτήσουν αλλά και οι δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να καλλιεργήσουν και να υιοθετήσουν ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν με επιτυχία προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνόγλωσση**

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

Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

**Ξενόγλωσση**

Beran, T. & Qing, L. (2005). *Cyber-Harassment: A Study of a New Method for an Old Behavior*, Journal of Educational Computing Research, Vol. 32, p. 265-277.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2010).*Understanding SchoolViolence*. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/schoolviolence_factsheet-a.pdf> (ανακτήθηκε στις 23/3/2013).

Connell, R. (1995). *Masculinities*. Sydney: Allenand Unwin.

Dixon, R & Smith, P.K. (2001). *Rethinking School Bulling. Towards an Intergraded Model*. Cambridge University Press.

Freiberg, J. & Stein, T.A. (1999). *Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments* in School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments.

Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bulling always the best? In Peter K. S, Debra, P. & Rigby Κ. (Eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, p 37-53.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2010*). Cyberbullying fact sheet: Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. <http://www.cyberbullying.us/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response_Fact_Sheet.pdf> (ανακτήθηκε στις 22/2/2013).

Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007*). Electronic Bullying Among Middle School Students*, Journal of Adolescent Health, Vol 41, p.22–30.

Lee, C. (2010). *An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States.* Journal of Interpersonal Violence 26(8), p.1664-1693 (ανακτήθηκε στις 22/2/2013).

Cohen, J & Freiberg, J.A.(2013). *School climate and Bulling prevention*, NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER (NSCC).

Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools*. Blackwell, Cambridge, Massachusetts.Smith.

Perenzieto, P., Harper, C., Clench, B. & Coaraca, J. (2010). *The economic Impact of School Violence: A Report for Plan International*. London: Plan International & Overseas Development Institute. <http://www.ungei.org/files/violence.pdf> (ανακτήθηκε στις 1/2/2013).

Qureshi, S. (2013). *Bulling and Racist Bulling at schools. What are we missing?* X Libris.

Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*, Australian Institute of Criminology trends & issues in crime and criminal justice. No. 259.

Rigby, K, Smith, P.K, Pepler, D. (2004). Bulling in schools. How successful can interventions be? Gambridge University Press.

Rigby, K. (2008)*. Children and Bulling*. Victoria *:*Blackwell Publishing.

Smith, P.K. & Sharp, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge, London.

Smith P.K. (2004). *Bullying: Recent Developments* .Child and Adolescent Mental Health, Volume 9, Issue 3, pages 98–103.

Stoltz , G.A. (2005). *Masculinity and School Violence:Addressing the Role of Male Gender Socialization*, Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, Vol 39, No 1.p. 52-63. <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/268/591> (ανακτήθηκε στις 22/3/2013).

**Χριστοπούλου Σοφία – Περδίκης Αλέξανδρος**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**Εισαγωγή**

Το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και κατ’ επέκταση της νεανικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη διεθνή πραγματικότητα, με μια τεράστια αύξηση της βιβλιογραφίας και της εμπειρικής ερευνητικής δραστηριότητας τα τελευταία χρόνια, και είναι κοινό στις περισσότερες χώρες.

Στη Σουηδία, η πρώην υπουργός Παιδείας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η Ingegerd Warnersson, όταν ανακήρυξε το 1999 ως «Έτος για τις θεμελιακές δημοκρατικές αξίες στο σχολείο», είχε δηλώσει: *«όσο υπάρχει έστω και ένα παιδί που έχει κακοποιηθεί στο σχολείο, είτε ως αποτέλεσμα εκφοβισμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού ή άλλης μορφής βίας, τότε το σχολείο έχει αποτύχει. Οι διευθυντές, οι δάσκαλοι και όλοι οι ενήλικες στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς, διάφορους οργανισμούς και άλλους, πρέπει να κάνουν οτιδήποτε, μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, για να υποστηρίξουν τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού»* (Αρτινοπούλου, 2001).

Αποκορύφωμα της όλης θεσμικής αναγνώρισης του προβλήματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπήρξε και η Διάσκεψη στην Ουτρέχτη Ολλανδίας, το 1997, για την οριοθέτηση του προβλήματος, τη διερεύνηση των επιμέρους δράσεων και προγραμμάτων και την αξιολόγηση για την περαιτέρω πορεία των πρακτικών αντιμετώπισής του (Αρτινοπούλου, 2001). Στο σκεπτικό της απόφασης υπήρχαν οι εξής επισημάνσεις: *«… η ασφάλεια στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια αλλά και ως προϋπόθεση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατόν να αναμένεται παιδεία επαρκούς ποιότητας, εάν δεν υπάρχει ανοικτό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μαθητές/σπουδαστές μπορούν να μαθαίνουν και εκπαιδευτικοί να διδάσκουν χωρίς την απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης. Τα προβλήματα της ασφάλειας στο σχολείο δημιουργούν όλο και περισσότερες ανησυχίες στα κράτη μέλη, στα οποία διακρίνεται η ανάγκη να αναληφθεί δράση, τόσο σε εθνικό όσο και ευρωπαϊκό επίπεδο…»* (Αρτινοπούλου, 2001).

Παρά τη δημόσια προσοχή που εστιάζεται κυρίως στις πιο εξτρεμιστικές μορφές της σχολικής βίας –όπως οι δολοφονίες μαθητών και εκπαιδευτικών στο Columbine και στο Erfurt-, σήμερα, λίγα είναι γνωστά για τη διάσταση και τις συνέπειες της μικρής κλίμακας σχολικής βίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο κάθε μέρα, όπως ο αποκλεισμός τους από το σχολικό κοινωνικό πλαίσιο, η λεκτική ή φυσική παρενόχληση, η σωματική βία κ. ά. Αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο με πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό χώρο και στην ευρύτερη κοινότητα, αφού μπορεί να δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στο σχολείο και να επηρεάσει άμεσα τη διαδικασία της μάθησης. Η έκθεση στη σχολική βία και στην αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να επιφέρει σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και έντονο άγχος τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ο ενθουσιασμός, η συγκέντρωση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού επηρεάζονται άμεσα.

Αν και ο παράγοντας σχολικός εκφοβισμός αποτελεί καθοριστικό δεδομένο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις έχει αγνοηθεί στις περισσότερες έρευνες σχετικές με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο κοινωνικό υπόβαθρο, τη φυλή ή το φύλο αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις (Ammermueller και Pischke, 2006, Hanushek et al, 2003, Hoxby, 2003).

Βεβαίως, το θέμα της ενδοσχολικής βίας δεν είναι απλό και δε λύνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Είναι γνωστό πως στην αναπτυξιακή κοινωνιοποιητική διαδικασία των νέων υπάρχουν διαπλεκόμενοι παράγοντες (Μπεζέ, 1998) που κάνουν πολύπλοκη την εξεύρεση λύσεων στο θέμα της επιθετικότητας και της βίας. Ωστόσο πιστεύουμε ότι μια σωστή αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης μπορεί να αποτελέσει εργαλείο στην προσπάθεια διαχείρισης του θέματος της βίας, επειδή μας δίνει μια εικόνα της κατάστασης, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

**Απόψεις των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τους μαθητές που εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σχολικής βίας.**

**Το φύλο**

Φαίνεται πως η βία έχει φύλο. Διεθνείς μελέτες έριξαν νέο φως στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων και το σχολικό εκφοβισμό. Σε έρευνα που έγινε σε μαθητές Πειραματικού Γυμνασίου στο νομό Αττική, το σχολικό έτος 2006-07 (Μπελογιάννη, 2009), το 87,8% των μαθητών – μαρτύρων και το 60,2% των μαθητών – θυμάτων χρεώνουν στα αγόρια τα βίαια περιστατικά. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα ανάλογες με το φύλο είναι και οι μορφές βίας. Τα αγόρια, για παράδειγμα υφίστανται περισσότερο σωματική βία, ενώ τα κορίτσια υφίστανται περισσότερο προσβολές, δηλαδή λεκτική βία. Επί του παρόντος, υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι τα αγόρια ασκούν σωματική βία στο σχολείο και συγχρόνως γίνονται θύματα πολύ περισσότερο από τα κορίτσια.

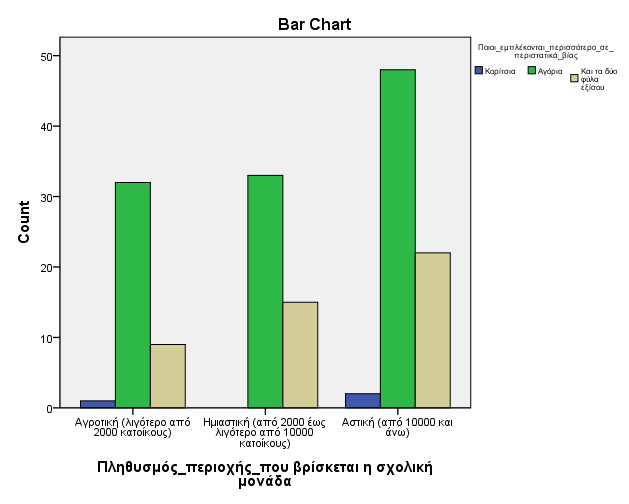
Ευρήματα από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αναφορικά με τις διαφορές φύλου που σχετίζονται με την έμμεση βία φαίνεται να είναι λιγότερο συνεπή (πρόσφατες κριτικές και μελέτες από τους Attar-Schwartz και Khoury-Kassabri. Currie et al, 2004. Osterman, Bjorkvist, Lagerspetz , Kaukiainen, Landau, Frączek και Caprara, 1998. Salmivalli και Kaukiainen, 2004. Tapper και Boulton, 2004). Για παράδειγμα, οι Craig και Harel (2004) σημειώνουν ότι, στις περισσότερες χώρες που ρωτήθηκαν στην έρευνα HBSC (Curry et al, 2004), όπου τα αγόρια τείνουν να εκφοβίσουν τα υπόλοιπα παιδιά περισσότερο από τα κορίτσια, οι διαφορές φύλου στη θυματοποίηση του εκφοβισμού είναι λιγότερο σταθερές.



Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους Διευθυντές/ντριες/Προϊστάμενους/ες της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας φαίνεται ότι το 70 % αυτών θεωρεί ότι είναι κυρίως τα αγόρια που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Το 28% θεωρεί ότι εμπλέκονται εξίσου και τα δύο φύλα, ενώ μόλις το 2% αναφέρεται στην εμπλοκή των κοριτσιών. Από τις 113 απαντήσεις των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος που αναφέρονται στην εμπλοκή των αγοριών, το 49% ανήκει στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας, ενώ στις Περιφερειακές ενότητες Αιτ/νίας και Ηλείας αντίστοιχα το ποσοστό είναι 26% και 25% αντίστοιχα.



Επιπρόσθετα, το 43% (εκ των 113 απαντήσεων) που αφορά στη συμμετοχή των αγοριών σε βίαιες ενέργειες παρατηρείται σε σχολεία αστικών περιοχών, ενώ το 28% και 29% σε σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών αντίστοιχα.



Σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, οι Διευθυντές/ντριες/Προϊστάμενοι του δείγματος θεωρούν ότι τα αγόρια εμπλέκονται στα περισσότερα περιστατικά σχολικής βίας. Η εμπλοκή των αγοριών είναι εντονότερη στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας και σε σχολεία που ανήκουν στον αστικό ιστό της περιοχής. Η διαφορά της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας σε σχέση με τις άλλες Περιφερειακές Ενότητες κυμαίνεται στις 25 ποσοστιαίες μονάδες. Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις απαντήσεις για τις αστικές περιοχές σε σχέση με τις άλλες (αγροτικές και ημιαστικές) είναι γύρω στις 12 ποσοστιαίες μονάδες, γεγονός που υποδηλώνει μια τάση των αγοριών των μεγάλων πόλεων να ενεργούν πιο επιθετικά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 46 απαντήσεις των Διευθυντών/ντριων/Προϊσταμένων του δείγματος σχετικά με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικής βίας και των δύο φύλων εξίσου, το 50% είναι από την Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας και το 48% από σχολεία αστικής περιοχής. Σε κάθε Περιφερειακή Ενότητα η αναλογία εμπλοκής των αγοριών προς και τα δύο φύλα εξίσου είναι σχεδόν 2 προς 1. Αυτό το γεγονός δίνει σαφές προβάδισμα στο ποσοστό εμπλοκής των αγοριών σε επίπεδο Περιφέρειας. Τέλος μόνο 3 από τις 162 απαντήσεις αναφέρονται στην εμπλοκή των κοριτσιών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν απόλυτα και με πλήθος ερευνών που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι πλειοψηφία των ερευνών συγκλίνουν στο ότι τα αγόρια δείχνουν να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά σωματικής βίας, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, σε σχέση με τα κορίτσια (Möller, 2001; Fuchs & Luedtke, 2003; Felix & McMahon, 2007; Luedtke, 2008. McIntyre, 2000. Smith, 2004. Ammermueller, 2006. Benbenishty & Avi Astor, 2008. Μπελογιάννη, 2009). Οι Tattum & Lane (1989) (όπως αναφέρονται στους Estevez, Teresa, Jimenez & Gonzalo, 2008), μεταγενέστερα ο Fuchs (2008) καθώς και η έρευνα του Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικής βίας σε αναλογία 3 προς 1. Τα κορίτσια φαίνονται να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά ψυχολογικής και λεκτικής βίας (Benbenishty & Avi Astor, 2008. Fuchs, 2008. Estevez, Teresa, Jimenez & Gonzalo, 2008. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε 2008. Carra, 2009. Μπελογιάννη, 2009. Salarichi Banus, 2009) καθώς και σε περιστατικά ψηφιακής βίας, όπου εμπλέκονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ’ ό,τι τα αγόρια, τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα (Beaumont, 2009).

Η βιβλιογραφία για την έμφυλη βία από άλλα μέρη του κόσμου δημιουργεί πολλά ερωτηματικά ως προς το αν αυτό το μοτίβο των δύο φύλων είναι παγκόσμιο ή αν αντανακλά κοινωνικές νόρμες που ποικίλλουν. Για παράδειγμα, οι Trefe και Mangidtu (1997) αναφέρουν στις μελέτες τους για τη σχολική βία σε κάποια σχολεία στην Αντίς Αμπέμπα, στην Αιθιοπία, ότι μαθήτριες έπεσαν θύματα εκτεταμένης βίας στο σχολείο. Αναφέρουν ότι το 72% των ερωτηθέντων συμφώνησαν ότι τα κορίτσια ήταν τα κύρια θύματα.

**Η ηλικία**

Η εικόνα είναι ακόμη πιο περίπλοκη σε σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ της ηλικίας και του φύλου. Οι Benbenishty και Astor (2005) αναφέρουν ότι το χάσμα μεταξύ ποσοστών θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών αυξάνονται με την ηλικία, ενώ οι Craig και Harel (2004) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες από τις 24 χώρες που πήραν μέρος στην HBSC μελέτη, η τάση ήταν στην αντίθετη κατεύθυνση και τα χάσματα φύλου ήταν μικρότερα μεταξύ μεγαλύτερων μαθητών.

Στην προσπάθειά μας να ερευνήσουμε τα παραπάνω αποτελέσματα ξεχωριστά σε επίπεδο Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος της Π/θμιας που έχουν επιλέξει τα αγόρια ανέρχεται στο 76%, ενώ της Δ/θμιας στο 64%. Η εμπλοκή και των δύο φύλων εξίσου εμφανίζεται στην Π/θμια σε ποσοστό 21%, ενώ στη Δ/θμια σε ποσοστό 34%. Το ποσοστό των κοριτσιών, όπως ήδη έχουμε αναφέρει είναι πολύ μικρό, μόλις 3% στην Π/θμια και 1% στη Δ/θμια.



Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται με σχετική μείωση της εμπλοκής των αγοριών σε περιστατικά σχολικής βίας. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, η διαφορά εμπλοκής μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών μειώνεται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας των μαθητών (Smith, 2004. Ammermuelle, 2006. Benbenishty & Avi Astor, 2008. Fuchs, 2008. Luedtke, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες (Marek Fuchs, 2008) σχετικά με τις έμφυλες διαφορές και την τάση βίαιων ενεργειών, εικάζεται ότι οι τάξεις με υψηλό ποσοστό κοριτσιών λειτουργούν ως ένα απορροφητικό πλαίσιο, μειώνοντας την πιθανότητα βίαιης συμπεριφοράς από μεμονωμένα άτομα (αγόρια και κορίτσια). Αντίθετα, θα μπορούσαμε να προδικάσουμε υψηλά επίπεδα ατομικής βίας, όταν το ποσοστό των αγοριών στις τάξεις είναι υψηλό, με δεδομένες τις προκλήσεις και τις απειλές που τις περισσότερες φορές οδηγούν σε σωματική βία.

Όπως τεκμηριώνεται στη βιβλιογραφία, βρίσκουμε σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών και μαθητριών, όπου τα αγόρια να είναι τρεις φορές περισσότερο βίαια από τα κορίτσια. Επίσης, η βία στα σχολεία φαίνεται να είναι ένα νεανικό φαινόμενο. Ως προς την **ένταση** του φαινομένου, είναι σαφές ότι νεαροί μαθητές ηλικίας 14 έως 17 είναι πολύ πιο βίαιοι σε σχέση με τους νεότερους, αλλά και σε σχέση με τους ενήλικες σπουδαστές. Κατά συνέπεια, η βία στα σχολεία θα πρέπει να εξεταστεί υπό το πρίσμα της εξειδικευμένης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ως επί το πλείστον, η βία στα σχολεία φαίνεται ότι είναι ένα πέρασμα που δεν οδηγεί πάντα σε ένα μόνιμο βίαιο μοτίβο στα μεταγενέστερα στάδια της ζωής. Ωστόσο, θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η βία δεν εξαφανίζεται εντελώς τη στιγμή που οι μαθητές φτάνουν στα δεκαοκτώ.

Το φύλο, η ηλικία, η φυλή και η εθνικότητα, υπολογίζονται ως παράγοντες επικινδυνότητας στα πλαίσια της μεταβλητότητας της σχολικής βίας. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στην Αμερική, οι άρρενες μαθητές έχουν περισσότερες από διπλάσιες πιθανότητες να αναφέρουν ότι απειλήθηκαν ή τραυματίστηκαν από κάποιο όπλο στο χώρο του σχολείου. Πάνω από το διπλάσιο του αριθμού των αγοριών - μαθητών, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα κορίτσια, έχουν αναφέρει ότι ενεπλάκησαν σε κάποιου είδους συμπλοκή στο χώρο του σχολείου. Για μαθητές ηλικίας 12 έως 18 ετών και αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού μεταξύ φυλετικών ή εθνοτικών ομάδων, μόνον μικροδιαφορές έχουν αναφερθεί σε σύγκριση με ομοιογενείς ομάδες. Φαίνεται όμως ότι εμφανίζονται κάποιες φυλετικές ή εθνοτικές διαφορές στον αριθμό των σπουδαστών που έχουν απειληθεί ή τραυματιστεί (Kaufman et αl., 2000).

Έφηβοι στην ηλικία των 12-13 ετών, που έχουν διαπράξει κάποια κλοπή ή έχουν εμπλακεί σε διάφορους καυγάδες φαίνεται ότι είναι πολύ περισσότερο πιθανό να ενεργήσουν βίαια πέντε χρόνια αργότερα. Όταν μάλιστα τα προηγούμενα συνδυάζονται με μειωμένη ή κακή βαθμολογία, έχουμε εξωτερικευμένες συμπεριφορές που προδικάζουν σχετική επιθετικότητα. (Ellickson & McGuigan, 2000). Συγχρόνως, όπως αναφέρουν έρευνες, μαθητές ηλικίας 12 έως 14 ετών έχουν περισσότερες πιθανότητες, σε σχέση με μεγαλύτερους μαθητές, να πέσουν θύματα κακόβουλων ενεργειών στο σχολείο.

Καταλήγοντας, λοιπόν, σχετικά με τις διαφορές φύλου και τη σχολική βία, σχεδόν όλες οι μελέτες (Rodriguez Basanta, 2009) επιβεβαιώνουν ότι περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια λαμβάνουν μέρος στην παρενόχληση (ως δράστες όσο και ως θύματα), με εξαίρεση τις κατηγορίες της ψυχολογικής ή λεκτικής παρενόχλησης, όπου τα κορίτσια διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό (Serrano και Iborra, 2005. Defensor del Pueblo, 2006. Generalitat de Catalunya, 2006).

Παράλληλα, σχεδόν όλες οι μελέτες αναφέρουν ότι η υψηλότερη **συχνότητα** της παρενόχλησης συμβαίνει κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών του σχολείου και μειώνεται σταδιακά κατά τα επόμενα έτη. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Gómez-Bahíllo (2006), διαπιστώθηκε μεγαλύτερο ποσοστό βίας στα δημοτικά σχολεία (ιδίως στις δύο τελευταίες τάξεις) από ό, τι σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως όσον αφορά τη σωματική βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ομοίως, ο Sáenz (2005) επισημαίνει ότι η παρενόχληση είναι πιο συχνή στα δημοτικά σχολεία και ειδικά μεταξύ των παιδιών ηλικίας 8 έως 11 ετών (5,9%). Σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 2,5%. Τέλος οι Marchesi et αl (2006) επιβεβαιώνουν σε μελέτη τους τα ίδια ευρήματα.

**Σχολική Επίδοση των Θυτών**

Στο ερώτημα αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επίδοσης στο σχολείο και των μαθητών που ασκούν βία, οι έρευνες μάς δείχνουν ότι υπάρχει σχετική σύνδεση. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και την επιθετική συμπεριφορά, όμως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς προς ποια κατεύθυνση (Baranger, 1999. Dombush, Mounts, Lambom, & Steinberg, 1991).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνά μας, στους πιο κάτω πίνακες γίνονται εμφανείς οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών και Προϊσταμένων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας του δείγματος, για το βαθμό επίδοσης των μαθητών που ασκούν σχολική βία.



Όπως φαίνεται, σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την σχολική επίδοση των μαθητών που ασκούν σχολική βία, η έρευνα έδειξε ότι το 48% των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές – θύτες έχουν κυρίως «χαμηλή επίδοση». Ακολουθούν οι απαντήσεις «ανεξαρτήτως επίδοσης» σε ποσοστό 31% και «με μέτρια επίδοση» σε ποσοστό 20%. Μόνον το 1% των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές που ασκούν σχολική βία έχουν υψηλή σχολική επίδοση.



Από τις 78 απαντήσεις που αναφέρονται στη χαμηλή σχολική επίδοση, το 50% προέρχεται από την Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας, ενώ στις Περιφερειακές Ενότητες Αιτ/νίας και Ηλείας το ποσοστό ανέρχεται στο 22% και 28% αντίστοιχα.

Επίσης, το 45% των απαντήσεων σχετικά με την χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρεται στις αστικές περιοχές, ενώ στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές το ποσοστό είναι στο 23% και 32% αντίστοιχα.



Στην Π/θμια Εκπ/ση και μάλιστα σε ποσοστό 45% οι Διευθυντές/ντριες πιστεύουν πως οι μαθητές ασκούν σχολική βία «ανεξαρτήτως επιδόσεως», ενώ αντίστοιχα το ποσοστό αυτών που απάντησαν «με μέτρια» και «χαμηλή» επίδοση» ήταν το 21% και 31% αντίστοιχα.

Στη Δ/θμια Εκπ/ση ένα ποσοστό 64% των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων θεωρούν πως οι μαθητές - θύτες είναι «χαμηλής επίδοσης», ενώ οι αυτοί που απαντούν ότι είναι μαθητές «μέτριας επίδοσης» ή «ανεξαρτήτως επίδοσης» εμφανίζονται με το αυτό ποσοστό, δηλαδή 18%.



Στην Π/θμια Εκπ/ση η σχολική επίδοση δείχνει να μην συνδέεται άμεσα με την άσκηση σχολικής βίας, αντιθέτως στη Δ/θμια Εκπ/ση, κατά την άποψη των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος οι μαθητές «χαμηλής επίδοσης» φαίνονται λιγότερο επιρρεπείς στην σχολική βία.

**Σχολική Επίδοση των Θυμάτων**

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και επιθετικής συμπεριφοράς, όμως είναι δύσκολο επίσης να προσδιοριστεί ακριβώς το σημείο της σύνδεσης και προς ποια κατεύθυνση πρέπει να αναζητηθεί (Baranger, 1999. Dombush, Mounts, Lambom, & Steinberg, 1991). Για τους προαναφερόμενους συγγραφείς, τα δύο αυτά στοιχεία, ο εκφοβισμός και η συμπεριφορά, είναι αλληλένδετα –αλληλοενισχύουν και αυξάνουν το αίσθημα της απόρριψης (Aubert, 2001. Perrenoud, 1989). Μπορούμε, όμως, επίσης να διακρίνουμε και θύματα εκφοβισμού που να έχουν ιδιαίτερα υψηλές κοινωνικές ικανότητες. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο και με προηγούμενες μελέτες [Baranger, P. (1999). Absentéisme, indiscipline, violence: Les incidences éducatives du cadre, des régies et des rituels a l'&olé. In P. Baranger (Ed.), Cadres, régies et rituels dans institution scolaire. Nancy: Presses Universitaires de Nancy] και [Dombush, S.M., Mounts, N., Lambom, S.D., & Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Développement, 62, 1049- 1065. Aubert, J.L. (2001). La violence dans les écoles. Paris: Odile Jacob].

Είναι, επομένως, σημαντικό να σημειωθεί ότι το καταληκτικό συμπέρασμα των περισσοτέρων ερευνών είναι ότι, τα παιδιά που υφίστανται σχολική βία, είναι δυνατόν να οδηγηθούν μεταξύ άλλων και σε μείωση της σχολικής επίδοσης ή σε σχολική αποτυχία (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008. Nakamoto & Schwartz, 2009. Schwartz et al., 2005). Συνεπώς, η σχολική βία δεν παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία μόνο ως αιτία, αλλά και ως αποτέλεσμα.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας στο σχετικό ερώτημα φαίνονται να διαφοροποιούνται από τα ευρήματα των ερευνών. Οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών και Προϊσταμένων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό επίδοσης των μαθητών που υφίστανται σχολική βία, όπως γίνονται εμφανείς στους πιο κάτω πίνακες, επιβεβαιώνουν συγχρόνως την άποψη των ερευνητών για τη δυσκολία ως προς το σημείο της σύνδεσης και ως προς ποια κατεύθυνση πρέπει να αναζητηθεί.



Σε επίπεδο, λοιπόν, Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, 64% των Διευθυντών/ντριών θεωρούν ότι οι μαθητές υφίστανται βία «ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης». Αντίστοιχα 19% των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος θεωρούν ότι υφίστανται βία οι μέτριας επίδοσης μαθητές και 16% οι χαμηλής επίδοσης μαθητές. Μόλις 1% των Διευθυντών/ντριών αναφέρεται σε θυματοποίηση μαθητών υψηλής σχολικής επίδοσης. Από τις 104 απαντήσεις «ανεξαρτήτως επίδοσης», το 46% προέρχεται από την Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας, το 30% από την Αιτ/νία και το 24% από την Ηλεία.



Αντίστοιχα, σύμφωνα με το κριτήριο της περιοχής κατοικίας ή και δραστηριοποίησης των Δ/ντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, αλλά και των μαθητών στους οποίους αναφέρονται, είχαμε ενδιαφέροντα ευρήματα. Από τις απαντήσεις το 47% αναφέρεται αφενός σε σχολεία που ανήκουν σε αστικές περιοχές και δηλώνει ότι υφίστανται βία μαθητές «ανεξαρτήτως επίδοσης», αφετέρου το 30% των αγροτικών και το 23% των ημιαστικών περιοχών έχει την ίδια άποψη, δηλαδή ότι γίνονται θύματα βίας μαθητές «ανεξαρτήτως επίδοσης».



Σχετικά με την κατανομή των απόψεων στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, φαίνεται ότι 72% των Διευθυντών της Π/θμιας Εκ/σης και 58% της Δ/θμιας θεωρούν ότι οι μαθητές υφίστανται σχολική βία ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης. Στην Π/θμια Εκπ/ση η άποψη των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων, ότι υφίστανται σχολική βία οι μαθητές «μέτριας επίδοσης», κατέχει ένα ποσοστό της τάξης του 12%, ενώ στους «χαμηλής επίδοσης» μαθητές ανεβαίνει στο ποσοστό του 15%.



Στην Δ/θμια Εκπ/ση η άποψη των Διευθυντών /ντριών/Προϊσταμένων για θυματοποίηση των μέτριας επίδοσης μαθητών ανέρχεται στο 24% και των χαμηλής στο 15%. Όπως φαίνεται από τα στατιστικά, υπάρχει σύμπτωση απόψεων μεταξύ Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που υφίστανται σχολική βία και έχουν υψηλή επίδοση και αυτό είναι 1%.

Κάνοντας μια συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τους Διευθυντές/ντριες η άσκηση σχολικής βίας συνδέεται άμεσα με την χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ οι μαθητές που υφίστανται βία είναι κατά κύριο λόγο ανεξαρτήτως επίδοσης. Οι Houbre B. et al. (2006) διαπίστωσαν ότι, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και χαμηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα η μελέτη των Houbre B. et al. (2006) εξέτασε την πιθανή σχέση μεταξύ προβλημάτων σχολικής συμπεριφοράς και κατάστασης του παιδιού, όσον αφορά τον εκφοβισμό. Από τη μελέτη φάνηκε ότι τα θύματα εκφοβισμού ήσαν ελλειμματικά σε κοινωνικές και σχολικές δεξιότητες και είχαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με άλλα παιδιά που συμμετείχαν ή δεν συμμετείχαν σε επιθετικές ενέργειες.

Αυτά τα ευρήματα ισχύουν και για τα θύματα και θύτες. Πιο συγκεκριμένα, θύματα εκφοβισμού είχαν χαμηλές σχολικές ικανότητες, όπως παρατηρήθηκε και από το Fombonne σε ένα κλινικό δείγμα.

**Αξίες μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας**

Οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων του δείγματος της **Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας**, όπως καταγράφονται στο ερώτημα «για την ύπαρξη ή μη διαφορετικών αξιών στους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορά σχολικής βίας σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές» φαίνονται να αντιμετωπίζουν κάποια δυστοκία. Φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα με την ερμηνεία της λέξης «αξία» για τον καθένα από τους ερωτηθέντες. Υπάρχει γενικά η αίσθηση ότι δεν είναι σίγουροι για τις απαντήσεις τους.

Επίσης δεν είναι ξεκάθαρο αν αναφέρονται σε αξίες με την έννοια της λέξης ή σε «αρχές». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία «αξία» (συνήθως στον πληθυντικό) θεωρείται το ιδανικό, η ιδέα που καθορίζει τον τρόπο ζωής και σκέψης του ανθρώπου, η συμπεριφορά (Μπαμπινιώτης, 1998), ενώ «αρχή» (επίσης στον πληθυντικό) είναι ο κανόνας που διέπει τη στάση ζωής κάποιου/ οι κανόνες συμπεριφοράς που υπαγορεύονται από την ηθική.



Το 44% των Διευθυντών/ντριων/Προϊσταμένων του δείγματος σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας απάντησαν πως οι μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας **ίσως** έχουν διαφορετικές αξίες από τους υπόλοιπους μαθητές. Το 17% απάντησε αρνητικά και το 22% θετικά. Επίσης, το ποσοστό όσων απάντησαν πως δεν γνωρίζουν ανέρχεται στο 17%.

Στην Π/θμια Εκπ/ση οι Διευθυντές/ντριες/Προϊσταμένων του δείγματος που απάντησαν «ίσως» είναι σε ποσοστό 51%, ενώ στην Δ/θμια στο 37%. Το ποσοστό των απαντήσεων «ναι», «όχι» και «δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ» στην Π/θμια είναι γύρω στο 16% ενώ στην Δ/θμια 18%, 28% και 17% αντίστοιχα. Αυτά τα ευρήματα παρουσιάζουν την αδυναμία, ίσως, των ερωτηθέντων να έχουν μια ξεκάθαρη άποψη.



Οι Διευθυντές/ντριες/Προϊσταμένων τόσο της Π/θμιας όσο και της Δ/θμιας δείχνουν να μην είναι σίγουροι για την ύπαρξη ή μη διαφορετικών αξιών στους μαθητές που ασκούν σχολική βία σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο συνδυασμός των απαντήσεων «ίσως» και «δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ» δείχνει πώς πάνω από τα τρία τέταρτα των Διευθυντών/ντριών δυσκολεύονται να τοποθετηθούν επί του θέματος.

Στην διεθνή βιβλιογραφία, πάντως, δε φαίνεται να έχουν γίνει έρευνες που να συσχετίζουν την ύπαρξη ή μη αξιών με την άσκηση σχολικής βίας.

**Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Το θέμα της σχολικής βίας και ειδικότερα του εκφοβισμού έχει απασχολήσει συστηματικά τους ειδικούς επιστήμονες επί σειρά ετών όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και αλλού. Σε όλες τις προηγμένες χώρες έχουν ληφθεί συγκεκριμένα μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο. Σε κράτη όπως η Ολλανδία, η Σουηδία και η Γερμανία, κάθε σχολική μονάδα διαθέτει συνήθως ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για τον έλεγχο της σχολικής βίας.

Θα πρέπει, επομένως, και στη χώρα μας οι μαθητές/τριες να ενημερώνονται σχετικά με το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός, πώς μπορούν να αντεπεξέρχονται σε τέτοιες συμπεριφορές και να εκπαιδεύονται σε κοινωνικές δεξιότητες αντιμετώπισής του μέσα από παιχνίδια ρόλων και δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες.

Σκοπός της ανιχνευτικής αυτής έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν να επιχειρηθεί μια πρώτη προσέγγιση στο ζήτημα της διερεύνησης και καταγραφής της γνώμης των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με την ύπαρξη ενδοσχολικής βίας στις σχολικές μονάδες της περιοχής. Βασική επιδίωξη ήταν μέσω της έρευνας περισσότερο να αναδειχτούν και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που συνδέονται με περιστατικά βίας σε χώρους του σχολείου και να επιχειρηθεί μια πρώτη στατιστική καταγραφή τους.

Από την ανάλυση απαντήσεων του ερωτηματολογίου διαφάνηκαν κάποιες βασικές πλευρές των προβλημάτων της σχολικής βίας που αντιμετωπίζουν τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή σήμερα. Όπως προκύπτει από το υλικό που συγκεντρώθηκε, φαίνεται σε γενικές γραμμές να επιβεβαιώνεται η εκτίμηση ότι τα περιστατικά ακραίας βίας δεν είναι διαδεδομένα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Περιφέρειας Δυτ. Ελλάδας. Όταν εκδηλώνονται όμως κάποια τέτοια περιστατικά απασχολούν σε υπερβολικό βαθμό τα ΜΜΕ. Αντίθετα, τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας διαφόρων μορφών είναι πιο συχνό φαινόμενο και σε αυτά συμμετέχουν, αν και με διαφορετικό τρόπο, περισσότερο τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια. Συνήθη θύματα βίας/εκφοβισμού φαίνεται πως είναι κυρίως παιδιά που δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με αποτελεσματικό τρόπο. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν, σε κάθε περίπτωση, ανησυχητικές ενδείξεις για το μέλλον.

Ηλικιακά, φαίνεται πως αρκετά από τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας εμφανίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάζουν κάπως αυξητική τάση καθώς οι μαθητές/ μαθήτριες προχωρούν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Όσο όμως προχωρούμε προς το Λύκειο φαίνεται πως τα περιστατικά έχουν μικρότερη συχνότητα, αλλά μάλλον αυξάνουν σε ένταση.

Φάνηκε επίσης ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ κακής σχολικής επίδοσης και επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ οι μαθητές που υφίστανται βία, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο ανεξαρτήτως επίδοσης.

Τέλος, παρά τη σύγχυση που παρατηρήθηκε σχετικά με την έννοια «αξία» φαίνεται πως οι μαθητές/τριες που πρωταγωνιστούν σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας δεν διαθέτουν τις ίδιες αξίες με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως καταγράφεται από τις απαντήσεις (δηλαδή αλληλεγγύη, σεβασμό του άλλου ανθρώπου, συλλογικότητα, ισότητα, δικαιοσύνη). Να υποθέσουμε ότι ούτε η οικογένεια ούτε το σχολείο έχει ασκήσει αυτούς τους μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τα όριά τους, να κάνουν σαφές τι πρέπει να ανέχονται και τι όχι και διαθέτουν σταθερότητα στην τήρηση αυτών των αρχών;

**Βιβλιογραφία**

Ammermueller, A. - Pischke J.S. (2006). *Peer effects in European primary schools: Evidence from PIRLS*, NBER Working Paper No. 12180, Cambridge.

Αρτινοπούλου Β. (2001). Βία στα σχολεία. Το Συνέδριο του Παρισιού, *Ποινική Δικαιοσύνη, τεύχ. 6*, σ. 661-2.

Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στα σχολεία. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aubert, J.L. (2001). *La violence dans les écoles*. Paris: Odile Jacob.

Baranger, P. (1999). Absentéisme, indiscipline, violence: Les incidences éducatives du cadre, des régies et des rituels a l'&olé. In P. Baranger (Ed.), *Cadres, régies et rituels dans institution scolaire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Benbenishty, R., Avi Astor, R. (2008). School Violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School*, 7: 59-80.

Γλαρέντζου, Ελ., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης, Γρ., Τζελφέ-Ανέστη, Σ., Χαραμής, Π.: Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) της ΟΛΜΕ. (2006-08). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών: Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Έρευνα.

Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook. *International journal of violence and school, 10 (English version)*: 97-110.

Dombush, S.M. - Mounts, N., Lambom, S.D., & Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Développement, 62*, 1049- 1065.

Estevez, Est., Jimenez,T. I., Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. *School Psychology*. Molina D. H. (ed): 79-115.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση …απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών*. Διακρατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Δάφνη». «Αξιολόγηση αναγκών και ευαισθητοποίησης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό».

Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration, Vol. 41, ιss: 6*: 669 – 88.

Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. *International Journal of Violence and School*, 7: 20-41.

Hanushek, E., J. Kain, J. Markman and S. Rivkin (2003), Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics* 18 (5): 527-544.

Houbre B., et al. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, XXL n°2: 183-208.

Hoxby, C. (2003). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. *NBER Working Paper No. 7867*, Cambridge.

McIntyre, Al. (2000).Constructing Meaning about Violence, School and Community: Participatory Action Research with Urban Youth. *The Urban Review, v. 32, no 2*: 123- 154.

Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο… Βία του σχολείου…*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπελογιάννη, Μ. Π. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 128 Α΄: 175-200.

Rodriguez Basanta, An., Salarich I Banus An. (2009). School violence in Spain. Notes on its emergence as problem and on research approaches. *International journal of violence and school, 10 (English version)*: 71-96.

Smith, P.K. (ed.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*, RoutledgeFalmer, London.

Smith, P.K., D. Pepler and K. Rigby (eds.). (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, Cambridge.

**Παπαχριστόπουλος Νικόλαος - Παπαδημητροπούλου Παναγούλα**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

**ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

Τα συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές εκδηλώνονται με επιθετικότητα, βία και εκφοβισμό συνιστούν μία ανησυχητική πραγματικότητα για το σύγχρονο σχολείο και στον ελληνικό χώρο. Διάφορες εμπειρικές μελέτες (Georgiou & Stavrinides, 2008. Andreou et al. 2007. Sapouna, 2008) οι οποίες έχουν διεξαχθεί πρόσφατα στην Ελλάδα καταδεικνύουν ότι περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού εμπλέκεται σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, ενώ ποσοστό 8,5% των εφήβων αναφέρουν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα. Μάλιστα το 2010 σε σύγκριση με το 2002 παρατηρείται σημαντική αύξηση στο ποσοστό των εφήβων που έχουν εκδηλώσει συμπεριφορά θύτη σχολικού εκφοβισμού ενώ το ποσοστό των μαθητών που υπόκεινται σε σχολικό εκφοβισμό παραμένει αμετάβλητο (Κοκέβη, Σταύρου, Φωτίου & Καναβού, 2010). Σύμφωνα με την συγκριτική διεθνή έρευνα των Craig et al. (2009), η Ελλάδα καταλαμβάνει την τρίτη θέση στο σύνολο των 40 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας και θυματοποίησης είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως θύτες-θύματα.

