



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Περιστατικά λεκτικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω προφορικής αφήγησης. Στρατηγική και τεχνικές αντιμετώπισης του φαινομένου εκ μέρους της Διοίκησης και του Εκπαιδευτικού Προσωπικού»

Εκπονήτρια: Παναγιώτα Ντάγκα Α.Μ. dem2103

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαννάς Πρόδρομος

Αθήνα

Ακαδημαϊκό Έτος: 2022-2023

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ερευνητική διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Πραγματεύεται τη λεκτική βία και τον σχολικό εκφοβισμό ως κοινωνικό πρόβλημα και φαινόμενο, αναδεικνύει σοβαρά περιστατικά ενδοσχολικής βίας στο πλαίσιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου καθώς και προσεγγίσεις παρέμβασης αλλά και αντιμετώπισης του φαινομένου από τη Διοίκηση και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού για τις πολύτιμες γνώσεις που μου έδωσαν απλόχερα καθώς και τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην πραγματοποίησή της, για την άποψη συνεργασία και επικοινωνία που είχα μαζί τους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στον Α' επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Καθηγητή Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σχέσεων στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κ. Γιαννά Πρόδρομο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις συγγραφής της εργασίας μου και την εποικοδομητική του κριτική.

21/06/2023

Ντάγκα Παναγιώτα

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γιαννάς Πρόδρομος Α μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Πιερράκος Γεώργιος Β μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης Γ μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Περιεχόμενα

Επιτελική Σύνοψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή	0
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	4
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας.....	4
1.2 Επιθετικότητα και εκφοβισμός στα παιδιά: Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	7
1.2.1 Ψυχοβιολογικές θεωρίες	9
1.2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες.....	13
1.3 Λεκτική βία και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.....	16
1.4 Γλώσσα και κοινωνικά χαρακτηριστικά	20
1.4.1 Γλώσσα και επιθετικότητα: Η δύναμη των λέξεων.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ. 25	
2.1 Παράγοντες αποτελεσματικής εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο.....	31
2.1.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας	31
2.1.2 Ύπαρξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος και κουλτούρα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	35
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
3.1 Ερευνητικό εργαλείο – Προφορικές Αφηγήσεις.....	40
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	40
3.3 Δείγμα της έρευνας.....	41
3.4 Περιορισμοί της έρευνας	42
3.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	66
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	68
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ	71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	75
Παράρτημα Ι (Έντυπο ενημέρωσης για την έρευνα)	75

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Ντάγκα Παναγιώτα** του **Βασιλείου**, με αριθμό μητρώου **dem 2103** φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

Ντάγκα Παναγιώτα



Επιτελική Σύνοψη

Στην παρούσα διπλωματική έρευνα διερευνώνται οι υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών αλλά και της διοίκησης του σχολείου σχετικά με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να αντιμετωπίσει περιστατικά βίας και επιθετικότητας μέσα στο χώρο του σχολείου. Σημαντικές παράμετροι που θα εξετασθούν επίσης, σχετίζονται με το εάν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους φαινομένων από τους εκπαιδευτικούς και η συσχέτισή τους με το φύλο.

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας, εφαρμόστηκαν οι αρχές της Ποιοτικής Ανάλυσης. Βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η διεξαγωγή προφορικών αφηγήσεων/συζητήσεων που βοήθησαν την ερευνήτρια να αποσπάσει όσον το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες από τους συνεντευξιζόμενους αναφορικά με το αντικείμενο της μελέτης, χρησιμοποιώντας ως δείγμα δύο διευθύντριες, μία υποδιευθύντρια και οκτώ εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τέτοιες έκρυθμες αντιδράσεις, χρειάζεται όμως στήριξη και συμβουλευτική από ένα καλά οργανωμένο δίκτυο Συμβούλων Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι θα επισκέπτονται τακτικά τα σχολεία παρέχοντας καθοδήγηση, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική λειτουργία τους. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται επίσης, να παρακολουθούν προγράμματα εκπαιδευτικής κατάρτισης που θα περιλαμβάνουν τη μελέτη της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου σε θέματα αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων. Η σχολική διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και πρόθυμοι να ασχοληθούν με όλους τους δημιουργικούς τρόπους και τις μεθόδους που γνωρίζουν, ώστε η εκπαίδευση να είναι για όλους και να βοηθηθούν εκείνοι οι μαθητές που υφίστανται κακοποιητικές συμπεριφορές.

Τέλος, διαφαίνεται απ' όλη τη μελέτη ότι το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να επιτύχει τις ριζικές αλλαγές που χρειάζονται, ώστε να μεταβληθεί το «βίαιο πρόσωπο» της κοινωνίας, αλλά απαιτείται συλλογική συνεργασία και υποστήριξη (ηθική, οικονομική) από την τοπική κοινότητα, τους αρμόδιους φορείς και τις κοινωνικές υπηρεσίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Λεκτική βία, σχολικός εκφοβισμός, σχολική διοίκηση, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης

Abstract

Incidents of verbal violence and school bullying in the Greek primary school through oral narration. Strategy and techniques for dealing with the phenomenon on the part of the Administration and the Educational Staff

The current research aims at investigating thoroughly the subjective perceptions, beliefs and experiences of the teaching staff and school administration concerning instances of violence and bullying that take place within the school framework, as well as the extent to which teachers are alert to confront such incidents. Important parameters that will also be examined are related to whether significant discrepancies are observed in the treatment of such phenomena and their correlation with gender.