Δεδομένου ότι οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς σχολικής βίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο που εκδηλώνονται, δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή διεθνής ταξινόμηση των διαφόρων τύπων βίας (Taki, et al., 2008). Πολιτισμικές διαφορές παρατηρούνται ως προς την επικράτηση διαφόρων τύπων βίας στα σχολεία μεταξύ των διαφόρων χωρών και Ηπείρων, καθώς η ανοχή που επιδεικνύει το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο στην εκδήλωση φυσικής βίας ενδέχεται να διαφοροποιεί τη συχνότητα και τις μορφές εκδήλωσής της, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία και το φύλο, καθώς και μεταβλητές που σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Fuchs, 2008).

Κατά συνέπεια, ο ορισμός της σχολικής βίας μπορεί να έχει διαφορετικές ερμηνείες, συνυποδηλώσεις και συσχετίσεις σε διάφορες χώρες (Benbenishty & Astor 2008). Άλλωστε, η σχολική βία συνιστά ένα ετερογενές και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να εκδηλώνεται είτε ως συλλογική είτε ως ατομική έκφραση, ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται, και μπορεί να συμπεριλαμβάνει σκόπιμες φυσικές επιθέσεις αυξημένης σοβαρότητας, όπως σεξουαλικές επιθέσεις, έως και λιγότερο επικίνδυνες μορφές βίας (Fuchs, 2008).

Παρά τους εγγενείς περιορισμούς που προκύπτουν στην προσπάθεια ορισμού των διαφόρων μορφών βίας, με βάση τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο θύτης εναντίον του θύματος θα μπορούσαν να προκύψουν οι εξής ομαδοποιήσεις (Benbenishty & Astor, 2008): Η άμεση μορφή βίας όπως η φυσική και η λεκτική βία και οι έμμεσες μορφές βίας που στοχεύουν στο επίπεδο των σχέσεων (relational) και του συναισθήματος και εκφράζονται κατά βάση με κοινωνική απομόνωση του θύματος(Robson & Witenberg, 2013). Ειδικότερα, οι προαναφερθείσες μορφές βίας θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής (Taki et al., 2008. Benbenishty & Astor, 2008).

Φυσική βία κατά την οποία ο θύτης χρησιμοποιεί σωματική – φυσική βία εναντίον του θύματος, όπως χτυπήματα και ξυλοδαρμοί.

Λεκτική βία, η οποία εκφράζεται με τη συστηματική θυματοποίηση μέσω λεκτικών επιθέσεων, όπως τη χρήση απαξιωτικών χαρακτηρισμών, ύβρεων, απειλών και εκβιασμών.

Κοινωνική ή έμμεση ή σχεσιακή (relational) ή συναισθηματική ή ψυχολογική βία, η οποία εκφράζεται με κοινωνική απομόνωση του μαθητή ή ομάδας μαθητών και με αποκλεισμό τους από τις ομάδες των συνομηλίκων και τις σχολικές δραστηριότητες.

Βία που σχετίζεται με την ιδιοκτησία και περιλαμβάνει βανδαλισμούς, κλοπές και καταστροφές των προσωπικών αντικειμένων των μελών της σχολικής κοινότητας

Σεξουαλική βία, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης, τόσο λεκτικής όσο και φυσικής.

Ηλεκτρονική βία (Cyberbullying), η οποία σύμφωνα με τους Patsin & Hinduja (2006, σελ.152) ορίζεται ως «ηθελημένη και επαναλαμβανόμενη πρόκληση βλάβης διαμέσου ηλεκτρονικού κειμένου» και εκδηλώνεται με παρενόχληση και εκφοβισμό μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, μηνυμάτων, κινητών τηλεφώνων, ιστολογίων, ιστοχώρων, ανάρτηση βίντεο ή φωτογραφιών και αποκλεισμό ή προσβολή του θύματος σε διαδικτυακά fora συζητήσεων (Campbell, 2005).

**Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Στα παρακάτω ραβδογράμματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορούν στις διάφορες μορφές σχολικής βίας που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών.

Πίνακας 1: Φυσική-Σωματική βία

Όσον αφορά στις συμπεριφορές βίας που εκδηλώνονται στο σχολείο, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 45,33% παρατηρείται φυσική βία με χτυπήματα και ξυλοδαρμούς, σε ποσοστό 28% ασκείται σε μέτριο βαθμό φυσική βία ενώ σε ποσοστό 24% εκδηλώνονται περιστατικά φυσικής βίας με αυξημένη συχνότητα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 59,18% δεν εκδηλώνεται φυσική βία καθόλου ή εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 16,32% παρατηρείται μέτρια εκδήλωση περιστατικών φυσικής βίας, ενώ σε ποσοστό 26,53% εκδηλώνεται βία με τη μορφή χτυπημάτων και ξυλοδαρμών συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ και οι 12 Διευθυντές των ΕΠΑΛ απάντησαν ότι στις σχολικές μονάδες τους εκδηλώνονται περιστατικά φυσικής βίας με μικρή συχνότητα (καθόλου έως μέτρια), ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνεται σχολική βία με τη μορφή ξυλοδαρμών και χτυπημάτων πάρα πολύ συχνά. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται σχολική βία με χτυπήματα και ξυλοδαρμούς λίγο και μέτρια. Παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, η εκδήλωση φυσικής βίας μειωνεται.

Πίνακας 2: Κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων

Όσον αφορά στην εκδήλωση σχολικής βίας με τη μορφή κλοπών και καταστροφής προσωπικών αντικειμένων, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 38,67% δεν εκδηλώνεται καθόλου βία με τη συγκεκριμένη μορφή, σε ποσοστό 52% ασκείται σε μικρό και μέτριο βαθμό βία με κλοπές προσωπικών αντικειμένων, ενώ σε ποσοστό 9,33% εκδηλώνονται περιστατικά βίας συχνά και αρκετά συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 38,77% δεν παρατηρούνται κλοπές και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων στο σχολείο τους, σε ποσοστό 53% ανέφεραν ότι διαπιστώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας λίγο έως μέτρια, ενώ σε ποσοστό 6,1% γίνονται κλοπές συχνά έως πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 39,13% δεν διαπιστώνονται κλοπές και φθορά των προσωπικών αντικειμένων στο σχολείο τους, ενώ σε ποσοστό 60,87% ανέφεραν ότι εκδηλώνονται περιστατικά με τη συγκεκριμένη μορφή βίας λίγο έως μέτρια. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 83,33% εκδηλώνεται βία στα σχολεία τους με κλοπές με μικρή συχνότητα (καθόλου έως μέτρια), ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή σχολικής βίας. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται σχολική βία με κλοπές και φθορά προσωπικών αντικειμένων λίγο και συχνά.

Πίνακας 3: Λεκτική Βία

Όσον αφορά στην εκδήλωση λεκτικής βίας, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 26,67% εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας με μικρή συχνότητα (καθόλου έως λίγο), σε ποσοστό 25,33% εκδηλώνεται με μέτρια συχνότητα και σε ποσοστό 48% εκδηλώνεται συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 26,53% εκδηλώνεται σχολική βία με μικρή συχνότητα (καθόλου έως λίγο), σε ποσοστό 30,61% παρατηρείται μέτρια εκδήλωση, ενώ σε ποσοστό 42,86% η συχνότητα εκδήλωσης είναι αυξημένη (συχνά έως πολύ συχνά). Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 52,17% διαπιστώνεται λεκτική βία στο σχολείο τους με μικρή συχνότητα (καθόλου έως λίγο), σε ποσοστό 17,39% εκδηλώνεται με μέτρια συχνότητα και σε ποσοστό 30,43% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 41,67% εκδηλώνεται λεκτική βία στα σχολεία τους λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 58,33 συχνά και αρκετά συχνά, ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνεται λεκτική βία με μέτρια συχνότητα. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται λεκτική βία λίγο και συχνά.

Πίνακας 4: Προσβλητικές χειρονομίες



Όσον αφορά στην εκδήλωση βίας με προσβλητικές χειρονομίες, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 16% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 53,33% εκδηλώνεται λίγο και μέτρια ενώ σε ποσοστό 30,67% εκδηλώνεται συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 46,93% παρατηρείται σε περιορισμένο βαθμό βία με τη συγκεκριμένη μορφή (καθόλου έως λίγο), σε ποσοστό 24,48% παρατηρείται με μέτρια συχνότητα ενώ σε ποσοστό 28,57% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 13% δεν διαπιστώνεται βία στο σχολείο τους με τη μορφή προσβλητικών χειρονομιών, σε ποσοστό 56,52% ανέφεραν ότι εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 30,43% θεωρούν οτι προσβλητικές χειρονομίες υιοθετούνται συχνά έως πολύ συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 66,67% εκδηλώνεται βία στα σχολεία τους λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 33,33 συχνά και αρκετά συχνά, ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνεται βία με προσβλητικές χειρονομίες πολύ συχνά. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται λεκτική βία λίγο και αρκετά συχνά.

**Πίνακας 5**: Κοινωνική/Ψυχολογική βία

Όσον αφορά στην εκδήλωση κοινωνικής –ψυχολογικής-έμμεσης βίας που εκφράζεται με αποκλεισμό και απομόνωση από τις παρέες, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 14,67% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 37,33% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 22,67% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 25,33% συχνά έως πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 22,45% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 34,70% παρατηρείται λίγο, σε ποσοστό 18,36% εκδηλώνεται μέτρια ενώ σε ποσοστό 24,49% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 26,1% δεν διαπιστώνεται ψυχολογική-κοινωνική βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 60,87% διαπιστώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 13,04% εντοπίζεται συχνά έως πολύ συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 16,67% δεν εκδηλώνεται βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 33,33% εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 50% εντοπίζεται συχνά, ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνεται κοινωνική-ψυχολογική βία λίγο. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται λεκτική βία λίγο και μέτρια.

Πίνακας 6: Ηλεκτρονική βία



Όσον αφορά στην εκδήλωση ψηφιακής βίας, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 85,33% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 13,33% εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και μόνο σε ποσοστό 1,3% εκδηλώνεται αρκετά συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 36,73% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 38,77% παρατηρείται λίγο και σε ποσοστό 24,5% εκδηλώνεται μέτρια έως αρκετά συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 60,87% δεν διαπιστώνεται ψηφιακή βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 30,43% εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 8,7% εκδηλώνεταισυχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 25% δεν εκδηλώνεται ψυφιακή βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 58,33% εκδηλώνεται λίγο και σε ποσοστό 16,67% εκδηλώνεται μέτρια. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι στο σχολείο του εκδηλώνεται ψηφιακή βία λίγο. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται ψηφιακή βία λίγο και συχνά.

Πίνακας 7: Προσβλητικά σημειώματα, συνθήματα, γκράφιτι

Όσον αφορά στην εκδήλωση βίας με τη μορφή προσβλητικών για το θύμα σημειωμάτων και γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 77,33% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 17,33% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 4% εκδηλώνεται μέτρια, και μόνο σε ποσοστό 2,22 % εκδηλώνεται συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 59,18% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 34,7% παρατηρείται λίγο έως μέτρια ενώ μόνο σε ποσοστό 6,12% παρατηρείται συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 60,87% δεν διαπιστώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας στο σχολείο τους, σε ποσοστό 30,43% απάντησαν ότι εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 8,7% θεωρούν ότι εκδηλώνεται συχνά. Οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 75% δεν εκδηλώνεται βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 25% λίγο ενώ οι Διευθυντές του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου και των 2 Εσπερινών ΓΕΛ που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι στο σχολείο τους δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου.

Πίνακας 8: Σεξουαλική Βία



Όσον αφορά στην εκδήλωση σεξουαλικής βίας, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 73,33% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας στο σχολείο τους, σε ποσοστό 25,33% ότι εκδηλώνεται λίγο και μόνο ένας Διευθυντής απάντησε ότι στο σχολείο διαπιστώνεται σεξουαλική βία πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 51% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 28,57% παρατηρείται λίγο ενώ σε ποσοστό 20, 43% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 56,52% δεν διαπιστώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας στο σχολείο τους, σε ποσοστό 30,43% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 4,34% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 8,7% εκδηλώνεται συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 58,33% δεν εκδηλώνεται σεξουαλική βία στο σχολείο τους και σε ποσοστό 41,67% ότι εκδηλώνεται λίγο. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου απάντησε ότι δεν εκδηλώνεται σχολική βία στο γυμνάσιο που προΐσταται και οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας λίγο και μέτρια.

Πίνακας 9: Ρατσιστική Βία



Όσον αφορά στην εκδήλωση βίας που σχετίζεται με ρατσιστικά σχόλια για το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 28% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 37,33% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 19,44% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 16% εκδηλώνεται συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 26,53% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 28,57% παρατηρείται λίγο, σε ποσοστό 20,04% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 24,49% εκδηλώνεται συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 34,78% δεν διαπιστώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας στο σχολείο τους καθόλου, σε ποσοστό 34,78% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 21,74% εκδηλώνεται με μέτρια συχνότητα και σε ποσοστό 8,7% εκδηλώνεται συχνά και αρκετά συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 33,33% δεν εκδηλώνεται ρατσιστική βία στο σχολείο τους, σε ποσοστό 25% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 25% εκδηλώνεται με μέτρια συχνότητα και μόνο σε ποσοστό 16,67% εκδηλώνεται συχνά. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου απάντησε ότι δεν εκδηλώνεται σχολική βία καθόλου και οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας λίγο και συχνά.

Πίνακας 10:Βανδαλισμοί



Όσον αφορά στην εκδήλωση βίας που σχετίζεται με βανδαλισμούς, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 73% δεν εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου, σε ποσοστό 17,33 % εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 6,67% παρατηρείται με μέτρια συχνότητα και σε ποσοστό 2,67% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 44,9% δεν παρατηρείται βία με τη συγκεκριμένη μορφή καθόλου, σε ποσοστό 28,57% παρατηρείται λίγο, σε ποσοστό 14,28% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 12,24% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 43,47% δεν διαπιστώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας στο σχολείο τους καθόλου, σε ποσοστό 21,74% εκδηλώνεται λίγο, σε ποσοστό 17,4% εκδηλώνεται μέτρια και σε ποσοστό 17,4% εκδηλώνεται συχνά έως πολύ συχνά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 16,67% δεν εκδηλώνεται βία με βανδαλισμούς στο σχολείο τους καθόλου, σε ποσοστό 66,67% εκδηλώνεται λίγο έως μέτρια και σε ποσοστό 16,67% εκδηλώνεται αρκετά συχνά έως πολύ συχνά. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου απάντησε ότι εκδηλώνονται βανδαλισμοί λίγο και οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται η συγκεκριμένη μορφή βίας καθόλου και μέτρια.

Πίνακας 11: Περιστατικά σχολικής βίας σε ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην τρόπο εκδήλωσης βίας, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 2,22% τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται μόνο ατομικά, σε ποσοστό 57,33 % εκδηλώνονται ομαδικά και σε ποσοστό 41,45% εκδηλώνονται και ομαδικά και ατομικά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 38,77% τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται ατομικά και σε ποσοστό 61,23% εκδηλώνονται ατομικά και ομαδικά. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 43,47% τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται ατομικά και σε ποσοστό 56,53% εκδηλώνονται ομαδικά και ατομικά. Επιπλέον, οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 41,67%% εκδηλώνεται βία ατομικά και σε ποσοστό 58,53% ομαδικά και ατομικά. Ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου και οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται τα περιστατικά βίας ατομικά.

Πίνακας 12: Μορφές σχολικής βίας ως προς το φύλο

Με βαση τις απαντήσεις των Διευθυντών, διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις μορφές βίας εμπλέκονται κυρίως τα αγόρια και με μικρότερη συχνότητα και τα δύο φύλα εξίσου.

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, οι Διευθυντές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι η λεκτική βία ασκείται με μεγαλύτερη συχνότητα στην σχολική μονάδα που προΐστανται. Πιο αναλυτικά, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθεί η κοινωνική/συναισθηματική/ψυχολογική βία και η καταφυγή σε προσβλητικές χειρονομίες, έπονται η φυσική και η ρατσιστική βία, σε μικρότερη συχνότητα εκδηλώνονται περιστατικά που αφορούν κλοπές βανδαλισμούς και σεξουαλική βία, ενώ με πολύ μικρότερη συχνότητα διαπιστώνονται περιστατικά ηλεκτρονικής βίας και προσβλητικά για το θύμα γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου.

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μορφές βίας στις οποίες καταφεύγουν οι μαθητές-θύτες διαφοροποιούνται μερικώς σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από την καταφυγή σε προσβλητικές χειρονομίες και σε λεκτική βία, όπως εκφράζεται με ύβρεις, εκβιασμούς, απειλές, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμούς και απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς που θεωρούνται από τους Διευθυντές ως οι πλέον διαδεδομένες πράξεις βίας, αναφέρεται η εκδήλωση με αυξημένη συχνότητα ρατσιστικών σχολίων που σχετίζονται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά. Ακολουθεί η καταφυγή σε φυσική βία, η οποία, με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών, εκδηλώνεται πιο συχνά από την κοινωνική/συναισθηματική βία που εκφράζεται με αποκλεισμό και απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων, από ομαδικά παιχνίδια και σχολικές δραστηριότητες. Ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αναφέρονται από τους Διευθυντές σχεδόν καθόλου βανδαλισμοί, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι οι μαθητές καταφεύγουν συχνά σε φθορές που αφορούν στην ιδιοκτησία του σχολείου. Έπεται των βανδαλισμών σε συχνότητα εμφάνισης η σεξουαλική βία, ενώ ακολουθεί η ηλεκτρονική βία και η παρουσία προσβλητικών για το θύμα σημειωμάτων γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου. Τέλος, φαίνεται ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταφεύγουν λιγότερα συχνά σε κλοπές και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων.

Διαπιστώνουμε ότι οι αντιλήψεις των Διευθυντών ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης των διαφόρων μορφών βίας διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ευρήματα πανελλήνιας έρευνας για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών (HBSC/WHO), η οποία διεξήχθη το 2010 από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) και απευθυνόταν σε δείγμα 4944 μαθητών εφηβικής ηλικίας (Στ’ Δημοτικού, Β’ Γυμνασίου και Α’ Λυκείου) από 306 σχολικές μονάδες.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν ότι οι τρόποι εκφοβισμού που αναφέρονται συχνότερα από τους εφήβους που τον υφίστανται είναι, κατά σειρά, τα λεκτικά πειράγματα, τα πειράγματα /χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου που αναφέρονται με μικρή συχνότητα από τους Διευθυντές της έρευνας μας, η διάδοση ψεμμάτων και φημών και τα πειράγματα/ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου, ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά αναφέρθηκε ο αποκλεισμός από παρέες και κοινές δραστηριότητες, η χρήση σωματικής βίας και οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί για την εθνικότητα και τη θρησκεία των θυμάτων. Μάλιστα, ενώ στην παρούσα έρευνα αναφέρεται από τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας αλλά κυρίως της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι εκδηλώνεται με αυξημένη συχνότητα ρατσιστική βία, εκτίμηση που συνάδει και με τα ευρήματα της μελέτης των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) σε ελληνικά σχολεία, η οποία διαπίστωσε συσχέτιση μεταξύ εκφοβισμού και εθνικότητας των εφήβων, στην έρευνα HBSC/WHO (2010) δεν διαπιστώθηκαν παρόμοιες συσχετίσεις.

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι εκτιμήσεις των Διευθυντών της παρούσας έρευνας ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών βίας διαφοροποιούνται,μερικώς, και από τα ευρήματα της έρευνας της Sapouna (2008), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 654 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 10-12 ετών και 1104 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 12-14 ετών. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα, οι συχνότερες μορφές βίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι, κατά σειρά, η λεκτική όπως εκφράζεται κυρίως με διάδοση φημών και απειλές, η κοινωνική/συναισθηματική, η φυσική και η σεξουαλική βία που εκδηλώνονται περίπου με την ίδια συχνότητα, η ρατσιστική βία και, τέλος, η καταφυγή σε κλοπές και καταστροφές. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές-θύματα εκφοβισμού ανέφεραν πιο συχνά ότι υπέστησαν, κατά σειρά, λεκτική βία (διάδοση φημών, απειλές), κοινωνική/συναισθηματική βία, σεξουαλική βία, φυσική βία, ρατσιστική βία και, με μικρότερη συχνότητα, καταστροφές και κλοπές.

Το γεγονός ότι η λεκτική βία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή βίας στα σχολεία έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Πανούσης, 2006. Sapouna, 2008. Pateraki & Houndoumani, 2001. Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001. Berthold & Hoover, 2000. Taki et al., 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Διευθυντές θεωρούν ότι η εκδήλωση ηλεκτρονικής βίας ασκείται με μικρή συχνότητα στα σχολεία τους, παρόλο που περισσότεροι από έναν στους τρεις μαθητές θύματα-εκφοβισμού στην έρευνα HBSC/WHO (2010) ανέφεραν ότι υφίστανται πιο συχνά από άλλες μορφές βίας πειράγματα και ενοχλήσεις με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Η συγκεκριμένη εκτίμηση των Διευθυντών πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η ηλεκτρονική βία πολλές φορές δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή, ούτε μπορεί να ελεγχθεί εύκολα, ενώ συχνά ενδέχεται να ασκείται και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των Διευθυντών διαφαίνεται ότι η φύση των βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών που υιοθετούνται από τους μαθητές μεταβάλλεται όσο αυξάνεται η ηλικία τους, ενώ, παράλληλα, υπάρχει η τάση να μειώνονται τα περιστατικά θυματοποίησης (Sapouna, 2008.Smith & Shu,2000) . Η καταφυγή σε φυσική βία επιλέγεται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους μικρότερους μαθητές (Glover et al., 2000) οι οποίοι με την πάροδο της ηλικίας τείνουν να υιοθετούν πιο συχνά λεκτικές και κοινωνικές/συναισθηματικές στρατηγικές βίας, δεδομένου ότι έχουν προσκτήσει τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να προσφύγουν σε πιο σύνθετες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Pateraki & Houndoumani, 2001.Smith et al., 1999. Björkvist, & Österman, 2000). Βέβαια, η θυματοποίηση με άσκηση φυσικής βίας ενδέχεται να αυξάνει κατά το χρονικό διάστημα που πραγματοποιείται η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των νεαρών εφήβων να επιβάλλουν τη δική τους θέση κυριαρχίας στους νέους συμμαθητές τους (Sapouna, 2008. Pellegrini & Bartini, 2000. Pellegrini & Long, 2002).

Επιπλέον, ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά, καθώς και περιστατικά βίας με προσβλητικές χειρονομίες φαίνεται να εκδηλώνονται με αυξημένη συχνότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων αναφέρουν ότι διαπιστώνουν κλοπές και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων πιο συχνά σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές των γυμνασίων και των λυκείων φαίνεται να καταφεύγουν σαφώς πιο συχνά σε βανδαλισμούς, προσβλητικά για το θύμα σημειώματα, γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου, σεξουαλική και ηλεκτρονική βία. Η εκδήλωση ηλεκτρονικής βίας βρίσκεται σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών (Kowalski & Limber, 2007), καθώς οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ η επίβλεψη που ασκείται σε αυτή την ηλικία από τους ενήλικες είναι μειωμένη (Robson & Witenberg, 2013). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι Διευθυντές των Επαγγελματικών Λυκείων ανέφεραν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό ότι στα σχολεία τους εκδηλώνεται κοινωνική και λεκτική βία σε σχέση με τους Διευθυντές των Γενικών Λυκείων.

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι οι Διευθυντές θεωρούν ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε όλες τις μορφές βίαιης συμπεριφοράς και σε μικρότερα ποσοστό και τα δύο φύλα από κοινού εκδηλώνουν διαφόρων τύπων βίαιες συμπεριφορές. Η διαπίστωση αυτή των διευθυντών φαίνεται να συμφωνεί με τα διεθνή δεδομένα, καθώς σε πολλές έρευνες έχει καταδειχθεί ότι τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά από τα κορίτσια σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Robson & Witenberg, 2013; Erdur-Baker, 2010. Wang, Iannotti, & Nansel, 2009. Jankauskiene, et al., 2008. Felix & McMahon, 2007; Luedtke, 2008) και ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκδήλωση φυσικής βίας. Αν και στην εκδήλωση λεκτικής βίας το ποσοστό των εμπλεκόμενων κοριτσιών φαίνεται να μεγαλώνει, ωστόσο η εμπλοκή των αγοριών επικρατεί σημαντικά(Fuchs, 2008).

Τέλος, οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων εκτιμούν ότι, στην πλειοψηφία τους, οι επιθετικές συμπεριφορές εκδηλώνονται ατομικά, ενώ οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας εκδηλώνονται και ομαδικά και ατομικά. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Sapouna (2008) οι μαθητές θυματοποιούνται πιο συχνά ομαδικά από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Smith και Shu (2000), με δείγμα 2308 άγγλων μαθητών, ηλικίας 10-14 ετών, η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι είχε υποστεί σχολική βία από μία ομάδα δύο ή τριών συμμαθητών του.

**Βιβλιογραφία**

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek Primary Schools. *Educational Psychology, 27*,1–19

Benbenishty, R., Astor, R.A. (2008). School violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention*. International Journal of Violence and School,* 7, 59-80.

Berthold, K.A., & Hoover, J.H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1),65-78.

Björkvist, K., & Österman, K. (2000). Social Intelligence – Empathy = Agresssion?’,*Aggression and Violent Behavior* 5(2): 191–200.

Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling,* 15,68-76.

Craig,W.,Harel-Fish, Y.,Fogel-Grinvald,H.,Dostaler,S., Hetland,J., Simons-Morton,B.,et al(2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health,* 54, 216-224.

Erdur-Baker, O. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12, 109-125.

Felix, E.D.,& McMahon, S.D. (2007). The Role of Gender in Peer Victimization Among Youth: A Study of Incidence, Interrelations, and Social Cognitive Correlate. *Journal of School Violence,* 6(3), 27-44.

Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. A multi level analysis. *International Journal of Violence and School,* 7, 20-42.

Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims. Psychosocial profiles and attribution Styles. *School Psychology International, 29*(5), 574–589.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000) Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention. *Educational Research* 42(2), 141–56.

Luedtke, J. (2008). Gewalt und männliches Dominanzverhalten bei Schülern. In N. Baur & N.Luedtke (Eds.), Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland (pp.167-182).Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006).Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying . *Youth Violence and Juvenille Justice*, 4, 148-169.

Pateraki, L., & Houndoumani, A. (2001). Bulling among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology,* 21 (2), 167-175.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000) ‘A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation during the Transition from Primary School to Middle School’, *American Educational Research Journal* 37(3), 99–725.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002) ‘A Longitudinal Study of Bullying, Dominance, and Victimization during the Transition from Primary School through Secondary School. *British Journal of Developmental Psychology,* 20, 259–80.

Robson, C., & Witenberg, R. (2013). The influence of Moral Disengagement, Morally Based Self-Esteem, Age and Gender on Traditional Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence,* 12, 211-231.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools.School Psychology international, 29 (2), 199-213.

Smith K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R., & Slee P. (1999). The Nature of school Bulling, A Cross-National Perspective. London and New York: Routledge.

Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What Good Schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action? Childhood,7 (2), 193-212.

Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.-O., Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal of Violence and School,* 7, 3-19.

Wang, J., Iannoti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health,* 45, 368-375.

Πανούσης, Γ. (2006). “Ταξικοί” Αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία. *Ποινική Δικαιοσύνη*, έτος 9, Ιανουάριος 2006.

Πετρόπουλος,Ν., & Παπαστυλιανού, Α.(2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ.(2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία,* 14 (4), 329-345.

### Θεόδωρος Μπαρής - Ακριβή Αδαμοπούλου

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ-ΑΙΤΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

Σε αυτό το μέρος της έρευνας θα μελετήσουμε τους παράγοντες και τις αιτίες που πιθανόν ευθύνονται για την ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας μεταξύ μαθητών στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη και απευθυνόταν στους Διευθυντές και Προϊσταμένους σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τους οικογενειακούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που πιθανόν να οδηγούν σε επιθετικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο. Τέλος, θα διερευνήσουμε πώς η συμπεριφορά των μαθητών και η λειτουργία της σχολικής μονάδας μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς και στην εμφάνιση περιστατικών βίας στο σχολείο.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 1**  **Προσωπικοί παράγοντες των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Προσωπικοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Χαμηλή νοημοσύνη | 9 | 5 |
| Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα | 29 | 15 |
| Κατάθλιψη | 2 | 1 |
| Έλλειψη αυτοελέγχου | 52 | 27 |
| Πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών/ή και ναρκωτικών ουσιών | 1 | 1 |
| Πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών | 24 | 12 |
| Επιθετικότητα σε συνομιλήκους/συμμαθητές | 30 | 16 |
| Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων | 42 | 22 |
| Άλλο | 1 | 1 |
| **Σύνολο επιλογών** | 190 | 100 |

Σχετικά με τους προσωπικούς παράγοντες των μαθητών που συνέβαλαν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας στη σχολική μονάδα, οι Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας αναφέρουν αρχικά την έλλειψη αυτοελέγχου των μαθητών σε ποσοστό 27% και την αδυναμία επίλυσης προβλημάτων σε ποσοστό 22%. Σε ποσοστό 16% ακολουθεί η επιθετικότητα σε συνομιλήκους/συμμαθητές, σε ποσοστό 15% η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα των μαθητών, καθώς και σε ποσοστό 12% η πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Επιπροσθέτως, το 5% των Διευθυντών/ντριών θεωρούν ότι η χαμηλή νοημοσύνη συμβάλλει στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας και μόλις το 1% αναφέρουν την κατάθλιψη, το 1% την πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών/ή και ναρκωτικών ουσιών και σε ίδιο ποσοστό θεωρούν κάποιον άλλο παράγοντα.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 2**  **Προσωπικοί παράγοντες των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Προσωπικοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Χαμηλή νοημοσύνη | 13 | 6 |
| Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα | 33 | 14 |
| Κατάθλιψη | 2 | 1 |
| Έλλειψη αυτοελέγχου | 54 | 24 |
| Πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών/ή και ναρκωτικών ουσιών | 7 | 3 |
| Πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών | 33 | 15 |
| Επιθετικότητα σε συνομιλήκους/συμμαθητές | 36 | 16 |
| Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων | 46 | 20 |
| Άλλο | 3 | 1 |
| **Σύνολο επιλογών** | 227 | 100 |

Στην ίδια ερώτηση σχετικά με τους προσωπικούς παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας στη Δ/θμια Εκπαίδευση, οι Διευθυντές/ντριες αναφέρουν την έλλειψη αυτοελέγχου σε ποσοστό 24% και την αδυναμία επίλυσης προβλημάτων σε ποσοστό 20%. Ακολουθεί η επιθετικότητα σε συνομιλήκους/συμμαθητές σε ποσοστό 16%. Με το ίδιο περίπου ποσοστό συμβολής 14% καταγράφεται η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα και η πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Το 6% των Διευθυντών αναφέρει την χαμηλή νοημοσύνη και το 3% την πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών/ή και ναρκωτικών ουσιών, ενώ μόλις το 1% αναφέρει την κατάθλιψη και ένα ποσοστό 1% αναφέρει κάποιον άλλο παράγοντα.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 3**  **Οικογενειακοί παράγοντες των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Οικογενειακοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Ενδοοικογενειακή βία | 34 | 12 |
| Κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς | 33 | 12 |
| Κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς | 38 | 13 |
| Οικονομικά προβλήματα | 41 | 14 |
| Έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης | 49 | 17 |
| Αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς | 15 | 5 |
| Αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών | 50 | 18 |
| Παραβατικότητα των γονέων | 14 | 5 |
| Μονογονεϊκές οικογένειες | 11 | 4 |
| **Σύνολο επιλογών** | 285 | 100 |

Στην ερώτηση σχετικά με τους οικογενειακούς παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας από μαθητές στη σχολική μονάδα, οι Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, τοποθετούν αρχικά σε ποσοστό 18% την αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους και σε παρόμοιο ποστοστό 17% την έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης. Το 14% των ερωτώμενων σημειώνει τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας και το 13% τις κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς. Ακολουθούν ο παράγοντας της ενδοοικογενειακής βίας σε ποσοστό 12% και με το ίδιο ποσοστό 12% οι κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς. Με χαμηλότερο ποσοστό 5% οι Διευθυντές/ντριες αναφέρονται στις αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς και με το ίδιο ποσοστό 5% στην παραβατικότητα των γονέων, ενώ μόλις 4% αποδίδουν στις μονογονεϊκές οικογένειες.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 4**  **Οικογενειακοί παράγοντες των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Οικογενειακοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Ενδοοικογενειακή βία | 37 | 11 |
| Κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς | 52 | 15 |
| Κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς | 47 | 13 |
| Οικονομικά προβλήματα | 41 | 12 |
| Έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης | 57 | 17 |
| Αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς | 12 | 4 |
| Αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών | 55 | 16 |
| Παραβατικότητα των γονέων | 20 | 6 |
| Μονογονεϊκές οικογένειες | 19 | 6 |
| **Σύνολο επιλογών** | 340 | 100 |

Στην ίδια ερώτηση σχετικά με τους οικογενειακούς παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας στη Δ/θμια Εκπαίδευση, οι Διευθυντές/ντριες αναφέρουν με υψηλότερα ποσοστά την έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης και την αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών με ποσοστά 17% και 16% αντίστοιχα. Ακολουθεί η αναφορά σχετικά με τις κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς σε ποσοστό 15% και ο παράγοντας σχετικά με τις κακές σχέσεις μεταξύ των γονέων ανέρχεται σε ποσοστό 13%. Οι Διευθυντές/ντριες τοποθετούν με χαμηλότερο ποσοστό τους παράγοντες της παραβατικότητας των γονέων και τις μονογονεϊκές οικογένειες αγγίζοντας το 6% αντίστοιχα. Ενώ, στο 12% και 11% κυμαίνονται τα ποσοστά των οικονομικών προβλημάτων και της ενδοοικογενειακής βίας αντίστοιχα.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 5**  **Παράγοντες σχετικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών** | **Ν** | **%** |
| Αρνητική διάθεση απέναντι στο σχολείο | 35 | 24 |
| Χαμηλή σχολική επίδοση | 48 | 33 |
| Συχνές παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα | 20 | 14 |
| Έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες | 17 | 12 |
| Συχνή αλλαγή σχολείου | 4 | 3 |
| Συχνές απουσίες | 13 | 9 |
| Ασυνεχής φοίτηση | 5 | 3 |
| Άλλο | 3 | 2 |
| **Σύνολο επιλογών** | 145 | 100 |

Στην ερώτηση που αφορά σε παράγοντες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και την επιρροή τους στην εμφάνιση περιστατικών βίας από μαθητές στη σχολική μονάδα οι Διευθυντές/ντριες της Π/θμιας Εκπαίδευσης τοποθετούν αρχικά με υψηλότερο ποσοστό 33% τη χαμηλή σχολική επίδοση και σε 24% την αρνητική διάθεση απέναντι στο σχολείο. Ακολουθούν με χαμηλότερό ποσοστό 14% οι συχνές παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα και με ποσοστό 12% η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ οι συχνές απουσίες ανέρχονται σε ποσοστό 9%. Τέλος, με χαμηλότερο ποσοστό 3% καταγράφονται η ασυνεχής φοίτηση των μαθητών και η συχνή αλλαγή σχολείου αντίστοιχα, ενώ δεν παραλείπεται να αναφερθεί και κάποιος άλλος παράγοντας με ποσοστό 2%.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 6**  **Παράγοντες σχετικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών** | **Ν** | **%** |
| Αρνητική διάθεση απέναντι στο σχολείο | 50 | 25 |
| Χαμηλή σχολική επίδοση | 67 | 33 |
| Συχνές παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα | 29 | 14 |
| Έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες | 21 | 10 |
| Συχνή αλλαγή σχολείου | 4 | 2 |
| Συχνές απουσίες | 28 | 14 |
| Ασυνεχής φοίτηση | 5 | 2 |
| Άλλο | 0 | 0 |
| **Σύνολο επιλογών** | 204 | 100 |

Στην ίδια ερώτηση που αφορά στους παράγοντες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και την επιρροή τους στην εμφάνιση περιστατικών βίας στη σχολική μονάδα, οι Διευθυντές/ντριες της Δ/θμιας Εκπαίδευσης απαντούν δίνοντας υψηλότερα ποσοστά 33% στη χαμηλή επίδοση των μαθητών και 25% στην αρνητική διάθεση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Συνεχίζοντας, αναφέρουν με ποσοστό 14% τις συχνές παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα και με το ίδιο ποσοστό τις συχνές απουσίες των μαθητών. Με χαμηλότερο ποσοστό 10% αποδίδεται η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες και η ασυνεχής φοίτηση των μαθητών με μόλις 2% όπως και η συχνή αλλαγή σχολείου με ίδιο ποσοστό 2%.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 7**  **Κοινωνικοί Παράγοντες των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Κοινωνικοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Έλλειψη κοινωνικών δεσμών | 31 | 23 |
| Συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομιλήκους | 29 | 22 |
| Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον | 57 | 42 |
| Ρατσιστικά φαινόμενα με βάση την εθνότητα | 18 | 13 |
| **Σύνολο επιλογών** | 135 | 100 |

Σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες και την επιρροή τους στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας στη σχολική μονάδα, οι Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν αρχικά το χαμηλό κοινωνικο – οικονομικό περιβάλλον των μαθητών σε ποσοστό 42% και συνεχίζουν με ποσοστό 23% και 22% με τη συμβολή της έλλειψης κοινωνικών δεσμών και της συναναστροφής των μαθητών με αντικοινωνικούς συνομιλήκους τους αντίστοιχα. Οι Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καταλήγουν με τους κοινωνικούς παράγοντες αποδίδοντας το χαμηλότερο ποσοστό 13% στα ρατσιστικά φαινόμενα με βάση την εθνότητα των μαθητών.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 8**  **Κοινωνικοί Παράγοντες των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας.**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Κοινωνικοί παράγοντες** | **Ν** | **%** |
| Έλλειψη κοινωνικών δεσμών | 34 | 22 |
| Συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομιλήκους | 41 | 27 |
| Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον | 60 | 40 |
| Ρατσιστικά φαινόμενα με βάση την εθνότητα | 17 | 11 |
| **Σύνολο επιλογών** | 152 | 100 |

Στην ίδια ερώτηση που αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες και στην επιρροή τους στην εμφάνιση περιστατικών βίας στη σχολική μονάδα, οι Διευθυντές/ντριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρούμε πως αναφέρουν αρχικά με υψηλότερο ποσοστό 40% το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον των μαθητών. Παράλληλα, ακολουθεί η συμβολή της συναναστροφής των μαθητών με αντικοινωνικούς συνομιλήκους τους σε ποσοστό 27% και με χαμηλότερο ποσοστό 22% καταγράφεται από τους Διευθυντές/ντριες η έλλειψη κοινωνικών δεσμών. Τα χαμηλότερα ποσοστά 11% καταγράφονται στα ρατσιστικά φαινόμενα που εκδηλώνονται με βάση την εθνότητα.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 9**  **Λειτουργία του σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου** | **Ν** | **%** |
| Ελλιπής επιτήρηση | 11 | 11 |
| Έλλειψη προσωπικού | 12 | 12 |
| Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών | 7 | 7 |
| Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων | 40 | 40 |
| Ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές | 30 | 30 |
| **Σύνολο επιλογών** | 100 | 100 |

Αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και συμβάλλουν στην εμφάνιση περιστατικών βίας, οι Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν την ελλιπή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων σε μεγαλύτερη συχνότητα με ποσοστό 40%, ενώ σε ελαφρώς μικρότερη συχνότητα με ποσοστό 30% αναφέρουν τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές. Με ποσοστά 12% και 11% αναφέρονται τόσο η έλλειψη προσωπικού όσο και η ελλιπής επιτήρηση, ενώ σε ποσοστό 7% ανέρχεται η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 10**  **Λειτουργία του σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου** | **Ν** | **%** |
| Ελλιπής επιτήρηση | 7 | 5 |
| Έλλειψη προσωπικού | 23 | 19 |
| Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών | 12 | 10 |
| Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων | 45 | 36 |
| Ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές | 37 | 30 |
| **Σύνολο επιλογών** | 124 | 100 |

Στην ίδια ερώτηση σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, οι Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την υψηλότερη συχνότητα σε ποσοστό 36% αναφέρουν την ελλιπή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και σε ποσοστό 30% τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές. Με μικρότερη συχνότητα 19% αναφέρουν την έλλειψη προσωπικού, ενώ με χαμηλότερα ποσοστά 10% και 5% τοποθετούν την ελλιπή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ελλιπή επιτήρηση αντίστοιχα.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 11**  **Κατηγοριοποίηση παραγόντων σχετικών με την επιρροή περιστατικών σχολικής βίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Κατηγορίες παραγόντων** | **Ν** | **%** |
| Προσωπικοί παράγοντες | 190 | 22 |
| Οικογενειακοί παράγοντες | 285 | 33 |
| Παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών | 145 | 17 |
| Κοινωνικοί παράγοντες | 135 | 16 |
| Παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου | 100 | 12 |
| **Σύνολο επιλογών** | 855 | 100 |

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αποδίδουν υψηλότερα ποσοστά επιρροής, που ανέρχονται στο 33%, στους οικεγενειακούς παράγοντες των μαθητών και στους προσωπικούς στο 22% και συνεχίζουν με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών στο 17%, την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στο 16% και τέλος, με 12% στους παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Πίνακας 12. Κατηγοριοποίηση παραγόντων σχετικών με την επιρροή περιστατικών σχολικής βίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**  **(περισσότερες από μία επιλογές)** | | |
| **Κατηγορίες παραγόντων** | **Ν** | **%** |
| Προσωπικοί παράγοντες | 225 | 21 |
| Οικογενειακοί παράγοντες | 340 | 32 |
| Παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών | 204 | 20 |
| Κοινωνικοί παράγοντες | 152 | 15 |
| Παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου | 124 | 12 |
| **Σύνολο επιλογών** | 1045 | 100 |

Στην ίδια κατηγοριοποίηση οι Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποδίδουν υψηλότερα ποσοστά επιρροής με 32% στους οικογενειακούς λόγους και 21% στους προσωπικούς λόγους. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών ανέρχονται σε ποσοστό 20%, ενώ οι κοινωνικοί παράγοντες καταγράφονται σε ποσοστό 15% και αυτοί που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου σε ποσοστό 12% αντίστοιχα.



Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την εμφάνιση σχολικής βίας, οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 41% απαντούν ότι μάλλον συμφωνούν και σε ποσοστό 24% ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν. Το 19% των ερωτώμενων αναφέρουν ότι συμφωνούν απόλυτα ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη σχολικής βίας και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 13% απαντούν ότι μάλλον διαφωνούν και σε ποσοστό 3% ότι διαφωνούν απόλυτα.

Στην ίδια ερώτηση οι Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απαντούν σε ποσοστό 55% ότι μάλλον συμφωνούν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και στις συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση σχολικής βίας. Ένα ποσοστό 19% απαντά ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, ενώ το 13% μάλλον διαφωνούν με την ύπαρξη αυτής της σχέσης. Το 12% συμφωνεί απόλυτα και το 2% των ερωτώμενων διαφωνεί απόλυτα.



Στην ερώτηση σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και του ρόλου του στην εκδήλωση ή μη συμπεριφορών σχολικής βίας, οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 47% απαντούν ότι μάλλον συμφωνούν και σε ελαφρώς μικρότερο ποσοστό 40% ότι μάλλον συμφωνούν απόλυτα. Ενα 10% των ερωτώμενων ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την παραπάνω υπόθεση, ενώ μόνο σε χαμηλό ποσοστό 3% και 1% μάλλον διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα.

Στην ίδια ερώτηση οι Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απαντούν σε ποσοστό 51% ότι μάλλον συμφωνούν και σε ποσοστό 39% ότι συμφωνούν απόλυτα. Από τους ερωτώμενους ένα ποσοστό 9% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, ενώ μόνο το 1% διαφωνεί απόλυτα.

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε τη συμβολή των προσωπικών παραγόντων των μαθητών στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας η έρευνα φαίνεται να καταδεικνύει, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, ότι η έλλειψη αυτοελέγχου και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων από πλευράς των μαθητών είναι οι δύο βασικοί παράγοντες συμπεριφοράς σύμφωνα με την εκτίμηση των Διευθυντών/ντριών που οδηγούν στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας συγκεντρώνοντας το ένα δεύτερο περίπου των απαντήσεων των Διευθυντών/ντριών των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Με παρόμοια υψηλά ποσοστά και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη φαινομένων σχολικής βίας φαίνεται ότι διαδραματίζουν η επιθετικότητα των μαθητών σε συνομιλήκους/συμμαθητές τους και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα, καθώς όπως φαίνεται συμβάλλουν έως τώρα στην πυροδότηση μιας τέτοιας επιθετικής αντίδρασης. Η πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών σημειώνει υψηλά ποσοστά και συμπεριλαμβάνεται στους παράγοντες που φαίνεται πως ασκούν επίδραση στο φαινόμενο της σχολικής βίας. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να σημειώσουμε πως η εμπλοκή παραγόντων όπως η χαμηλή νοημοσύνη των μαθητών, τα περιστατικά κατάθλιψης και η πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών/ή και ναρκωτικών ουσιών φαίνεται να παρουσιάζουν σαφώς μειωμένη επιρροή και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως παρουσιάζεται σχεδόν σύγκλιση των ποσοστών που αποδίδονται σε κάθε παράγοντα από τους Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτερβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες των Mulcahy & Casella (2010), Henry (2009) και Estenez, Jimenez & Mutisu (2008) που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, συγκλίνουν στην εκτίμηση ότι η αδυναμία αυτοελέγχου των μαθητών και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων με συζήτηση ευνοούν την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ τους και στη χρήση βίας. Επίσης, η υιοθέτηση επιθετικότητας προς τους συμμαθητές είναι συχνό φαινόμενο σαν μέσο επιβολής στην ομάδα των ομιλήκων σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και σε εφήβους μαθητές. Η βίαιη συμπεριφορά φαίνεται να βασίζεται στην έλλειψη αυτο-ελέγχου από πλευράς των μαθητών και στην εκδήλωση παρορμητικότητας, στην ύπαρξη γνωστικών ελλειμμάτων και στη δυσκολία ανάπτυξης ενσυναίσθησης, της ικανότητας να τοποθετήσει δηλαδή, ο θύτης τον ευατό του στη θέση του θύματος σύμφωνα με έρευνα των Mulcahy & Casella (2010). Επίσης, στην ίδια έρευνα, υψηλά επίπεδα ψυχωσικών και νευρωτικών χαρακτηριστικών και διαταραχές στη συμπεριφορά, όπως η υπερκινητικότητα και η διαταραχή ελλειματικής προσοχής οι οποίες μπορεί να συνδυάζονται με μαθησιακές δυσκολίες, συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά και φαίνεται να συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, μαθητές και στις δύο βαθμίδες με γενετικές-νευρολογικές διαταραχές, χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως παρουσιάζουν ευκολότερα επιθετική στάση προς τους συνομιλήκους τους καθώς εισπράττουν μικρότερη ικανοποίηση από το σχολείο. Σε έρευνα των Estenez, Jimenez & Mutisu (2008), παρουσιάζεται η πρώιμη επιθετική συμπεριφορά να συνυπάρχει με τη χρήση αλκοολούχων ποτών ή και ναρκωτικών ουσιών και να ενισχύει τη χρήση επιθετικότητας κυρίως από εφήβους μαθητές οι οποίοι αναζητούν μια ομάδα αναφοράς και αναπτύσσουν σε αυτή την ηλικία το αίσθημα του «ανήκειν». Στην ίδια έρευνα κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως σημειώνεται ότι η επιθετικότητα μπορεί να είναι και εκδήλωση μιας γενετικής ή χημικής επίδρασης και οργανικά παθολογικών συνδρόμων και ορισμένων βιοχημικών και ορμονικών διεργασιών που αφορούν στα επίπεδα τεστοστερόνης και νοραδρεναλίνης στον οργανισμό κυρίως των εφήβων. Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι η πρώιμη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς παρουσιάζεται όχι μόνο σαν παράγοντας ανάπτυξης σχολικής βίας αλλά κυρίως ως αποτέλεσμα.

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε την επίδραση των οικογενειακών παραγόντων στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας παρατηρούμε πως με υψηλότερα ποσοστά η αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους, η έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης και οι κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς αναδεικνύονται από τους Διευθυντές/ντριες στους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην άσκηση βίας στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια της μαθητικής ζωής στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως οι κακές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών αλλά και μεταξύ των γονέων όπως και η παρουσία οικονομικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον είναι παράγοντες βαρύνουσας σημασίας και συντελούν στη διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Όπως φαίνεται από τους Διευθυντές/ντριες και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες κυρίως η ενδοοικογενειακή βία ασκεί σημαντική επιρροή στην παρουσία κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας ενώ, με χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζονται οι αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς, η παραβατικότητα των γονέων και οι μονογονεϊκές οικογένειες και δε φαίνεται να συνδέονται στενά με την εκδήλωση τέτοιων περιστατικών. Διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων συγκλίνουν σε αρκετά σημεία αποδίδοντας παρόμοια ποσοστά στους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση κρουσμάτων βίας στο σχολικό χώρο.

Τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται πως συμφωνούν με τη μελέτη των Estenez, Jimenez & Mutisu (2008), σύμφωνα με την οποία, ορισμένα χαρακτηριστικά του συστήματος της οικογένειας φαίνεται να σχετίζονται με την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται με υψηλά ποσοστά το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον το οποίο επιδεικνύει στάση αδιαφορίας για τις δραστηριότητες των παιδιών και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, καθώς και έλλειψη συνοχής και γονικής υποστήριξης προς τα παιδιά, τα οποία αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα αρνητικής επίδρασης και ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς στην ομάδα των παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Επίσης, φαίνεται πως εκδηλώνεται έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των γονέων και έλλειψη συναισθηματικής συνοχής, καθώς παρατηρείται με υψηλά ποσοστά τιμωριτική στάση από τους γονείς προς τα παιδιά και χρησιμοποίηση ενός αυταρχικού στυλ που εκτιμά την υπακοή του παιδιού-εφήβου και περιορίζει την αυτονομία του. Σε έρευνα των Cummings, Goeke-Morey & Papp (2003), υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν η ενδοοκογενειακή βία και οι οικογενειακές συγκρούσεις, καθώς και οι κακές σχέσεις μεταξύ των γονέων, αφού παρουσιάζονται συχνά μεταξύ τους αισθήματα ανταγωνισμού και περιθωριοποίησης του ενός από τον άλλο. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές σημαντικά ποσοστά σημειώνει και η παραβατική συμπεριφορά των γονέων η οποία στρέφει τους ίδιους στην παρανομία και τους εφήβους να αναζητούν σταθερότητα μέσω κάποιων συμμοριών. Κατά τον Flego, (2011), σημαντική θέση επίσης, καταλαμβάνει και η αλλαγή της παραδοσιακής δομής της οικογένειας με την ύπαρξη των μονογονεϊκών οικογενειών και την έλλειψη προτύπου ενός από τα δύο φύλα Κατά τον Fortin (2005), σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς φαίνεται ότι ασκεί η ταυτόχρονη συνύπαρξη συμπεριφορών της οικογένειας όπως οι κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς και η επιβολή αυστηρών τιμωριών, καθώς ο ένας παράγοντας συνδέεται με τον άλλο. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή παρουσιάζεται η συνύπαρξη έλλειψης γονικής συμμετοχής στις δραστηριότητες του παιδιού και η ανεπαρκής εποπτεία να συνδέονται στενά με την εξωτερίκευση επιθετικής συμπεριφοράς. Τέλος, παρατηρείται πως ένα πολύ μικρό ποσοστό επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο ασκεί και το διαζύγιο ή ο θάνατος ενός μέλους της οικογένειας.

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τους παράγοντες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών οι οποίοι ασκούν επιρροή στην εμφάνιση περιστατικών βίας στη σχολική μονάδα, παρατηρούμε ότι τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι Διευθυντές/ντριες θεωρούν βαρύνουσας σημασίας με υψηλότερα ποσοστά τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών και την αρνητική διάθεσή τους απέναντι στο σχολείο. Επιπροσθέτως, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα τις συχνές παραπομπές των μαθητών εξαιτίας διαφόρων πειθαρχικών παραπτωμάτων. Σύμφωνα με τους Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων φαίνεται πως πιστεύουν ότι δεν ασκούν την ίδια επιρροή οι συχνές απουσίες των μαθητών και η συχνή αλλαγή σχολείου, καθώς αποτελούν από τις τελευταίες επιλογές τους με τα χαμηλότερα ποσοστά. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων των Διευθυντών/ντριών των δύο βαθμίδων σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη φαινομένων βίας στο σχολείο όπως αυτά έχουν παρατεθεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με μελέτη του Fortin (2005), η χαμηλή επίδοση των μαθητών και των δύο βαθμίδων, με ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ύπαρξη αρνητικής διάθεσης απέναντι στο σχολείο, είναι οι δύο παράγοντες που φαίνεται να πρωτοστατούν στην ανάπτυξη περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Σε έρευνα των Tobin & Sugai (1999), οι μαθητές που βιώνουν τη σχολική αποτυχία φαίνεται πως αρνούνται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις σχολικές δραστηριότητες και ταυτόχρονα φαίνεται πως έχουν την τάση να καταφεύγουν σε αρνητικές συμπεριφορές, αργότερα κάποιοι να παραπέμπονται για πειθαρχικά παραπτώματα και να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και έτσι φαίνεται να τροφοδοτείται ο φαύλος κύκλος της σχολικής αποτυχίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι Tobin & Sugai (1999), ανέλυσαν τις παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα 526 μαθητών κατά τη διάρκεια μιας περιόδου έξι ετών και αναφέρουν ότι ο αριθμός των πειθαρχικών παραπομπών κατά τη διάρκεια των έξι ετών του σχολείου είναι δείκτης της βίαιης συμπεριφοράς και χρόνιων πειθαρχικών προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές στα επόμενα χρόνια. Επίσης σημειώνεται, αν και συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά, η συχνότητα απουσιών των εφήβων μαθητών, κυρίως αυτών που είναι χρήστες ναρκωτικών ουσιών. Πολλοί μαθητές λόγω οικογενειακών συνθηκών και οικονομικών προβλημάτων του οικογενειακού περιβάλλοντός τους αναγκάζονται συχνά στην αλλαγή σχολείου και στην ασυνεχή φοίτηση διακόπτοντας ενδιάμεσα τη φοίτηση για μεγάλα χρονικά διαστήματα αλλάζοντας τόπο κατοικίας (Johnson, 2009). Κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως υπάρχει σχέση μεταξύ κάποιων μεταβλητών όπως παρατηρείται από την έρευνα του Fortin (2005). Η χαμηλή σχολική επίδοση και σχολική αποτυχία σύμφωνα με τον ίδιο, φαίνεται να συνδέονται με την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την ασυνεχή φοίτηση με τις συχνές απουσίες. Η ύπαρξη αυτών των μεταβλητών όπως σημειώνει ο ίδιος ερευνητής, είναι ικανοί παράγοντες ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Συνεχίζουμε ερευνώντας τους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλουν στην εμφάνιση περιστατικών βίας από μαθητές στη σχολική μονάδα. Παρατηρούμε ότι τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σημειώνεται ταύτιση απόψεων η οποία αποτυπώνεται στα ποσοστά που καταγράφονται στα αποτελέσματα της έρευνας. Συνεπώς, επισκοπώντας τα υψηλότερα ποσοστά, παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων συμφωνούν ότι το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον των μαθητών έχει βαρύνουσα σημασία και φαίνεται να ασκεί σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους ίδιους, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης φαίνεται να ασκείται σαφώς μειωμένη επιρροή από την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων με βάση την εθνότητα των μαθητών. Σημαντική θέση κατέχει η έλλειψη κοινωνικών δεσμών και η συναναστροφή των παιδιών με αντικοινωνικούς συνομιλήκους τους. Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε πως παρουσιάζεται σχεδόν σύγκλιση των ποσοστών που αποδίδοναται σε κάθε παράγοντα από τους Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας των Aguilar, Sroufe & Carlson (2000), σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς αναφέρεται ότι η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας συνδέεται με την αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά των μαθητών συγκεντρώνοντας υψηλά ποσοστά. Με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος αναφέρεται πως παράγεται αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο κέντρο ενός συνόλου παραγόντων που ο ένας παράγοντας επηρεάζει τον άλλο. Ο Fortin (2005), αναφέρει πως πολλοί μαθητές που βιώνουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα δυσκολεύονται να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς με την ομάδα των συνομηλίκων τους και συχνά περιθωριοποιούνται, καθώς κάποιες φορές απορρίπτονται και δεν μπορούν να επωφεληθούν από την εμπειρία την κοινωνικοποίησης. Φαίνεται πως οι μαθητές δεν μένουν για πολύ καιρό στην απομόνωση αλλά αναζητούν παρέα μέσα από τα χαρακτηριστικά μιας υποομάδας και συναναστρέφονται με αντικοινωνικούς συνομιλήκους. Φαίνεται πως οι σχέσεις αυτές δεν είναι απαραίτητα φιλικές αλλά αποτελούν ένα κοινωνικό δίκτυο ατόμων που έχουν μεταξύ τους κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Hoagwood, 2000). Σύμφωνα με την έρευνα του Farrington (2001), φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στα ρατσιστικά φαινόμενα με βάση την εθνότητα και στην εκδήλωση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Μαθητές λόγω της χώρας προέλευσης γίνονται αποδέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών και περιπαικτικών σχολίων.

Συνεχίζοντας και επιχειρώντας να σχολιάσουμε τις απαντήσεις των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, παρατηρείται ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ τους θεωρώντας και οι δύο την ελλιπή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές στο σχολείο καθοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και συντελούν στην ανάπτυξη κρουσμάτων βίας στο σχολικό χώρο. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων παρατηρείται ότι η έλλειψη προσωπικού ασκεί μικρότερη επιρροή, ενώ η ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και η ελλιπής επιτήρηση των μαθητών δε φαίνεται να ασκούν την ίδια επιρροή σημειώνοντας χαμηλότερα ποσοστά.

Στην προσπάθειά μας να μελετήσουμε τη σχέση που αφορά στη λειτουργία του σχολείου και την εμφάνιση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς παρουσιάζεται δυσκολία σε ορισμένες περιπτώσεις στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς η επικοινωνία τους σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται πως είναι σπάνια και όχι τακτική και όταν πραγματοποιείται γίνεται ύστερα από κάποια αφορμή (Flego, 2011). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η έλλειψη πόρων στα σχολεία θεωρείται ένα από τα κύρια προβλήματα, καθώς αυτή αντικατοπτρίζεται από τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών, η οποία φαίνεται ότι έχει οδηγήσει σε τάξεις με υψηλό αριθμό μαθητών και να περιορίζει τη δυνατότητα «ανθρώπινης» επαφής μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η έλλειψη πόρων αντανακλάται επίσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης του προσωπικού του σχολείου και, κατά συνέπεια, στην ποιότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η ανεπαρκής χρηματοδότηση και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί εμπόδιο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων ενός σχολείου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα βελτίωνε τις υλικοτεχνικές υποδομές και θα ήταν πιο ευνοϊκό για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα παραπάνω συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, όπως επίσης και η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Fuchs, 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο, η ελλιπής επιτήρηση συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά και φαίνεται να μην ασκεί μεγάλη επιρροή στην εκδήλωση κρουσμάτων βίας κατά τη σχολική ηλικία και μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να αυξάνει ελαφρώς το ποσοστό.

Μελετώντας τα δεδομένα των απαντήσεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις κατηγορίες των παραγόντων που σχετίζονται με την εμφάνιση περιστατικών βίας στη σχολική μονάδα, διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές και των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης παρουσιάζουν αρχικά τους παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και αυτούς που αφορούν στους προσωπικούς παράγοντες των μαθητών και ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στην έκφραση μορφών βίας στο σχολείο. Συνεχίζουν με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ θεωρούν πως οι κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και αυτοί που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου ασκούν μικρότερη επιρροή και συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά. Φαίνεται σε αυτό το σημείο να μην υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρουσιάζεται ταύτιση και ομοιογένεια στα ποσοστά που αναφέρονται.

Αυτή η κατηγοριοποίηση, σε αυτό το σημείο φαίνεται πως είναι γενική, καθώς έχει προηγηθεί λεπτομερής ανάλυση του κάθε παράγοντα χωριστά με τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Ο Fortin (2005), αναφέρεται αρχικά στη συμβολή των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, καθώς και στους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους και περιλαμβάνουν στοιχεία εγγενή αλλά και τις δεξιότητες και δυσκολίες των μαθητών. Ακολουθούν οι οικογενειακοί παράγοντες που περιλαμβάνουν ενδοοικογενειακά προβλήματα και δυσλειτουργίες στο εσωτερικό της οικογένειας και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και την αδυναμία δημιουργίας υγιούς κοινωνικού περιβάλλοντος από τους ίδιους. Τελευταίος τοποθετείται ο παράγοντας που αφορά στη λειτουργία του σχολείου. Παρατηρείται μια μικρή μόνο διαφοροποίηση μεταξύ των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των δεδομένων από την έρευνα του Fortin (2005), σχετικά με τη σειρά κατάταξης των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς και κρουσμάτων βίας στο σχολείο.

Αναλύοντας τη σχέση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και τις συνθήκες που ευνοούν τη σχολική βία, παρατηρούμε ότι τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται περίπου το ένα δεύτερο των ερωτώμενων να συμφωνούν μάλλον με αυτή την υπόθεση, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων διευθυντών δηλώνουν ότι δεν μπορούν να αξιολογήσουν αυτόν τον παράγοντα. Παρατηρούμε ακόμα, ότι ένα σημαντικό ποσοστό συμφωνεί απόλυτα με τη σχέση αυτή, ενώ ένα χαμηλότερο ποσοστό φαίνεται ότι διαφωνεί. Θα λέγαμε πως είναι κοινή πεποίθηση των Διευθυντών/ντριών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπως παρουσιάζονται από τις απαντήσεις, ότι μάλλον συμφωνούν με τη σύνδεση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και την εμφάνιση σχολικής βίας.

Θέλοντας να παρατηρήσουμε αυτά που αναφέρουν οι μελέτες των Flego (2011) και Fuchs (2008), γι’ αυτή τη συσχέτιση, διαπιστώνουμε ότι μάλλον συμφωνούν με αυτή την υπόθεση και θεωρούν ότι υπάρχει μάλλον θετική συσχέτιση με τη σύνδεση τρόπου λειτουργίας του σχολείου και ανάπτυξης κρουσμάτων σχολικής βίας. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, τονίζεται η απρόσωπη σχέση των μελών του σχολικού περιβάλλοντος και η έλλειψη πόρων, υλικοτεχνικών υποδομών και μείωση του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα με άλλη έρευνα (Zew, 2006) παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνικών υπηρεσιών για την πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς.

Τέλος, επιχειρώντας να διερευνήσουμε τη σχέση που ασκεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στην εκδήλωση κρουσμάτων επιθετικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης κρουσμάτων βίας, παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές/ντριες και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων σε υψηλό ποσοστό θεωρούν ότι υπάρχει σύνδεση στην παραπάνω υπόθεση και μάλλον συμφωνούν με αυτή. Ταυτόχρονα, υψηλό ποσοστό αυτών συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό διαφωνεί απόλυτα με αυτή τη σχέση.

Προσπαθώντας να ερευνήσουμε και αυτό το ερώτημα για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας και εκδήλωσης συμπεριφορών σχολικής βίας, φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Σε ένα χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον αναφέρεται πως παράγεται αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο κέντρο του οποίου βρίσκεται ένα σύνολο παραγόντων που ο ένας επηρεάζει τον άλλο (Aguilar, Sroufe & Carlson, 2000). Σύμφωνα και με την έρευνα του (Fortin, 2005), το παιδί δέχεται ισχυρή επιρροή από το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον του, καθώς στο σχολείο καλείται να δημιουργήσει κοινωνικούς δεσμούς με τους συνομιλήκους του και να αναπτύξει την κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι μαθητές κινδυνεύουν να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά και να απορριφθούν από τους ομιλήκους τους λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, αναφέρεται πως η μακρά έκθεση σε χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον συντελεί στην ανάπτυξη αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Στο σχολείο, κατά τον Fortin (2005), πολλοί από αυτούς τους μαθητές βιώνουν τη σχολική αποτυχία και καταφεύγουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις με αποκλίνοντες συνομηλίκους. Τέτοιες συνθήκες όπως παρουσιάζονται φαίνεται να αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα να αναπτύξουν οι έφηβοι παραβατική και βίαιη συμπεριφορά.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Η αναζήτηση των αιτιών και των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση και ανάπτυξη περιστατικών σχολικής βίας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί παράγοντες, προσωπικά χαρακτηριστικά, σχέσεις και κοινωνικοί δεσμοί διαφορετικοί σε κάθε κοινωνική ομάδα και χρονική στιγμή. Στη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε και να ερευνήσουμε τις αιτίες και τους παράγοντες που σύμφωνα με τους Διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, πιθανόν να σχετίζονται με την εκδήλωση σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες καθώς και να καταγράψουμε το βαθμό επιρροής τους.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και την επεξεργασία των δεδομένων παρατηρείται ότι οι Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η έλλειψη αυτοελέγχου και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων αναδεικνύονται σε παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Παράλληλα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, διαφαίνεται θετική σχέση της αδιαφορίας των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους, της έλλειψης γονεϊκής επίβλεψης και των οικονομικών προβλημάτων στο εσωτερικό της οικογένειας με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους ίδιους, συνδέεται η χαμηλή επίδοση των μαθητών με την ανάπτυξη περιστατικών βίας και τη συνύπαρξη αρνητικής διάθεσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Κατά τους Διευθυντές/ντιες και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών και η έλλειψη κοινωνικών δεσμών συνδέονται με την υιοθέτηση επιθετικού προφίλ από τους μαθητές ενώ, την ίδια στιγμή σημαντική επιρροή φαίνεται να ασκεί και η συναναστροφή των εφήβων με αντικοινωνικούς συνομιλήκους τους. Τέλος, η ελλιπής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου συμβάλλουν στην εμφάνιση περιστατικών βίας στο σχολείο.

Καταγράφοντας τις αιτίες και τους παράγοντες που συνδέονται με περιστατικά βίας στην Περιφέρεια Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και της ανάπτυξης βίαιων εκδηλώσεων από τους ίδιους, είναι σύνθετο πρόβλημα με ρίζες που βρίσκονται στον κοινωνικό ιστό, τη λειτουργία του σχολείου, το θεσμό της οικογένειας και την κάθε προσωπικότητα χωριστά.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Aguilar, B., Sroufe, L. A., & Garlson, E.(2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent-onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, Vol. 12, pp. 109-132.

Cummings, M. E., Goeke-Morey, M. C. & Papp, L. M. (2003). Children’s responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, Vol. 74, pp. 1918-1929.

Estevez, E., Jimenez, T. I., & Musitu. G. (2008). Violence and Victimization at School in Adolesence*. School Psychology*. Inc. pp. 79- 115.

Farrinfton, D. (1996). *Delinquency and Crime*. University Press, Cambridge, pp. 12-20.

Flego, G. S. (2011). *Education against violence at school*. Parliamentary Assembly. Reference to committee: Doc. 12513, 1-15.

Fortin, L. (2005). Students’ antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration*, Vol.41, pp. 669-688

Fuchs, M. (2008). Impact of School Context on Violence at Schools-A Multi-Level Analysis. *International Journal of Violence and School*, 1-42.

Henry, S. (2009). School Violence Beyond Columbine-A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis. *American Behavioral Scientist*, Vol. 52(9), pp. 1246-1265.

Hoagwood, K. (2000). Research on youth violence: progress by replacement, not addition, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 8, pp. 67-70.

Johnson, S. L. (2009). Improving the School Violence: A Review of the Literature. *American School Health Association*, Vol. 79(10), Pp. 451-465.

Mulchay, D. G., & Casella, R. (2010). Violence and Caring in School and Society. Educational Studies: *A Journal of the American Educational Studies Association*, Vol. 37(3), pp. 244-255

Tobin, T. J., & Sugai, G. M. (1999), “Using sixth-grade school records to predict school violence, chronic discipline problems and high school outcomes”. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* Vol. 7, pp. 40-53.

Zew, A. A. (2006). Violence in European Schools: *Victimization and Consequences*. Pp. 1-31

**Μωυσίδου Ευαγγελία- Βεργίδης Δημήτρης**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8**

**ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

**Αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας στη σχολική μονάδα**

Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση της σχολικής βίας είναι το πρώτο βήμα στην αντιμετώπιση ενός φαινομένου με σημαντικές επιπτώσεις στους μαθητές που εμπλέκονται στα περιστατικά, στις οικογένειές τους, στις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν, ακόμα και σε ολόκληρη την τοπική κοινότητα. Ο βαθμός που γίνονται αντιληπτά τα περιστατικά σχολικής βίας που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα, συνδέεται με το κατά πόσο αξιολογούνται ως τέτοια και δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα βίαια επεισόδια τα οποία είναι “φυσικό” να συμβαίνουν σε χώρους εκπαίδευσης. Διάφορες έρευνες (Bradshaw et al.,2007. Craig et al., 2000) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, γενικά, φαίνεται να υποτιμούν την έκταση της σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τη σχολική βία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σχολικές μονάδες προσφέρουν το ιδανικό πλαίσιο για εμφάνιση διαφόρων μορφών βίαιων συμπεριφορών αφού οι ίδιοι ανήλικοι αναπτύσσουν μεταξύ τους ένα πλέγμα σχέσεων σε καθημερινή βάση και για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, (Gendron, Williams, & Guerra, 2011) τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κυρίως οι εκπαιδευτικοί έχουν τελικά την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και πιο συγκεκριμένα να εντοπίζουν, να ταυτοποιούν και να διαχειρίζονται τα διάφορα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας από τους διευθυντές/ ντριες/ προϊσταμένους/εςτου δείγματος.

**Πίνακας 1**

**Η ιδιότητα των ατόμων από τα οποία έγιναν αντιληπτά κατ’ αρχάς τα περιστατικά σχολικής βίας, σύμφωνα με τoυς διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενους/μενες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Τα περιστατικά έγιναν αντιληπτά από:** | **Ν** | **%** |
| **Τον διευθυντή/ντρια/ προϊστάμενο/μενη** | 53 | 25,35 |
| **Τον υποδιευθυντή/ντρια** | 20 | 9,55 |
| **Από άλλον εκπαιδευτικό** | 62 | 29,65 |
| **Από μαθητή** | 49 | 23,45 |
| **Από γονέα** | 21 | 10 |
| **Από σχολικό φύλακα** | 2 | 1 |
| **Άλλο** | 2 | 1 |
| **Σύνολο** | 209 | 100 |

ν = 75

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τρεις στις δέκα περίπου (29,65%) αναφορές των διευθυντών/ ντριών/ προϊσταμένων των Δημοτικών σχολείων του δείγματος σημειώνουν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας έγιναν αντιληπτά από κάποιον εκπαιδευτικό, μία στις τέσσερις περίπου (25,35%) από τον ίδιο τον διευθυντή/ντρια/ προϊστάμενο/ μένη και λίγο κάτω από μία στις τέσσερις (23,45%) από κάποιον μαθητή. Μία στις δέκα (10%) σημειώνουν ότι έγιναν αντιληπτά από κάποιον γονέα και περίπου μία στις δέκα (9,55%) από τον υποδιευθυντή/ντρια. Γενικά, τα δύο τρίτα περίπου των συνολικών αναφορών (64,55%) αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί). Οι δύο αναφορές στην επιλογή Άλλο, αφορούν στη σχολική τροχονόμο και σε οδηγό σχολικού λεωφορείου.

**Πίνακας 2**

**Η ιδιότητα των ατόμων από τα οποία έγιναν αντιληπτά κατ’ αρχάς τα περιστατικά σχολικής βίας, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενους/μενες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Τα περιστατικά έγιναν αντιληπτά από:** | **Ν** | **%** |
| **Τον διευθυντή/ντρια/ προϊστάμενο/μενη** | 59 | 24,70 |
| **Τον υποδιευθυντή/ντρια** | 25 | 10,45 |
| **Από άλλον εκπαιδευτικό** | 82 | 34,30 |
| **Από μαθητή** | 49 | 20,50 |
| **Από γονέα** | 12 | 5 |
| **Από σχολικό φύλακα** | 11 | 4,60 |
| **Άλλον** | 1 | 0,45 |
| **Σύνολο** | 239 | 100 |

ν = 87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περισσότεροι από ένας στους τρεις διευθυντές/ ντριες (34,3%) υποστηρίζουν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας έγιναν αντιληπτά από κάποιον εκπαιδευτικό, ένας στους τέσσερις (24,7%)από τον ίδιο τον διευθυντή, ένας στους πέντε (20,5%)από κάποιον μαθητή και ένας στους δέκα (10,45%) από τον υποδιευθυντή του σχολείου. Επιπλέον υπάρχουν κάποιες αναφορές για τους γονείς (5%) και τους σχολικούς φύλακες (4,6%). Και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτοί που κυρίως αντιλαμβάνονται τα περιστατικά σχολικής βίας, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, είναι οι εκπαιδευτικοί, ενώ οι επτά στις δέκα περίπου αναφορές (69,45%) αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί).

**Πίνακας 3**

**Άτομα/φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες/ προϊσταμένους/μενες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Άτομα/φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| **Ο σύλλογος διδασκόντων** | 71 | 30,73 |
| **Η μαθητική κοινότητα** | 25 | 10,82 |
| **Το μαθητικό συμβούλιο** | 0 | 0 |
| **Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων** | 23 | 10 |
| **Οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών** | 66 | 28,57 |
| **Ο/η σχολικός/ή σύμβουλος-Παιδαγωγικά υπεύθυνος/η** | 37 | 16 |
| **Ο/η Προϊστάμενος/μένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης** | 0 | 0 |
| **Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης** | 3 | 1,3 |
| **Το Σχολικό Συμβούλιο** | 5 | 2,16 |
| **Δεν ενημερώθηκε κανείς** | 0 | 0 |
| **Άλλο** | 1 | 0,42 |
| **Σύνολο** | 231 | 100 |

ν = 75

Στην ερώτηση για τα άτομα ή τους φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας, οι περισσότερες αναφορές (30,73%) των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων αφορούν το σύλλογο διδασκόντων και έπονται οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών (28,57%). Αρκετές αναφορές υπάρχουν για το σχολικό σύμβουλο (16%) ένας στους δέκα (10, 82%) αναφέρεται στη μαθητική κοινότητα και επίσης ένας στους δέκα στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (10%).

**Πίνακας 4**

**Άτομα/φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Άτομα/φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| **Ο σύλλογος διδασκόντων** | 83 | 24,55 |
| **Η μαθητική κοινότητα** | 53 | 15,68 |
| **Το μαθητικό συμβούλιο** | 44 | 13,01 |
| **Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων** | 34 | 10 |
| **Οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών** | 76 | 22,48 |
| **Ο/η σχολικός/ή σύμβουλος-Παιδαγωγικά υπεύθυνος/η** | 19 | 5,62 |
| **Ο/η Προϊστάμενος/μένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης** | 3 | 1,33 |
| **Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης** | 14 | 4,14 |
| **Το Σχολικό Συμβούλιο** | 9 | 2,67 |
| **Δεν ενημερώθηκε κανείς** | 1 | 0,08 |
| **Άλλο** | 2 | 0,60 |
| **Σύνολο** | 338 | 100 |

ν = 87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι αναφορές των διευθυντών/ντριών του δείγματος σχετικά με τα άτομα ή τους φορείς που έλαβαν γνώση των περιστατικών σχολικής βίας αφορούν καταρχήν το σύλλογο διδασκόντων (24,55%)και έπειτα τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών (22,48%). Ακολουθεί η μαθητική κοινότητα με ποσοστό 15,68%, το μαθητικό συμβούλιο με 13,01%, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων με 10%, ο σχολικός σύμβουλος ή ο Παιδαγωγικά Υπεύθυνος με 5,62% και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης με 4,14%. Οι δύο αναφορές στην επιλογή Άλλο αφορούν το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΔΥ.

**Πίνακας 5**

**Τρόπος διαχείρισης των περιστατικών σχολικής βίας από τους διευθυντές/ ντριες/προϊστάμενους/μενες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Η διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας έγινε από:** | **Ν** | **%** |
| **Μόνο από τον ίδιο/ την ίδια** | 63 | 40,38 |
| **Με παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων** | 56 | 35,90 |
| **Με παραπομπή στον/στη Σχολικό/ή Σύμβουλο** | 24 | 15,38 |
| **Με παραπομπή στον/στην Προϊστάμενο/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης** | 0 | 0 |
| **Με παραπομπή στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης** | 1 | 0,66 |
| **Με παραπομπή σε άλλο φορέα- ειδικό** | 8 | 5,12 |
| **Άλλο** | 4 | 2,56 |
| **Σύνολο** | 156 | 100 |

ν = 75

Στην ερώτηση για το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίστηκαν τα περιστατικά σχολικής βίας, οι τέσσερις στις δέκα (40,38%) αναφορές των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων του δείγματος μας πληροφορούν ότι τα διαχειρίστηκαν μόνοι τους, το 35,9% αναφέρει ότι παραπέμφθηκαν στον σύλλογο διδασκόντων, το 15,38% στο σχολικό σύμβουλο, και το 5,12% σε κάποιον άλλο φορέα ή ειδικό. Οι αναφορές στην επιλογή Άλλο, αφορούν στην επικοινωνία με τους γονείς και τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τη συμβουλευτική προσέγγιση.

**Πίνακας 6**

**Τρόπος διαχείρισης των περιστατικών σχολικής βίας από τους διευθυντές/ντριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Η διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας έγινε από:** | **Ν** | **%** |
| **Μόνο/η του/της το/τη διευθυντή/ ντρια- Προϊστάμενο/μένη** | 68 | 36,75 |
| **Με παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων** | 71 | 38,37 |
| **Με παραπομπή στον/στη Σχολικό/ή Σύμβουλο** | 16 | 8,65 |
| **Με παραπομπή στον/στην Προϊστάμενο/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης** | 1 | 0,56 |
| **Με παραπομπή στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης** | 4 | 2,16 |
| **Με παραπομπή σε άλλο φορέα- ειδικό** | 23 | 12,43 |
| **Άλλο** | 2 | 1,08 |
| **Σύνολο** | 185 | 100 |

ν =87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αναφορές των διευθυντών/ντριών του δείγματος, τα περιστατικά σχολικής βίας αντιμετωπίζονται κυρίως με παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων (38,37%) και ατομικά από τον ίδιο τον διευθυντή (36,75%). Ακολουθεί η παραπομπή σε άλλο φορέα (12,43%) και η παραπομπή στο σχολικό σύμβουλο (8,65%).

**Φορείς ή ειδικοί στους οποίους παραπέμφθηκαν από τους διευθυντές/ντριες ορισμένα από τα περιστατικά σχολικής βίας**

**Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων δημοτικών σχολείων του δείγματος, προκύπτει ότι όταν επιλέγουν να παραπέμψουν τα περιστατικά σχολικής βίας σε φορείς ή άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος ή εκτός των εκπαιδευτικών στελεχών, συνήθως επιλέγουν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Ένας διευθυντής αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην υπηρεσία που προσδοκά ότι θα παρέχει το ΚΕΔΔΥ και συνδέεται με την ψυχολογική κατάσταση του ή των εμπλεκόμενων: «*ΚΕΔΔΥ για ψυχολογική υποστήριξη*» (δΠ57).