The methodology employed in order to achieve the objective of this piece of research was to apply the principles of qualitative content analysis. The fundamental tool of collecting data for this piece of research was conducting oral narrations/conversations in order to gather rich contextual detail from the interviewees using a sample of two managers, one deputy manager and eight active teachers of Primary Education schools.

The results of this study supported that the administrative and educational staff is capable of handling such uncontrollable situations. Nevertheless, support and counseling could be offered by a well-organized network of Education and Special Education Consultants, who will visit schools regularly and provide guidance to ensure their smooth operation. Teachers are also required to attend educational training programs that will include the study of knowledge of the pedagogical content in matters of dealing with school crises. The school administration and teachers seem to be aware of social problems and therefore, they are willing to assist by any means, so that education can be equal for everyone. In addition, help will be provided to those students who suffer from abusive behaviors.

Ultimately, it is apparent from the whole study that the school itself cannot achieve the necessary radical changes so as to change the «violent face» of society, but collective cooperation and support (moral, financial) are required from the local community, the competent bodies and social services.

Keywords: Verbal violence, school bullying, school administration, teachers of Primary Education schools, prevention and coping strategies

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου παρατηρείται έξαρση του φαινομένου της βίας και του εκφοβισμού που εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο, απασχολώντας ιδιαίτερα τόσο τους ειδικούς όσο και το κοινωνικό σύνολο. Στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι πιο συνηθισμένες εκφάνσεις εκφοβισμού αφορούν στη λεκτική βία σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Είναι, πράγματι, αξιοσημείωτο πως η λεκτική βία μπορεί να είναι πιο ζημιογόνα από τη σωματική και υπαίτια εμφάνισης ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών και μαθησιακών προβλημάτων στους αποδέκτες αυτού του φαινομένου, όπως είναι το άγχος, οι φοβίες, η κατάθλιψη, η μοναξιά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κοινωνική ανησυχία, η χαμηλή επίδοση, κ.ά. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει καταστεί έκτακτη ανάγκη και για τη δημόσια υγεία. Είναι μια μορφή επαναλαμβανόμενης επιθετικότητας των συνομηλίκων που είναι σκόπιμη και περιλαμβάνει μια διαφορά δύναμης μεταξύ του νταή/θύτη και του θύματος. Η «κρυμμένη» κουλτούρα του εκφοβισμού συχνά ακροβατεί σε μια λεπτή γραμμή, στο όριο του πειράγματος για να μη γίνει αντιληπτή, επηρεάζοντας βαθιά έναν σημαντικό αριθμό παιδιών. Οι λέξεις/φράσεις αυτόνομα από μόνες τους μπορεί να είναι επιθετικές ή μη, συνδέονται ωστόσο και με άλλους παράγοντες όπως είναι η πρόθεση, το σχήμα λόγου, κτλ. Θα πρέπει να προσεγγίσουμε πέρα από γλωσσολογικά, αναπτυξιακά και παιδαγωγικά τι θεωρείται επιτρεπτό και μη επιτρεπτό στον λόγο του παιδιού στη συγκεκριμένη φάση της ηλικίας των παιδιών (6-12 ετών). Αυτό, με τη σειρά του, θα οδηγήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης σε σχέση με αυτό το σημαντικό κοινωνικό ζήτημα. Σε μια κοινωνία ελεύθερης έκφρασης οφείλουμε να επισημάνουμε τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες, τον σεβασμό των ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, εξωτερική εμφάνιση, εθνοπολιτισμική προέλευση, σεξουαλικός προσανατολισμός, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κ.α.). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το ουσιαστικότερο μέσο παρέμβασης που διαθέτει η κοινωνία για τη διάπλαση μιας ισορροπημένης και υγιούς ψυχοσωματικής ανάπτυξης των νέων ανθρώπων.

Η κλιμάκωση της βίας και η κλιμακούμενη βαρβαρότητα του εκφοβισμού στα σχολεία, όπως προαναφέραμε, δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο, ωστόσο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από τα αίτια που οδηγούν ένα παιδί σε επιθετικές ή παθητικές συμπεριφορές έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό: σχολείο, οικογένεια, κοινότητα. Η υποβόσκουσα κουλτούρα γύρω από το φαινόμενο, που συντελεί στην εξάπλωσή του στον χώρο του σχολείου, ξεκινάει μέσα από την οικογένεια. Μπορεί το ίδιο το παιδί να είναι θύμα από τους γονείς του ή από άλλους συγγενείς με αποτέλεσμα να παίρνει και αυτό το ρόλο στο σχολείο, γεγονός που αποδεικνύει ότι η σχέση με τους γονείς και το άμεσο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας ή κακή επικοινωνία, είναι φτωχό σε ερεθίσματα και συναισθήματα. Αυτά τα παιδιά έχουν έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης επηρεασμένα από το περιβάλλον τους (οικογενειακό, κοινωνικό, διαδίκτυο). Τα ΜΜΕ εξοικειώνουν τα παιδιά με τη βία σε μεγάλο βαθμό.

Επομένως είναι συντονισμένα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο για το τι θεωρούν επιτρεπτό ή μη, πολύ διαφορετικό από αυτό που ήμασταν εμείς στην εποχή μας.