Ένας άλλος διευθυντής του δείγματος επέλεξε τον ψυχολόγο του δήμου του και κάποιος άλλος παρέπεμψε το περιστατικό σε παιδοψυχιατρικό τμήμα νοσοκομείου.

**Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών των γυμνασίων του δείγματος, ο φορέας που επιλέγουν οι περισσότεροι για να παραπέμψουν τα περιστατικά σχολικής βίας, όταν δεν αντιμετωπίζονται από τους ίδιους ή από κάποια άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, είναι ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Κάποιοι διευθυντές/ντριες του δείγματος καταφεύγουν σε ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς των δήμων στους οποίους υπάγεται η σχολική τους μονάδα, υπηρεσιών όπως η Πρόνοια και τα κέντρα πρόληψης. Ένας διευθυντής/ντρια δηλώνει ότι συμβουλεύτηκε έναν καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών τον οποίο γνώριζε και ένας άλλος απευθύνθηκε σε Παιδοψυχιατρική Κλινική Νοσοκομείου. Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση ενός διευθυντή/ντριας, που δηλώνει ότι κατέφυγε στην Επιμελητεία Ανηλίκων, έναν δημόσιο φορέα που παρεμβαίνει σε περιπτώσεις ανηλίκων που έχουν τελέσει πράξεις που διώκονται ποινικά (ΠΔ 49/79) διευκρινίζοντας ότι απευθύνθηκε σε: «*Επιμελητή ανηλίκων Πρωτοδικείου Αμαλιάδας (για συμβουλές και όχι για καταγγελία)*» (δΔΓ18)

Σε ό,τι αφορά στα γενικά λύκεια, φαίνεται ότι ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων είναι ο φορέας στον οποίο απευθύνεται η μεγάλη πλειονότητα των συλλόγων διδασκόντων, όταν δεν επιλύουν το πρόβλημα εσωτερικά ή με τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού στελέχους.

Επίσης, υπάρχει μία αναφορά από έναν διευθυντή/ντρια επαγγελματικού λυκείου του δείγματος σε κάποιο πρόγραμμα διαμεσολάβησης: «*Λειτουργεί πρόγραμμα διαμεσολάβησης με τρεις καθηγήτριες του σχολείου μας και προσπαθούμε να δημιουργήσουμε καλό κλίμα*» (δΔΛεπ10). Πρόκειται μάλλον για μια εσωτερική προσπάθεια της σχολικής μονάδας να αντιμετωπίσει το φαινόμενο μέσω κάποιου προγράμματος και με τη συμβολή ενός μέρους του συλλόγου διδασκόντων.

**Πίνακας 7**

**Συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με θέματα σχετικά με περιστατικά σχολικής βίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Αριθμός συνεδριάσεων** | **Ν** | **%** |
| **1 μέχρι 3** | 59 | 96,72 |
| **4 μέχρι 6** | 2 | 3,28 |
| **7 μέχρι 9** | 0 | 0 |
| **Περισσότερες** | 0 | 0 |
| **Σύνολο** | 61 | 100 |

ν = 75

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 7, η συντριπτική πλειονότητα (96,72%) των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων του δείγματος που απάντησαν στην ερώτηση αυτή παρέπεμψαν τα περιστατικά σχολικής βίας για διαχείριση στο σύλλογο διδασκόντων, δηλώνουν ότι έγιναν από 1 μέχρι 3 συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με θέμα περιστατικά σχολικής βίας και ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,28%) δηλώνουν ότι έγιναν από 4 μέχρι 6 συνεδριάσεις.

**Πίνακας 8**

**Συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με θέματα σχετικά με περιστατικά σχολικής βίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Αριθμός συνεδριάσεων** | **Ν** | **%** |
| **1 μέχρι 3** | 69 | 94,52 |
| **4 μέχρι 6** | 4 | 5,48 |
| **7 μέχρι 9** | 0 | 0 |
| **Περισσότερες** | 0 | 0 |
| **Σύνολο** | 73 | 100 |

ν =87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επίσης το 94,52% των διευθυντών/ντριών του δείγματος που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, δήλωσαν ότι παρέπεμψαν τα περιστατικά σχολικής βίας για διαχείριση στο σύλλογο διδασκόντων, αναφέρουν ότι έγιναν 1 μέχρι 3 συνεδριάσεις του συλλόγου με θέμα περιστατικά σχολικής βίας και το 5,48% αναφέρουν ότι έγιναν 4 μέχρι 6.

**Μέτρα ελήφθησαν ή κυρώσεις επιβλήθηκαν για βίαιες συμπεριφορές στις παραπάνω συνεδριάσεις**

**Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην ερώτηση για τα μέτρα και τις κυρώσεις που έχουν ληφθεί στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με θέμα περιστατικά σχολικής βίας, οι διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενοι/μενες δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφέρονται σε μια πλειάδα μέτρων και κυρώσεων.

Ως πρώτο σε συχνότητα μέτρο που παίρνουν οι σύλλογοι διδασκόντων, αναφέρεται η ενημέρωση των γονέων των εμπλεκόμενων σε περιστατικά βίας μαθητών. Φαίνεται ότι ίσως εξαιτίας της πολύ νεαρής ηλικίας των μαθητών οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, θεωρούν απαραίτητη την πληροφόρηση των γονέων τους.

Ένα άλλο μέτρο που λαμβάνεται πολύ συχνά είναι η συζήτηση και ο διάλογος με τους μαθητές που έχουν εμπλακεί στα περιστατικά σχολικής βίας. Ο διάλογος κάποιες φορές έχει στόχο τη νουθεσία, την αναζήτηση των αιτίων της βίαιης συμπεριφοράς αλλά και την προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχολική βία ως ένα θέμα που θα αντιμετωπιστεί από τους ίδιους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, επιδιώκεται: «Συζήτηση *με τους μαθητές για την κατανόηση και επίλυση του προβλήματος*» (δΠ24). Άλλοτε η συζήτηση στοχεύει στην επίπληξη, τις αυστηρές συστάσεις και την προειδοποίηση για τις συνέπειες που επισύρει παρόμοια μελλοντική συμπεριφορά. Όπως συνοπτικά αναφέρεται: «*Έγινε σύσταση από το Σύλλογο διδασκόντων και προειδοποίηση για τιμωρία…*» (δΠ14).

Μια αρκετά συχνή «τιμωρία» που αναφέρεται από τους διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενους/μενες των δημοτικών σχολείων του δείγματος είναι η στέρηση του διαλείμματος, η απαγόρευση κάποιου παιχνιδιού και ο αποκλεισμός από αγαπημένες δραστηριότητες και μαθήματα των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας. Ενδεικτικά αναφέρεται η απαγόρευση του ποδοσφαίρου επειδή κατά τη διάρκειά του συνέβησαν κάποια περιστατικά: «*Επειδή αρκετά από τα επεισόδια ξεκινούσαν την ώρα που έπαιζαν ποδόσφαιρο απαγορεύτηκε το ποδόσφαιρο την ώρα του διαλείμματος*»(δΠ50).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις αναφορές των διευθυντών/ντριών/ προϊστάμενων των δημοτικών σχολείων του δείγματος, οι σύλλογοι διδασκόντων πολύ συχνά φροντίζουν, παράλληλα με άλλα μέτρα που λαμβάνουν, να εντατικοποιήσουν την επιτήρηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφημερίας, δηλαδή της επίβλεψης των μαθητών κυρίως την ώρα του διαλείμματος και κατά τη διάρκεια της συνολικής κίνησής τους στους χώρους της σχολικής μονάδας, αλλά και να αυξήσουν τον αριθμό των εφημερευόντων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρεται: « *αυστηρότερη επιτήρηση στις εφημερίες…*» (δΠ43).

Αρκετά συχνά υιοθετούνται μέτρα που σχετίζονται με την εμπλοκή σε κοινές εκπαιδευτικές δράσεις θυτών και θυμάτων σχολικής βίας, συνεργασία στην ομάδα, βιωματικές δραστηριότητες και προγράμματα που σχετίζονται με τη σχολική βία. Η παρακάτω αναφορά είναι χαρακτηριστική μιας προσπάθειας ενός συλλόγου διδασκόντων να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της σχολικής βίας μέσα σε ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας: «*ανάθεση ελκυστικών δραστηριοτήτων, … τονισμός θετικής συμπεριφοράς του θύτη, ομαδοσυνεργατική μέθοδος για ευκαιρία συνεργασίας θύτη και θύματος*» (δΠ73).

Επιπλέον, οι διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενοι/μενες των δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφέρουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την απόφαση για διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων ως ένα πρόσθετο μέτρο που λαμβάνεται κάποιες φορές από τους συλλόγους διδασκόντων, ενδεικτικό ίσως της ανάγκης ή της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ωστόσο, δεν διευκρινίζονται τα άτομα ή οι φορείς που ανέλαβαν ή θα αναλάβουν την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ένας διευθυντής/ντρια/προϊστάμενος/μενη παραπονιέται για την έλλειψη θεσμικού πλαισίου που να προβλέπει κάποιο είδος τιμωρίας για συμπεριφορές σχολική βίας, τονίζοντας ότι η μόνη δυνατότητα που δίνεται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο είναι η αλλαγή τμήματος των μαθητών, κάτι που σύμφωνα με την άποψή του, δε λύνει το πρόβλημα: «*Μας δουλεύετε; Ξέρετε εσείς να υπάρχει κάποιος νόμος ή Προεδρικό διάταγμα ή Υπουργική απόφαση που να επιτρέπει κάποιου είδους τιμωρία εκτός από την αλλαγή τμήματος; Και τι έγινε. Λύθηκε το πρόβλημα;*» (δΠ68).

**Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Στα γυμνάσια, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών των γυμνασίων του δείγματος, η πρώτη “αντίδραση”, του συλλόγου διδασκόντων απέναντι στους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας είναι κατ’ αρχήν η λεκτική αποδοκιμασία της συμπεριφοράς βίας με τη μορφή συστάσεων, παρατηρήσεων και επιπλήξεων σχετικά με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (δΔΓ16).

Με συστάσεις φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται τα περιστατικά σχολικής βίας, αλλά και με άλλες ποινές που δεν διευκρινίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων ενός εσπερινού γυμνασίου όπως αναφέρει ο διευθυντής/ντριά του (δΔΓεσ1).

Ένα άλλο μέτρο για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας από τους συλλόγους διδασκόντων των γυμνασίων του δείγματος, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριές τους είναι η αποβολή από το σχολείο η οποία φαίνεται ότι είναι το πιο διαδεδομένο είδος κύρωσης για τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά βίας μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρεται: «*αποβολή για άσκηση σωματικής βίας σε μαθητή που υπέπεσε σε τέτοιο περιστατικό…*» (δΔΓ39). Ακόμα και όταν χρησιμοποιείται ως ύστατο μέσο, ύστερα από την εφαρμογή άλλων μέτρων, η αποβολή, σύμφωνα πάντα με τους διευθυντές/ντριες του δείγματος αποτελεί την πιο συχνή “απάντηση” του συλλόγου διδασκόντων απέναντι στο πρόβλημα καιμπορεί να διαρκεί από μία διδακτική ώρα μέχρι και πέντε μέρες: «*Υπήρξε κλιμακωτή επιβολή κυρώσεων (παρατήρηση, επίπληξη, ωριαία αποβολή, 1, 2, 3 μέχρι και πέντε μέρες αποβολής)*» (δΔΓ25). Πολύ συχνά, οι διευθυντές/ντριες των γυμνασίων καταφεύγουν στη συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές προσπαθώντας μέσω του διαλόγου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Πολύ συχνά επίσης, ενημερώνουν τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών και συζητούν μαζί τους, εμπλέκοντας μερικές φορές με τη συμμετοχή “ ειδικών”. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός διευθυντή/ντριας ο οποίος περιγράφει την προσπάθεια του συλλόγου διδασκόντων να μη λειτουργήσει “τιμωρητικά” αλλά να επιλύσει το πρόβλημα επιχειρώντας να φέρει στην επιφάνεια τις αιτίες της συμπεριφοράς, μέσα από διάλογο: *«… προσπαθούμε να μην επιβάλλουμε ποινές και να το λύσουμε με συζήτηση του φαινομένου με την συμμετοχή των εμπλεκόμενων, των γονέων και ειδικών, προσπαθούμε να βρούμε τις αιτίες και να “χτυπήσουμε εκεί.”…*» (δΔΓ18). Υπάρχουν και περιπτώσεις που η επικοινωνία με τους γονείς και η συζήτηση με τους μαθητές *ακολουθούν* την αποβολή η οποία είναι η άμεση αντίδραση του συλλόγου διδασκόντων: «*Αποβολή, επικοινωνία με τους γονείς, συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές…*» (δΔΓ33).

Η συζήτηση κάποιες φορές μεταφέρεται στη σχολική αίθουσα, για να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και ενίοτε έχει στόχο να θέσει όρια: *«… συζήτηση στην τάξη για τα όρια της συμπεριφοράς και τον σεβασμό όλων*.» (δΔΓ33).

Ορισμένοι σύλλογοι διδασκόντων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών του δείγματος, φροντίζουν να παρέχουν ενημέρωση και συμβουλές στους μαθητές της σχολικής μονάδας, και μάλιστα μερικές φορές καλούν “ειδικούς” για αυτή την περίπτωση.

Κάποιες φορές οι σύλλογοι διδασκόντων προχωρούν στη λήψη προληπτικών μέτρων και αποφασίζουν αυστηρότερη και πιο εστιασμένη επιτήρηση των μαθητών και μεγαλύτερη προσοχή στην επίβλεψή τους. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής/ντρια *«…[χρειάζεται] στοχευμένη επιτήρηση στα διαλείμματα…*» (δΔΓ17). Ενώ ένας άλλος διευθυντής/ντρια τονίζει ότι στην επίβλεψη των μαθητών χρειάζονται και οι σχολικοί φύλακες: *«… Μεγαλύτερη επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς και τους φύλακες..»* (δΔΓ4). Ο ίδιος διευθυντής/ντρια (δΔΓ4) αναφέρει ότι επιβλήθηκε και απαγόρευση στους μαθητές να πηγαίνουν σε συγκεκριμένο χώρο, ίσως για να επιτευχθεί καλύτερη επίβλεψή τους.

Ένα άλλο μέτρο που λαμβάνεται από ορισμένους συλλόγους διδασκόντων, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, είναι η εμπλοκή του δεκαπενταμελούς ή του πενταμελούς συμβουλίου των μαθητών στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Ένας διευθυντής /ντρια αναφέρει: «*Μεταβιβάσαμε μέρος της ευθύνης στο 15μελές μαθητικό συμβούλιο, ως προς την μελλοντική αντιμετώπιση του προβλήματος, αφού αναφέραμε κάποιες πρακτικές και μεθόδους αντιμετώπισης*.» (δΔΓ15)

Κάποιες άλλες κυρώσεις που επιβάλλουν λιγότερο συχνά οι σύλλογοι διδασκόντων των γυμνασίων του δείγματος, είναι η στέρηση των εκδρομών και των εκπαιδευτικών επισκέψεων, ο αποκλεισμός από την ομάδα, η αλλαγή τμήματος, ενώ ένας διευθυντής/ντρια, τονίζει ότι στο πλαίσιο μιας επιεικούς αντιμετώπισης των συμπεριφορών σχολικής βίας, όταν αποτυγχάνουν με άλλες μεθόδους, επιβάλλουν την προσφορά εργασίας στο σχολείο, ή την ανάθεση δραστηριοτήτων.

Τέλος, ένας διευθυντής/ντρια, αναφέρει την απόφαση του συλλόγου, για βιωματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς με στόχο την κατάρριψη στερεοτύπων. Ειδικότερα προτείνει «*1.να γίνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις αίθουσες διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμόρφωση και μπορούν να προσφέρουν γνώση που καταρρίπτει τις υπάρχουσες στερεότυπες αντιλήψεις για τον άλλον. Οι παρεμβάσεις αυτές να γίνουν και με τη βιωματική μέθοδο. 2.επιμόρφωση εκπαιδευτικών.*» (δΔΓ9). Είναι σαφής η πρόθεση του συλλόγου διδασκόντων να αντιμετωπιστεί η σχολική βία μέσα από μια σχεδιασμένη και οργανωμένη παρέμβαση των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Τονίζεται όμως ιδιαίτερα η ανάγκη για *επιμορφωμένους* εκπαιδευτικούς, που έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για το ξεπέρασμα στερεότυπων παραδοχών σχετικά με την αντιμετώπιση το άλλου.

Στα γενικά λύκεια, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών των γενικών λυκείων του δείγματος, το μέτρο το οποίο λαμβάνεται κυρίως από τους συλλόγους διδασκόντων για την αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών είναι η συζήτηση και ο διάλογος με τους εμπλεκόμενους, αλλά και τους υπόλοιπους, μαθητές, με στόχο τις συστάσεις και παρατηρήσεις, αλλά και την παροχή συμβουλών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Προτάθηκε ο διάλογος με τους μαθητές στο σύνολό τους και ανά τμήμα. Ιδιαίτερος ήταν ο διάλογος με τους εμπλεκόμενους μαθητές*.» (δΔΛ3). Συχνά στις συζητήσεις εμπλέκονται και τα μαθητικά συμβούλια και η αντιμετώπιση της σχολικής βίας θεωρείται αρμοδιότητα όχι μόνο του συλλόγου διδασκόντων αλλά και των μαθητικών κοινοτήτων: *«…Κάναμε σαφές στους μαθητές που συμμετείχαν αλλά και στα μαθητικά συμβούλια, ότι το σχολείο δεν θα ανεχθεί τέτοιου είδους συμπεριφορές. Η συνέχιση τέτοιων συμπεριφορών από ελάχιστους μαθητές θα βρει απέναντί τους τόσο το σύλλογο διδασκόντων όσο και τις μαθητικές κοινότητες…*» (δΔΛ20)

Η αποβολή φαίνεται ότι χρησιμοποιείται ως κύρωση στα γενικά λύκεια, αλλά μάλλον σε μικρότερο βαθμό από ό,τι στα γυμνάσια και συνήθως ως ύστατο μέσο. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση ενός διευθυντή/ντριας γενικού λυκείου: «*Για το 3ο περιστατικό βίας επιβλήθηκε από το Δ/ντή μονοήμερη αποβολή. Για την αντιμετώπιση του 1ου και του 2ου έγινε επανειλημμένως συζήτηση με τους μαθητές και κατ' ιδίαν και σε επίπεδο τάξης.*» (δΔΛ11).

Σχετικά με άλλα μέτρα που λαμβάνονται, αναφέρθηκε λιγότερο συχνά η ενημέρωση των γονέων, η εντατικότερη παρακολούθηση και επίβλεψη των μαθητών και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Ένας διευθυντής/ντρια ανέφερε την πρόσκληση ψυχολόγου κι ένας άλλος την προσπάθεια ένταξης σε ομάδες. Τέλος κάποιος αναφέρθηκε στην ύπαρξη μιας μαθητικής ομάδας επίλυσης διαφορών: «…*παραπομπή του μαθητή στην ομάδα επίλυσης διαφορών της τάξης του*.» (δΔΛ9), ιδέα που μοιάζει πολύ ενδιαφέρουσα.

Στα εσπερινά λύκεια υπάρχει μία αναφορά σε συζήτηση και διάλογο με τους μαθητές, και μία για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και ποινή αποβολής ως μέτρα αντιμετώπισης της βίας.

Οι διευθυντές/ντριες επαγγελματικών Λυκείων, αναφέρουν ως μέτρα και κυρώσεις για τα περιστατικά βίας κυρίως συστάσεις και επιπλήξεις των εμπλεκόμενων μαθητών, την αποβολή, και τη συζήτηση με τους γονείς. Ένας διευθυντής /ντρια επαγγελματικού λυκείου ανέφερε την ένταξη των μαθητών σε δραστηριότητες, ένας άλλος ανέφερε την παραπομπή σε “ειδικό” και ένας τρίτος ανέφερε ότι στα μέτρα που ελήφθησαν από το σύλλογο διδασκόντων είναι και η παραπομπή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

**Πίνακας 9**

**Ενέργειες που έγιναν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ενέργειες με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας** | **Ν** | **%** |
| **Ενημερωτικά φυλλάδια** | 25 | 19,70 |
| **Ομιλίες/επισκέψεις ειδικών** | 35 | 27,55 |
| **Ομιλίες/επισκέψεις εκπαιδευτικών** | 34 | 26,77 |
| **Θεατρικές παραστάσεις** | 17 | 13,38 |
| **Δεν έχει γίνει καμία ενέργεια** | 10 | 7,8 |
| **Άλλο** | 6 | 4,8 |
| **Σύνολο** | 127 | 100 |

**ν =75**

Στην ερώτηση για τις ενέργειες που έγιναν στη σχολική τους μονάδα με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία, το 27,55% των αναφορών των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν ομιλίες/επισκέψεις ειδικών και το 26,77% ομιλίες/επισκέψεις εκπαιδευτικών. Μία στις πέντε αναφορές (19,7%), αφορά τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων και το 13,38% των αναφορών αφορά θεατρικές παραστάσεις. Το 7,8% του δείγματος αναφέρει ότι δεν έχει γίνει καμία ενέργεια στη σχολική τους μονάδα ενώ το 4,8% των διευθυντών αναφέρουν ότι έγιναν κι άλλες ενέργειες οι οποίες σχετίζονται με προβολές σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, σχετικές συζητήσεις που περιλαμβάνουν και τους γονείς και ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες.

**Πίνακας 10**

**Ενέργειες που έγιναν στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ενέργειες με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας** | **Ν** | **%** |
| **Ενημερωτικά φυλλάδια** | 42 | 29 |
| **Ομιλίες/επισκέψεις ειδικών** | 38 | 26,20 |
| **Ομιλίες/επισκέψεις εκπαιδευτικών** | 42 | 29 |
| **Θεατρικές παραστάσεις** | 9 | 6,2 |
| **Δεν έχει γίνει καμία ενέργεια** | 3 | 2 |
| **Άλλο** | 11 | 7,6 |
| **Σύνολο** | 145 | 100 |

ν = 87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ενέργειες που δηλώνουν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων για τη συζήτηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία, αφορούν κυρίως τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων (29%), ομιλίες/επισκέψεις εκπαιδευτικών (29%) και ομιλίες/επισκέψεις ειδικών (26,2%). Το 6,2% αφορά θεατρικές παραστάσεις και το 7,6% αναφέρεται και σε άλλες δραστηριότητες όπως προβολές οπτικοακουστικού υλικού, συζητήσεις κυρίως με τους μαθητές, διεξαγωγή περιβαλλοντικών προγραμμάτων και projects καθώς και αθλητικές δραστηριότητες.

**Πίνακας 11**

**Προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες** | **Ν** | **%** |
| **Εκπαιδευτικά προγράμματα** | 55 | 35,71 |
| **Σχολική εφημερίδα ή περιοδικό** | 16 | 10,38 |
| **Αθλητικές ομάδες** | 34 | 22 |
| **Ιστολόγια** | 7 | 4,55 |
| **Θεατρικές ομάδες** | 32 | 20,78 |
| **Δεν έχει γίνει καμία δραστηριότητα** | 8 | 5,2 |
| **Άλλο** | 2 | 1,38 |
| **Σύνολο** | 154 | 100 |

ν = 75

Στην ερώτηση για προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τις σχολικές μονάδες και οι οποίες ενδιαφέρουν τους μαθητές και συμβάλλουν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους, οι διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες των δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφέρονται σε περισσότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα (35,71%), αθλητικές ομάδες(22%) και θεατρικές ομάδες (20,78%). Ακολουθούν η σχολική εφημερίδα ή περιοδικό (10,38%) και τα ιστολόγια (4,55%). Το 5,2% των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων απαντά πως δεν έχει γίνει καμία δραστηριότητα, ενώ κάποιοι αναφέρονται και σε άλλες δραστηριότητες που είναι οι μουσικές ομάδες και τα τμήματα εκμάθησης παραδοσιακών χορών.

**Πίνακας 12**

**Προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες** | **Ν** | **%** |
| **Εκπαιδευτικά προγράμματα** | 72 | 36,73 |
| **Σχολική εφημερίδα ή περιοδικό** | 13 | 6,63 |
| **Αθλητικές ομάδες** | 48 | 24,48 |
| **Ιστολόγια** | 10 | 5,10 |
| **Θεατρικές ομάδες** | 39 | 19,90 |
| **Δεν έχει γίνει καμία δραστηριότητα** | 8 | 4 |
| **Άλλο** | 6 | 3,16 |
| **Σύνολο** | 196 | 100 |

ν =87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων του δείγματος, αναφερόμενοι στις προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τις σχολικές μονάδες που ενδιαφέρουν τους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους, αναφέρονται κυρίως σε εκπαιδευτικά προγράμματα (36,73%) και αθλητικές ομάδες (24,48%). Ακολουθούν οι θεατρικές ομάδες(19,9%), η σχολική εφημερίδα ή περιοδικό και τα ιστολόγια (5,1%). Το 4% των διευθυντών/ντριών απαντά πως δεν έχει γίνει καμία δραστηριότητα στη σχολική μονάδα ενώ το 3,16% αναφέρεται σε άλλες δραστηριότητες όπως ομάδες χορού, ραδιόφωνο, διοργάνωση μπαζάρ, χορευτική ομάδα και συζητήσεις μεταξύ μαθητών.

**Συζήτηση- Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τις αναφορές των διευθυντών/ντριών του δείγματος, και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται καταρχήν τα περιστατικά σχολικής βίας. Είναι αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, εξαιτίας της συνεχούς επαφής τους με τους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με την επιτήρηση των μαθητών στα πλαίσια της εφημερίας τους, είναι αυτοί που κυρίως αντιλαμβάνονται τα περιστατικά σχολικής βίας. Επιπλέον, και πάντα με βάση τις αναφορές των διευθυντών/ντριών του δείγματος, λιγότεροι από ένας στους τέσσερις μαθητές της πρωτοβάθμιας και ένας στους πέντε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τα σχετικά περιστατικά. Ίσως κάποια βίαια περιστατικά μέσα και γύρω από το σχολικό χώρο να μην αναγνωρίζονται από τους μαθητές ως εκφάνσεις σχολικής βίας και να αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικές συμπεριφορές. Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών που αντιλαμβάνεται περιστατικά σχολικής βίας, αν και συνδέεται με την ενημέρωση και την πληροφόρησή τους για θέματα σχολικής βίας και βεβαίως με τη συμπεριφορά τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μάλλον παίζει μικρό ρόλο στην περαιτέρω αντιμετώπισή της, γιατί όπως έχει διαπιστωθεί, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ένα ή περισσότερα περιστατικά σχολικής βίας αποφεύγουν να τα αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς. Η όποια γνώση των μαθητών για κάποιο επεισόδιο σχολικής βίας φαίνεται να μην εξελίσσεται σε ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ακόμα και τα ίδια τα θύματα της σχολικής βίας μπορεί να αναφέρουν το περιστατικό στους φίλους τους ή στους γονείς τους, αλλά σπανίως στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, και στο δημοτικό αλλά και στο γυμνάσιο, υπάρχει πάντα ένα ποσοστό θυμάτων καθώς και περίπου οι μισοί μαθητές-θύτες σε δημοτικά σχολεία οι οποίοι δεν αναφέρουν σε κανέναν την εμπειρία τους. (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010, σελ. 116. Rodriguez & Salarich, 2009). Αν τα παραπάνω συνδυαστούν με αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συνήθως αναφέρουν λιγότερα περιστατικά σχολικής βίας από τους μαθητές, και γενικά δηλώνουν άγνοια για τα περιστατικά που εκδηλώνονται εκτός της σχολικής αίθουσας (Hazel, 2010. Bradshaw et al.,2007. Craig et al., 2000) είναι εύλογος ο προβληματισμός κατά πόσο τα περιστατικά σχολικής βίας γίνονται στο σύνολό τους αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και αν όχι, σε ποιο βαθμό η σχολική βία περνάει απαρατήρητη από τους εκπαιδευτικούς.

Δεύτεροι κατά σειρά, μετά τους εκπαιδευτικούς, αντιλαμβάνονται τα περιστατικά σχολικής βίας οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των ερωτώμενων. Αυτό σημαίνει ότι μία τουλάχιστον μερίδα διευθυντών/ντριών είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι και έχουν στραμμένη την προσοχή τους στους μαθητές, ώστε να εντοπίζουν παρόμοιες συμπεριφορές, αφού τα καθήκοντά τους δεν ευνοούν την άμεση και συνεχή επαφή μαζί τους. Γενικά, η επαγρύπνηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την πιθανή εμφάνιση περιστατικών βίας στο σχολείο φαίνεται ότι είναι απαραίτητη, αφού ούτως ή άλλως είναι μικρή η πιθανότητα να ενημερωθούν από τους ίδιους τους μαθητές – θύτες, θύματα ή μάρτυρες - για ένα βίαιο επεισόδιο που συνέβη ή κάποιο που επίκειται. Οι Brinkley & Saarnio (2012) αναφέρονται σε έναν κώδικα σιωπής ο οποίος υπάρχει κυρίως μεταξύ των μαθητών και ο οποίος δεν “σπάει” ακόμα και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές γνωρίζουν ότι κάποιος συμμαθητής τους πρόκειται να πέσει θύμα ακραία βίαιης συμπεριφοράς. Συνεπώς, εφόσον οι μαθητές ακόμα κι όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά εμφανίζονται απρόθυμοι να επικοινωνήσουν και να ενημερώσουν τους ενήλικους, και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, για παρόμοιες συμπεριφορές τα “ανοιχτά μάτια” των εκπαιδευτικών, από όποια θέση υπηρετούν, μπορεί να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν εγκαίρως βίαιες συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικά για την πρόληψη της σχολικής βίας, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά, πριν την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας, σοβαρής κυρίως μορφής, προηγούνται “σημάδια” που δεν πρέπει να διαφεύγουν της προσοχής των εκπαιδευτικών και που αν τους δοθεί η πρέπουσα σημασία οδηγούν στην πρόληψη της εμφάνισής της (Greene, 2005). Σε νορβηγική έρευνα διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την απαραίτητη προσοχή στους μαθητές αντιλαμβάνονται και παρεμβαίνουν εγκαίρως όταν ένας μαθητής παρουσιάζει συμπεριφορά που είναι πιθανό να οδηγήσει σε βία. (Roland & Galloway, 2002). Γενικά, η συνεχής και αδιάλειπτη επίβλεψη και η εστίαση της προσοχής στους μαθητές της σχολικής μονάδας, σε χώρους με καλή ορατότητα και από επαρκώς ενημερωμένους για τη σχολική βία εκπαιδευτικούς, είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες του φυσικού σχολικού περιβάλλοντος για τον εντοπισμό και την πρόληψη σχετικών περιστατικών και τη συνολική αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού. (Smith, 2006)

Σχετικά με την ιδιότητα των ατόμων που έλαβαν γνώση για τα περιστατικά σχολικής βίας, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές/ντριες και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης φαίνεται να αντιμετωπίζουν ως εσωτερικό ζήτημα της σχολικής κοινότητας την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας, αφού εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές είναι αυτοί που κυρίως θεωρείται απαραίτητο να ενημερωθούν. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι κάποιες φορές ενημερώνεται και ο σχολικός σύμβουλος, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά μικρότερο, ίσως επειδή σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μεγάλος αριθμός σχολικών συμβούλων εξειδικευμένων στο γνωστικό τους αντικείμενο, ενώ στην πρωτοβάθμια σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί ένας σχολικός σύμβουλος ο οποίος ασκεί συμβουλευτική τόσο σε θέματα διδακτικής των μαθημάτων όσο και σε θέματα διαχείρισης σχολικής τάξης. Πράγματι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές είναι εκείνα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που έρχονται κυρίως αντιμέτωπα με τις συνέπειες της σχολικής βίας και είναι απαραίτητο να ενημερώνονται γι’ αυτή όταν εμφανίζεται στη σχολική τους μονάδα. Ένα project για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας που εφαρμόστηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες τη διετία 2006-2008, στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo Da Vinci, οδήγησε στην εκπόνηση ενός εγχειριδίου με καλές πρακτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο εγχειρίδιο αυτό τονίζεται με έμφαση ότι για να επιτύχει τους στόχους της οποιαδήποτε απόπειρα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι ενήλικοι της σχολικής κοινότητας, κυρίως οι εκπαιδευτικοί αλλά και σε ένα βαθμό και οι γονείς, να είναι ενήμεροι και να έχουν πλήρη επίγνωση της ύπαρξης αλλά και της έκτασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα σχετικά με τη βία. (Leonardo Da Vinci project, 2008, σελ. 23)

Όσον αφορά τη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαπιστώνουμε ότι και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης περισσότερο από το 75% των αναφορών δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες διαχειρίζονται τα περιστατικά “με τις δικές τους δυνάμεις”, είτε από τον ίδιο τον διευθυντή ατομικά, είτε συνολικά από το σύλλογο διδασκόντων. Όταν η διαχείριση δε γίνεται αποκλειστικά από το προσωπικό του σχολείου, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα περιστατικά παραπέμπονται κυρίως στο σχολικό σύμβουλο, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέγεται κάποιος άλλος φορέας ή ειδικός για τη διαχείρισή τους. Και στις δύο βαθμίδες, τα περιστατικά δεν “φτάνουν” στον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και σπανίως αναφέρονται στα ανώτερα επίπεδα της διοίκησης, όπως οι Διευθύνσεις εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες δεν στρέφονται εύκολα σε άτομα ή δομές εκτός του σχολικού χώρου για να ζητήσουν υποστήριξη σε θέματα σχολικής βίας. Αυτή η εσωστρέφεια ορισμένων σχολικών μονάδων είναι πιθανό να οφείλεται σε μια τάση -των εκπαιδευτικών- διαφύλαξης από τον περίγυρο και αποσιώπησης των τεκταινόμενων στη σχολική μονάδα. Από την άλλη υπάρχει η πιθανότητα τα περιστατικά σχολικής βίας να μην είναι ή να μην αξιολογούνται στο σύνολό τους από τους εκπαιδευτικούς, ως ιδιαίτερα σοβαρά και χρήζοντα βοήθειας. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι υπάρχει η πιθανότητα η σχολική βία είτε να αναγνωρίζεται αλλά να αντιμετωπίζεται από μία μερίδα εκπαιδευτικών ως “ταμπού” και θέμα που πρέπει να αποσιωπηθεί, είτε να “παραγνωρίζεται” ως θέμα μειωμένης σοβαρότητας. Και οι δύο περιπτώσεις παραπέμπουν σε άγνοια κάποιων εκπαιδευτικών για τα θέματα σχολικής βίας με όποιες αρνητικές συνέπειες συνεπάγονται.

Όταν, για τη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας, οι διευθυντές/ντριες απευθύνονται σε κάποιον φορέα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως επιλέγεται το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Φαίνεται ότι υπάρχει μία μερίδα διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων οι οποίοι εκτιμούν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν οι ίδιοι, το εκπαιδευτικό προσωπικό ή τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν επαρκούν για να αντιμετωπίσουν κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και αναζητούν βοήθεια από εξειδικευμένους φορείς. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο φορέας που επιλέγουν οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες για να παραπέμψουν τα περιστατικά σχολικής βίας, όταν δεν αντιμετωπίζονται από τους ίδιους ή από άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, είναι ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ντριες αντιμετωπίζουν ορισμένες συμπεριφορές βίας των μαθητών ως εκφάνσεις της ψυχοκοινωνικής υγείας τους και παραπέμπουν στην ανάλογη δομή/υπηρεσία, η οποία είναι επιφορτισμένη με την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 134, τεύχος 2ο/5-3-1993).

Όταν τα περιστατικά σχολικής βίας παραπέμπονται στο σύλλογο διδασκόντων για να τα διαχειριστεί, η μεγάλη πλειονότητα των σχολικών μονάδων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης δεν ξεπερνά τις τρεις συνεδριάσεις με σχετικό θέμα.

Σε αυτές τις συνεδριάσεις τα μέτρα που κυρίως λαμβάνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενημέρωση των γονέων και των μαθητών, καθώς και η συζήτηση και ο διάλογος με τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικής βίας. Ενίοτε υιοθετούνται μέτρα όπως η πιο εντατική επιτήρηση των μαθητών και οι ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η επιβολή κυρώσεων δεν υιοθετείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, παρά μόνο με τη μορφή κάποιων απαγορεύσεων από δραστηριότητες που είναι ευχάριστες στους μαθητές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικρή ηλικία των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη, μπορεί να οφείλεται στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων το οποίο δεν περιλαμβάνει “ποινές” σχετικές με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Το μόνο που περιλαμβάνεται στο σχετικό Προεδρικό Διάταγμα ως μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς του μαθητή είναι η αλλαγή τμήματος με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ή η αλλαγή σχολείου με τη συναίνεση, όμως, του γονέα. Στο ΠΔ αναφέρεται πως τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αντιμετωπίζονται με τη συνεργασία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με τους γονείς και τους σχολικούς συμβούλους, ενώ συγχρόνως τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών στη σχολική μονάδα για τη συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και την ενθάρρυνσή τους για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή. (ΠΔ 201/98, άρθρο 13, παρ. 8)

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον πρώτο κύκλο (γυμνάσια), ο σύλλογος διδασκόντων, στις συνεδριάσεις του, μπορεί να λαμβάνει μέτρα “ήπιου” και προληπτικού χαρακτήρα όπως ο διάλογος με τους εμπλεκόμενους μαθητές και η εντατικοποίηση της επιτήρησης των μαθητών ή, συχνότερα, τιμωρητικού χαρακτήρα που κυμαίνονται από συστάσεις, παρατηρήσεις και επιπλήξεις, μέχρι αποβολές, που είναι και η πιο συχνή κύρωση που, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, επιβάλλεται στους μαθητές που είναι υπαίτιοι για περιστατικά σχολικής βίας. Ο Greene (2005) υποστηρίζει ότι η επιβολή πειθαρχικών ποινών, που κυμαίνονται από επιπλήξεις στο γραφείο του Διευθυντή μέχρι αποβολή και απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον, είναι οι πιο κοινά υιοθετούμενες στρατηγικές από τις σχολικές μονάδες. Οι Fenning et al. (2012) σε έρευνα που έγινε σε έξι πολιτείες των ΗΠΑ βρήκαν ότι η αποβολή και η απομάκρυνση των μαθητών είναι συνήθης τακτική των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών, ακόμα και όταν οι συμπεριφορές αυτές είναι ήσσονος σημασίας, και προτείνουν την αναθεώρηση και αντικατάσταση της ποινής της αποβολής των μαθητών από τα σχολεία με εναλλακτικές μεθόδους επιβολής της πειθαρχίας.