Όλοι μας κάποια στιγμή στη ζωή μας θα αναρωτηθήκαμε αν είναι δυνατή η διακοπή της βίας σε αυτόν τον κόσμο που ζούμε και αμέσως έρχεται η απάντηση ότι τα πράγματα φαίνεται να χειροτερεύουν παρά να γίνονται καλύτερα. Βομβαρδιζόμαστε καθημερινά από εθνικούς ειδησεογραφικούς φορείς για όλα τα είδη σκληρότητας και βίας για τα οποία δεν περιμέναμε να ακούσουμε ποτέ: αυτοκτονίες, ταραχές στους διαδρόμους και πυροβολισμούς σε σχολεία που αφαιρούν τις ζωές μικρών παιδιών κάθε χρόνο, βίαιες επιθέσεις σε μεμονωμένους μαθητές και άλλες δραστηριότητες που πολλοί θύτες αισθάνονται ωθημένοι να πραγματοποιήσουν και αναρωτιόμαστε αν ήταν πάντα τα παιδιά τόσο βίαια στα σχολεία. Αν θέλουμε ποτέ να καταφέρουμε να σταματήσουμε τη σχολική βία, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι ο εκφοβισμός συμβάλλει σε όλα τα παραπάνω και για να «σπάσει» απαιτούνται συγχρονισμένες δράσεις από όλους τους φορείς. Κανένα παιδί δεν πρέπει να υφίσταται τη βαρβαρότητα του εκφοβισμού (Clarke, 2007b).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν εις βάθος περιστατικά λεκτικής βίας που λαμβάνουν χώρα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω προφορικής αφήγησης καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και της διοίκησης στην αποτροπή του φαινομένου. Θεωρήθηκε επιτακτική η ανάγκη μελέτης της γλώσσας, των ύβρεων και των εκφράσεων που ξεκινούν τη λεκτική βία στο σχολικό περιβάλλον, της αναζήτησης των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη δημιουργία και εδραίωσή της, καθώς και της αναζήτησης πρακτικών διαχείρισης. Βασικό ζητούμενο αποτελούν οι στρατηγικές χειρισμού και αντιμετώπισης ή μη των περιστατικών βίας και της επιθετικότητας μέσα στο χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνική λειτουργό, την ψυχολόγο, την υποδιευθύντρια και διευθύντρια. Η παρουσίαση και ανάλυση του θέματος βασίστηκε στην ανασκόπηση σύγχρονων θεωρητικών και εμπειρικών αναφορών τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και στη χρήση διπλωματικών αναφορών.

Όσον αφορά τη δομή της, το πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό τμήμα αποτελείται από δύο κεφάλαια με υποενότητες:

Το *πρώτο κεφάλαιο* με τίτλο «Ενδοσχολική λεκτική βία και εκφοβισμός» ξεκινάει με μια αναφορά στους ορισμούς των εννοιών «βία», «σχολικός εκφοβισμός», που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας και καταδεικνύει τις μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας στο σχολείο. Η σύντομη παράθεση των θεωριών που αναφέρονται στην επιθετικότητα αποβλέπει στη μελέτη περιβαλλοντικών, ενδοψυχικών, πνευματικών παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κρίθηκε αναγκαία, ακόμη, μια σύντομη παρουσίαση στις ομάδες ατόμων που διατρέχουν τον κίνδυνο να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού εξαιτίας συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (φύλο, παχυσαρκία, διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός, θρησκεία, φυλή, ειδικές ανάγκες). Το άτομο βρίσκεται δηλαδή στο επίκεντρο μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών/κοινοτικών παραγόντων, είτε σαν θύτης, είτε σαν θύμα. Στο τέλος αυτού

του κεφαλαίου αναλύονται τα φυσιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά στοιχεία της γλώσσας ως ανάγκη για δημιουργία/διατήρηση σχέσεων και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η δύναμη που φέρουν οι λέξεις, οι γλωσσικές μας επιλογές, η επίδραση του λεκτικού εκφοβισμού δείχνουν προσαρμογή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στον Άλλον.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* με τίτλο «Πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης περιστατικών λεκτικής βίας» επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής διοίκησης, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος στην αναχαίτιση της βίαιης συμπεριφοράς από τους μαθητές. Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής και η αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά σε όλα τα επίπεδα -ατομικό, τάξης, σχολείου- αποτελούν αναγκαία συστατικά των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας -μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό τμήμα, γίνεται αναφορά στο δείγμα και στη διαδικασία δειγματοληψίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε για τη συλλογή κι επεξεργασία των ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και το ερευνητικό εργαλείο. Οι προφορικές αφηγήσεις αξιοποιήθηκαν στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα όπως προκύπτουν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με το πλαίσιο των ακόλουθων έξι (6) θεματικών αξόνων: 1) εξωτερική εμφάνιση, 2) κοινωνικό φύλο, 3) ασθένεια/αναπηρία, 4) εθνική/εθνοτική προέλευση, 5) νοημοσύνη/σχολική επίδοση, 6) κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας

«Ει βούλει καλώς ακούειν, μάθε καλώς λέγειν, μαθών δε καλώς λέγειν, πειρώ καλώς πράττειν, και ούτω καρπώση το καλώς ακούειν»
Επίκτητος, 50 μ.Χ.-120 μ.Χ.
Στωικός φιλόσοφος