Τίθεται το ερώτημα λοιπόν, αν η αποβολή των μαθητών είναι μια “ενστικτώδης” αντίδραση των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας ή αποτελεί στρατηγική η οποία έχει συνειδητά υιοθετηθεί για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, να επανεξετάσουν τις παραδοχές τους σχετικά με τη σχολική βία και να εντάξουν τη δράση τους σε ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο αντιμετώπισης το οποίο αντιμετωπίζει κριτικά την επιβολή “τιμωρητικών” μεθόδων. Άλλωστε όπως έχει διαπιστωθεί, οι τελευταίες, όταν χρησιμοποιούνται ως μοναδικό μέσο για τη διαχείριση της σχολικής βίας αποβαίνουν μάλλον αναποτελεσματικές, ενώ δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση άλλων προβλημάτων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά. (Royer, 2003)

Στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκεια), σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών που διαχειρίζονται τα θέματα σχολικής βίας με παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρκετά διαλλακτικοί όταν συνεδριάζουν για θέματα σχετικά με τη σχολική βία. Συνήθως, οι βίαιες συμπεριφορές αποφασίζεται να αντιμετωπιστούν μέσω του διαλόγου ο οποίος αξιοποιείται για την παροχή συστάσεων και συμβουλών προς τους εμπλεκόμενους αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές της σχολικής μονάδας. Η αποβολή είναι μία κύρωση που χρησιμοποιείται από τους συλλόγους διδασκόντων των λυκείων, αλλά μάλλον με περισσότερη φειδώ από ό,τι στα γυμνάσια. Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές περισσότερο ως ενήλικους και καταφεύγουν σε πιο “ώριμους” τρόπους αντιμετώπισης. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η αποβολή ως κύρωση έχει διπλό χαρακτήρα. Από τη μία πρόκειται για φυσική αλλά και συναισθηματική απομάκρυνση –έστω και προσωρινή- του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον με όποιες συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις συνεπάγεται. Από την άλλη η επιβολή αυτής της ποινής έχει ως συνέπεια την απουσία του μαθητή από τις διδακτικές ώρες και την “χρέωση” απουσιών. Όπως είναι γνωστό, από το θεσμικό πλαίσιο προβλέπεται ένα συγκεκριμένο όριο στον αριθμό των διδακτικών ωρών που δικαιούται να απουσιάσει ένας μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να κινδυνεύσει να χαρακτηριστεί «ανεπαρκής» η φοίτησή του (ΠΔ 60/2006, άρθ. 35, ΥΑ 80033/Γ2/2006, άρθ. 21). Με κάθε μία διδακτική ώρα για την οποία χρεώνεται απουσία ένας μαθητής, πλησιάζει περισσότερο στην ανεπαρκή φοίτηση.

Όσον αφορά την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία, οι ενέργειες που γίνονται στα σχολεία περιλαμβάνουν κυρίως την παροχή πληροφορίας είτε μέσω ομιλιών, είτε μέσω ενημερωτικών φυλλαδίων. Η πληροφόρηση με οποιονδήποτε τρόπο για σχετικά θέματα είναι ουσιαστικής σημασίας, ωστόσο χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στον χαρακτήρα της ενημέρωσης, που μπορεί να κυμαίνεται από την αποσπασματική γνωστοποίηση περιστατικών βίας τα οποία διαταράσσουν τη ρουτίνα του σχολείου έως την έγκυρη, συστηματική και στοχευμένη πληροφόρηση για ένα φαινόμενο με ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στην καθημερινότητα και τη ζωή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ως πρώτη από μία σειρά ενεργειών που θα ακολουθήσουν, με στόχο την συνολική κινητοποίηση και δράση ενάντια στη σχολική βία. Πάντως, υπάρχουν και ορισμένες σχολικές μονάδες που, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριές τους, επιλέγουν και άλλους λιγότερο παθητικούς τρόπους ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, που ίσως είναι πιο ενδιαφέροντες για τους μαθητές, όπως οι θεατρικές παραστάσεις και άλλες βιωματικές δραστηριότητες.

Σχετικά με προαιρετικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τις σχολικές μονάδες, ενδιαφέρουν τους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους, διαπιστώνουμε ότι και στις δύο βαθμίδες, περισσότερο από το ένα τρίτο των σχολικών μονάδων του δείγματος πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, περίπου μία στις τέσσερις σχολικές μονάδες δημιουργεί αθλητικές ομάδες και μία στις πέντε θεατρικές ομάδες. Η πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φανερώνει την προτίμηση ενός μέρους των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές σε δράσεις μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιδευτικού ρόλου του θεάτρου. Άλλωστε η Τέχνη σε όλες τις μορφές της συμβάλλει δημιουργικά στην αναβάθμιση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρέχει πεδίο έκφρασης και επικοινωνίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας. (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003). Οι μαθητές μέσα από δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων οδηγούνται στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω των οποίων μπορούν να ανταπεξέρχονται σε συμπεριφορές σχολικής βίας (Γλαρέντζου κ.ά., 2010, σελ 94). Επιπλέον, η μείωση της σχολικής βίας έχει συνδεθεί, μεταξύ άλλων με την απασχόληση των μαθητών με τον αθλητισμό και με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. (Μπελογιάννη, 2010, σελ.143)

Καταλήγοντας, ένα σημαντικό ζήτημα στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας, είναι καταρχήν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται και την ταυτοποιούν ως τέτοια, δηλαδή κατά πόσο έχουν την ικανότητα να την αναγνωρίζουν σε όλες της τις εκφράσεις και τις εκφάνσεις και να αντιδρούν από την πλευρά τους. Αν τα σχήματα αντίληψης, σκέψης και δράσης τους, δεν περιλαμβάνουν τις ανάλογες προδιαθέσεις, τότε η σχολική βία δεν γίνεται αντιληπτή, ούτε αντιμετωπίζεται από αυτούς. Oι υπάρχουσες προδιαθέσεις τους, φιλτράροντας και καθορίζοντας αυτά που μπορούν να “δουν” είτε παρουσιάζουν τη σχολική βία ως ένα φαινόμενο φυσικό και αυτονόητο για ένα χώρο όπως η σχολική μονάδα όπου συνυπάρχουν καθημερινά δεκάδες ή εκατοντάδες μαθητές καθιστώντας την πρακτικά “αόρατη”, είτε ενισχύουν την πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι η αντιμετώπισή της δεν ανήκει στα κύρια καθήκοντά τους. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βίας θα εμπλουτίσει τις γνώσεις και την εμπειρία τους και θα αναδιαμορφώσει σταδιακά τις στάσεις και τις προδιαθέσεις τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, καθιστώντας την εμφάνισή του “ορατή”, κάτι που είναι βασική προϋπόθεση για την περαιτέρω αντιμετώπιση, ενώ συγχρόνως θα τους ενθαρρύνει να αντιμετωπίσουν τη διαχείριση του φαινομένου ως δική τους ευθύνη και αρμοδιότητα.

Το επόμενο βήμα είναι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διαχείριση των περιστατικών της σχολικής βίας, σταθμίζοντας την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και την καταλληλότητά τους, καθώς και ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στις αρχές που διέπουν τη δράση τους.

Στη συνέχεια, το τρίτο βήμα είναι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν και να εντάξουν στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας τις κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Οι στρατηγικές αυτές είναι καλό να κινητοποιούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας συγχρόνως κάθε φορέα ή άτομο της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας που διαθέτει γνώση και εμπειρία πάνω στο θέμα της σχολικής βίας ώστε η αντιμετώπισή της να μην είναι αποσπασματική αλλά συντονισμένη, στοχευμένη και οργανωμένη.

**Βιβλιογραφία**

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΕΕ.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, *36*, 361–382.

Brincley, C. & Saarnio, D. (2012). Involving Students in School Violence Prevention, *Journal of School Violence*, 5:1, 93-106.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης, Γ., Τζελφέ-Ανέστη, Σ. & Χαραμής, Π., (2010).Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών-Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, *21*, 22–36.

Fenning, P., et al., (2012). Call to Action: A Critical Need for Designing. Alternatives to Suspension and Expulsion. *Journal of School Violence*, 11, 105–117.

Gendron, Β., Williams, Κ. & Guerra, Ν. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate, *Journal of School Violence*, 10:2, 150-164.

Greene, M., (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, violence & Abuse*, 6:3, 236-253.

Hazel, C., (2010). Interactions Between Bullying and High-Stakes Testing at the Elementary School Level, *Journal of School Violence*, 9:4, 339-356

Leonardo Da Vinci pilot project (2008). Manual of best practices for combating and preventing bullying at educational centers. Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου 2013 από <http://www.nepes.eu/files/P9Manualofbestpractices.pdf>

Μπελογιάννη, Μ. (2010). Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο της Αθήνας-Από τη διάγνωση στη θεραπεία. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, *44*, 299–312.

Rodriguez, B.A., & Salarich, B.A, (2009). School Violence in Spain. Notes on its emergence as problem and on research approaches, *International Journal of Violence and School*. December, No 10, 71-96.

Royer, Ε. (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher Training. *Journal of Educational Administration*, 41: 6, 640 – 649.

Smith, P. (2006). Tackling violence in schools: a European perspective. Στο Chris Gittins (Co-ordination), *Violence reduction in schools –how to make a difference. A handbook*. United Kingdom: Council of Europe Publishing.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

**Νομοθεσία**

ΠΔ 201/98 Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων

ΠΔ 60/2006 – ΦΕΚ Α΄65 Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου

ΥΑ 80033/Γ2/2006 - ΦΕΚ Β'/1286/12.9.2006. Σχολικό και διδακτικό έτος, διακοπές και αργίες, υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα, εγγραφές-μετεγγραφές-φοίτηση μαθητών, διαγωγή και τιμητικές διακρίσεις μαθητών που αφορούν στα επαγγελματικά Λύκεια

ΥΑ Γ2 806/12-2-93-ΦΕΚ 134/Β/5-3-1993. Ίδρυση,Οργάνωση & Λειτουργία ΣΣΝ

**Παπαχριστόπουλος Νικόλαος- Πλώτα Δέσποινα**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9**

**ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**

Σε διάφορες μελέτες (Bouveau κ.ά, 1999· Obin, 2003) έχει αναδειχθεί η καθοριστική σημασία της συνέργειας σχολείου και οικογενείας ως προς την αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών. Η σχετική συζήτηση περί της εκδήλωσης αλλά και της διαχείρισης βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο διέρχεται πρωτίστως από την δυνατότητα του σχολείου ως θεσμού δυνάμενου να εγγυηθεί τις προϋποθέσεις της ευρύτερης αρμονικής συλλογικής συνύπαρξης στους κόλπους του αλλά και της ικανότητάς του να κινητοποιήσει την ευρύτερη κοινότητα και κυρίως τον πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, ώστε να προλάβει ή και να θεραπεύσει καταστάσεις, όπως οι βίαιες συμπεριφορές, οι οποίες στο σχολείο αποτελούν την αυτούσια αναπαραγωγή ενός ευρύτερου μοντέλου εκδήλωσης βίας (Mabilon-Bonfils, 2005· Wieviorka, 2004).

Το σχολείο, ως ο κατ’ εξοχήν και πρωταρχικός χώρος συλλογικής συνύπαρξης, πέρα από το στενό οικογενειακό πλαίσιο, σηματοδοτεί σε πολλές περιπτώσεις και την συνθήκη οριοθέτησης του προβλήματος· είναι χώρος ο οποίος δύναται να αναγνωρίσει πρωτογενώς την βίαιη συμπεριφορά και εν συνεχεία να την κατονομάσει και να την ταξινομήσει (Casanova, 2004): πρόκειται για μεμονωμένη συμπεριφορά μαθητών ή για γενικευμένο φαινόμενο; Πρόκειται για φαινόμενο το οποίο περιορίζεται στον χώρο του σχολείου η εκτείνεται και εκτός αυτού; Πρόκειται για φαινόμενο το οποίο αντανακλά μια προβληματική οικογενειακή συνθήκη ή είναι ανεξάρτητο αυτής; Ερωτήματα καίριας σημασίας, τα οποία αποτελούν την βάση για οποιαδήποτε μορφή συνέργεια μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Charlot κ.ά, 2002).

Η συνέργεια σχολείου και οικογένειας, ως προς την διαχείριση των βίαιων συμπεριφορών, ανακινεί μια πολυδιάστατη πρακτική. Το σχολείο, ως ενδιάμεσος θεσμός μεταξύ οικογένειας και κοινότητας, είναι σε θέση να αναδείξει το ίδιο το πρόβλημα (Doudin & Erkohen-Markus, 2000): να φέρει την οικογένεια αντιμέτωπη με οποιαδήποτε δυσλειτουργία στο εσωτερικό της, να της επιτρέψει να εξωτερικεύσει καταστάσεις οι οποίες περιχαρακώνονται εντός του οικογενειακού πλαισίου, εν ολίγοις να επιτρέψει στην οικογένεια να επαναπροσδιορίσει την σχέση της με την ευρύτερη κοινότητα, αρχής γενομένης από τις προϋποθέσεις συλλογικής συνύπαρξης του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος (Kherroubi, 2008).

Ως προς αυτό, και σε σχέση πάντοτε με την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων δεν είναι πάντοτε ενιαίες. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αδυνατούν ή και δεν επιθυμούν να αναγνωρίσουν την επίσημη σχολική αφήγηση: αρνούνται δηλαδή να αναγνωρίσουν το ίδιο το πρόβλημα, πολύ περισσότερο την ικανότητα του σχολείου να το επισημάνει και να το διαχειριστεί. (Baudry κ.ά, 2000). Στην περίπτωση αυτήν εκκινεί μια προβληματική συνθήκη, κατά την οποία το πρόβλημα δεν αναγνωρίζεται εν τη γενέσει του αλλά απλώς επικαλύπτεται και μετατίθεται: συνθήκη δυσχέρειας η και πλήρους αποδυνάμωσης μιας ενδεχόμενης συνέργειας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και της από κοινού απόπειρας διαχείρισης μιας βίαιης συμπεριφοράς. Συνθήκη η οποία ανακαλεί ένα ευρύτερο πλαίσιο δυσπιστίας της οικογένειας προς το σχολείο (Béague, 2007), ορίζοντας σε πολλές περιπτώσεις ένα πεδίο αντιπαλότητας σε σχέση με τις εν γένει σχολικές πρακτικές (Maschino, 2000).

Αλλά και στην περίπτωση που το πρόβλημα αναγνωρισθεί από την πλευρά της οικογένειας, η προβληματική συνέργεια διέρχεται από ένα άλλο επίπεδο: ναι μεν η οικογένεια αναγνωρίζει ένα φαινόμενο βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο, κυρίως όταν το παιδί ενσαρκώνει ρόλο θύτη, εκφράζει όμως τον σκεπτικισμό της για την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί το φαινόμενο, κυρίως ως προς την διασάφηση των ρόλων θύτη και θύματος. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αρνούνται να δεχθούν τον ρόλο θύτη για το παιδί τους, εκλαμβάνοντας την συμπεριφορά του στο πλαίσιο μιας παρατεταμένης ακολουθίας συμπεριφορών εντός του σχολικού χώρου, κατά την οποία οι ρόλοι θύτη και θύματος είναι αρκετά συγκεχυμένοι.

Την συνέργεια δυσχεραίνει και η αδυναμία αναγνώρισης του προβλήματος από την πλευρά του σχολείου, ιδίως στις περιπτώσεις όπου το φαινόμενο αυτό αρχίζει να προσλαμβάνει μαζικές διαστάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Blaya, 2006). Στην περίπτωση αυτήν το σχολείο αδυνατεί να κινητοποιήσει την ίδια την οικογένεια, καθώς δεν είναι σε θέση να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη αφήγηση για το γεγονός, να καταστήσει σαφές στην οικογένεια τον ανησυχητικό του χαρακτήρα και να ενεργοποιήσει ανάλογες πρακτικές αντιμετώπισης και εντός του οικογενειακού πλαισίου.

Τουναντίον, η συνέργεια δύναται να τεθεί επί μιας αποτελεσματικής βάσης όταν τεθούν οι προϋποθέσεις μιας αμοιβαίας διαμόρφωσης των ρόλων, σε σχέση πάντοτε με το θεσμικό συγκείμενο (Defrance, 1998). Για να κινητοποιηθούν οι γονείς αναφορικά με την διαχείριση βίαιων συμπεριφορών εντός της σχολικής κοινότητας χρειάζεται ο επαναπροσδιορισμός του ίδιου τους του ρόλου σε σχέση με την συλλογική συνύπαρξη την οποίαν ανακινεί η ίδια η λειτουργικότητα του σχολείου: σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους καθηγητές αλλά και με τους άλλους γονείς (Auduc, 2007), συμμετοχή στην ευρύτερη ζωή της σχολικής κοινότητας (Auduc, 2004), πίστη στην δυνατότητα του σχολείου να αποτελέσει έναν παράλληλο και εγγυημένο φορέα κοινωνικοποίησης, εξ ίσου σημαντικό με την οικογένεια (Meirieu, 2000).

Τα ευεργετικά αποτελέσματα μιας τέτοιας συνέργειας είναι ουσιαστικά: μία διεργασία διαμεσολάβησης και αναδιαμόρφωσης του επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ γονέων και σχολείου (Gayet, 1999), η οποία δύναται να φτάσει έως και τον ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό του γονεϊκού ρόλου σε σχέση με τον σχολείο, σε μια «επαναγονεοποίηση» της γονεϊκής πρακτικής (Falconet & Vergnory, 2001).

**Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών εκπαίδευσης οι γονείς των μαθητών του σχολείου σε ποσοστό 35,3% προσέρχονται καθόλου και σπάνια στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους ενώ σε ποσοστό 34,1% προσέρχονται αρκετά συχνά στο σχολείο για να ενημερωθούν. Επιπλέον, σε ποσοστό 12,2% και 1,2% αντίστοιχα ενημερώνονται πολύ συχνά και πάρα πολύ συχνά.



Οι διευθυντές των σχολείων θεωρούν σε ποσοστό 10,4% ότι οι γονείς των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας δεν προσέρχονται καθόλου για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, σε ποσοστό 50,6% προσέρχονται λίγο, σε ποσοστό 29,9% επισκέπτονται το σχολείο αρκετά συχνά, ενώ ενημερώνονται από το σχολείο πολύ και πάρα πολύ συχνά σε ποσοστό 5,5% και 2,4% αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας δεν έχουν αρκετά συχνή επικοινωνία με τη σχολική μονάδα προκειμένου να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με το γενικό κλίμα, που όπως παρατηρήσαμε στο προηγούμενο ραβδόγραμμα οι Διευθυντές των σχολείων θεωρούν σε ποσοστό 47,5% ότι οι γονείς ενημερώνονται αρκετά, πολύ και πάρα πολύ συχνά.



Οι Διευθυντές των σχολείων θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών που υφίστανται συμπεριφορές σχολικής βίας σε ποσοστό 4,3% δεν επισκέπτονται καθόλου τη σχολική μονάδα, σε ποσοστό 31,1% επισκέπτονται λίγο το σχολείο ενώ σε ποσοστά 42,7%, 17,7% και 3% μεταβαίνουν στη σχολική μονάδα για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους αρκετά, πολύ και πάρα πολύ συχνά.



Οι Διευθυντές θεωρούν ότι οι μαθητές που υφίστανται συμπεριφορές σχολικής βίας σε ποσοστό 9,1% δεν προσέρχονται καθόλου στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, σε ποσοστό 50% προσέρχονται λίγο, αρετά συχνά επισκέπτονται το σχολείο σε ποσοστό 26,8%ενώ πολύ συχνά και πάρα πολύ συχνά μεταβαίνουν στο σχολείο σε ποσοστό 9,8% και 3% αντίστοιχα.

Crosstabs με τύπο σχολικής μονάδας



Aπό το σύνολο των 162 Διευθυντών, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι αποτελούν το 46,3% του δείγματος ανέφεραν ότι σε ποσοστό 82,67% οι γονείς των μαθητών προσέρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους αρκετά έως πάρα πολύ συχνά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε τα εξής: Οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων θεωρούν σε ποσοστό 65,3% ότι γονείς των μαθητών ενημερώνονται αρκετά έως πολύ συχνά για τα παιδιά τους. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν σε ποσοστό 39,13% ότι οι γονείς των παιδιών ενημερώνονται από το σχολείο ενώ σε ποσοστό 60,87% θεωρούν ότι οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για ενημέρωση λίγο. Οι Διευθυντές των 12 ΕΠΑΛ, οι οποίο αποτελούν το 7,4% του δείγματος απάντησαν σε ποσοστό 91,67% ότι οι γονείς των μαθητών δεν προσέρχονται καθόλου ή επισκέπτονται το σχολείο σπάνια για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Στο μοναδικό Εσπερινό Γυμνάσιο που συμμετείχε στην έρευνα ο Διευθυντής ανέφερε ότι οι γονείς δεν επισκέπτονται καθόλου το σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους ενώ στα δύο Εσπερινά Γενικά Λύκεια που συμμετείχαν στην έρευνα οι Διευθυντές απάντησαν ότι οι γονείς ενημερώνονται λίγο για τα παιδιά τους. Διαπιστώνουμε ότι στα Δημοτικά σχολεία οι γονείς, στην πλειονότητά τους, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, συνεργάζονται με το σχολείο σε θέματα ενημέρωσης για τα παιδιά τους ενώ όσο αυξάνει η ηλικία των παιδιών η συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τα παιδιά τους μειώνεται.



Όσον αφορά στη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας στο σχολείο για ενημέρωση, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 62,67% οι γονείς των μαθητών θυτών επισκέπτονται καθόλου ή λίγο το σχολείο λίγο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε ότι στα γυμνάσια οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 48,98% οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν ή επισκέπτονται λίγο το σχολείο τους. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 21,74 οι γονείς δεν επισκέπτονται καθόλου το σχολείο για να ενημερωθούν ενώ σε ποσοστό 60,32% ανέφεραν ότι οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο λίγες φορές για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 66,67% οι δεν επισκέπτονται το σχολείο ή προσέρχονται λίγες φορές για ενημέρωση ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι δεν οι γονείς των μαθητών θυτών δεν επισκέπτονται καθόλου το σχολείο για ενημέρωση. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 50% οι γονείς επισκέπτονται λίγο ή αρκετά το σχολείο για να ενημερωθούν για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους.



Όσον αφορά στη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων των μαθητών οι οποίοι υφίστανται βία για ενημέρωση, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων απάντησαν ότι σε ποσοστό 52% οι γονείς των μαθητών θυτών επισκέπτονται αρκετά συχνά το σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους και σε ποσοστό 22,67% έρχονται στο σχολείο λίγες φορές για να ενημερωθούν. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατητούμε ότι στα γυμνάσια οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν ότι σε ποσοστό 28,57% οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν ή επισκέπτονται λίγο το σχολείο τους ενώ το 46,93% επισκέπτονται αρκετά συχνά το σχολείο. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 21,74 οι γονείς δεν επισκέπτονται καθόλου το σχολείο για να ενημερωθούν ενώ σε ποσοστό 60,87% ανέφεραν ότι οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο λίγες φορές για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους.Οι 12 διευθυντές των ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι σε ποσοστό 75% οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο ή προσέρχονται λίγες φορές για ενημέρωση ενώ ο Διευθυντής του μοναδικού Εσπερινού γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι δεν οι γονείς των μαθητών θυτών δεν επισκέπτονται καθόλου το σχολείο για ενημέρωση. Τέλος, οι Διευθυντές των 2 Εσπερινών ΓΕΛ απάντησαν ότι σε ποσοστό 100% ότι οι γονείς επισκέπτονται λίγο το σχολείο για να ενημερωθούν για την επιθετικότητα και για την βία η οποία ασκήθηκε στα παιδιά τους. Παρατηρούμε οι γονείς, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, δεν εισκέπτονται το σχολείο αρκετά συχνά προκειμένου να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, παρόλο που ενδέχεται να έχουν υποστεί βία. Μάλιστα, όπως παρατηρήσαμε και στα προηγούμενα ερωτήματα, το ενδιαφέρον των γονέων μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, καθώς στο δημοτικό φαίνεται να συνεργάζονται καλύτερα με το σχολείο. Επίσης, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως εσπερινές οι επισκέψεις των γονέων προκύπτει ότι είναι πολύ λίγες έως μηδαμινές.



Aπό το σύνολο των 162 Διευθυντών, οι 75 Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι αποτελούν το 46,3% του δείγματος ανέφεραν ότι σε ποσοστό 46,67% οι γονείς των μαθητών προσέρχονται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθούν για τα παιδιά τους, τα οποία αποτελούν τα θύματα βίας, λίγο έως καθόλου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε τα εξής: Οι 49 Διευθυντές των Γυμνασίων θεωρούν σε ποσοστό 67,35% ότι οι γονείς των μαθητών προσέρχονται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθούν σπάνια έως καθόλου. Οι 23 Διευθυντές των ΓΕΛ απάντησαν σε ποσοστό 69,56% ότι οι γονείς των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας εκφράζουν τη διαμαρτυρία τους στο σχολείο λίγο έως καθόλου. Οι Διευθυντές των 12 ΕΠΑΛ, οι οποιο αποτελούν το 7,4% του δείγματος απάντησαν σε ποσοστό 83,33% ότι οι γονείς των μαθητών δεν προσέρχονται καθόλου ή επισκέπτονται το σχολείο σπάνια για να διαμαρτυρηθούν για τα παιδιά τους. Στο μοναδικό Εσπερινό Γυμνάσιο που συμμετείχε στην έρευνα και στα δύο Εσπερινά Γενικά Λύκεια οι Διευθυντές ανέφεραν ότι οι γονείς επισκέπτονται λίγο το σχολείο για να διαμαρτυρηθούν για τα παιδιά τους. Διαπιστώνουμε ότι στα Δημοτικά σχολεία οι γονείς προσέρχονται πιο συχνά στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους ενώ όσο αυξάνει η ηλικία των παιδιών η συχνότητα των επισκέψεων των γονέων μειώνεται.

**Συζήτηση**

Μια υπό εξέταση παράμετρο στην περίπτωση επιθετικών/βίαιων εκδηλώσεων από τους μαθητές συνιστά η γονεϊκή στάση, η γονεϊκή συμπεριφορά όπως αυτή εκδηλώνεται και μεταφράζεται με όρους ανάλογους του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και σε σχέση με την ευρύτερη έννοια διαμόρφωσης της σύγχρονης γονεϊκότητας (Παπαχριστόπουλος, 2012). Το ενδιαφέρον των γονέων για τα τεκταινόμενα στη σχολική κοινότητα (Κυπριανός, 2012), η συχνότητα των επισκέψεων τους στο σχολείο και η ποιότητα της συνεργασίας τους τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους άλλους γονείς θεωρούνται στοιχεία τα οποία δύνανται, υπό προϋποθέσεις, να συνεκτιμηθούν για την προσέγγιση, ερμηνεία αλλά και αντιμετώπιση του φαινομένου (βλ. Kaufmann et al., 2000· Limper, 2000· Lovegrove κ.ά., 2013). Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται την έννοια του σχολικού εκφοβισμού είναι ζωτικής σημασίας για την διερεύνηση του φαινομένου και τις σχετικές παρεμβάσεις (Δροσινού, Συνοδινού, 2012), διότι αντανακλά τη δυνατότητα αναγνώρισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους γονείς καθώς και της αντίδρασής τους σε αυτά (Sawyer κ.ά., 2011), όπως επίσης και την πρόληψη κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού (Naveau 2012, Παναγιωτόπουλος-Πίτσου, 2012). Η ενημέρωση των γονέων για τα φαινόμενα της σχολικής βίας κατά κύριο λόγο στηρίζεται σε διάφορες μαζικές παρεμβάσεις (λ.χ., ομιλίες, ημερίδες κ.λπ.) αλλά και στην έκδοση εξειδικευμένων εντύπων ή ακόμη και βιβλίων με γενικότερες οδηγίες (βλ. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., χ.χ.· Σιδέρης, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η εκτίμηση των διευθυντών αναφορικά με τη γενική εικόνα της γονεϊκής προθετικότητας για επικοινωνία με τη σχολική μονάδα κυριαρχείται και πολώνεται στις δύο μεσαίες τάσεις, αφενός της σπάνιας επικοινωνίας αφετέρου δε της αρκετά συχνής. Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε τον αντιστρόφως ανάλογο, με την ηλικία του παιδιού, χαρακτήρα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική κοινότητα και, συνεπώς, της επίσκεψής τους στο χώρο για ενημέρωση από τους καθηγητές. Η σταδιακή απεμπλοκή τους σημειώνεται με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών τους αλλά και ανάλογα με το πλαίσιο φοίτησης.

Κατά τη φοίτηση στο δημοτικό, δηλαδή, σύμφωνα με τους 75 διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων προσέρχεται με συνέπεια στο σχολείο προς ενημέρωση ενώ στο γενικό γυμνάσιο και λύκειο τα ποσοστά δείχνουν να μειώνονται συμμετρικά, σύμφωνα με τους 49 διευθυντές γυμνασίων και τους 23 διευθυντές των ΓΕΛ. Στην περίπτωση των ΕΠΑΛ, οι 12 διευθυντές αναφέρουν ότι η κατάσταση είναι καταφανώς χειρότερη με την επισκεψιμότητα των γονέων να αγγίζει μονοψήφιο ποσοστό ενώ παρόμοια εικόνα καταγράφει ο διευθυντής του μοναδικού εσπερινού γυμνασίου και οι διευθυντές των δύο εσπερινών λυκείων.

Στις περιπτώσεις των παιδιών που εκδηλώνουν κάποια έντονη συμπεριφορά σχολικής βίας παρατηρείται ότι οι γονείς αποφεύγουν επιμελώς την επίσκεψή τους στο σχολείο σε αντίθεση με τους γονείς των παιδιών που υφίστανται οιαδήποτε μορφή σχολικής βίας, οι οποίοι εμφανίζονται με εγκατεστημένους ικανοποιητικούς έως και ισχυρούς δεσμούς με τη σχολική κοινότητα και την ομάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και στο δημοτικό κυριαρχεί η απουσία ή η ελάχιστη παρουσία στο σχολείο των γονέων των μαθητών-θυτών ενώ, αντιθέτως, οι γονείς των μαθητών-θυμάτων στην πλειονότητά τους προσέρχονται συχνά ή αρκετά συχνά για να ενημερωθούν. Παρόμοια, καταγράφεται η κατάσταση και στα γυμνάσια, όπου η απουσία ή η ελάχιστη παρουσία των γονέων των μαθητών-θυτών αγγίζει τη μέση τιμή, ποσοστό, το οποίο αντιστοιχεί στην αρκετά συχνή και συνεπή παρουσία των γονέων των παιδιών-θυμάτων. Παρόμοια κατάσταση παρατηρείται και στο εσπερινό γυμνάσιο.

Σε επίπεδο λυκειακής εκπαίδευσης, οι διευθυντές των ΓΕΛ αναφέρουν ότι τόσο οι γονείς των μαθητών-θυτών όσο και οι γονείς των μαθητών-θυμάτων δεν προσέρχονται καθόλου ή ελάχιστα προς ενημέρωση στο σχολείο σε ποσοστό που υπερβαίνει το 80%. Ελαφρώς μικρότερο ποσοστό απουσίας παρουσιάζεται και στα ΕΠΑΛ και για τις δύο ομάδες γονέων. Αναφορικά με τα εσπερινά λύκεια οι γονείς των παιδιών-θυτών επισκέπτονται ελάχιστα το σχολικό χώρο, για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, στην απόλυτη τιμή του 100% ενώ αυτή η τιμή πέφτει στο ήμισυ όταν πρόκειται για τους γονείς των παιδιών-θυμάτων.

Η προβληματική εμπλοκή των παιδιών στη σχολική κοινότητα, είτε ως θύτης είτε ως θύμα, παρατηρούμε ότι δεν αποτελεί παράγοντα σημαντικής κινητοποίησης των γονέων ή τουλάχιστον δε φαίνεται να παίζει τόσο καθοριστικό ρόλο όσο η ηλικία του παιδιού και η επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ως εκ τούτου η γονεϊκή παρέμβαση στο ζήτημα της ενδοσχολικής βίας καθορίζεται και περιορίζεται καταφανώς από τις επιφέρουσες δυσχέρειες στη σχέση με το παιδί που επισείει η είσοδός του στην εφηβική ηλικία σε συνδυασμό με την ετοιμότητα του γονέα. Η ποιότητα της σχέσης φαίνεται να αντικατοπτρίζεται χαρακτηριστικά στο παράδειγμα τόσο του παιδιού που εκδηλώνει βίαιη συμπεριφορά όσο και στην περίπτωση του παιδιού που την υφίσταται, γεγονός που προκύπτει από τα παρόμοια ποσοστά απουσίας των αντίστοιχων γονέων.

Παρά το γεγονός της πιο σημαντικής επισκεψιμότητας στη σχολική μονάδα των γονέων που τα παιδιά τους γίνονται στόχος βίαιων εκδηλώσεων σε σχέση με τους γονείς των μαθητών-θυτών, σε επίπεδο αντίστοιχης στοχευμένης διαμαρτυρίας υπολείπονται πρόθεσης και δράσης. Η υπεράσπιση του μαθητή-θύματος διατηρεί τη δυσχερή φύση της ακόμα και εντός της σχολικής κοινότητας από τους ίδιους τους γονείς για λόγους που δεν αναφέρονται στην παρούσα έρευνα. Επί παραδείγματι, σύμφωνα με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων οι γονείς των μαθητών-θυμάτων προσέρχονται για να διαμαρτυρηθούν στοιχειωδώς σε ποσοστό λιγότερο από 50% παρά το γεγονός ότι η επικοινωνία με το σχολείο εν γένει παρουσιάζει πάρα πολύ υψηλά ποσοστά. Η παραδοχή της θυματοποίησης του ενός παιδιού αφενός και η παραδοχή βίαιων εκφράσεων του άλλου αφετέρου σε αυτό το ηλικιακό πεδίο προσκρούει σε διάφορες «ευαίσθητες» παραμέτρους, όπως η μυθοπλασία, η έλλειψη συνειδητότητας κτλ, οι οποίες επηρεάζουν σαφώς και τη στάση των γονέων.

Αναφορικά με τα γυμνάσια, οι διευθυντές παρατηρούν ότι το ποσοστό των γονέων, οι οποίοι προβαίνουν σε κάποια διαμαρτυρία, ελάχιστα ή καθόλου, σχεδόν διπλασιάζεται σε σχέση με το δημοτικό, ένα ποσοστό το οποίο παρατηρούμε να διατηρείται και στα ΓΕΛ. Στα ΕΠΑΛ το ποσοστό σπάνιας ενεργητικής εμπλοκής των γονέων των μαθητών-θυμάτων σε περιπτώσεις σχολικής βίας φαίνεται να προσεγγίζει την απόλυτη τιμή, όπως, εξάλλου, καταγράφεται και στην κατηγορία των εσπερινών σχολικών μονάδων. Η ηλικία των παιδιών, η διαδικασία διαφοροποίησης και αυτονόμησης από το γονεϊκό κλοιό κατά την εφηβεία, καθώς και το είδος της σχολικής μονάδας, στα ΓΕΛ φαίνεται να συντηρείται μια εντονότερη σχέση εξάρτησης μεταξύ γονέων και παιδιών, δείχνουν να διατηρούν την ισχύ τους ως παράγοντες καθορισμού της στάσης των γονέων ακόμα και όταν διακυβεύονται ζητήματα σωματικής ακεραιότητας και ψυχικής ισορροπίας.

**Βιβλιογραφία**

Auduc J.-L., (2004). Parents ne restez pas sur le trottoir de l'école, Paris : Nathan.

Auduc J.-L., (2007). Les relations parents-enseignants à l'école primaire. Paris : CRDP.

Baudry P., Blaya C., Choquet M., Debardieux E., Pommerau X. (2000**).**Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville***.* Paris : ESF.**

Béague Ph. (2007). Parents, enseignants... la guerre ouverte ?, Paris : Couleur.

Blaya C., (2006). Violences et maltraitances en milieu scolaire. Paris: Armand Colin.

Bouveau, P., Cousin O., Favre J. (1999**).**L'école face aux parent : Analyse d'une pratique de médiation*,* Paris: ESF.

Casanova R. (dir.), (2004). Situations violentes à l'école : comprendre et agir. Paris : Hachette.

Charlot B., Emin L., Peretti O. (2002). Les Aides-Educateurs : une gestion communautaire de la violence scolaire. Paris : Anthropos.

Defrance B., (1998), Les parents, les profs et l'école, Paris : Syros.

Doudin P.-A. Erkohen-Markus M. (dir.), (2000). Violences à l'école : fatalité ou défi ?*Bruxelles : De Boeck université.*

Δροσινού, Μ., Συνοδινού Κ. (2012). Παιδική παραβατικότητα στα νήπια. Αιτιολογικοί παράγοντες, *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*, Ν. Παπαχριστόπουλος, Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), Πάτρα: Opportuna, 923-939.

Falconnet G., Reynald V. (2001), Travailler avec les parents pour une nouvelle cohésion sociale, Paris : ESF.

Gayet D., (1999). C'est la faute aux parents: les familles et l'école, Paris : Syros.

Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salsedo, O., Gobioff, G. R., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies, 9*(2), 231–245.

Kherroubi M. (2008), Des parents dans l'école, Paris : érès.

Κυπριανός, Π. (2012). Οικογένεια και σχολείο. Προς την δημιουργική συνάντηση. *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*, Ν. Παπαχριστόπουλος, Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), Πάτρα: Opportuna, 435-472.

Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior, 26*(1), 125–134.

Lovegrove, P., Bellmore, A., Green, J., Jens, K. & Ostrov, J. (2013). “My Voice Is Not Going to Be Silent”: What Can Parents Do About Children’s Bullying? *Journal of School Violence, 12*:3, 253-267.

Meirieu P., (2000). L'école et les parents, la grande explication, Paris : Plon.

Mabilon-Bonfils B. (2005), Violences scolaires et culture(s). Paris : L'harmattan.

Maschino M., (2000). Parents contre profs, Paris : Fayard.

Naveau, P., Βία του παιδιού, βία στο παιδί. *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*, Ν. Παπαχριστόπουλος, Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), Πάτρα: Opportuna, 935-949.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Πίτσου Χ., Κοινωνικός αποκλεισμός. Ασθένεια ή έλλειψη εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα;, *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*, Ν. Παπαχριστόπουλος, Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), Πάτρα: Opportuna, 709-734.

Παπαχριστόπουλος, Ν., Οικογενειακά μυθιστορήματα. *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*, Ν. Παπαχριστόπουλος, Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), Πάτρα: Opportuna, 97-126.

Sawyer, J.-L., Mishna, F., Pepler, D., Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review,33*: 10,1795-1803.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (χ.χ.). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση … απαντήσεις στα ερωτήματα των γονέων*. Αντλήθηκε από: <http://www.epsype.gr/images/gia_goneis.pdf>

**Μωυσίδου Ευαγγελία – Βεργίδης Δημήτρης**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10**

**ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

**ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ**

**Εισαγωγή**

Η εμφάνιση της βίας στο σχολικό περιβάλλον έχει συνδεθεί με διάφορους παράγοντες ορισμένοι από τους οποίους συνδέονται με την ίδια τη σχολική μονάδα και τους όρους λειτουργίας της. Ο τρόπος που λειτουργεί μια σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα που ενισχύει την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών ή, αντίθετα, να αναδειχθεί ως ένας προστατευτικός παράγοντας που προωθεί την κοινωνική προσαρμογή τους, μειώνοντας την πιθανότητα εμφάνισης βίαιων περιστατικών (Fortin, 2003). Το ίδιο το σχολείο, ανάλογα με τη στάση που υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο διευθυντής/ντρια απέναντι στη σχολική βία και τις σχετικές δράσεις που εφαρμόζει, μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην αντιμετώπισή της. Αν και η σχολική βία ασκείται από ένα ή περισσότερα *άτομα*, αυτό που δεν πρέπει να παραβλέψουμε είναι ότι εμφανίζεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο *πλαίσιο*. Η έρευνα για τη σχολική βία δείχνει ότι όταν γίνονται οι κατάλληλες παρεμβάσεις και προσαρμογές στο πλαίσιο, δηλαδή τη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, τότε μειώνονται και οι πιθανότητες για το άτομο ή τα άτομα να ασκήσουν σχολική βία (Johnson, 2009). Ακόμα και όταν η σχολική βία οφείλεται σε εξωσχολικούς παράγοντες, το πεδίο εμφάνισής της είναι κατά κύριο λόγο η σχολική μονάδα και το περιβάλλον της. Συνεπώς, η ετοιμότητα του σχολείου και το είδος της αντιμετώπισης που επιλέγει απέναντι στη σχολική βία, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσει αυτήν την αντίδραση, οι πρακτικές και οι στρατηγικές που ακολουθεί, οι μέθοδοι που εφαρμόζει επιδρούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο στην εμφάνιση του φαινομένου και την εξέλιξή του (Gendron, Williams, & Guerra, 2011).

1. **Τρόποι αντιμετώπισης**

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απόψεις διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τους τρόπους που θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιεί η σχολική μονάδα για να αντιμετωπίζει το φαινόμενο της σχολικής βίας.

**Πίνακας 1**

**Απόψεις των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τον τρόπο που θεωρούν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική βία**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική βία;** | **Ν** | **%** |
| Προληπτικά (πριν εμφανιστούν συμπεριφορές σχολικής βίας) | **21** | **28** |
| Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας) | **0** | **0** |
| Και τα δύο σε συνδυασμό | **54** | **72** |
| Άλλο | **0** | **0** |
| Σύνολο διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων | **75** | **100** |

ν = 75

Σχετικά με το πότε μπορούν να αντιμετωπιστούν τα περιστατικά σχολικής βίας, από τον πίνακα 1 φαίνεται ότι το σύνολο (100%) των διευθυντών/ντριών/ προϊσταμένων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος θεωρούν απαραίτητη την προληπτική δράση απέναντι στη σχολική βία. Πιο συγκεκριμένα, το 28% θεωρεί την πρόληψη ως μοναδική επιλογή ενώ το 72% την επιλέγει σε συνδυασμό με την καταστολή. Πολύ σημαντικό είναι ότι κανένας (0%) ερωτώμενος δεν επέλεξε μόνο την καταστολή, δηλαδή την αντιμετώπιση της σχολικής βίας μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού.

**Πίνακας 2**

**Απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τον τρόπο που θεωρούν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική βία**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική βία;** | **Ν** | **%** |
| Προληπτικά (πριν εμφανιστούν συμπεριφορές σχολικής βίας) | **22** | **25,3** |
| Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας) | **0** | **0** |
| Και τα δύο σε συνδυασμό | **65** | **74,7** |
| Άλλο | **0** | **0** |
| Σύνολο διευθυντών/ντριών | **87** | **100** |

ν = 87

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακας 2) ένας στους τέσσερις (25,3%) διευθυντές/ ντριες του δείγματος θεωρεί ότι η σχολική βία μπορεί να αντιμετωπιστεί προληπτικά, ενώ οι υπόλοιποι τρεις στους τέσσερις (74,7%) θεωρούν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί με συνδυασμό πρόληψης και καταστολής, δηλαδή πριν αλλά και μετά την εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας. Όπως και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση κανένας διευθυντής/ντρια δεν επέλεξε μόνο την καταστολή των συμπεριφορών· όλοι επιλέγουν την προληπτική δράση είτε ως αποκλειστικό τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας, είτε σε συνδυασμό με την κατασταλτική δράση.

**Πίνακας 3**

**Απόψεις των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τους τρόπους που θεωρούν αποτελεσματικούς στη διαχείριση μορφών σχολικής βίας (έως τρεις επιλογές)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης μορφών σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| Επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που εκδήλωσαν συμπεριφορές σχολικής βίας | **10** | **3,35** |
| Συζήτηση με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό σχολικής βίας | **68** | **22,9** |
| Ομαδική συζήτηση στην τάξη | **61** | **20,55** |
| Συζήτηση με τις οικογένειες των μαθητών | **63** | **21,2** |
| Συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων | **48** | **16,15** |
| Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Σχολικού/ής συμβούλου | **16** | **5,4** |
| Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Προϊσταμένου/ης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης | **0** | **0** |
| Συμβουλευτική συνδρομή ειδικών | **31** | **10,45** |
| Δεν γνωρίζω | **0** | **0** |
| Άλλο | **0** | **0** |
| **Σύνολο επιλογών** | **297** | **100** |

ν = 75

Στην ερώτηση για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στη διαχείριση διαφόρων μορφών σχολικής βίας, οι περισσότερες επιλογές (22,9%) των διευθυντών/ντριών /προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αφορούν τη συζήτηση με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, τη συζήτηση με τις οικογένειες των μαθητών (21,2%) και την ομαδική συζήτηση στην τάξη (20,55%).Ακολουθεί η συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων (16,15%), η συμβουλευτική συνδρομή ειδικών (10,45%), η ενημέρωση και παρέμβαση του σχολικού συμβούλου (5,4%) και τέλος η επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που εκδήλωσαν συμπεριφορές σχολικής βίας (3,35%).

**Πίνακας 4**

**Απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τους τρόπους που θεωρούν αποτελεσματικούς στη διαχείριση μορφών σχολικής βίας (έως τρεις επιλογές)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης μορφών σχολικής βίας** | **Ν** | **%** |
| Επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που εκδήλωσαν συμπεριφορές σχολικής βίας | **20** | **6** |
| Συζήτηση με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό σχολικής βίας | **72** | **21,9** |
| Ομαδική συζήτηση στην τάξη | **50** | **15,2** |
| Συζήτηση με τις οικογένειες των μαθητών | **74** | **22,5** |
| Συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων | **49** | **14,9** |
| Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Σχολικού/ής συμβούλου | **8** | **2,45** |
| Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Προϊσταμένου/ης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης | **6** | **1,8** |
| Συμβουλευτική συνδρομή ειδικών | **50** | **15,25** |
| Δεν γνωρίζω | **0** | **0** |
| Άλλο | **0** | **0** |
| **Σύνολο επιλογών** | **329** | **100** |

ν = 87

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην ερώτηση για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στη διαχείριση διαφόρων μορφών συμπεριφοράς σχολικής βίας, οι περισσότερες επιλογές (22,5%)των διευθυντών/ντριών του δείγματος αφορούν τη συζήτηση με τις οικογένειες των μαθητών και τη συζήτηση με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό (21,9%). Ακολουθεί η συμβουλευτική συνδρομή ειδικών (15,25%), η ομαδική συζήτηση στην τάξη (15,2%), η συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων (14,9%), η επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που εκδήλωσαν συμπεριφορές σχολικής βίας (6%), η ενημέρωση και παρέμβαση του σχολικού συμβούλου (2,45%) και τέλος η ενημέρωση και παρέμβαση του προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης (1,8%).Φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέγουν περισσότερο τη συμβουλευτική συνδρομή ειδικών σε σύγκριση με τους ερωτώμενους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

**2.Παράγοντες που αποτρέπουν τη σχολική βία**

**2.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην ερώτηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτρέπει τη σχολική βία, οι διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενοι/μενες του δείγματος από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν σαφείς και συγκλίνουσες απόψεις οι οποίες κατ’ αρχήν στη μεγάλη τους πλειονότητα αναφέρονται στο σχολικό κλίμα. Ένας διευθυντής/ντρια δημοτικού σχολείου του δείγματος αναφέρει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο την ιδιαίτερη επίδραση του σχολικού κλίματος στην ύπαρξη ή μη παραβατικών συμπεριφορών:

«*Κατά τη γνώμη μου το κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική μονάδα ενισχύει ή αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό την εκκόλαψη παραβατικών συμπεριφορών. Αναμφισβήτητα η αδιαφορία, η ανεκτικότητα, η χαλαρότητα, η απώλεια ελέγχου, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας κι απόκτησης ρόλων στις διάφορες δραστηριότητες αφήνουν περιθώρια για ατομικές προβολές κι ενίοτε για εκδήλωση βίαιων συναισθημάτων*» (δΠ48).

Αξίζει να σημειωθεί η έκφραση “εκκόλαψη παραβατικών συμπεριφορών”. Οι παραβατικές συμπεριφορές δεν εμφανίζονται σαν κεραυνός εν αιθρία· προηγείται μια περίοδος εκκόλαψης, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όταν το επιτρέπει ή και το υποθάλπει το σχολικό κλίμα. Με την παράθεση των αρνητικών χαρακτηριστικών/συμπεριφορών υπογραμμίζονται οι αρνητικοί παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση σχολικής βίας.

Οι ερωτώμενοι, στις περιγραφές τους για το σχολικό κλίμα που συμβάλλει στην αποτροπή της σχολικής βίας αναφέρουν ότι πρέπει να είναι θετικό, ευχάριστο, ήρεμο, επικοινωνιακό, δημοκρατικό. Η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος σύμφωνα πάντα με τους διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενους/μενες του δείγματος από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρέωση κυρίως του διδακτικού προσωπικού αλλά και του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. Επιπλέον αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα πρέπει να ευνοεί την αποδοχή, την ισότητα, την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη την κατανόηση και το σεβασμό απέναντι στον άλλο, ενώ πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τους στενούς δεσμούς μεταξύ τους, την αίσθηση ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«*Να υπάρχει κατανόηση, υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ευχάριστο κλίμα μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.*» (δΠ24).

Την ίδια βαρύτητα αποδίδουν πολλοί διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενοι/μενες των δημοτικών σχολείων του δείγματος στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας:

«*Ένα Σχολείο που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία λύνει τα προβλήματα που δημιουργούνται και κατ' επέκταση αποτρέπει τη Σχολική βία*.» (δΠ75).

Μεγάλη σημασία έχει για τους ερωτώμενους ειδικά η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών. Η παρακάτω αναφορά είναι ενδεικτική της αξίας που δίνεται στη σύμπνοια και τη συμφωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας: «*Σχολείο και οικογένεια σε πλήρη ευθυγράμμιση πάνω σε θέματα βίας και την αντιμετώπιση των αιτιών που τα προκαλούν.*» (δΠ5). Ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων του δείγματος θεωρεί ότι στην αποτροπή της σχολικής βίας συμβάλλει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα, και ενδιαφέρουσες και δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες, όπως θεατρικό παιχνίδι και αθλητικές δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται η άποψη ενός ερωτώμενου: *«…δημιουργικές δράσεις σε επίπεδο ομάδας και ανάληψη προγραμμάτων, ομαδικές εργασίες, συμμετοχή σε θεατρικές ομάδες και καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου…*» (δΠ57).

Με την παράθεση των θετικών χαρακτηριστικών/συμπεριφορών που συμβάλλουν στην αποτροπή της σχολικής βίας, σκιαγραφούνται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του *αποτελεσματικού* σχολείου (Υφαντή, 2011). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρόταση για την ανάπτυξη θεατρικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων με σκοπό τη διεύρυνση της παιδαγωγικής εμβέλειας και προσφοράς των εκπαιδευτικών (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003, σελ. 35)

Μια άλλη πρακτική για την αποτροπή της σχολικής βίας που βρίσκει σύμφωνους αρκετούς από τους διευθυντές/ ντριες/ προϊστάμενους/μενες του δείγματος είναι η συνεχής ενημέρωση των μαθητών, η συζήτηση και ο διάλογος μαζί τους σε θέματα σχετικά με τη σχολική βία. Αρκετοί επίσης θεωρούν την ενημέρωση, την πληροφόρηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων των μαθητών σε σχετικά θέματα, ως σημαντικό παράγοντα για την αποτροπή της σχολικής βίας.

Κάποιες αναφορές των ερωτώμενων επικεντρώνονται στην κατάλληλη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή: «*Κατ' αρχάς ένα όμορφο κτίριο, σύγχρονο, με υλικοτεχνικές υποδομές (υπολογιστές, γυμναστήριο, βιβλιοθήκη),δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον στους μαθητές και βοηθά στην κατεύθυνση του να βρίσκουν οι μαθητές ενδιαφέροντα, οπότε υπάρχει ψυχική ηρεμία και ελαχιστοποιούνται οι παραβατικές συμπεριφορές.*» (δΠ58)

Η άμεση παρέμβαση του σχολείου για την αντιμετώπιση των βίαιων συμπεριφορών, οι επισκέψεις και διαλέξεις από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η διαρκής παρακολούθηση και επιτήρηση των μαθητών, η εκπόνηση σχολικού κανονισμού, η υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, είναι κάποιοι ακόμη παράγοντες, που αναφέρονται από τους διευθυντές/ ντριες/προϊστάμενους/μενες των δημοτικών σχολείων του δείγματος.

**2.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Πολλοί διευθυντές/ντριες γυμνασίων του δείγματος, στην ερώτηση για τους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτρέπει τη σχολική βία, αναφέρουν τη συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά κυρίως τη συνεργασία και την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρεται: *«…τακτική και ουσιώδης επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*» (δΔΓ44). Επίσης: «*Άριστη συνεργασία σχολείου-γονέων…*» (δΔΓ16)

Ένας δεύτερος παράγοντας που επίσης αναφέρεται από πολλούς διευθυντές/ντριες γυμνασίων του δείγματος, είναι το κλίμα του σχολείου το οποίο κατά τη γνώμη τους πρέπει να είναι ήρεμο, θετικό και δημιουργικό, να χαρακτηρίζεται από καλές σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια να είναι το κλίμα ενός σχολείου, που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας /μία διευθυντής/ντρια : «*Σχολείο που νοιάζεται για το μαθητή*.» (δΔΓ18), ενώ κάποιος άλλος απαντά ακόμα πιο συγκεκριμένα: *«…που “ακούει τους μαθητές και τις ανάγκες τους”*» (δΔΓ33).

Ένας τρίτος παράγοντας που σύμφωνα με τη γνώμη των διευθυντών/ντριών γυμνασίων του δείγματος συμβάλλει στην αποτροπή της σχολικής βίας είναι η διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διοργάνωση εκδηλώσεων, η προβολή ταινιών, η λειτουργία θεατρικών ομάδων, δηλαδή δραστηριότητες που προάγουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Ένας διευθυντής/ντρια υποστηρίζει ότι τα παραπάνω προγράμματα δίνουν δυνατότητες και ευκαιρίες έκφρασης στους μαθητές μέσα από διάφορους ρόλους:

«*Συμμετοχή μαθητών σε δραστηριότητες ,περιβαλλοντικές και θεατρικές ομάδες, διοργάνωση εκδηλώσεων, συναντήσεων, παρουσιάσεων που δίνουν ρόλους και ευκαιρίες στους μαθητές.*» (δΔΓ29)

Επιπλέον πολλοί είναι οι διευθυντές/ντριες που αναφέρονται στην ανάγκη συζήτησης με τους μαθητές για ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα σχολικής βίας, αλλά και στον καθορισμό ορίων στη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας με τη θέσπιση κανόνων. Ένας διευθυντής/ντρια αναφέρεται στην ανάγκη ύπαρξης και υπεύθυνης τήρησης ξεκάθαρων κανόνων: *«…[λειτουργία σχολείου] με σαφήνεια και συνέπεια στους κανόνες…*» (δΔΓ33).

Οι διευθυντές/ντριες γυμνασίων του δείγματος επίσης σκιαγραφούν ένα *αποτελεσματικό* σχολείο, που έχει θετική ατμόσφαιρα, αναπτύσσει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών και συνεργάζεται με τους γονείς τους (Υφαντή, 2011).

Κάποιες αναφορές των ερωτώμενων εστιάζουν στην ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βίας και στις συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για σχετικά θέματα. Ορισμένοι τονίζουν επίσης την ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας του σχολείου με “ειδικούς” οι οποίοι θα κληθούν για να συνδράμουν. Ενδεικτική είναι η παρακάτω αναφορά: «*να υπάρξει Συμβουλευτική συνδρομή ειδικών που να συνεργάζεται με το σχολείο*.» (δΔΓ39)

Ελάχιστοι διευθυντές/ντριες γυμνασίων του δείγματος αναφέρονται επίσης στην επιβολή κυρώσεων, στην επιτήρηση των μαθητών, στην υιοθέτηση μαθητικών ομάδων επίλυσης διαφορών και στην υλικοτεχνική υποδομή. Ένας διευθυντής/ντρια υποστηρίζει την «*αποτροπή ενασχόλησης των παιδιών με το Facebook*.» (δΔΓ10). Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν πεδίο μέσα στο οποίο είναι δυνατόν να ασκηθεί βία (cyber-bullying), όμως αυτό είναι ένα σημαντικό ζήτημα που θα χρειαζόταν μια ειδική έρευνα.

Κάποιοι διευθυντές/ντριες των γυμνασίων του δείγματος, προτιμούν να αναφερθούν σε αίτια και σε παράγοντες –εκτός του σχολικού περιβάλλοντος- που κατά τη γνώμη τους συμβάλλουν στην εμφάνιση της σχολικής βίας. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα τοπικά κοινωνικά προβλήματα, τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα των οικογενειών των μαθητών, η οικονομική κρίση, η επίδραση των ΜΜΕ, οι πολιτικο-οικονομικές καταστάσεις που απαξιώνουν το ρόλο του σχολείου, η έλλειψη κοινωνικών αξιών,καθώς και η έλλειψη κατάλληλης παιδείας των γονέων των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«*Η σχολική βία έχει τα αίτιά της κατά κύριο λόγο στην κοινωνική, οικονομική βία που βιώνουν οι οικογένειες των μαθητών. Αν σε αυτό προστεθεί και ή έλλειψη παιδείας των γονέων το αποτέλεσμα είναι αυτό που βλέπουμε. Άρα το σχολείο μπορεί σε ένα μόνο βαθμό να αντιμετωπίσει το πρόβλημα*.» (δΔΓ32).

Πράγματι, το σχολείο μόνο σ’ ένα βαθμό μπορεί να αντιμετωπίσει τους εξωγενείς παράγοντες παραγωγής σχολικής βίας. Το ζήτημα που τίθεται είναι ποιοι άλλοι φορείς μπορούν να συνεργαστούν με την οικογένεια και το σχολείο για να “σπάσει” ο φαύλος κύκλος της αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού που δημιουργείται από την κοινωνικο-οικονομική βία και την έλλειψη παιδείας.

Σε ό,τι αφορά στα γενικά λύκεια, στην ερώτηση για τους παράγοντες που αποτρέπουν τη σχολική βία, αρκετοί διευθυντές/ντριες του δείγματος αναφέρονται στη δημιουργία σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος το οποίο χαρακτηρίζεται από ισότητα, ελευθερία έκφρασης, δημοκρατία, συνέπεια και υπευθυνότητα. Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των διευθυντών/ντριών γενικών λυκείων του δείγματος, άλλα χαρακτηριστικά ενός σχολικού κλίματος που αποτρέπει τη σχολική βία είναι οι σταθερές αξίες, η ομαδικότητα, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το αίσθημα ασφάλειας και ο ανθρωπισμός. Ενδεικτικά αναφέρεται: «*Ο σεβασμός, το πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης η συνέπεια και η υπευθυνότητα όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας…*» (δΔΛ21).

Φαίνεται ότι στο λύκειο, για την αποτροπή των φαινομένων σχολικής βίας είναι απαραίτητη πλέον η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη: η ισότητα, η ελευθερία έκφρασης, η δημοκρατία και η υπευθυνότητα.

Κάποιοι διευθυντές /ντριες των γενικών λυκείων του δείγματος υποστηρίζουν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες και τα προγράμματα, ο αθλητισμός, οι θεατρικές ομάδες και γενικότερα οι σχολικές εκδηλώσεις, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτρέπει τη βία. Ένας διευθυντής/ντρια αναφέρει πιο συγκεκριμένα ότι οι παραπάνω δραστηριότητες βοηθούν στην προσέγγιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο μπορούν να προλαβαίνουν αρνητικά φαινόμενα:

«*Σχολικές δραστηριότητες (θεατρικές και περιβαλλοντικές ομάδες) που έρχεσαι πιο κοντά με τους μαθητές και η επικοινωνία γίνεται ειλικρινέστερη και μπορείς να αντλήσεις πληροφορίες για τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι μαθητές, με αποτέλεσμα να προλαβαίνεις διάφορες αρνητικές καταστάσεις*.» (δΔΛ20).

Όπως φαίνεται δεν αρκεί να “ακούς ” τους μαθητές· χρειάζεται να καταλάβεις πώς σκέφτονται και πώς ενεργούν, για την πρόληψη αρνητικών καταστάσεων. Οι θεατρικές ομάδες και πάλι, προτείνονται ως σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες μέσω της Τέχνης αναπτύσσουν την επικοινωνία και τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που σύμφωνα με ορισμένους διευθυντές/ντριες των γενικών λυκείων του δείγματος συμβάλλουν στην αποτροπή της σχολικής βίας είναι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και κυρίως μεταξύ του σχολείου και των γονέων αλλά και ο διάλογος με τους ίδιους τους μαθητές.

Επιπλέον από μεμονωμένους διευθυντές/ντριες αναφέρονται ως παράγοντες αποτρεπτικοί της σχολικής βίας ο καθορισμός κανόνων λειτουργίας και ορίων στη σχολική κοινότητα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικής βίας, η συνεργασία με φορείς, οι συστάσεις στους μαθητές, ο φροντισμένος σχολικός χώρος, ακόμα και η άνοδος του πολιτιστικού επιπέδου.

Χαρακτηριστική είναι η γνώμη ενός διευθυντή/ντριας γενικού λυκείου του δείγματος ο οποίος υποστηρίζει ότι η σχολική βία έχει τις καταβολές της σε οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζονται από την κρίση της κοινωνίας μας: «*Δεν αποτρέπεται η σχολική βία αν δεν αντιμετωπιστούν τα αίτια εκδήλωσής της, δηλ. οικογενειακοί, κοινωνικοί παράγοντες. Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας και εκφαίνει την εκάστοτε κρίση της*.» (δΔΛ14). Αναμφισβήτητα το σχολείο δεν είναι κλειστό σύστημα και ασφαλώς οι κοινωνικές αντιθέσεις διαπερνούν το σχολικό θεσμό. Ωστόσο, και γενικά στην κοινωνία λαμβάνονται μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας.

Αρκετοί διευθυντές επαγγελματικών λυκείων, αναφερόμενοι στους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτρέπει τη σχολική βία, τονίζουν την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, την ανάγκη συμβουλευτικής συνδρομής και ενημέρωσης από “ειδικούς”, καθώς και την εμπλοκή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες. Ένας διευθυντής/ντρια εξηγεί ότι οι ομαδικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών: «*Δραστηριότητες που βοηθούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και αυξάνουν την εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές τους*.» (δΔΛεπ9). Κάποιοι επίσης διευθυντές/ντριες επαγγελματικών λυκείων του δείγματος αναφέρονται στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος το οποίο θα χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, ευγένεια και αλληλοσεβασμό. Μεμονωμένες αναφορές υπάρχουν επίσης, σχετικά με τη στήριξη των οικογενειών, ειδικά των οικονομικά ασθενέστερων, την παροχή στόχων και προοπτικών στους νέους, τη δημιουργία εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας στα σχολεία και την αυστηρή επιτήρηση των μαθητών. Ένας διευθυντής/ντρια τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα δίνει προοπτική στους μαθητές: «*Δημιουργία εκπαιδευτικού συστήματος που να εμπνέει τον μαθητή και να του δημιουργεί ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον*.» (δΔΛεπ). Μάλλον δεν είναι τυχαίο ότι ορισμένοι διευθυντές/ντριες επαγγελματικών λυκείων αναφέρουν ως παράγοντες αποτροπής της βίας τις προοπτικές των νέων και την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον.

Τέλος είναι ενδιαφέρουσα η γνώμη ενός διευθυντή/ντριας εσπερινού λυκείου του δείγματος, ο οποίος μέσα από μια πολυπαραγοντική προσέγγιση αναφέρεται σχεδόν σε όλους τους παράγοντες που έχουν ήδη αναφερθεί, αλλά προσθέτει σ’ αυτούς και την εμπέδωση από τους μαθητές της αίσθησης ότι φοιτούν σε σχολείο, εννοώντας προφανώς τη συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι λειτουργούν σε ένα χώρο ο οποίος λειτουργεί με οργανωμένο τρόπο και με αξίες:

«…*Εμπέδωση αίσθησης σχολείου (γνώση, αγωγή, αριστεία, ήθος, αξίες, ευγενής άμιλλα, κοινωνικοποίηση, αλληλεγγύη, συνεργασία, ομάδα, ισότητα, καλλιέργεια κλπ) και όχι πλατείας ή παρεούλας, ή ασύλου ή φυλακής ή δημοσίου λαφύρου.*» (δΔΛεσ1). Πέρα από το *αποτελεσματικό* σχολείο, λοιπόν, σκιαγραφείται ένα σχολείο που παρέχει παιδεία- π.χ. εμπιστοσύνη, ευγένεια, αλληλοσεβασμός, καλλιέργεια - και νοηματοδοτεί θετικά τη σχολική φοίτηση.

**3. Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο. Τι γνωρίζουν διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες των σχολικών μονάδων του δείγματος**

Στην ερώτηση αν οι διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες γνωρίζουν ένα τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο το 65,33% των ερωτώμενων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 58,62% των ερωτώμενων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν καταφατικά.

**Πίνακας 5**

**Γνώση από τους διευθυντές/ντριες/προϊστάμενους/μενες, ενός τρόπου αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρωτοβάθμια** | | **Δευτεροβάθμια** | | **Σύνολα** | |
| **Ν** | **%** | **Ν** | **%** | **Ν** | **%** |
| **Ναι** | **49** | **65.33** | **51** | **58.62** | **100** | **61.73** |
| **Όχι** | **26** | **34.67** | **36** | **41.38** | **62** | **38.27** |
| **Σύνολα** | **75** | **100** | **87** | **100** | **162** | **100** |

Συνολικά, πάνω από έξι στους δέκα (61,73%) διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενους/μενες των σχολικών μονάδων του δείγματος απάντησαν ότι γνωρίζουν ένα τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο.

**3.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην ερώτηση για τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο, κάποιοι διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες των Δημοτικών σχολείων του δείγματος, παραπέμπουν στα μέτρα που έχουν προαναφέρει (βλ. κεφάλαιο ΣΤ) ότι έλαβε ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ωστόσο αρκετοί διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες αναφέρονται στη γενικότερη στάση του σχολείου απέναντι στο φαινόμενο και τη φιλοσοφία που πρέπει, σύμφωνα με την άποψή τους, να διέπει τη δράση του. Οι αναφορές τους εστιάζουν σε δύο επίπεδα. Αφενός, υποστηρίζουν την υιοθέτηση από τη σχολική κοινότητα -συμπεριλαμβανομένων και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων- αρχών που σχετίζονται με την πλήρη απόρριψη της σχολικής βίας και τη μηδενική ανοχή. Αφετέρου, υποστηρίζουν την προβολή θετικών αξιών, όπως η φιλία, ο σεβασμός στους άλλους, η αλληλεγγύη. Η παρακάτω αναφορά είναι ενδεικτική των απόψεών τους: «…*η ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης τέτοιων περιστατικών βαρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και το Σύλλογο Γονέων των μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν δράσεις ενημέρωσης γονέων και μαθητών, δίνουν στίγμα μηδενικής ανοχής τέτοιων φαινομένων και προβάλλουν αξίες αποδοχής, αλληλεγγύης, φιλίας, επίλυσης προβλημάτων με διάλογο, ενσυναίσθηση και πλήρη απόρριψη της βίας ως μέσου τακτοποίησης προσωπικών διαφορών*.» (δΠ7).

Η στάση του σχολείου, αλλά και της σχολικής κοινότητας συνολικά, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων, πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην αντιμετώπιση παρόμοιων φαινομένων και να εκφράζεται μέσα από ουσιαστικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που εντάσσονται στη λογική που έχει προαναφερθεί. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«*Ουσιαστική παρέμβαση και ενεργή συμμετοχή σε συζήτηση, με όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες - δράσεις αντιμετώπισης μέσα από εικαστικές δημιουργίες, δραματοποίηση παραμυθιού, ενημερωτικές συναντήσεις*.» (δΠ12). Είναι ενδιαφέρουσα η αναφορά στη συνεισφορά της Τέχνης ως αισθητικής-πολιτισμικής συνιστώσας της σχολικής ζωής. (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003, σελ.34)

Ένας διευθυντής/ντρια ωστόσο, υποστηρίζει ότι η εμφάνιση της βίας εξαρτάται και από εξωσχολικούς παράγοντες που δε βρίσκονται στη σφαίρα επιρροής του σχολείου, οι δυνατότητες του οποίου σχετίζονται με τη συμβολή στην ανάπτυξη αυτογνωσίας και αυτοελέγχου των μαθητών:

«*Επειδή η βία είναι πολυπαραγοντική συμπεριφορά, η πρόληψη και η αντιμετώπισή της στο σχολικό χώρο προϋποθέτει την αναγνώριση και τον έλεγχο όλων των παραγόντων, εξωσχολικών και εσωσχολικών, που ευνοούν την γέννηση και την εκδήλωσή της. Το σχολείο, με τις υπάρχουσες δομές, δεν μπορεί να ελέγξει όλους αυτούς τους παράγοντες, αλλά μπορεί να αναγνωρίσει τη βία, να βοηθήσει με εκπαιδευτικά εργαλεία στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και του αυτοελέγχου των παιδιών.*» (δΠ27)

Ένας άλλος διευθυντής/ντρια αναφέρει, μεταξύ άλλων, κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις με τις οποίες μπορεί το ίδιο το σχολείο να αντιμετωπίσει τη σχολική βία: «*Τα σχολεία λοιπόν θα πρέπει:• να δημιουργήσουν μια ομάδα δασκάλων, μαθητών, γονέων, επαγγελματιών της υγείας, της δικαιοσύνης και άλλων μελών της κοινότητας για να φτιάξουν ένα σχέδιο δράσης για ασφαλές σχολείο, χωρίς βία και ουσίες…*

*• να παραμένουν ανοικτά πολύ μετά τη λήξη των μαθημάτων καθημερινά, ώστε να γίνονται κέντρα συζήτησης, ενημέρωσης και συνάντησης μεταξύ των γονέων, των μαθητών και των δασκάλων, …*

*• να δημιουργήσουν προγράμματα για τη μη βίαιη επικοινωνία και την ειρηνική επίλυση των διαφορών για τους γονείς και τους μαθητές,• να μάθουν για τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, να τα εφαρμόσουν στην περιοχή τους και να τα μοιραστούν με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (γονείς, μαθητές).*» (δΠ75).

Όπως διαπιστώνουμε, ο συγκεκριμένος διευθυντής/ντρια προτείνει τη δημιουργία σχεδίου δράσης για την ασφάλεια στο σχολείο, το οποίο θα εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θα προωθεί το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε χώρο συνάντησης για ενημέρωση όλων των παραπάνω μελών για θέματα σχετικά με τη σχολική βία. Επιπλέον, προτείνει την εφαρμογή από το σχολείο, αποτελεσματικών προγραμμάτων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, στα οποία θα συμμετέχουν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους.

**3.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Στην ερώτηση για τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο, αρκετοί διευθυντές/ντριες των γυμνασίων του δείγματος, υποστηρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για συνεχή και έγκαιρη ενημέρωση των μαθητών σε θέματα σχετικά με τη σχολική βία, μέσα από συζητήσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα κυρίως μέσα στην τάξη. Σ’ αυτές τις συζητήσεις θα θίγονται θέματα όπως ο ρατσισμός και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και θα συνάπτονται κοινά αποδεκτοί κανονισμοί. Ειδικότερα προτείνονται: «…*συζητήσεις στην τάξη και ενημέρωση για τη σχολική βία και το ρατσισμό, έμφαση στο δικαίωμα της διαφορετικότητας, σύνταξη μαθητικού συμβολαίου*» (δΔΓ30).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών του δείγματος, το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από καλές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και μέσα στο οποίο καλλιεργούνται θετικές αξίες. Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω άποψη:

«*Η διαμόρφωση, ο ενστερνισμός και η έμπρακτη υιοθέτηση από τη σχολική κοινότητα αξιακών παραμέτρων στον προσανατολισμό του σεβασμού της προσωπικότητας αποτρέπουν ή το ελάχιστο μειώνουν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών.*» (δΔΓ20)

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο, στον οποίο αναφέρονται αρκετοί από τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, είναι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός μαθημάτων που τονώνουν το ομαδικό πνεύμα. Όπως αναφέρει παρακάτω ένας διευθυντής/ντρια, αυτές οι δραστηριότητες οργανώνονται με ευθύνη των εκπαιδευτικών του σχολείου και συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση ακόμα και εκείνων των μαθητών που δεν έχουν καλές επιδόσεις, αναδεικνύοντας ικανότητες οι οποίες δεν μπορούν να αναδειχθούν από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το αποτέλεσμα αναμένεται να είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Ειδικότερα υποστηρίζεται ότι: «*εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια σχέση καλή με τα παιδιά ώστε αυτά να νιώσουν ότι είναι αποδεκτά έστω κι αν οι επιδόσεις τους στα μαθήματα δεν είναι καλές. Δραστηριότητες εκτός μαθημάτων δίνουν στα παιδιά αυτά τη δυνατότητα να δείξουν ικανότητες που το ωρολόγιο πρόγραμμα αγνοεί. Όταν νιώσουν ότι προσφέρουν, αλλάζει άρδην η συμπεριφορά τους. Δύσκολο.....*» (δΔΓ2).

Όπως φαίνεται ο συγκεκριμένος διευθυντής/ντρια συνδέει την αρνητική συμπεριφορά κάποιων μαθητών με τις κακές επιδόσεις τους και την αντιμετωπίζει ως αποτέλεσμα της αίσθησης που έχουν αυτοί οι μαθητές ότι το σχολείο, ή οι εκπαιδευτικοί δεν τους αποδέχονται. Η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσα από διάφορες δραστηριότητες, είναι το ζητούμενο και για έναν ακόμη διευθυντή/ντρια γυμνασίου του δείγματος, ο οποίος υποστηρίζει ότι μέσα από αυτήν μετριάζεται η επιθετικότητα:

«*οι καθηγητές που βρίσκονταν πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών, ήταν γενικά "πιο κοντά" στους μαθητές, χρησιμοποίησαν το μάθημά τους, ή άλλες δραστηριότητες που ενδιέφεραν τους μαθητές για να συζητήσουν μαζί τους, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βρουν τρόπους να μετριάσουν την επιθετικότητα και να αναπτύξουν την συνεργασία, την αλληλεγγύη*.» (δΔΓ39).

Η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και άλλων ατόμων ή φορέων σχετικών με την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών των γυμνασίων του δείγματος, είναι ακόμη ένας τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρεται: «*Συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μερών, μαθητών ,καθηγητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας, αρμόδιων υπηρεσιών του Δημοσίου και ειδικών*.» (δΔΓ8).

Κάποιοι διευθυντές/ντριες δεν απορρίπτουν την επιβολή τιμωριών και κυρώσεων στους μαθητές που προκαλούν περιστατικά σχολικής βίας, ενώ ορισμένοι αναφέρονται στην αποφασιστική και έγκαιρη αντιμετώπιση των περιστατικών, τον καθορισμό κανόνων και ορίων στη συμπεριφορά, ακόμη και την επίλυση των διαφορών με τη διαμεσολάβηση άλλων μαθητών, κοινά αποδεκτών.

Ένας διευθυντής προτείνει, μεταξύ άλλων την παρουσία κάποιου ειδικού στο σχολείο: «…*Παρουσία παιδοψυχολόγου - κοινωνικού λειτουργού κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου*…»(δΔΓ46). Το ζήτημα που προκύπτει είναι ποιο θα είναι το εργασιακό καθεστώς και ο ρόλος του ειδικού στο σχολείο καθώς και το κόστος πρόληψης ενός ειδικού σε κάθε σχολική μονάδα.

Τέλος, ένας διευθυντής/ντρια γυμνασίου του δείγματος, υποστηρίζει ότι το σχολείο μπορεί να προλάβει πολλές αρνητικές καταστάσεις αν τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις από την πλευρά της πολιτείας και των εκπαιδευτικών και αναπτύσσει μία κριτική στάση απέναντι στο κράτος και στους όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το έργο τους:

«*Αν θέλουν Ο Δ/ντης , ο Σύλλογος μπορούν να προλάβουν πολλά πράγματα. Απαραίτητη προϋπόθεση το κράτος να στηρίζει το σχολείο και να προσπαθεί να παρέχει όλα όσα χρειάζεται ένας " Δάσκαλος" και ένας έφηβος. Να καταλάβει το κράτος ότι το σχολείο δεν είναι διδακτέα ύλη και μόνο δημιουργία παπαγάλων και γραναζιών για τις μηχανές της κοινωνίας, αλλά έχει να κάνει με αυριανούς πολίτες μιας ανθρώπινης κοινωνίας. Και να καταλάβουμε οι εκπαιδευτικοί ότι είμαστε δάσκαλοι και όχι επαγγελματίες.*» (δΔΓ18)

Η έμφαση στη νοηματοδότηση του σχολείου πέρα από τη διδακτέα ύλη διαφοροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού από εκγυμναστή μαθητών που απλώς παπαγαλίζουν τη διδαχθείσα ύλη και κατασκευαστή γραναζιών, σε φορέα μιας, κατά κύριο λόγο, ανθρωπιστικής παιδείας. Ωστόσο, ο υψηλός επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν έρχεται κατ’ ανάγκη, σε αντίθεση με την ικανότητά τους για παροχή παιδείας προσανατολισμένης στον *άνθρωπο*.

Παρόμοιους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο προτείνουν και οι διευθυντές/ντριες των γενικών λυκείων του δείγματος, αναφερόμενοι στη δημιουργία σχολικού κλίματος με βιωματικές δραστηριότητες και ομαδικές διεργασίες, μέσα από τις οποίες ευνοούνται ο διάλογος, η συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο σεβασμός και η καλλιέργεια θετικών αξιών και στάσεων.

Ένας διευθυντής /ντρια επαγγελματικού λυκείου του δείγματος αναφέρεται στη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια και μπορούν να συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό των περιστατικών σχολικής βίας. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι χρειάζονται:

«*Ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια. Δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών για εντοπισμό περιστατικών σχολικής βίας προκειμένου να προλαμβάνεται η εκδήλωση βίας*.» (δΔΛεπ8).

Επίσης ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ενός διευθυντή/ντριας Επαγγελματικού Λυκείου του δείγματος που τονίζει τη θετική συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών και του θεολόγου καθηγητή στην αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Όπως υποστηρίζει: «*Το μάθημα των Θρησκευτικών και οι συμβουλές του Θεολόγου καθηγητή μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα*» (δΔΛεπ5)

**4. Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Όπως φαίνεται από τις απόψεις των ερωτώμενων και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης το σύνολο των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων του δείγματος δείχνουν να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην προληπτική δράση της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ενώ αντίθετα, κανένας δεν θεωρεί ότι μόνο η καταστολή των περιστατικών σχολικής βίας μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Τα παραπάνω έρχονται σε αναντιστοιχία με ευρήματα της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές υποστηρίζουν ότι όταν στις σχολικές μονάδες συμβαίνει κάποιο περιστατικό σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με «πυροσβεστικό» ή/και κατασταλτικό τρόπο και μόνο όταν το περιστατικό απειλεί τη σταθερότητα του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις. (Μόσχος, 2010, σελ. 332). Σύμφωνα πάλι με την έρευνα της ΕΕΔΑ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν επιφανειακά το θέμα και δε συμβάλουν στη δημιουργία προϋποθέσεων για την πρόληψη της εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας. (ό.π., σελ.330)

Όπως φαίνεται, ενδεχομένως προκύπτει μία διαφορά ανάμεσα στη ρητορική και στην πρακτική: ενώ οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων του δείγματος εστιάζουν στη σημασία της πρόληψης, οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της προαναφερόμενης έρευνας, υποστηρίζουν ότι τα επεισόδια σχολικής βίας αντιμετωπίζονται από τη σχολική μονάδα κυρίως κατασταλτικά. Αυτή η –πιθανή- αναντιστοιχία αποτελεί αφορμή προβληματισμού, στο μέτρο που ενδεχομένως αντικατοπτρίζει το χάσμα ανάμεσα σε αυτά που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σωστό να εφαρμόζουν και σε αυτά που πράγματι εφαρμόζουν, στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν το φαινόμενο της σχολικής βίας. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ακόμα και στην περίπτωση που το προσωπικό των σχολικών μονάδων έχει κάποιες γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας, αν διαθέτει και τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να αξιοποιεί τις γνώσεις αυτές.

Σε σχέση με τους τρόπους που θεωρούν πιο αποτελεσματικούς για τη διαχείριση των διαφόρων μορφών συμπεριφορών σχολικής βίας, οι ερωτώμενοι και των δύο βαθμίδων του δείγματος, θεωρούν ότι η συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για μια αποτελεσματική διαχείριση. Πράγματι, σε Οδηγό για τη δημοκρατική διακυβέρνηση των σχολείων που εκπόνησε το Συμβούλιο της Ευρώπης, στο πλαίσιο της προσπάθειας για την πρόληψη της σχολικής βίας, τονίζεται ότι η συμμετοχή, η επικοινωνία και η έκφραση απόψεων, σε ένα σχολείο το οποίο λειτουργεί με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, αποτελούν σημαντικά “εργαλεία” στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας αλλά και γενικότερα θεμάτων σχετικών με την πειθαρχία των μαθητών. (Backman & Trafford, 2007).