Ξεκινώντας τη μελέτη μας για το φαινόμενο της σχολικής βίας, χρειάζεται να προσδιορίσουμε σε ποιο επιστημονικό πεδίο ανήκει. Πρόκειται για ένα διεπιστημονικό φαινόμενο, στο οποίο συναντώνται πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία όπως: η εγκληματολογία, η ψυχολογία, η κοινωνική παιδαγωγική. Η κοινωνική παιδαγωγική είναι μια προβληματοκεντρική επιστήμη, η οποία εστιάζει στην πράξη, στον δρώντα χώρο. Στα σύγχρονα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα συγκαταλέγονται ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, η βία (από την πλευρά αυτού που την υφίσταται αλλά και αυτού που την ασκεί) και οποιαδήποτε μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις¹. Γι' αυτό τον λόγο, συναντούμε δυσκολίες όταν επιδιώκουμε να καταγράψουμε έναν ακριβή ορισμό στο υπό διερεύνηση πεδίο διότι αλλάζει μορφή ανάλογα με το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μανιάτης, 2010). Είναι μια έννοια που έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές με τον όρο «bullying», έχει δημιουργήσει μια ροή θεμάτων και ειδήσεων που προβάλλεται ιδιαίτερα από τα Μ.Μ.Ε. Ο όρος καθιερώθηκε στην Ευρώπη από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Bergen, Dan Olweus, όταν τη δεκαετία του '70 εξέδωσε το βιβλίο του «*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*» στη Σκανδιναβία έπειτα από πολυετή ερευνητική εργασία και μελέτη στον τομέα του φαινομένου του εκφοβισμού/θυματοποίησης μεταξύ των παιδιών και των νέων στο σχολείο (Γαλίτη, 2012).

Σύμφωνα με την ετυμολογική της σημασία η λέξη «βία» δηλώνει την «*άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης ή τη χρησιμοποίηση απειλών με σκοπό την επιβολή της θέλησης (κάποιου)*». Η λέξη «βιαιοπραγία» τονίζει μια ανισορροπία δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις αφού απηχεί «*κάθε επίθεση εναντίον προσώπου ή πράγματος με χρησιμοποίηση φυσικής δύναμης*» (Μπαμπινιώτης, 2008: 360). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) η έννοια της σχολικής βίας περιλαμβάνει την πρόκληση ζημίας ή βλάβης από επαναλαμβανόμενες αρνητικές πράξεις (βρισιές, χτυπήματα, απειλές εκφοβισμού, σεξουαλικά υπονοούμενα, συστηματική και επιδεικτική αγνόηση) και γενικότερα κακομεταχείρισης ή κακοποίησης. Η σχολική θυματοποίηση (bullying)

¹ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
https://snspe.primedu.uoa.gr/erotiseis/ti_einai_i_koinoniki_paidagogiki/

θεωρείται διαταραχή της συμπεριφοράς και συνδέεται με την παραβατικότητα, η οποία είναι επίσημα ή καταστασιακά καθορισμένη με την πρόθεση της πρόκλησης δυστυχίας. Ένας μαθητής αποτελεί θύμα όταν εκτίθεται επανειλημμένως σε εξευτελιστικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών. Από την πλευρά του θύτη το φαινόμενο αποτελεί συνειδητή και σκόπιμη εχθρική πράξη, η οποία είναι είτε λεκτική είτε σωματική. Στον εκφοβισμό τα πάντα γίνονται με πρόθεση/κίνητρο. Το φαινόμενο της θυματοποίησης είναι μια επαναλαμβανόμενη πράξη που κάνουν ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών σε αδύναμους, εύθραυστους και ευάλωτους μαθητές που δεν αντιστέκονται, ο λεγόμενος «παληκαρισμός» από αυτούς που βρίσκονται σε θέση ισχύος, και ως χαρακτηριστικά του έχει την ασυμμετρία δύναμης, την πρόθεση του θύτη να προκαλέσει κακό, τη δυσφορία και την θλίψη του θύματος για δικό του όφελος ή ευχαρίστηση (UNESCO, 2009).

Εν συντομία, θα αναφέρουμε τους συγκεκριμένους ρόλους που διαδραματίζουν τα παιδιά στα περιστατικά εκφοβισμού και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους: 1) *θύτης – δράστης*, θέλει να επιβάλλεται και συνήθως είναι αρκετά δημοφιλής, χωρίς ίχνος συμπόνιας και ενσυναίσθησης για το θύμα. Ο θύτης γίνεται η προσωποποίηση της τάσης μιας ομάδας και είναι αυτός που απορρίπτει τους αδύναμους μαθητές για ένταξη στην ομάδα, 2) *θύτης – θεατής*, συνήθως είναι αυτός που απλά παρατηρεί ή ενθαρρύνει τον δράστη, 3) *θύτης – θύμα*, έχει υπάρξει και ο ίδιος θύμα, 4) *θύμα – προκλητικός στόχος*, νιώθει σιγουριά όταν βρίσκεται σε μια ομάδα που τον αποδέχεται και εκδηλώνει επιθετικότητα στους αδύναμους, 5) *θύμα – παθητικός στόχος*, χαρακτηρίζεται από έκδηλο άγχος και ανασφάλεια όταν εκφοβίζεται από κάποιον συμμαθητή του. Πρόκειται για παιδιά που είναι σωματικά πιο αδύναμα από συνομηλίκους, δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα επειδή οι σκέψεις τους είναι αρνητικές και περικλείουν μέσα τους φόβο. Πολλοί δεν πηγαίνουν κιόλας στο σχολείο γιατί φοβούνται μήπως έρθουν αντιμέτωποι από κάποιον «παλικαρά» συμμαθητή τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015α).