Από την άλλη, οι Τσιάντης & Ασημόπουλος (2010, σελ. 121) υποστηρίζουν ότι η συζήτηση χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς απλά και μόνο για την απομυθοποίηση των συμβάντων σχολικής βίας. Συνεπώς, το ερώτημα που προκύπτει σχετίζεται με την αποτελσματική χρήση της συζήτησης ως “εργαλείου” για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, δηλαδή κατά πόσο χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς αποσπασματικά, ως μέσο κατευνασμού και εκτόνωσης μιας προβληματικής κατάστασης, ή ως μέσο επικοινωνίας το οποίο συμβάλλει στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, μέσα σε ένα κλίμα που χαρακτηριστικό του είναι οι δημοκρατικές διαδικασίες και στόχος του η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι διευθυντές και των δύο βαθμίδων δεν θεωρούν την επιβολή κυρώσεων αποτελεσματικό μέτρο για τη διαχείριση των συμπεριφορών σχολικής βίας. Ωστόσο, σε έρευνα που έγινε σε έξι πολιτείες των ΗΠΑ (Fenning et al, 2012) διαπιστώθηκε ότι η συνήθης πρακτική των σχολείων απέναντι στα περιστατικά σχολικής βίας είναι η επιβολή κυρώσεων και μάλιστα με μια “τιμωρητική” διάθεση, ενώ στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί τείνουν σε μέτρα καταστολής και προειδοποιήσεις του τύπου: «θα σε στείλω στο διευθυντή» ή «θα καλέσω τους γονείς σου» (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010, σελ. 121). Όταν οι παραπάνω προειδοποιήσεις γίνονται πράξη, μετατρέπονται σε τιμωρητικές πρακτικές.

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτρέπει τη σχολική βία σύμφωνα με τη γνώμη των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων και των δύο βαθμίδων του δείγματος, οι απόψεις τους επικεντρώνονται κυρίως σε πέντε σημεία:

α. Στη σημασία της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος, εντός του οποίου καλλιεργούνται αξίες που σχετίζονται με την αρμονική συμβίωση και λειτουργία των μελών της σχολικής κοινότητας, ενισχύεται η συλλογικότητα, η συνεργατικότητα και ο αλληλοσεβασμός. Πράγματι οι Gendron, Williams & Guerra (2011) υποστηρίζουν ότι για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα, το οποίο όπως έχουν διαπιστώσει όταν είναι αρνητικό οδηγεί τους μαθητές σε συμπεριφορές σχολικής βίας μέσω των οποίων κερδίζουν το “σεβασμό”, αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, όταν το σχολικό κλίμα είναι θετικό οι μαθητές ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες. Το Εθνικό Κέντρο για το Σχολικό Κλίμα (NCSC) των ΗΠΑ τονίζει ότι το θετικό σχολικό κλίμα περιλαμβάνει αξίες και προσδοκίες που ενθαρρύνουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να ζουν και να συνεργάζονται με δημοκρατικούς κανόνες και με κοινό όραμα, ώστε να αισθάνονται ασφάλεια σε κοινωνικό, συναισθηματικό και φυσικό επίπεδο (Thapa et al., 2012). Στα σχολεία στα οποία δεν τηρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι μαθητές τους να βιώσουν βία, κακοποίηση και τιμωρίες (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

β. Στην ανάγκη της συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα όλα τα μέλη που ανήκουν στη σχολική κοινότητα και στην ανάδειξη της σημασίας που έχει η συμπόρευση και ο κοινός αγώνας τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας. Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων του δείγματος φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι η πορεία προς την εξάλειψη της σχολικής βίας δεν είναι μία μοναχική πορεία, αφού δεν πρόκειται για ένα μονοδιάστατο φαινόμενο. Σε Οδηγό της Ουνέσκο (Unesco, 2009) προς τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους δεν μπορούν να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν τη βία στα σχολεία. Χρειάζεται μία ισχυρή συμφωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και συνεργατική δράση για τη μετάδοση ενός ξεκάθαρου μηνύματος κατά της σχολικής βίας.

γ. Στη ανάγκη εφαρμογής από τη σχολική μονάδα ομαδικών δραστηριοτήτων όπως οι αθλητικές και θεατρικές ομάδες, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι σχολικές εκδηλώσεις. Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόληψη της σχολικής βίας, γιατί μέσα από αυτές οι μαθητές εκφράζονται, συμμετέχουν δημιουργικά, ενημερώνονται, συνεργάζονται και βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις τους. Σε έρευνα που διενεργήθηκε από την ΟΛΜΕ τη διετία 2006-2008 διαπιστώθηκε ότι οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε μια ισχυρή παρουσία παρόμοιων θετικών μέτρων σε πολλές σχολικές μονάδες (Γλαρέντζου κ.ά., 2010).

δ. Στον σπουδαίο ρόλο της συνεχούς πληροφόρησης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών –αλλά και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας -σε θέματα σχετικά με τη σχολική βία. Η σχολική βία είναι ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο παίρνει πολλές μορφές. Συνεπώς, η συνειδητοποίηση των διευθυντών/ντριών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων για την ανάγκη ενημέρωσης των μαθητών για τη σχολική βία είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα για την πρόληψή της. Ωστόσο αυτό είναι το πρώτο βήμα. Στη συνέχεια χρειάζεται η εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων και πρακτικών.

ε. Στην ανάγκη ενημέρωσης και στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα σχετικά με τη σχολική βία. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, είναι εκείνοι που έρχονται σε άμεση επαφή με το φαινόμενο και, όπως προαναφέρθηκε (κεφάλαιο ΣΤ) είναι αυτοί που περισσότερο από κάθε άλλον στη σχολική μονάδα αντιλαμβάνονται πρώτοι τα περιστατικά σχολικής βίας και έρχονται αντιμέτωποι με αυτά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν ρόλο-κλειδί στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, αφού έρχονται “πρόσωπο με πρόσωπο” με το φαινόμενο αυτό σε πραγματικό τόπο και χρόνο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε καθημερινή βάση στο σχολείο τους. Ο Royer (2003) υποστηρίζει ότι ένας σωστά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός σε παρόμοια θέματα είναι ικανός -και πρέπει- να εμπλέκεται ενεργά στην αποτίμηση των αναγκών των μαθητών του, βασιζόμενος στις δικές του γνώσεις και δεξιότητες και δε βασίζεται σε διαγνώσεις “αφανών ειδικών”, είναι από πριν ενημερωμένος για τους τύπους και τις μορφές σχολικής βίας και δεν τους ανακαλύπτει όταν προκύψουν στην καθημερινότητά του. Επιπλέον, γνωρίζει ο ίδιος πολλές τεχνικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου και δεν αισθάνεται την ανάγκη για “εξειδικευμένες υπηρεσίες”.

Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιοι διευθυντές επέλεξαν να “αντιστρέψουν” την ερώτηση για τους παράγοντες που αποτρέπουν τη σχολική βία και να αναφερθούν σε παράγοντες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο που παίζουν αφενός τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα των οικογενειών των μαθητών και ο τρόπος που λειτουργούν, αφετέρου τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, υποστηρίζοντας ότι είναι περιορισμένη η δυνατότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται στα συμπεράσματα έρευνας της ΟΛΜΕ (Γλαρέντζου κ.ά. 2010) που καταλήγει ότι οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και η περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων περιορίζουν τη δυνατότητα αντιμετώπισης της σχολικής βίας στο χώρο του σχολείου. Οι Fonseca-Carvalhosa, Moleiro & Sales (2009) σε άρθρο τους για τη σχολική βία στην Πορτογαλία, μία χώρα της νότιας Ευρώπης που προσιδιάζει με την Ελλάδα σε επίπεδο οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών καθώς και πληθυσμιακά, αναφέρουν ότι η σχολική βία είναι συνδεδεμένη - εκτός από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων- με τη λειτουργία της οικογένειας και τον τρόπο που υποστηρίζει τα μέλη της, τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και το ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν) της χώρας.

Όπως φαίνεται, η σχολική βία είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία προσδιορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται. Το θέμα που προκύπτει είναι, αφενός, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι η σχολική μονάδα πρέπει να κινητοποιείται απέναντι στη σχολική βία λαμβάνοντας υπόψη της ακριβώς αυτά τα σημαντικά δεδομένα που αφορούν το οικογενειακό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο των μαθητών τους. Αφετέρου, ότι το προβληματικό ή βεβαρυμένο οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο δεν ματαιώνει την προσπάθεια αλλά απλώς αλλάζει τους τρόπους και τις πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

Πάντως, είναι γεγονός ότι πολλοί από τους παράγοντες που αναφέρουν οι διευθυντές/ντριες/ προϊστάμενοι /μενες του δείγματος, ως αποτρεπτικούς της σχολικής βίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναγνωρίζονται και έχουν προβλεφθεί στην εκπαιδευτική πολιτική διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών ως καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον κλίματος δημοκρατικών αξιών, όπου κυριαρχούν η συνεργασία, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η ελευθερία, οι συχνές συναντήσεις και ο διάλογος με τους μαθητές για να λυθούν προβλήματα που τους απασχολούν, οι συναντήσεις με τους γονείς, οι ομαδικές δραστηριότητες και η θέσπιση σχολικών κανόνων είναι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής βίας από τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπως η Ισπανία, η Ιρλανδία, η Νορβηγία και συμπεριλαμβάνονται σε σχέδια δράσης που εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο (Σπυρόπουλος, 2010).

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι περίπου έξι στους δέκα διευθυντές σχολικών μονάδων του συνολικού δείγματος υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν έναν τουλάχιστον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο.

Στις απαντήσεις τους οι διευθυντές/ντριες/προϊστάμενοι/μενες των δημοτικών σχολείων εστιάζουν κυρίως στη γενικότερη στάση που θεωρούν ότι πρέπει να κρατά η σχολική μονάδα απέναντι στο φαινόμενο, η οποία εντοπίζεται σε τρία επίπεδα:

α. Πλήρης απόρριψη της σχολικής βίας και μηδενική ανοχή της από όλη τη σχολική κοινότητα μέσα από μια κοινή θέση όλων των μελών της.

β. Προσπάθεια προβολής και καλλιέργειας θετικών αξιών όπως ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, η δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας, η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας.

γ. Πρακτική εφαρμογή των παραπάνω μέσα από ουσιαστικές παρεμβάσεις που εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και περιλαμβάνουν συναντήσεις, συζητήσεις, ενημερώσεις, ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι κάποιοι από τους διευθυντές/ντριες/ προϊσταμένους/ες δημοτικών σχολείων του δείγματος έχουν την πεποίθηση ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας δεν είναι αποκλειστικά θέμα μεταξύ δασκάλων-μαθητών, αλλά προϋποθέτει την εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και ενίοτε τη συμβολή κάποιων ειδικών. Πράγματι, σε Οδηγό της Ουνέσκο προς τους δασκάλους για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία (Unesco, 2009, σελ. 7) τονίζεται ότι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου είναι απαραίτητη μία ολιστική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει προγράμματα που προβλέπουν στενή συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, τοπικές αρχές και σχετικούς φορείς και υπηρεσίες. Ειδικά για τους γονείς, έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας τα οποία εμπλέκουν με διάφορους τρόπους τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικά σε σχέση με προγράμματα τα οποία δεν τους συμπεριλαμβάνουν (Ttofi & Farrington, 2011).

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι παρόλο που οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν την ανάγκη παρεμβάσεων μόνο ένας διευθυντής/ντρια/προϊστάμενος/μενη αναφέρθηκε στην υιοθέτηση και εφαρμογή προγραμμάτων ειδικά για τη σχολική βία, τα οποία εκτός από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, θα συμπεριλαμβάνουν και διάφορους φορείς με στόχο μια ολιστική αλλά και στοχευμένη αντιμετώπιση του φαινομένου. Σε μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ, διαπιστώθηκε ότι αν και η δημόσια συζήτηση για τη σχολική βία επικεντρώνεται στον παθητικό ρόλο των σχολείων πάνω στο θέμα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας, όλο και περισσότερες σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν δράση με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (antibullying programs) (Lund et al., 2012). Στην Ευρώπη, πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει διάφορα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας από τις σχολικές μονάδες με πιο συχνά εφαρμοζόμενο το πρόγραμμα Olweus το οποίο εφαρμόζεται ευρύτατα στη Νορβηγία, αλλά και σε άλλες χώρες –σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις- όπως η Αυστρία, η Γερμανία και η Φινλανδία, το Safe Schools Program στην Πορτογαλία, το SAVE program στην Ισπανία, το Farsta program στη Σουηδία (OECD, 2004). Στην Ελλάδα έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες όπως η παρέμβαση στο πλαίσιο του διακρατικού προγράμματος ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου) και η απόπειρα διαφοροποιημένης λειτουργίας του 132ου Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο οι προσπάθειες αυτές είναι περιορισμένης έκτασης.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι διευθυντές/ντριες του δείγματος τονίζουν επίσης την ανάγκη δημιουργίας από το σχολείο των κατάλληλων συνθηκών για την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την ανάπτυξη καλών σχέσεων και για τη συνεχή ενημέρωση των μαθητών γύρω από παράγοντες και αίτια της σχολικής βίας, στα οποία συμπεριλαμβάνονται κυρίως ο ρατσισμός και η διαφορετικότητα. Κάποιες φορές, η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων μπορεί να δώσει το έναυσμα για την εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών. Η Πρωτονοτάριου (2010) ορμώμενη από πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε πολυπολιτισμικό σχολείο με ενθαρρυντικά αποτελέσματα, υποστηρίζει ότι είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με τη βοήθεια και την υποστήριξη ειδικών φορέων και οργανώσεων, να συμβάλλουν στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών, με δράσεις που συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αξιοποίηση της ανομοιογένειας, μετατρέποντάς την από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα του σχολείου.

Επιπλέον, αρκετοί διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος -διευθυντές γυμνασίων- έχουν τη γνώμη ότι το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τη σχολική βία μέσα από οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες που εκτονώνουν τους μαθητές και συμβάλλουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησή τους, ενώ κάποιοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη συνεργασία και τη συλλογική κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας αλλά και στην εμπλοκή ατόμων και φορέων ειδικών σε θέματα βίας, καθώς και στη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας. Οι συγκεκριμένες απόψεις των διευθυντών γυμνασίων αναδεικνύονται ως εξαιρετικής σημασίας γιατί η συνειδητοποίηση της ανάγκης για συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της εμπλοκής τοπικών φορέων στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, συχνά είναι αποτέλεσμα μιας μακράς και δύσκολης διεργασίας. Τα σχολεία δεν συνειδητοποιούν αμέσως την ανάγκη για βοήθεια και διασύνδεση με την κοινότητα και ειδικότερα οι διευθυντές ανησυχούν μήπως τα προβλήματα σχολικής βίας που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα γίνουν γνωστά, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει η φήμη της (Ortega, Mora-Merchán, & Jäger, 2007).

Επιπλέον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα μέρος των διευθυντών/ντριών υποστηρίζει κάποιους περισσότερο “δραστικούς” τρόπους για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας όπως οι τιμωρίες και οι κυρώσεις στους μαθητές που προκαλούν περιστατικά σχολικής βίας. Όμως αυτό έρχεται σε αντίθεση με απαντήσεις τους σε προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που θεωρούν πιο αποτελεσματικούς για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Από τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων δεν επέλεξε τις κυρώσεις των μαθητών ως αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Βέβαια, το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει κάποια είδη κυρώσεων για θέματα πειθαρχίας των μαθητών. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι οι κυρώσεις επιβάλλονται εκ των υστέρων, τη στιγμή που έχει ιδιαίτερη σημασία η δημιουργία των προϋποθέσεων για την πρόληψη των επεισοδίων σχολικής βίας. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναρωτηθούν για τα είδη των κυρώσεων που επιβάλλουν στους μαθητές, την αποτελεσματικότητά τους και την αξία της συμβολής τους στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Τέλος, είναι ενδιαφέρον ότι από όλους τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, μόνο ένας διευθυντής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - διευθυντής επαγγελματικού λυκείου- αναφέρθηκε στην ανάγκη της επιμόρφωσης ομάδων εκπαιδευτικών οι οποίοι θα μπορούν να συνεισφέρουν στον έγκαιρο εντοπισμό πιθανών περιστατικών σχολικής βίας, ως τρόπο αντιμετώπισης της βίας από το ίδιο το σχολείο. Σε προηγούμενη ερώτηση, ένα μέρος των διευθυντών και των δύο βαθμίδων απάντησε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται στους παράγοντες που αποτρέπουν τη σχολική βία. Ίσως οι διευθυντές αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παρόμοια θέματα, ως δράση που δε συγκαταλέγεται στις αρμοδιότητες της σχολικής μονάδας που έρχεται αποκλειστικά “από έξω”, από το εξωτερικό περιβάλλον της και ειδικότερα από τις εκπαιδευτικές αρχές, συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ένα τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το ίδιο το σχολείο. Πάντως, σε μελέτη του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την πρόληψη της βίας και σε αναφορά που εκπονήθηκε για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ειδικά εκείνων οι οποίοι εμπλέκονται σε πρωτοβουλίες σχετικές με την πρόληψη της σχολικής βίας, συμπεριλαμβάνεται ως ένα από τα μέτρα που προτείνονται ως καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας ( Stevens, Kessler & Steinack, 2006).

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας από τις σχολικές μονάδες δεν πάσχει τόσο από την έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων. Φαίνεται ότι ένα σημαντικό μέρος των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων είναι λίγο-πολύ ενημερωμένοι σε θέματα σχολικής βίας. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στη ρητορική τους και στις πρακτικές που λένε ότι εφαρμόζουν ή θεωρούν κατάλληλες προς εφαρμογή. Επομένως το ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι εκπαιδευτικοί που ηγούνται των σχολικών μονάδων έχουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για την κατάλληλη αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Ίσως η αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας πρέπει να αναζητηθεί στο κενό κάπου ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική, λαμβάνοντας υπόψη ότι το ελληνικό σχολείο είναι μάλλον γνωσιοκεντρικό και επικεντρωμένο στην παροχή πληροφορίας και αφήνει λίγα περιθώρια για την ανάπτυξη οργανωμένων και συστηματικών δράσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η σχολική βία.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Astor, R.A, Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we im­prove school safety research? *Educational Researcher*, 39:1, 69-78.

Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΕΕ.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης, Γ., Τζελφέ-Ανέστη, Σ. & Χαραμής, Π., (2010).Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών-Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Fenning, P., et al., (2012).Call to Action: A Critical Need for Designing. Alternatives to Suspension and Expulsion. *Journal of School Violence*, 11:105–117.

Fonseca, C.S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in Portuguese Schools. National Report, *International Journal on Violence and Schools*, Special Number, September, No 9, 57-78.

Fortin, L. (2003). Students’ antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration*. 41:6, 669-688.

Gendron , Β., Williams, Κ. & Guerra, Ν. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate, *Journal of School Violence*, 10:2, 150-164.

Johnson S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79: 451-465.

Lund, Ε., Blake, J. Ewing, H. & Banks, C. (2012). School Counselors' and School Psychologists' Bullying Prevention and Intervention Strategies: A Look Into Real-World Practices, *Journal of School Violence*, 11:3, 246-265.

Μόσχος, Γ., (2010) Συμπερασματικές σκέψεις και προτάσεις. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

OECD (2004). Violence in Schools: A European Perpective. Smith, K.,Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2013 από <http://www.oecd.org/edu/country-studies/34739292.pdf>

Ortega, R., Mora-Merchán, J. & Jäger, T. ( Eds.). (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Empirische Paedagogik e. V.

Πρωτονοτάριου, Σ., (2010). Πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο: Η εμπειρία του 132ου Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Royer, Ε. (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher Training. *Journal of Educational Administration*, 41: 6, 640 – 649.

Σπυρόπουλος, Φ. (2010). Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Stevens, Α., Kessler, Ι. & Steinack, Κ.( 2006). *Review of Good Practices in Preventing the Various Types of Violence in the European Union*. (Report for the European Commission)

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D’Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School climate research summary. *School Climate Brief.* Number 3, August 2012

Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review, Journal of Experimental Criminology, 7:27-56.

Υφαντή, Α.Α., (2011). Η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου. Στο Δ. Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

Unesco, (2009). Stopping violence in schools: a guide for teachers. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2013 από <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

**Παναγιωτόπουλος Γιώργος – Μωυσίδου Ευαγγελία**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11**

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε αφενός στη διερεύνηση της εικόνας που έχουν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι/ες των σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας για τη βία στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν, αφετέρου στις ενέργειες που υιοθετούν για την αντιμετώπισή της. Η προσέγγιση της σχολικής βίας από τη σκοπιά των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων δε διασφαλίζει κατ’ ανάγκη την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης με τον ίδιο τρόπο που θα την αποτύπωνε μία προσέγγιση εστιασμένη στους μαθητές ή στους εκπαιδευτικούς και στη δική τους άποψη για το φαινόμενο.

Παρόλ’ αυτά η οπτική των διευθυντών για θέματα ζωτικής σημασίας όπως η σχολική βία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική διότι η αναγνώριση ή μη της σχολικής βίας από τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και ο τρόπος που προσλαμβάνουν και αξιολογούν τις διάφορες εκφράσεις και εκφάνσεις της, καθώς και τις επιπτώσεις της στη λειτουργία των σχολικών τους μονάδων, αποτελούν τη βάση στην οποία θα στηριχθούν οι αναγκαίες παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της.

Επιπλέον, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, αποτελούν περισσότερο από κάθε άλλον, τους βασικούς παράγοντες δημιουργίας του κατάλληλου σχολικού κλίματος που μπορεί να προλάβει, έγκαιρα, το φαινόμενο της σχολικής βίας πριν από την εκδήλωση και την εξέλιξή του στο σχολικό χώρο, λειτουργώντας ως ασπίδα προστασίας για τους μαθητές και προφυλάσσοντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα από τις δυσάρεστες συνέπειές του. Ιδιαίτερα η διεύθυνση της σχολικής μονάδας έχει θεμελιώδη ρόλο, αφού ο τρόπος που ηγείται ο διευθυντής του σχολείου και οι κατευθύνσεις που δίνει στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου του καθορίζουν, εν πολλοίς, την ετοιμότητα του σχολείου, καθώς και την ικανότητά του να προλαμβάνει, να αναγνωρίζει και να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις, όπως η ύπαρξη βίας στο σχολικό περιβάλλον. Εξάλλου, ο διευθυντής “φιλτράρει” όλες τις δράσεις που εξελίσσονται στη σχολική μονάδα καθώς και τα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής και από τη στήριξή του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία της εφαρμογής τους.

Συνεπώς, η αποτύπωση της κατάστασης σχετικά με τη βία στις σχολικές μονάδες, υπό το πρίσμα της προσωπικής οπτικής των διευθυντών/ντριών, έχει ιδιαίτερη σημασία ως το πρώτο σημαντικό βήμα σε μία πορεία με διάφορα στάδια διερεύνησης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα αποτύπωσε, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, την εικόνα ενός μεγάλου μέρους των διευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για την ύπαρξη βίας στους σχολικούς χώρους και οδήγησε σε μία σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα. Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι, καταρχήν, πάνω από τους μισούς από τους διευθυντές που απάντησαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο, κυρίως σε επίπεδο δευτεροβάθμιας, αναφέρουν την ύπαρξη βίας στα σχολεία τους δίνοντας μία πρώτη εικόνα για την έκτασή της. Φαίνεται ότι η απρόκλητη, εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη βία δεν αποτελεί σποραδικό φαινόμενο, ούτε χαρακτηριστικό μεμονωμένων σχολικών μονάδων· εμφανίζεται στην πλειονότητά τους – και μάλιστα περισσότερο σε σχολεία που εδρεύουν σε αστικές περιοχές - και αποτελεί μία πτυχή της καθημερινότητας των διευθυντών την οποία διαχειρίζονται στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους.

Όμως, αν και η έκταση της βίας φαίνεται να λαμβάνει αξιόλογες διαστάσεις στα σχολεία της περιοχής της Δυτικής Ελλάδας, η έντασή της μάλλον δεν είναι πάντα ισχυρή αφού, με βάση τις περιγραφές των ερωτώμενων, φαίνεται ότι τα περιστατικά ακραίας βίας δεν αποτελούν συχνό φαινόμενο στα σχολεία τους.

Στα αναφερόμενα περιστατικά φαίνεται να συμμετέχουν, αν και με διαφορετικό τρόπο, περισσότερο τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια. Σχετικά με την ηλικία εμφάνισης της σχολικής βίας τα περιστατικά εμφανίζονται συχνότερα κατά την περίοδο της προεφηβείας και της εφηβείας, παρουσιάζοντας μία αύξηση στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ενώ ακολουθεί μία μικρή μείωση στο λύκειο. Ωστόσο ενώ στο λύκειο φαίνεται πως τα περιστατικά έχουν μικρότερη συχνότητα, μάλλον παρουσιάζουν μεγαλύτερη ένταση. Η προεφηβική και η εφηβική ηλικία διακρίνονται από ραγδαίες αλλαγές σε σωματικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά με αποτέλεσμα η πολύωρη συνύπαρξη μεγάλου αριθμού εφήβων στο σχολικό χώρο να δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την “πυροδότηση” βίαιων συμπεριφορών. Το παραπάνω πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ώστε οι παρεμβάσεις τους να λειτουργούν αντισταθμιστικά σε μία κατάσταση που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί “υψηλού κινδύνου”.

Όσον αφορά το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα, οι διευθυντές/ντριες, στη μεγάλη τους πλειονότητα το αξιολογούν ως θετικό. Ιδιαίτερα ικανοποιητικό αναδεικνύεται το γεγονός ότι σε ένα σημαντικό αριθμό σχολικών μονάδων πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα και υιοθετούνται εναλλακτικοί τρόποι μάθησης μέσω των οποίων υποστηρίζονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα μειώνοντας τις πιθανότητες επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο η διαβεβαίωση των διευθυντών/ντριών για το θετικό σχολικό κλίμα, είναι σε κάποιο βαθμό ασύμβατη με την ύπαρξη βίας στα σχολεία, εφόσον το θετικό σχολικό κλίμα έχει διαπιστωθεί ότι λειτουργεί ανασταλτικά στην εμφάνιση σχετικών περιστατικών. Φυσικά το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Τα αίτια της σχολικής βίας ανάγονται σε ένα πλήθος παραγόντων που δε συνδέονται οπωσδήποτε με το σχολείο· όμως δεν είναι δυνατόν να αγνοηθεί ότι στο σχολικό χώρο οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της μέρας τους αναπτύσσοντας πληθώρα αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον το σχολείο είναι το πεδίο μέσα στο οποίο εμφανίζεται και εκτυλίσσεται το φαινόμενο της σχολικής βίας ανεξάρτητα από τα αίτια εμφάνισής του. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εφόσον η βία στις σχολικές μονάδες αναγνωρίζεται σε ένα πρώτο επίπεδο, κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα να συνδεθεί με τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και τη δυναμική των σχέσεων μέσα σε αυτό, προκειμένου να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα, βεβαίως λαμβάνοντας υπόψη και όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους που συντείνουν στο φαινόμενο.

Περίπου οι μισοί από τους διευθυντές/ντριες του δείγματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ένα τρίτο των διευθυντών της δευτεροβάθμιας αναφέρουν ότι έχουν αντιμετωπίσει και διαχειριστεί πάνω από 5 (πέντε) περιστατικά σχολικής βίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα οποία έλαβαν χώρα κυρίως στον προαύλιο χώρο και στις σχολικές αίθουσες. Θεωρείται αναμενόμενο ένας περιορισμένος χώρος όπως η αυλή του σχολείου ή η σχολική αίθουσα, όπου συγχρωτίζεται μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών, να αποτελεί ευνοϊκό πλαίσιο για τριβές, αντιπαραθέσεις και βίαιες συμπεριφορές. Το παραπάνω καταδεικνύει ότι η συνεχής και επιμελής επιτήρηση των μαθητών - όχι εν είδει αστυνόμευσης αλλά στο πλαίσιο ενεργού ενδιαφέροντος και ειλικρινούς φροντίδας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και τις μαθήτριες - αποτελεί αυτονόητη ανάγκη και καθήκον των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από οποιοδήποτε άλλο μέτρο λαμβάνεται για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο.

Όσον αφορά τη σοβαρότητα των περιστατικών, το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών/ντριών του δείγματος και των δύο βαθμίδων χαρακτηρίζουν τα περιστατικά από μέτρια σοβαρά έως πολύ σοβαρά. Ακόμα όμως και για ορισμένα περιστατικά τα οποία δεν αποτιμήθηκαν ως ιδιαίτερα σοβαρά, αρκετοί διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι η αρχική γνώμη τους για τη σοβαρότητά τους άλλαξε στην πορεία, με τους περισσότερους να παραδέχονται την υποτίμηση των συμβάντων και την μετέπειτα συνειδητοποίηση της αυξανόμενης έντασης και συχνότητάς τους. Αν και, όπως αναφέραμε παραπάνω, οι διευθυντές δεν αναφέρουν περιστατικά ακραίας βίας, ο αυξημένος βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν στα υπάρχοντα περιστατικά είναι κατά κάποιο τρόπο, ενδεικτικός της συνειδητοποιημένης στάσης τους και της αντίληψης που έχουν για τη σοβαρότητα αυτού καθεαυτού του φαινομένου της σχολικής βίας, για την αρνητική επίδρασή του στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και στη σχολική ζωή των μαθητών και, συνεπώς, και για την ανάγκη ουσιαστικότερης παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και αν το φαινόμενο δεν εκφράζεται με τρόπο κραυγαλέο και εντυπωσιακό.

Πιο συγκεκριμένα, ως συνέπειες της σχολικής βίας αναφέρονται από τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, το άγχος και η στενοχώρια για τα θύματα, η αναστάτωση, η ένταση και ο εκνευρισμός στο σχολικό χώρο. Κάποιες φορές, τα βίαια περιστατικά προκαλούν εμπλοκή των γονέων με αρνητικό τρόπο και γενικά προξενούν δυσλειτουργία στο σχολείο. Επιπλέον, τα περιστατικά σχολικής βίας επιδρούν με αρνητικό τρόπο στη σχολική ζωή των εμπλεκόμενων μαθητών, θυτών και θυμάτων, επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις τους, σχολική αποτυχία, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, εσωστρέφεια, απομόνωση, αδιαφορία, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική εγκατάλειψη. Μέσα από τις περιγραφές τους οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι του δείγματος, παρουσιάζουν με σαφήνεια το ευρύ φάσμα των αρνητικών επιπτώσεων και των προβλημάτων που επιφέρει η βία στο σχολείο, τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τελικά εν γένει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια θετική πτυχή είναι ότι αρκετοί διευθυντές/ντριες ανέφεραν ότι τα συγκεκριμένα περιστατικά λειτούργησαν ως μέσο “αφύπνισης”, ευαισθητοποίησης και προβληματισμού για τη σχολική μονάδα αλλά και ως αφορμή για συζήτηση και εξεύρεση τρόπων άμεσης παρέμβασης για την εξάλειψη αυτών των μορφών βίας και την πρόληψη σχετικά με άλλες μορφές βίας που θα μπορούσαν να εμφανιστούν. Αν λοιπόν, τα περιστατικά βίας αποτελούν κέντρισμα και ερέθισμα για περαιτέρω προβληματισμό και ενασχόληση με το θέμα από το διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς, τότε μπορούμε να δεχτούμε ότι στην παραπάνω αντίδραση αντικατοπτρίζεται η διάθεσή τους να αντιμετωπίσουν μέσα από κριτική ματιά την εμφάνιση του φαινομένου στη σχολική τους μονάδα και να προχωρήσουν στην υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών για να το αντιμετωπίσουν επιτυχώς.

Αναφορικά με τις μορφές της βίας που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας διαπιστώνουμε ότι καταρχήν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης κυριαρχεί η λεκτική βία με τις διάφορες εκφάνσεις της οι οποίες περιλαμβάνουν ύβρεις, απειλές, εκβιασμούς, χλευασμούς και απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθούν σε συχνότητα διάφορα είδη κοινωνικής/συναισθηματικής βίας όπως ο αποκλεισμός και η απομόνωση από την ομάδα των συνομιλήκων, από ομαδικά παιχνίδια και σχολικές δραστηριότητες, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθεί η ρατσιστική βία η οποία σχετίζεται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Και στις δύο βαθμίδες ακολουθεί σε συχνότητα η σωματική βία. Σχετικά με βανδαλισμούς και φθορές που μπορεί να προκαλούνται στην ιδιοκτησία του σχολείου, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αναφέρονται ανάλογα περιστατικά, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι οι μαθητές καταφεύγουν σχετικά συχνά σε βιαιότητες αυτής της μορφής. Και στις δύο βαθμίδες αναφέρεται περιορισμένος αριθμός περιστατικών σεξουαλικής βίας, κλοπών, ηλεκτρονικής βίας και παρουσία προσβλητικών για το θύμα γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου. Επιπλέον, όπως φαίνεται από τις περιγραφές των ερωτώμενων, η παρενόχληση με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων απαντάται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αναφέρονται και αντιπαραθέσεις με εξωσχολικά άτομα που συνήθως καταλήγουν σε τσακωμούς. Αναφορικά με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται στα περιστατικά, από τις αναφορές των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων του δείγματος διαπιστώνουμε ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η σχολική βία εκδηλώνεται περισσότερο ατομικά, ενώ στη δευτεροβάθμια εκδηλώνεται και ατομικά και ομαδικά. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι διευθυντές/ντριες –κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- περιγράφουν και περιστατικά που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των ομαδικών παιχνιδιών και δεν εντάσσονται κατ’ ανάγκη στις μορφές της σχολικής βίας, δημιουργώντας προβληματισμούς σχετικά με τη δυνατότητα διάκρισης της σχολικής βίας από μεμονωμένα επεισόδια αντιπαραθέσεων και διενέξεων που μπορεί να λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους μαθητές μιας σχολικής μονάδας, κατά την καθημερινή τους τριβή και αλληλεπίδραση.

Σχετικά με τις κατηγορίες των παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με την εμφάνιση σχολικής βίας, οι προσωπικοί παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνισή της, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών και των δύο βαθμίδων, είναι κυρίως η έλλειψη αυτοελέγχου και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων από πλευράς των μαθητών. Από τους οικογενειακούς παράγοντες η αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους, η έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης και τα οικονομικά προβλήματα στο εσωτερικό της οικογένειας φαίνεται να συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο, όπως και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών και η έλλειψη κοινωνικών δεσμών. Σχετικά με την επίδραση που ασκεί η καθαυτό λειτουργία του σχολείου στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας, η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και οι ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές στο σχολείο φαίνεται να αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παράγοντες που σχετίζονται αμιγώς με το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, όπως η ελλιπής επιτήρηση και η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αναφέρονται σχεδόν καθόλου από τους διευθυντές/ντριες του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος αποδίδουν κυρίως υπαιτιότητα στο αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον που το προβάλουν ως τον σημαντικότερο παράγοντα που συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας. Γενικά οι διευθυντές/ντριες και των δύο βαθμίδων, αν και αναγνωρίζουν σε υψηλά ποσοστά ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου συνδέεται με την εμφάνιση σχολικής βίας, τείνουν να αποδίδουν την εμφάνιση σχολικής βίας κυρίως σε οικογενειακούς και προσωπικούς παράγοντες, ενώ εκτιμούν ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου έχουν τη μικρότερη επίδραση σε σχέση με όλες τις άλλες κατηγορίες παραγόντων. Η παραπάνω αντίληψη εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις για το βαθμό στον οποίο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών και στη συγκεκριμένη περίπτωση για το βαθμό στον οποίο ευθύνεται ή συμβάλλει στην εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας.

Σε ό,τι αφορά την απόδοση των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες και τη σχέση της με τη σχολική βία οι διευθυντές του δείγματός μας φαίνεται να αποδίδουν θετική σχέση μεταξύ της κακής σχολικής επίδοσης και της επιθετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας δεν διαθέτουν τις ίδιες αξίες με τους υπόλοιπους μαθητές, με την έλλειψη σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου ή/και της διαφορετικότητάς του, καθώς και το υπερεκτιμημένο “ανδρικό πρότυπο”, να αποτελούν βασικές πτυχές του αξιακού συστήματος των θυτών. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι από τις περιγραφές των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων του δείγματος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βία, η επιθετική συμπεριφορά και η επιβολή ισχύος, όχι μόνο είναι ανεκτές από το αξιακό σύστημα των μαθητών/τριών που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά αλλά επιπλέον θεωρούνται αξίες υψηλής σπουδαιότητας, ενώ στις προτάσεις τους για τη στάση που οφείλει να τηρεί η σχολική μονάδα απέναντι στο φαινόμενο, οι ερωτώμενοι τονίζουν ιδιαίτερα την ανάγκη καλλιέργειας στους μαθητές αξιών που είναι θετικές και συνεπώς μπορούν να περιορίσουν τη βία.

Σχετικά με την ιδιότητα του ατόμου ή των ατόμων που αντιλαμβάνονται καταρχήν τα περιστατικά σχολικής βίας, διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες του δείγματος, και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται, σε πρώτο επίπεδο, τα περιστατικά σχολικής βίας και έπονται οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Το παραπάνω είναι ενθαρρυντικό ως ένδειξη μιας εγρήγορσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών η οποία σχετίζεται με τη γενικότερη επίβλεψη των μαθητών και συμπεριλαμβάνεται στα καθημερινά τους καθήκοντα. Φυσικά δεν αποτελεί τεκμήριο βεβαιότητας ότι αντιλαμβάνονται τα περιστατικά βίας στο σύνολό τους, ή σε όλη τους την ένταση. Η έννοια-κλειδί είναι η *ερμηνεία* που αποδίδεται στα βίαια συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό προαύλιο ή σε άλλους χώρους του σχολείου από τους ενηλίκους της σχολικής μονάδας. Η ερμηνεία αφενός, συνδέεται με την αντίληψή τους για το τι ακριβώς είναι σχολική βία, αφετέρου τους παρέχει ή όχι τη δυνατότητα να την αναγνωρίζουν. Η αναγνώριση και ο εντοπισμός κρουσμάτων σχολικής βίας από τον διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, είναι ζήτημα κρίσιμης σημασίας διότι αποτελεί βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του φαινομένου μετά την εκδήλωσή του.

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές/ντριες και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης διαχειρίζονται τα περιστατικά σχολικής βίας στηριζόμενοι στις δικές τους σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες και στις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, δύσκολα θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η σχολική μονάδα πρέπει να διατηρεί παθητική στάση αναμένοντας λύσεις έξωθεν. Η άμεση κινητοποίηση για την αντιμετώπιση του φαινομένου και η ενημέρωση της σχολικής κοινότητας αποτελούν πρωτίστως καθήκον, υποχρέωση και αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας και οι διευθυντές/ντριες του δείγματος φαίνεται να έχουν αποσαφηνισμένη άποψη για το θέμα αυτό. Πρέπει να τονιστεί ότι ο διευθυντής/ντρια και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποτελούν την “αιχμή του δόρατος” που στοχεύει το φαινόμενο της βίας στο σχολείο, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης αλλά βεβαίως και σε επίπεδο αντιμετώπισης των περιστατικών που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, σε ειδικές περιπτώσεις και όταν οι συνθήκες το απαιτούν, το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν πρέπει να διστάζει να ψάχνει λύσεις “εκτός των σχολικών τειχών”, αναζητώντας τη συμβολή ειδικών επιστημόνων εκτός του άμεσου περιβάλλοντος της σχολικής κοινότητας και, ξεπερνώντας τις αγκυλώσεις που θέλουν τα περιστατικά να αποσιωπούνται υπό το φόβο της δυσφήμισης της σχολικής μονάδας, να επιστρατεύουν κάθε άτομο ή φορέα που έχει τη δυνατότητα να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπιση. Επιπλέον, η ενεργοποίηση και η εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών αλλά και γενικότερα της τοπικής κοινότητας αποτελούν παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη και να αξιοποιούν κατάλληλα στην προσπάθεια για την επιτυχή πρόληψη ή/και την εξάλειψη της σχολικής βίας, αφού το υπάρχον κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται να συνδέεται με την εμφάνιση του φαινομένου.

Όσον αφορά την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για το φαινόμενο της σχολικής βίας, οι ενέργειες που γίνονται στα σχολεία περιλαμβάνουν κυρίως την πληροφόρηση είτε μέσω ομιλιών, είτε μέσω ενημερωτικών φυλλαδίων. Ανεξάρτητα από τη μορφή με την οποία υλοποιούνται, η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας, έχουν βαρύνουσα σημασία διότι αποτελούν ενέργειες με τις οποίες καταρρίπτεται το “τείχος σιωπής” που περιβάλλει το φαινόμενο της σχολικής βίας και το καθιστά πρακτικά ανύπαρκτο μειώνοντας, κατά συνέπεια, τις πιθανότητες αντιμετώπισής του και αυξάνοντας τις πιθανότητες κλιμάκωσης, όξυνσης και διαιώνισης του προβλήματος. Ενθαρρυντικό είναι ότι για τη διαχείριση των περιστατικών βίας στο σχολικό χώρο, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος, στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι προτιμούν τη συζήτηση και το διάλογο με τους μαθητές/τριες ως τα πιο αποτελεσματικά μέσα για τον παραπάνω σκοπό. Η ουσιαστική επικοινωνία και ο ειλικρινής διάλογος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας –και φυσικά και η δημόσια συζήτηση- είναι αποτελεσματικά μέσα που λειτουργούν αντισταθμιστικά στην κουλτούρα που επιβάλλει την αποσιώπηση του προβλήματος.

Ενδιαφέρον είναι ότι οι διευθυντές του δείγματος, ενώ γενικά απορρίπτουν την επιβολή κυρώσεων ως αποτελεσματικό μέτρο για τη διαχείριση των συμπεριφορών σχολικής βίας, παρόλα αυτά, στις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων με θέμα τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνονται μέτρα ήπιου χαρακτήρα με τη μορφή κυρίως απαγορεύσεων δραστηριοτήτων που οι μαθητές τις θεωρούν ευχάριστες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κατάσταση είναι διαφορετική. Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν διάφορα μέτρα που εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η συζήτηση και ο διάλογος με τους μαθητές, ενώ στο άλλο βρίσκονται μέτρα καθαρά τιμωρητικού χαρακτήρα όπως η πολυήμερη αποβολή η οποία είναι το πιο “ακραίο” μέτρο που, ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί, υιοθετείται αρκετά συχνά κυρίως στο επίπεδο του Γυμνασίου.

Αναφορικά με τη στάση που τηρούν οι γονείς των μαθητών/τριών απέναντι στο φαινόμενο, τα ευρήματα δείχνουν ότι, αν και σε επίπεδο τουλάχιστον δημοτικού σχολείου η επισκεψιμότητα γενικά των γονέων στη σχολική μονάδα είναι σε υψηλά επίπεδα, και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης οι γονείς των μαθητών που ασκούν βία αποφεύγουν την επαφή με το σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς των μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου που υφίστανται βία, φαίνεται ότι επισκέπτονται αρκετά συχνά το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Η επισκεψιμότητα των γονέων των μαθητών λυκείου βρίσκεται γενικά σε χαμηλά επίπεδα, ανεξαρτήτως του λόγου επίσκεψης. Ενδιαφέρον είναι ότι οι γονείς των μαθητών και των δύο βαθμίδων που υφίστανται βία –περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- αποφεύγουν την επίσκεψη στο σχολείο με σκοπό τη διαμαρτυρία. Το τελευταίο εύρημα, από τη μία πιθανόν δείχνει ότι οι γονείς των θυμάτων σχολικής βίας αποδίδουν μειωμένη σημασία στα περιστατικά, ή απλώς δεν έχουν ενημερωθεί από τα παιδιά τους. Από την άλλη όμως ίσως αποτελεί ένδειξη της πεποίθησης των γονέων ή/και των μαθητών ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου είτε κωφεύει στις διαμαρτυρίες τους είτε απλώς αδυνατεί να κάνει κάτι επ’ αυτού. Εάν ισχύουν τα παραπάνω πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι και οι δύο περιπτώσεις αποτελούν αδυναμίες του σχολικού πλαισίου να διαχειριστεί παρόμοια θέματα. Επιπλέον πρέπει να επισημανθεί ότι, εξαιρουμένης της περίπτωσης να μην έχουν ενημερωθεί από τα παιδιά τους, με την παραπάνω στάση οι γονείς συμβάλλουν με το δικό τους τρόπο στη δημιουργία και συντήρηση της προαναφερόμενης “κουλτούρας της σιωπής” η οποία επιτείνει το πρόβλημα. Από όλα τα παραπάνω, καταδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης ισχυρών και αποτελεσματικών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και των οικογενειών των μαθητών ώστε να διασφαλίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας για την επιτυχή αντιμετώπιση της βίας στο σχολικό χώρο.

Ένα πολύ θετικό γεγονός είναι ότι οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην ανάγκη για προληπτική δράση απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, εκτιμώντας ότι η καταστολή από μόνη της δεν αποτελεί ουσιαστική λύση. Επιπλέον αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα λειτουργεί αποτρεπτικά όσον αφορά στη βία. Χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει, σύμφωνα με τις απόψεις τους, να είναι το θετικό σχολικό κλίμα, η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη που ανήκουν στη σχολική κοινότητα, η εφαρμογή ομαδικών δημιουργικών δραστηριοτήτων, η συνεχής πληροφόρηση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη σχολική βία και η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία θα τους δώσει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το φαινόμενο της βίας στο σχολικό χώρο. Κατ’ αυτόν τον τρόπο οι διευθυντές/ντριες του δείγματος θέτουν το πλαίσιο προσέγγισης και δραστηριοποίησης της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση ενός φαινομένου με μακροχρόνιες επιπτώσεις στην σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών που κατ’ επανάληψη εμπλέκονται σε βίαια περιστατικά. Εξάλλου, οι περισσότεροι από τους διευθυντές/ντριες/προϊσταμένους/νες του δείγματος εκφράζουν με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τη γενικότερη στάση που κατά την άποψή τους οφείλει να τηρεί μια σχολική μονάδα απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, τονίζοντας:

α. την πλήρη απόρριψη του φαινομένου η οποία εκφράζεται από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας

β. την ανάγκη καλλιέργειας θετικών αξιών στο σχολικό περιβάλλον

γ. την ανάγκη κινητοποίησης της σχολικής μονάδας με ουσιαστικές παρεμβάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν συναντήσεις, συζητήσεις, ενημερώσεις, ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η βία στους σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδα, αν και δεν παρουσιάζει ακραίες εκφράσεις, παρουσιάζεται στην καθημερινότητά των περισσότερων με περιστατικά που η σοβαρότητά τους τονίζεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό από τους διευθυντές/ντριες των σχολείων. Στο καθημερινό τους έργο, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υιοθετούν απόψεις και αξιοποιούν πρακτικές που κατά την άποψή τους συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Πολύ σημαντικό δεδομένο είναι ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αξία της πρόληψης. Πολύ σημαντικό επίσης θεωρείται ότι αντιλαμβάνονται τον κρίσιμο ρόλο που έχει το σχολικό περιβάλλον στην εκδήλωση, και φυσικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση διαφόρων μορφών βίας, ανεξάρτητα από τα γενεσιουργά της αίτια, τα οποία ενίοτε μπορεί και να εντοπίζονται μέσα στον ίδιο το σχολικό χώρο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ίσως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της συνέπειας μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών που υιοθετούνται. Κατ’ αυτόν τον τρόπο και με την επανεξέταση των αναγκών και των ενεργειών τους, οι προθέσεις και οι διαθέσεις των σχολικών ηγετών -οι οποίες όπως διαπιστώνεται ξεκάθαρα από την έρευνα είναι σαφώς προσανατολισμένες ενάντια στη σχολική βία- θα μετατραπούν σε ουσιαστικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις με στόχο την εξασφάλιση σχολικών χώρων μέσα στους οποίους οι μαθητές θα αισθάνονται ασφάλεια, σταθερότητα και εμπιστοσύνη.

Είναι πιθανό ότι την εκπαιδευτική κοινότητα πάντα θα απασχολούν ερωτήματα σχετικά με το αν το σχολείο “γεννά” τη βία, δηλαδή αν ο τρόπος λειτουργίας του προκαλεί βία μεταξύ των μελών του και σε ποιο βαθμό, ή αν και σε ποιο βαθμό το σχολείο αναπαράγει τη βία που μπορεί να προέρχεται από παράγοντες όπως η οικογένεια ή η κοινότητα ευρύτερα. Επιπλέον, τίθεται το ερώτημα μέσα από ποιους ακριβώς μηχανισμούς και λειτουργίες υλοποιούνται τα παραπάνω και τι μπορεί να κάνει η εκπαιδευτική κοινότητα για να τα αποτρέψει.

Όποιες κι αν είναι οι ειδικότερες παραδοχές μας στο ζήτημα δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι εντέλει η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο το οποίο “εμβαπτίζεται” και αντανακλά τα χαρακτηριστικά του στενότερου ή/και του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Μέσω μιας προσέγγισης που υπερβαίνει το *άτομο* και δίνει έμφαση στο *πλαίσιο*, οφείλουμε να εστιάσουμε στις διαδοχικές δευτερογενείς κοινωνικοποιήσεις των μαθητών μέσα στις σχολικές μονάδες και το ρόλο τους για τη δημιουργία ενός συστήματος κανόνων και αξιών που απορρίπτει κάθε μορφή βίας. Γι’ αυτό αν και η σχολική βία συνήθως συνδέεται με την προεφηβεία και την εφηβεία, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι τα παραπάνω ηλικιακά διαστήματα απλώς αποτελούν το χρονικό πεδίο της κύριας *εκδήλωσής* της και ότι η μέριμνα οφείλει να ξεκινά από την προσχολική ακόμη ηλικία και να συνεχίζεται σε όλα τα στάδια του σχολικού βίου των μαθητών, με την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών πρόληψης από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Είναι γενικά σημαντικό για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, η ενασχόληση σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής βίας να υπερβεί το επίπεδο της ρητορικής και να περάσει άμεσα στο επίπεδο της συστηματικής, στοχευμένης, και οργανωμένης δράσης από τις πρώιμες ηλικίες κατά τις οποίες η βία βρίσκεται στο στάδιο της “εκκόλαψης”.

Έχουμε την ισχυρή πεποίθηση ότι στην παραπάνω κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει σημαντικά η συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών, των προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των δύο βαθμίδων σε θέματα σχετικά με την πρόληψη, την αναγνώριση, ταυτοποίηση και διαχείριση της σχολικής βίας.

Η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με μελέτες περίπτωσης σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες στις οποίες είτε το φαινόμενο της σχολικής βίας δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα, είτε υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αντιμετώπισή της(π.χ. συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, δυναμική σχολική ηγεσία, δραστήριος σύλλογος γονέων και κηδεμόνων), θα βοηθήσει τη διεξοδικότερη μελέτη των δομών και των διαδικασιών που σχετίζονται με τη σχολική βία καθώς και τη σχέση τους με τα συγκείμενα των σχολικών μονάδων σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**



**EΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ Πάτρα 15 - 10- 2012**

## ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ Αριθ. Πρωτ. Φ30.1/ 9077**

# Ταχ.Διεύθυνση : Ακτή Δυμαίων 25Α

Ταχ.Κώδικας : 262 22 ΠΑΤΡΑ

Ταχ.Θυρίδα : 2540

Πληροφορίες : Α. Κουτίβα

Τηλέφωνο : 2610-362400

Fax : 2610-362410

E-Mail : [mail@dellad.pde.sch.gr](mailto:mail@dellad.pde.sch.gr)

**ΘΕΜΑ : «Συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας για Έρευνα και Μελέτη Φαινομένων Παραβατικότητας στην Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτ. Ελλάδας»**

**Έχοντας υπόψη:**

1. Το Π.Δ. 63/2005 (ΦΕΚ98/Α΄/22-04-2005) «Κωδικοποίηση της νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά Όργανα».
2. Τις διατάξεις του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ24 τΑ΄/13-02-2002) «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
3. Την υπ’ αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 Υ.Α. (ΦΕΚ1340, τ.Β΄/16-10-2002) «Περί καθορισμού καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης κ.λ.π.» και την τροποποίηση της Φ. 353./1/324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α. (ΦΕΚ 64 τΒ΄/24-01-2003).
4. Την υπ’ αριθμ. Φ.350.2/1/1500/Δ1/08-01-2010 (ΦΕΚ5, τ.Γ/11-01-2010)Υ.Α. «Διορισμός και τοποθέτηση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας».
5. Την ανάγκη για διερεύνηση και καταγραφή δυνητικής παραβατικής συμπεριφοράς στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς μας.

**ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΜΕ**

Συγκροτούμε την Επιστημονική Ομάδα Έργου για Έρευνα και Μελέτη Φαινομένων Παραβατικότητας στην Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτ. Ελλάδας με τα παρακάτω μέλη ως εξής:

* Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών, **υπεύθυνος Επιστημονικής Έρευνας,**
* Παναγιωτόπουλος Γιώργος, Περιφερειακός Διευθυντής Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, **συντονιστής έρευνας,**
* Μπαρής Θεόδωρος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης της Περ/κής Δ/νσης Δυτικής Ελλάδας, **συντονιστής της έρευνας στην Π/θμια Εκπ/ση,**
* Χριστοπούλου Σοφία, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Περ/κής Δ/νσης Δυτικής Ελλάδας, **συντονίστρια της έρευνας στη Δ/θμια Εκπ/ση.**

**Ερευνητική Ομάδα**

* Αδαμοπούλου Ακριβή, ΠΕ 70, 2ο Πτυχίο Νοσηλευτικής, ΑΤΕΙ Πατρών,
* Κουτίβα Αναστασία, ΠΕ70, Master στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ειδίκευση: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ως Ξένης Γλώσσας,
* Μωυσίδου Ευαγγελία, ΠΕ70, Μaster στη Δια Βίου Εκπαίδευση, Υπ. Διδάκτορας του Παν/μιου Πατρών,
* Παπαδημητροπούλου Παναγούλα, ΠΕ60, Master Européen de Recherche eu Sciences de l’ Education, Πανεπιστήμιο Rouen,
* Παπαχριστόπουλος Νικόλαος, ΠΕ10, Υπεύθυνος στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, Ψυχολόγος-Ψυχαναλυτής, Διδάσκων στο Πάντειο Παν/μιο,
* Περδίκης Αλέξανδρος, ΠΕ 05, Dess Acquisition et Didactique des langues étrangères, Πανεπιστήμιο Lumière 2, Lyon,
* Πίτσου Χαρίκλεια, ΠΕ 60, Master στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ειδίκευση: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ως Ξένης Γλώσσας, Υπ. Διδάκτορας Παν/μιου Πατρών,
* Πλώτα Δέσποινα, ΠΕ03, Master στα Μαθηματικά των Η/Υ και των Αποφάσεων,
* Τσεκούρα Ουρανία, ΠΕ60, Master Διδακτική Θετικών Επιστημών, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση.

**Σκοπός** της Επιστημονικής Ομάδας είναι η μελέτη, η έρευνα και αποτύπωση φαινομένων παραβατικότητας στο σχολικό χώρο με στόχο την αξιοποίηση των δεδομένων για την ανάπτυξη παρεμβατικών δράσεων.

**Ο ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

**Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ**

**Παναγιωτόπουλος Γεώργιος**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**Πρωτοβουλία της ΠΔΕΔΕ για την καταγραφή και μελέτη των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας**

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι αρνητικά φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς με επιπτώσεις που ξεπερνούν τα όρια της σχολικής κοινότητας και εκτείνονται σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα. Η άσκηση βίας σε οποιαδήποτε μορφή της, η επίθεση είτε είναι σωματική, λεκτική, ή συναισθηματική, ο εκφοβισμός και τα διάφορα είδη παρενόχλησης, αποτελούν σαφώς καταδικαστέες συμπεριφορές που πρέπει να αποδοκιμάζονται από κάθε υγιές κομμάτι της κοινωνίας μας. Επιπλέον η ύπαρξη και κλιμάκωση τέτοιων συμπεριφορών αντικατοπτρίζει την ανοχή της κοινωνίας απέναντι σε φαινόμενα που επιδεινώνουν την ποιότητα ζωής των μελών της, επιτρέποντας τον φόβο και την ανασφάλεια να παρεισφρύουν στην καθημερινότητά τους. Ωστόσο τα φαινόμενα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα όταν εμφανίζονται ή σχετίζονται με το σχολικό χώρο και οδηγούν στη θυματοποίηση μιας σημαντικής μερίδας μαθητών. Ο σχολικός χώρος είναι- ή πρέπει να είναι- η περιοχή μέσα στην οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιούνται και να κοινωνικοποιούνται με ασφάλεια, άνεση και ελευθερία. Κάθε πράξη η οποία απειλεί την σωματική ή συναισθηματική τους ακεραιότητα πρέπει να αποδοκιμάζεται και να υιοθετούνται τα αναγκαία μέτρα για τη μη επανεμφάνισή της. Η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων απασχολεί κάθε ευαισθητοποιημένη Πολιτεία η οποία οφείλει να αντιδρά στην ύπαρξη παρόμοιων καταστάσεων αντιτάσσοντας το λόγο της και καταδικάζοντας την εμφάνισή τους. Ωστόσο η αποδοκιμασία και ο αφορισμός δεν αρκούν για την αντιμετώπιση παρόμοιων παθογενειών. Είναι επιτακτική η ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων ως προϊόντα οργανωμένων και στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες μάλιστα εμπλέκουν στον αγώνα κατά της σχολικής βίας κάθε ενεργό κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας.

Στο παραπάνω πλαίσιο η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δια στόματος του υφυπουργού Παιδείας κ. Παπαθεοδώρου ανακοίνωσε τη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο. Οι δράσεις που εντάσσονται στη δραστηριότητα του Παρατηρητηρίου αντιμετωπίζουν μέσα από μια σφαιρική και ολιστική προσέγγιση το φαινόμενο και συμπεριλαμβάνουν πολλαπλές μορφές αντιμετώπισης σε συνεργασία με διάφορους φορείς και με σκοπό αφενός την πρόληψη του φαινομένου, αφετέρου τη μελέτη και την ταυτοποίησή του καθώς και τη διοχέτευσή του στους αρμόδιους φορείς για την επιτυχημένη αντιμετώπισή του.

Είναι φανερό ότι στα πλαίσια των δράσεων που αναλαμβάνονται από το ΥΠαιΘΠΑ, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κοινότητα ως το κατεξοχήν πεδίο έκφρασης παρόμοιων συμπεριφορών καλείται να παίξει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια. Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας ανταποκρινόμενη άμεσα στην πρωτοβουλία του Υπουργείου, συγκρότησε επιστημονική ομάδα εργασίας η οποία σχεδίασε και αναλαμβάνει την υλοποίηση **Επιστημονικής έρευνας για τη σχολική βία** με στόχο τη διερεύνηση α)της έκτασης, β)της έντασης και γ)των μορφών της σχολικής βίας, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Δυτική Ελλάδα. Το υλικό και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον εφοδιασμό τους με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να χειρίζονται αποτελεσματικά το πρόβλημα της σχολικής βίας.

Επιπλέον η Περιφερειακή Διεύθυνση αναλαμβάνει την πρωτοβουλία δράσεων ευαισθητοποίησης απέναντι στο φαινόμενο, καθιερώνοντας την ***Εβδομάδα για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία***. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία έχει ως σκοπό αφενός την αναγνώριση του φαινομένου και την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, με έμφαση στον κυβερνοεκφοβισμό, αφετέρου την κινητοποίηση των νέων της Περιφέρειας αλλά και όλων των ευαισθητοποιημένων ατόμων, φορέων και επιχειρήσεων για την αντιμετώπισή τους.

Είναι ανάγκη κάθε ένας από εμάς, με οποιαδήποτε ιδιότητα κατέχει, του εκπαιδευτικού, του γονιού ή απλά του ευαισθητοποιημένου πολίτη, να αντιταχθεί ενεργά στην αδράνεια και να δραστηριοποιηθεί στην κοινή προσπάθεια για την πρόληψη και καταπολέμηση τέτοιων φαινομένων.

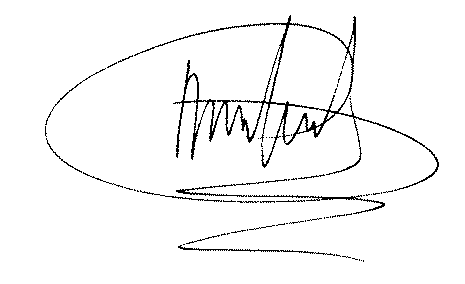
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

Αγαπητοί Διευθυντές /Διευθύντριες, Προϊστάμενοι/Προϊσταμένες,

Τα αυξανόμενα προβλήματα βίας, αποτελούν μια ανησυχητική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό τοπίο. Δεδομένου ότι η σχολική βία έχει πολλές και σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, είναι αναγκαίο να ευαισθητοποιηθούμε και να ενημερωθούμε όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινωνία) προκειμένου να παρέμβουμε κατάλληλα. Στο πλαίσιο αυτό, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας ανέλαβε τη διεξαγωγή έρευνας στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, υπό την επιστημονική εποπτεία του κ. Βεργίδη Δημήτρη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Στόχος της έρευνας είναι να καταγραφεί και να διερευνηθεί η έκταση και το είδος της σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς μας. Η προσπάθεια αυτή λειτουργεί υποστηρικτικά στις δράσεις που υλοποιεί το ΥΠαιΘΠΑ με τη δημιουργία του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Για τους παραπάνω λόγους θα σας παρακαλούσαμε να μας απαντήσετε στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται, εάν στο σχολείο σας εκδηλώνονται φαινόμενα σχολικής βίας.

Η απάντησή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη συνέχιση της ερευνητικής προσπάθειας, η οποία έχει ως στόχο να προωθήσει μία ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου, σε βάθος χρόνου, μέσα από τη συνεργασία με όλους τους ευαισθητοποιημένους φορείς που θα συμπορευτούν προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης υποστηρικτικών και παρεμβατικών δράσεων. Τα πορίσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό με το Παρατηρητήριο, να αποτελεί σημείο αναφοράς για επιμορφωτικού χαρακτήρα δράσεις που θα στοχεύουν σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα.

*Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας*

Παναγιωτόπουλος Γιώργος

Περιφερειακός Διευθυντής

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας

Αγαπητοί Διευθυντές /Διευθύντριες, Προϊστάμενοι/Προϊσταμένες,

Σας ευχαριστούμε για την απάντησή σας στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο σας εστάλη από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας στο πλαίσιο της έρευνας για την καταγραφή φαινομένων σχολικής βίας στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειάς μας. Η ανταπόκρισή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καταδεικνύει την ευαισθητοποίησή σας και την ικανότητά σας να αναγνωρίζετε καταστάσεις και φαινόμενα που παρουσιάζονται στη σχολική σας μονάδα και επηρεάζουν τη λειτουργία της.

Ωστόσο, η καταγραφή των περιστατικών της σχολικής βίας είναι το πρώτο βήμα στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Στο πλαίσιο της ανάγκης για περαιτέρω διερεύνησή τους, σας παρακαλούμε να απαντήσετε στο **νέο** ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέχρι τις …/…/2013. Η ανταπόκρισή σας θεωρείται απολύτως αναγκαία.

Το ερωτηματολόγιο είναι προσβάσιμο στην παρακάτω διεύθυνση:

Σημειώνεται ότι σε αντίθεση με το προηγούμενο, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την **ανωνυμία** της σχολικής μονάδας και σχετίζεται με θέματα που αφορούν σε συγκεκριμένες διαστάσεις και χαρακτηριστικά του φαινομένου, όπως αυτό εκδηλώνεται στο συγκεκριμένο περιβάλλον της σχολικής σας μονάδας. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν είναι **απολύτως εμπιστευτικά** και θα χρησιμοποιηθούν **αποκλειστικά** και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε, σίγουροι εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Παναγιωτόπουλος Γιώργος

Περιφερειακός Διευθυντής

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**1.Σχολική μονάδα**

Πλήρης επωνυμία σχολικής μονάδας:…………………………………

Εάν πρόκειται για δημοτικό σχολείο σημειώστε την οργανικότητά του: …../θέσιο

**2.Δυναμικότητα σχολικής μονάδας**

Αριθμός μαθητών Αγόρια Κορίτσια

Αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα

**3.Περιοχή στην οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα**

Αγροτική (λιγότερο από 2.000 κατοίκους)

Ημιαστική (από 2.000 έως λιγότερο από 10.000 κατοίκους)

Αστική (από 10.000 κατοίκους και άνω)

**4. Περιφερειακή ενότητα στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα**

Αιτωλοακαρνανίας

Αχαΐας

Ηλείας

**5. Διευθυντής/Προϊστάμενος**

Άνδρας Γυναίκα Ειδικότητα (ΠΕ)

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια ή προϊστάμενος/μένη

**Παρακαλούμε να μας απαντήσετε στο παρακάτω ερώτημα αφού διαβάσετε προσεκτικά τον λειτουργικό ορισμό της σχολικής βίας, όπως τον έχουμε διαμορφώσει για τις ανάγκες της έρευνας.**

**Ως σχολική βία** ορίζεται η επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί **εσκεμμένη**, **απρόκλητη,** και **επαναλαμβανόμενη** επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοίκηση του σχολείου, γονείς) σε κάποιο άλλο με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου.

*Ενδεικτικά, η βία μπορεί να εκφράζεται με τις ακόλουθες μορφές:*

* Χτυπήματα, ξυλοδαρμοί, κλοπές, φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας
* Ύβρεις, προσβλητικές χειρονομίες, εκβιασμοί, απειλές, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμοί, απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί.
* Αποκλεισμός από την ομάδα, απομόνωση από παρέες, ομαδικά παιχνίδια και κοινωνικές δραστηριότητες.
* Εκφοβισμός και παρενόχληση μέσω e-mails, μηνυμάτων, κινητών τηλεφώνων, blogs, ιστοχώρων, ανάρτηση video ή φωτογραφιών.
* Προσβλητικά για το θύμα σημειώματα, γκράφιτι παρεμφερούς σημειολογίας σε εμφανή σημεία του σχολείου.
* Αισχρά σκίτσα, σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, σεξουαλική παρενόχληση.
* Ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά .

**Ερώτημα**: Έχετε παρατηρήσει φαινόμενα σχολικής βίας στη σχολική σας μονάδα, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης ή/και της φετινής σχολικής χρονιάς;

**Ναι** **Όχι**

*Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!*

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**

**Πηγαίνω σχολείο χωρίς φόβο**

\* Απαιτείται

Αρχή φόρμας

**Α. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

1. Σημειώστε τον τύπο της σχολικής σας μονάδας \*

* Δημοτικό
* Γυμνάσιο
* Εσπερινό Γυμνάσιο
* ΓΕΛ
* Εσπερινό ΓΕΛ
* ΕΠΑ.Λ
* ΕΠΑ.Σ

2. Η σχολική σας μονάδα ανήκει στην Περιφερειακή Ενότητα: \*

* Αιτωλοακαρνανίας
* Αχαίας
* Ηλείας

3. Η σχολική σας μονάδα βρίσκεται σε περιοχή: \*

* Αγροτική (λιγότερο από 2.000 κατοίκους)
* Ημιαστική (από 2.000 έως λιγότερο από 10.000 κατοίκους)
* Αστική (από 10.000 και άνω)

4. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο σας σε θέματα σχολικής βίας; \*

* Πολύ
* Αρκετά
* Μέτρια
* Λίγο
* Καθόλου

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε το σχολικό κλίμα στη σχολική σας μονάδα; \*

* Αρνητικό
* Μάλλον αρνητικό
* Ούτε θετικό, ούτε αρνητικό
* Μάλλον θετικό
* Θετικό

**Β. ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΑΣ ΜΟΝΑΔΑ**

6. Πόσα περιστατικά σχολικής βίας παρατηρούνται στη σχολική σας μονάδα κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς; \*

* 1 μέχρι 5
* 6 μέχρι 10
* 11 μέχρι 15
* 16 μέχρι 20
* 21 και άνω

7. Τα περιστατικά σχολικής βίας σημειώθηκαν κυρίως: \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

* στις σχολικές αίθουσες
* στον προαύλιο χώρο
* στις τουαλέτες του σχολείου
* στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου
* στη διαδρομή για το σπίτι/ για το σχολείο
* σε άλλους σχολικούς χώρους (διαδρόμους, σκάλες κ.λ.π.)
* Άλλο: 

8. Περιγράψτε με συντομία μέχρι τρία περιστατικά σχολικής βίας που συνέβησαν στο σχολείο σας. \*

9. Πώς επηρέασαν τα περιστατικά αυτά την καθημερινότητα του σχολείου; \*

10. Πόσο σοβαρά θεωρήσατε τα περιστατικά, αρχικά; \*

* Ελάχιστα
* Λίγο
* Μέτρια
* Πολύ
* Πάρα πολύ

11. Στη συνέχεια άλλαξε η άποψή σας για την σοβαρότητα ή μη των περιστατικών; \*

* Ναι
* Όχι

12. Αν ναι, για ποιο λόγο; 

**Γ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

13. Ποιοι εμπλέκονται περισσότερο στα περιστατικά σχολικής βίας; \*

* Τα κορίτσια
* Τα αγόρια
* Και τα 2 φύλα εξίσου

14. Οι μαθητές που ασκούν βία είναι μαθητές: \*

* με υψηλή επίδοση
* με μέτρια επίδοση
* με χαμηλή επίδοση
* ανεξαρτήτως επίδοσης

15. Οι μαθητές που υφίστανται βία είναι μαθητές: \*

* με υψηλή επίδοση
* με μέτρια επίδοση
* με χαμηλή επίδοση
* ανεξαρτήτως επίδοσης

16. Θεωρείτε ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορά σχολικής βίας έχουν διαφορετικές αξίες από τους υπόλοιπους μαθητές; \*

* Ναι
* Όχι
* Ίσως
* Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ

16α. Αν ναι, περιγράψτε με συντομία τις, κατά τη γνώμη σας, αξίες που συμβάλουν στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας. 

**Δ. ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

**17. Οι συμπεριφορές βίας που εμφανίζονται στο σχολείο σας αφορούν:**

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω περιστατικά; Επιλέξτε με βάση την συχνότητα εμφάνισης στο σχολείο σας.

17α. Χτυπήματα, ξυλοδαρμούς \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17β. Κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17γ. Ύβρεις, εκβιασμούς, απειλές, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμούς, απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17.δ Προσβλητικές χειρονομίες \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17ε. Αποκλεισμό από την ομάδα, απομόνωση από παρέες, από ομαδικά παιχνίδια και σχολικές δραστηριότητες \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17στ. Εκφοβισμό και παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, μηνυμάτων, κινητών τηλεφώνων, ιστολογίων, ιστοχώρων, ανάρτηση βίντεο ή φωτογραφιών \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17ζ. Προσβλητικά για το θύμα σημειώματα, γκράφιτι σε εμφανή σημεία του σχολείου \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17η. Αισχρά σκίτσα, σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, σεξουαλική παρενόχληση \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17θ. Ρατσιστικά σχόλια που σχετίζονται με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική- οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

17ι. Βανδαλισμούς \*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| καθόλου |  |  |  |  |  |  |  | πάρα πολύ συχνά |

18. Τα παραπάνω περιστατικά είναι: \*

* Ομαδικά
* Ατομικά
* Και ομαδικά και ατομικά

**Ε. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ - ΑΙΤΙΕΣ- ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

**19. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας από μαθητές στη σχολική σας μονάδα;**

19α. Προσωπικοί παράγοντες \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Χαμηλή νοημοσύνη
* Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα
* Κατάθλιψη
* Έλλειψη αυτοελέγχου
* Πρώιμη χρήση αλκοολούχων ποτών ή/και ναρκωτικών ουσιών
* Πρώιμη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών
* Επιθετικότητα σε συνομιλήκους/συμμαθητές
* Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων
* Άλλο: 

19β. Οικογενειακοί παράγοντες \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Ενδοοικογενειακή βία
* Κακές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς
* Κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς
* Οικονομικά προβλήματα
* Έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης
* Αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς
* Αδιαφορία των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών
* Παραβατικότητα των γονέων
* Μονογονεϊκές οικογένειες

19γ. Παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Αρνητική διάθεση απέναντι στο σχολείο
* Χαμηλή σχολική επίδοση
* Συχνές παραπομπές για πειθαρχικά παραπτώματα
* Έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες
* Συχνή αλλαγή σχολείου
* Συχνές απουσίες
* Ασυνεχής φοίτηση
* Άλλο: 

19δ. Κοινωνικοί παράγοντες \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Έλλειψη κοινωνικών δεσμών
* Συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομιλήκους
* Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον
* Ρατσιστικά φαινόμενα με βάση την εθνότητα

19ε. Παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Ελλιπής επιτήρηση
* Έλλειψη προσωπικού
* Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
* Ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων
* Ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές

20. Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με την ακόλουθη πρόταση: "Ο τρόπος λειτουργίας ενός σχολείου μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που να ευνοούν την εμφάνιση σχολικής βίας". \*

* Συμφωνώ απόλυτα
* Μάλλον συμφωνώ
* Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
* Μάλλον διαφωνώ
* Διαφωνώ απόλυτα

21. Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με την ακόλουθη πρόταση: "Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση ή μη συμπεριφορών σχολικής βίας". \*

* Συμφωνώ απόλυτα
* Μάλλον συμφωνώ
* Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
* Μάλλον διαφωνώ
* Διαφωνώ απόλυτα

22. Πώς επηρεάζεται, κατά τη γνώμη σας, η μαθητική ζωή των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας ; \*

**ΣΤ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ & ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

23. Από ποιον έγιναν αντιληπτά κατ'αρχάς τα περιστατικά σχολικής βίας ; \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* από εσάς τον/ την ίδιο/ίδια
* από τον υποδιευθυντή/ τρια
* από άλλον εκπαιδευτικό
* από μαθητή
* από γονέα
* από σχολικό φύλακα
* Άλλο: 

24. Ποιοι έλαβαν γνώση των περιστατικών; \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Ο σύλλογος διδασκόντων
* Η μαθητική κοινότητα
* Το μαθητικό συμβούλιο
* Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων
* Οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών (εφόσον πρόκειται για μαθητές)
* Ο/η Σχολικός/ή Σύμβουλος - Παιδαγωγικά υπεύθυνος/η
* Ο/η Προϊστάμενος/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
* Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης
* Το Σχολικό Συμβούλιο
* Δεν ενημερώθηκε κανείς
* Άλλο: 

25. Τα περιστατικά τα διαχειριστήκατε: \*Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

* Μόνος/η μου
* Με παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων
* Με παραπομπή στον Σχολικό Σύμβουλο - Παιδαγωγικά Υπεύθυνο
* Με παραπομπή στον/στην Προϊστάμενο/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
* Με παραπομπή στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης
* Με παραπομπή σε άλλο φορέα - ειδικό
* Άλλο: 

25α. Σε περίπτωση που παραπέμψατε τα περιστατικά σε άλλο φορέα ή ειδικό, διευκρινίστε ποιον: 

25β . Στην περίπτωση που τα περιστατικά παραπέμθηκαν στο σύλλογο διδασκόντων, πόσες συνεδριάσεις έγιναν με θέματα σχετικά με περιστατικά σχολικής βίας;

* 1 μέχρι 3
* 4 μέχρι 6
* 7 μέχρι 9
* Περισσότερες

26. Ποια μέτρα ελήφθησαν ή ποιες κυρώσεις επιβλήθηκαν για βίαιες συμπεριφορές στις παραπάνω συνεδριάσεις; \*

27. Έχουν γίνει στο σχολείο σας ενέργειες με σκοπό τη συζήτηση, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία; \*Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια ενέργειες.

* ενημερωτικά φυλλάδια
* ομιλίες/επισκέψεις ειδικών
* ομιλίες/επισκέψεις εκπαιδευτικών
* θεατρικές παραστάσεις
* Δεν έχει γίνει καμία ενέργεια
* Άλλο: 

28. Εχουν αναπτυχθεί στο σχολείο σας προαιρετικές ομαδικές δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους; \*Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια δραστηριότητες.

* εκπαιδευτικά προγράμματα
* σχολική εφημερίδα ή περιοδικό
* αθλητικές ομάδες
* ιστολόγια
* θεατρικές ομάδες
* Δεν έχει γίνει καμία δραστηριότητα
* Άλλο: 

**Ζ. ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**

29. Πόσο συχνά οι γονείς των μαθητών του σχολείου σας έρχονται για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους; \*

* Καθόλου
* Λίγο
* Αρκετά
* Πολύ
* Πάρα πολύ

30. Πόσο συχνά οι γονείς των μαθητών σας που εκδηλώνουν συμπεριφορές σχολικής βίας, έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους; \*

* Καθόλου
* Λίγο
* Αρκετά
* Πολύ
* Πάρα πολύ

31. Πόσο συχνά οι γονείς των μαθητών σας που υφίστανται συμπεριφορές σχολικής βίας έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους; \*

* Καθόλου
* Λίγο
* Αρκετά
* Πολύ
* Πάρα πολύ

32. Πόσο συχνά οι γονείς των μαθητών σας που υφίστανται συμπεριφορές σχολικής βίας έρχονται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθούν; \*

* Καθόλου
* Λίγο
* Αρκετά
* Πολύ
* Πάρα πολύ

**Η. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

33. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η συμπεριφορά σχολικής βίας; \*

* Προληπτικά (πριν εμφανιστούν συμπεριφορές σχολικής βίας)
* Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας)
* Και τα δύο σε συνδυασμό
* Άλλο: 

34. Ποιον θεωρείτε πιο αποτελεσματικό τρόπο για τη διαχείριση διαφόρων μορφών συμπεριφοράς σχολικής βίας; \*Μπορείτε να επιλέξετε έως τρεις απαντήσεις

* Επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που εκδήλωσαν συμπεριφορές σχολικής βίας
* Συζήτηση με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό σχολικής βίας
* Ομαδική συζήτηση στην τάξη
* Συζήτηση με τις οικογένειες των μαθητών
* Συζήτηση στο Σύλλογο διδασκόντων
* Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Σχολικού/ής Συμβούλου
* Ενημέρωση και παρέμβαση του/της Προϊσταμένου/ης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
* Συμβουλευτική Συνδρομή Ειδικών
* Δεν γνωρίζω
* Άλλο: 

35. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν κατά τη γνώμη σας στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να αποτρέπει τη σχολική βία; \*

36. Γνωρίζετε κάποιον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας από το ίδιο το σχολείο; \*

* Ναι
* Όχι

36α. Αν ναι, περιγράψτε τον με συντομία. 

**Ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σας!**





Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

Τέλος φόρμας

Με την υποστήριξη των [Εγγράφων Google](http://docs.google.com/)[Αναφορά κακής χρήσης](https://docs.google.com/spreadsheet/reportabuse?formkey=dHZBVEhlT3NySFByQjQ4cWI3OXA4eUE6MA&source=https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey%3DdHZBVEhlT3NySFByQjQ4cWI3OXA4eUE6MA) - [Όροι Παροχής Υπηρεσιών](http://www.google.com/accounts/TOS) - [Πρόσθετοι όροι](http://www.google.com/google-d-s/terms.html)

1. Πρόκειται για το 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης με θέμα: «Η Βία στο Σχολικό Χώρο» που οργανώθηκε στην Αθήνα στις 1-3 Δεκεμβρίου του 1994. [↑](#footnote-ref-1)
2. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται είναι ακριβώς όπως τα έχουν διατυπώσει οι ερωτώμενοι. Δεν έχει επέλθει καμία αλλαγή σε αυτά. [↑](#footnote-ref-2)