Η ανάλυση της έρευνας των *Χουντουμάδη & Πατεράκη (2001)* για τις στάσεις και τα συναισθήματα σχετικά με τους θύτες, τις συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ μαθητών καθώς και την έκταση της αντίληψης των μαθητών για την επίγνωση των δασκάλων και των γονέων σχετικά με το φαινόμενο προήλθε από 1312 μαθητές (7-11 ετών) 9 δημοτικών σχολείων διαφορετικών περιοχών της Αττικής. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρχε διαφορά στις απαντήσεις εκείνων που έχουν υποστεί εκφοβισμό και εκείνων που εκφοβίζουν άλλους μαθητές. Τα θύματα ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα και σε καμία περίπτωση δεν θα ήθελαν να συναναστραφούν με νταήδες. Από την άλλη, οι θύτες ανέφεραν ότι δεν νιώθουν κάτι ιδιαίτερο όταν βλέπουν κάποιον να εκφοβίζεται. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, όπου διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν νιώθουν άνετα να μιλήσουν για την εμπειρία τους και αν το κάνουν θα προτιμήσουν το οικογενειακό τους περιβάλλον φοβούμενοι ότι θα χαρακτηριστούν και στο τέλος δε θα βρεθεί μια λύση. Γι' αυτό τον λόγο οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αγνοούν σε

μεγάλο βαθμό την έκταση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα σχολεία τους. Σύμφωνα με τον Jacques Selosse (1998) θα έπρεπε να μας προβληματίζει περισσότερο η «παθητική βία» γιατί είναι πιο συνήθης από ό,τι μπορεί να φανταζόμαστε. Πολλοί είναι εκείνοι που επιλέγουν να αδιαφορήσουν μπροστά σε μια απειλή που δεν αφορά εκείνους, να την παραβλέψουν, να μην ασχοληθούν, να κοιτάζουν τη «δουλειά τους» ενδεχομένως για να μην έχουν επιπτώσεις στο κοινωνικό τους προφίλ, να μη διαταράξουν την προσωπική τους ηρεμία. Είναι η μορφή βίας που συζητιέται λιγότερο, δημιουργεί όμως μεγάλο τραύμα και ταπεινώνει τα θύματα που εσκεμμένα αγνοούμε, οδηγώντας τους σε «κοινωνικό θάνατο».

Οι Sidera, Serrat, Collell, Perriñà, Ortiz & Rostan (2020) σε έρευνα με τίτλο: «Εκφοβισμός σε παιδιά δημοτικού σχολείου: Η σχέση μεταξύ θυματοποίησης και αντίληψης του να είσαι θύμα» που υλοποιήθηκε με ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, 4646 μαθητών τρίτης έως έκτης δημοτικού, διαπίστωσαν ότι ποσοστό 36,7% έχει υπάρξει θύμα εκφοβισμού, όμως 56,9% των θυμάτων δεν είχαν άμεση αντίληψη ότι ήταν θύματα (κυρίως όσον αφορά τη σωματική και άμεση λεκτική επιθετικότητα) φανερώνοντας την ομαλοποίηση των πιο συχνών και σκληρών μορφών βίας. Σύμφωνα με τον Jacques Selosse «η ανάγνωση της βίας είναι μια ανάγνωση που παραπέμπει στις προσωπικές μας αναπαραστάσεις και στα προσωπικά μας σχήματα αποκρυπτογράφησης» (Selosse, 1998: 31).

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα των Περβανίδου, Μακρή, Μπούζιο, Χρούσο, Ρώμα & Χουλιάρα (2019) με τίτλο: «Σχολικός εκφοβισμός: Σχετιζόμενοι παράγοντες πλαισίου σε ελληνικό δείγμα παιδιών και εφήβων» πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (6-11 ετών ηλικία) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-17 ετών) διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ της υποκειμενικής εντύπωσης της θυματοποίησης του εκφοβισμού και τον πιθανό ρόλο των κοινωνικοδημογραφικών, κοινωνικοοικονομικών, φυσικών, και ψυχοκοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη θυματοποίηση του εκφοβισμού. Τα ποσοστά των παιδιών που δέχθηκαν εκφοβισμό ήταν υψηλότερα στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, όπως υποδεικνύεται από τη σχολική τάξη. Η ανάλυση επεσήμανε ότι η διαμονή σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, το μεγαλύτερο μέγεθος των σχολείων και ο συνωστισμός σε αυτά είναι βασικοί παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε αναπαραγωγή τέτοιων συμπεριφορών εκφοβισμού στο σχολείο πλαίσιο διότι σε σύγκριση με τις αγροτικές περιοχές και τις μικρές πόλεις οι φιλίες των παιδιών και οι θετικές αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο γειτονιάς λειτουργούν καλύτερα. Άλλοι παράγοντες όπως η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η παρουσία ενός ατόμου με χρόνια ασθένεια στο σπίτι που επιδρά αρνητικά στην ψυχολογική και συναισθηματική λειτουργία, ο αυξημένος αριθμός ενηλίκων στο σπίτι και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών συνδέονται σημαντικά με τη θυματοποίηση του εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές μορφές, άμεσες και έμμεσες. Η πιο κοινή μορφή εκφοβισμού και για τα δύο φύλα είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο οποίος είναι πιο συχνός στα σχολεία, ωστόσο μπορεί να συμβεί οπουδήποτε όπως στις παιδικές χαρές, σε καφετέριες, στα μέσα μαζικής μεταφοράς. Με τον όρο *λεκτικός εκφοβισμός* (*verbal bullying*) εννοείται η χρήση «άσχημης γλώσσας» με προσβλητικά

πειράγματα, ψευτοπαλικαρισμούς και ταπεινωτική συμπεριφορά (γκριμάτσες, χειρονομίες, χλευαστικά σχόλια ή σεξουαλικά υπονοούμενα, προκαταλήψεις ή διακρίσεις λόγω καταγωγής/φύλου κτλ., ειρωνικά βλέμματα), μια ψυχολογική/συναισθηματική βιαιοπραγία που στόχο έχει να εξευτελίσει, προσβάλλει, κοροϊδέψει και βρίσει το άτομο που θυματοποιείται. Στις έμμεσες μορφές της λεκτικής επιθετικότητας ανήκει το κουτσομπολιό (κακοήθειες/ψευδείς φήμες που κυκλοφορούν εις βάρος κάποιου από παρακίνηση τρίτων προσώπων, πληθαίνουν και έχουν στόχο να μαθευτούν και στο ίδιο το πρόσωπο). Ο *άμεσος/σωματικός εκφοβισμός (physical bullying)* περιλαμβάνει χτυπήματα (κλοτσιές, γρονθοκόπημα, σπρώξιμο), φτύσιμο, τρικλοποδιές και επιθέσεις με τη χρήση όπλων. Στις έμμεσες μορφές της σωματικής βίας ανήκουν οι κλοπές, η αρπαγή, το κρύψιμο και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων. Η πιο σύγχρονη μορφή εκφοβισμού είναι *μέσω διαδικτύου (cyberbullying)* όπου τα τελευταία χρόνια έχει λάβει αυξημένη προσοχή, καθώς οι ηλεκτρονικές συσκευές έχουν γίνει πιο συχνές και αναγκαίες στην καθημερινότητά μας. Ο εκφοβισμός με ηλεκτρονικά μέσα, αν και διαδεδομένος, ριζωμένος πλέον στην κουλτούρα μας, κατατάσσεται στην τρίτη θέση μετά τον λεκτικό εκφοβισμό και τον σωματικό εκφοβισμό (Waseem & Nickerson, 2022). Έχει πάρει τρομακτικές διαστάσεις σήμερα και φαίνεται ότι συχνά δεν υπάρχει χώρος για τα θύματα να βρουν καταφύγιο. Τα παιδιά παρενοχλούνται και εκφοβίζονται από το διαδίκτυο μέσω μηνυμάτων σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, δέχονται βάντσες επιθέσεις μέσω των λογαριασμών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μερικά παιδιά δημιουργούν ακόμη και ψεύτικους λογαριασμούς που αντιπροσωπεύουν ψευδώς το θύμα τους για να το χλευάσουν και να το φέρουν σε αμηχανία με απώτερο σκοπό τη δημοσιοποίηση πληροφοριών και εικόνων χωρίς την άδειά του, την εκμαίευση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και γελοιοποίηση αυτού (Γκάτσα, 2020; Γκονέλα, 2004; Καραβόλτσου, 2013). Μεγάλο μέρος της ευθύνης για τον τερματισμό αυτής της ραγδαίας εξέλιξης βαραίνει τους γονείς, οι οποίοι οφείλουν να παρακολουθούν τις δραστηριότητες των παιδιών τους στο διαδίκτυο και στα κινητά τους τηλέφωνα, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Οι γονείς πρέπει να επεμβαίνουν γρήγορα, όταν πιστεύουν ότι το παιδί τους είτε εκφοβίζεται είτε εκφοβίζει άλλους (Clarke, 2007b).

1.2 Επιθετικότητα και εκφοβισμός στα παιδιά: Θεωρητικές προσεγγίσεις

«Violence, whether spiritual or physical, is a quest for identity and the meaningful.
The less identity, the more violence»
Marshall McLuhan

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε πως προκύπτει η επιθετική συμπεριφορά υπό το πρίσμα *βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών* θεωρητικών προσεγγίσεων. Πριν, όμως, αναλύσουμε τις απαντήσεις που δίνουν οι συγκεκριμένες θεωρίες στο

βασικό μας ερώτημα γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται επιθετικά, γεννιούνται κάποια ενδιαφέροντα ερωτήματα: α) Γιατί υπάρχουν τόσες πολλές θεωρίες που να περιγράφουν, εξηγούν και προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου; β) Είναι τελικά οι γενετικοί ή οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αυτοί που ασκούν τη σημαντικότερη επιρροή στη συμπεριφορά μας; γ) Ο χαρακτήρας του ατόμου επηρεάζεται; Τα παιδιά αλλάζουν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, γνωστικά και σαφώς δεν μπορεί να υπάρξει μία μοναδική θεωρία που να εξηγήσει όλες αυτές τις πτυχές. Η ύπαρξη πολλών θεωριών λειτουργεί ως προνόμιο γιατί βοηθά στην προαγωγή της γνώσης, καθώς οι ερευνητές προσπαθούν συνεχώς να υποστηρίξουν, να διαψεύσουν και να ενοποιήσουν αυτές τις διαφορετικές απόψεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2021). Μπορούμε εύκολα να οργανώσουμε αυτές τις θεωρίες, εξετάζοντας τη θέση που παίρνουν σε συγκεκριμένα πεδία: α) δίνουν έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, β) τονίζουν τις αλλαγές στη σκέψη, γ) εξετάζουν διάφορες πτυχές της λειτουργίας των παιδιών. Οι σημαντικότερες θεωρίες που μας έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα και έχουν πολυσυζητηθεί είναι οι εξής: α) η ψυχοδυναμική προσέγγιση με τον Sigmund Freud, θεμελιωτή του κινήματος της ψυχανάλυσης, αναφερόμενη στις ενορμήσεις, τα ασυνείδητα κίνητρα και τις ματαιώσεις σχετικά με την επιθετικότητα, β) οι Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, Bruner), κοινωνική μάθηση (Bandura), γ) οι βιολογικές με τις ρίζες της Ηθολογίας να εντοπίζονται στο έργο του Δαρβίνου και τους Konrad Lorenz και Niko Tinbergen, δύο Ευρωπαίους ζωολόγους να θέτουν τα σύγχρονα θεμέλιά της.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τρία αλληλοσυνδεόμενα πεδία γύρω από τα οποία διαπλέκονται οι διάφορες αναλύσεις σχετικά με τη βία: την «εσωτερική βία», χαρακτηριστικό γνώρισμα της εφηβικής περιόδου, όπου με λίγα λόγια οι αλλαγές σε βιολογικό επίπεδο, η φυσική εισβολή ενορμήσεων και επιθυμιών μπορεί να προκαλέσουν συγκεχυμένες αντιδράσεις, την «προσωπική ή οικογενειακή βία» απόρροια της εσωτερικής βίας που αναφέραμε προηγουμένως, η οποία εκδηλώνεται μέσα στην οικογένεια είτε από τα παιδιά είτε από τους ενήλικους λόγω απουσίας ή παράβασης ορίων, έλλειψης σταθερότητας, συναισθηματικής παραμέλησης, επίδειξης εξουσίας προκαλώντας αλυσιδωτές προκλήσεις, καταστροφικές κυρίως για τα παιδιά και τέλος την «κοινωνική βία» η οποία συνδέεται με το άγχος και τον φόβο για το άγνωστο μέλλον (υψηλά επίπεδα ανεργίας και εγκληματικότητας), κοινωνικές ανισότητες, το σύστημα πιέσεων που μεταδίδεται από τη μια γενιά στην επόμενη και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές: εξέγερσης, υποταγής, οπισθοχώρησης (Courtecuisse, 1998).

Η επιρροή της φύσης και της ανατροφής (γεννιόμαστε ή γινόμαστε)

Επί αιώνες το ερώτημα «φύση ή ανατροφή» δημιουργούσε αντιπαραθέσεις στον χώρο των ψυχολόγων σχετικά με τον ρόλο που έχουν στη μελλοντική πορεία ενός παιδιού. Σήμερα, οι περισσότεροι ψυχολόγοι βεβαιώνουν ότι τόσο η κληρονομικότητα, τα γονίδια δηλαδή, (τα οποία είναι δύσκολο να προσδιοριστούν) όσο και η διαπαιδαγώγηση από τους γονείς έχουν καθοριστικό ρόλο και ταυτόχρονα αλληλοεπιδρούν στην ανάπτυξη του ατόμου και σε πολλά χαρακτηριστικά της

προσωπικότητάς μας (κοινωνικότητα, συναισθηματική ωριμότητα, κ.α.) (Hilgard, 2003). Η θέση, όσων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, είναι συνήθως να υποδεικνύουν τις πρώιμες εμπειρίες ως καθοριστικές για το τελικό σχήμα της συμπεριφοράς. Διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο το πώς μας αντιμετωπίζει το οικείο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο) και τι σχέση θα αναπτύξουμε με τους γονείς για να αμβλυνθούν αλλά όχι να εξαφανιστούν ορισμένα χαρακτηριστικά, να παγιωθούν ή να οξυνθούν. Για παράδειγμα, αν μας αντιμετώπιζαν με πανικό, υπέρμετρο άγχος, ένταση επειδή ήμασταν δύσκολα βρέφη, τότε η εξέλιξη θα είναι να γίνουμε ζωηρά, επιθετικά παιδιά στο σχολείο. Το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο είναι η αρχή για να χτίσουμε το πώς τελικά αντιλαμβανόμαστε τον ίδιο μας τον εαυτό μέχρι την περίοδο της εφηβείας. Τροποποιώντας αυτά που έχουμε ήδη στο μυαλό μας και αυτά που επιλέγουμε να ενσωματώσουμε από το περιβάλλον, φτιάχνουμε το πορτραίτο του εαυτού μας. Η ασυνείδητη γνώση είναι αυτή που μπορεί να μετατοπίσει τη συμπεριφορά, ο χαρακτήρας δεν αλλάζει και δεν καθορίζεται από το γενετικό μας υλικό, ωστόσο έχει στάδια εξέλιξης σε όλες τις φάσεις της ζωής μας. Εν αντιθέσει, όσοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε μεγάλο βαθμό στα έμφυτα βιολογικά δεδομένα –τις κληρονομικές καταβολές, τότε ισχυρίζονται ότι η εξασφάλιση εμπειριών έχει μικρή αξία. Με βάση τον όλο και αυξανόμενο αριθμό μελετών, θα συμφωνούσαμε ότι δε θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε την κληρονομικότητα και το περιβάλλον ως αδιαχώριστα στοιχεία, το ένα είναι συνυφασμένο με το άλλο μεταβάλλοντας τα γνωρίσματα του παιδιού. Ο κάθε άνθρωπος εκλαμβάνει με διαφορετικό τρόπο τις επιδράσεις του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Παρόλο που το δεδομένο είναι το ίδιο, ο καθένας το χρησιμοποιεί, το αντιλαμβάνεται διαφορετικά (Αναγνωστάκη, 2022-23; Μακρή-Μπότσαρη, 2021).

1.2.1 Ψυχοβιολογικές θεωρίες

Γιατί μελετούμε τη βιολογία; Για να διαπιστώσουμε αναπτυξιακές διαταραχές, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές ύπνου, διαταραχές πρόσληψης τροφής, εξαρτήσεις, κατάθλιψη, στρες/πανικός, επιθετικότητα. Σε αυτές τις θεωρίες εντάσσονται η Εθολογική και η Φροϋδική προσέγγιση.

Το 1859 ο Δαρβίνος εκδίδει το πρώτο του βιβλίο για την προέλευση των ειδών δίνοντας έμφαση στη βιολογική βάση της ανθρώπινης ανάπτυξης, στην κληρονομικότητα, στην ευπλαστικότητα της ανθρώπινης φύσης και στην πρώιμη άσκηση, η οποία μπορεί να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των ανθρώπων αλλά και των ζώων (Cole & Cole, 2011). Οι παρατηρήσεις των εθολόγων ξεκίνησαν από διάφορα είδη ζώων μέσα στα φυσικά τους περιβάλλοντα, οι οποίες έχουν αναδείξει πολλές πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και ανάλογη προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις και συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένων: της επιθετικότητας, την οποία εξετάζουμε και των συναισθηματικών εκφράσεων χωρίς ουσιαστικές διαφορές. Άλλωστε, οι μελέτες σε ζώα είναι εξαιρετικά βοηθητικές για την ανάλυση και ενδελεχή μελέτη του εγκεφάλου. Ειδικότερα, παρατήρησαν σταθερά σχήματα συμπεριφοράς που προάγουν το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και της επιβίωσης. Ως εκ τούτου, θεώρησαν ότι οι άνθρωποι όπως και τα ζώα αποκτούν

ορισμένες προσαρμοστικές συμπεριφορές ως ενστικτώδη τάση αλλά χρειάζεται υποστήριξη από τα κατάλληλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Παραδείγματος χάριν, η επιθετικότητα δεν εκλαμβάνεται ως ένα αρνητικό και επικίνδυνο χαρακτηριστικό, αλλά ως ένας βιολογικός παράγοντας, μια εσωτερική και εγγενή τάση, όπου παραμένει σε ετοιμότητα και εξωτερικεύεται μονάχα σε περιπτώσεις που διακυβεύεται η ασφάλεια ή σε περιπτώσεις αντίδρασης. Οι εθολόγοι, όπως και ο Freud επηρεασμένος από το έργο του Δαρβίνου, τόνισαν τη λειτουργική και θετική πλευρά των επιθετικών ορμών, που υπάρχουν εκ φύσεως στους ανθρώπους, η οποία διατηρείται στις σύγχρονες και πολιτισμένες κοινωνίες μέσα από τη νομοθεσία, τους κανόνες με σκοπό να είναι εφικτός ο αυτοπεριορισμός και η κοινωνική συνοχή (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015β). Ο Piaget ως βιολόγος στη θεωρία του υποστήριξε τη δυναμική που έχει το περιβάλλον στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Ο νους είναι ένα ενεργό σύστημα που προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Μια διττή διαδικασία η οποία ξεκινάει με την *αφομοίωση* την ικανότητα κατά την οποία ο νους επιλέγει ποια εξωτερικά ερεθίσματα και εμπειρίες μπορεί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή να επεξεργαστεί και έπεται η *συμμόρφωση* η τροποποίηση, δηλαδή, της υπάρχουσας ικανότητας για να μπορεί να αντιμετωπίσει τα καινούρια ερεθίσματα. Η ισορροπία ή αλλιώς εξισορρόπηση επέρχεται όταν ο νους προσαρμόζεται στις εξωτερικές συνθήκες (Cole & Cole, 2011).

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση (psychoanalytical perspective) του Sigmund Freud – Η επιθετικότητα ως ορμή ή ως ένστικτο

Πρόκειται για μια επιστήμη που έχει ως αντικείμενό της τη μελέτη της συμπεριφοράς, των λειτουργιών του ανθρώπινου νου και άλλων οργανισμών. Με τον όρο ψυχολογία εννοούμε τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εμπειρίας. Μελετά ένα τεράστιο μέρος της ανθρώπινης ιδιότητας, γι' αυτό τον λόγο η προσφορά της είναι πολλαπλή τόσο στις κοινωνικές επιστήμες όπου έρχεται σε συνάφεια με την κοινωνιολογία όσο και με την ιατρική επιστήμη. Από τη μία πλευρά ερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά και συμβάλλει στην κατανόησή της κυρίως από το ίδιο το άτομο (Hilgard, 2003).

Ο Freud πίστευε ότι οι άνθρωποι αποτελούν κλειστά συστήματα ενέργειας, έχοντας ο κάθε ένας από εμάς ένα σταθερό απόθεμα ενέργειας που θα πρέπει να το διοχετεύει για να είναι ικανοποιημένος και ευχαριστημένος (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Η ψυχαναλυτική θεωρία όπως εκφράστηκε με τις θέσεις του Freud δίνει έμφαση στον ατομικό ψυχισμό, τα ψυχικά χαρακτηριστικά (συναισθήματα, ιδιοσυγκρασία, σκέψεις), στον τρόπο που επεξεργαζόμαστε τον κόσμο, τον αντιλαμβανόμαστε και εν τέλει στον τρόπο που αντιδρούμε. Σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές, τα χαρακτηριστικά αυτά ξεκινούν από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία (Hilgard, 2003). Τοποθετεί τη γέννηση στην κορυφή υποστηρίζοντας πως είναι η βάση και η αφετηρία που θα αναπτυχθούν όλες οι μετέπειτα τραυματικές καταστάσεις και ειδικότερα οι πρώτοι μήνες της ζωής του ατόμου είναι αυτοί κατά τους οποίους θα συμβούν κατά κύριο λόγο οι τραυματικές καταστάσεις και θα παρουσιαστεί αυτόματα άγχος. Αν δε διαχειριστεί από το οικείο περιβάλλον, θα καταλήξει σε κάτι μη φυσιολογικό και νευρωτικό (Κυβέλου, 2006α). Οι μεταγενέστεροι, ωστόσο, κάνουν

λόγο για την «αναδυόμενη ενηλικίωση» (18-29 ετών). Έτσι, ολοκληρώνεται η ταυτότητα της προσωπικότητας. Η ψυχολογία της προσωπικότητας κατασκευάζει την επιστημονική γνώση (Γαλανάκη, 2017). Οφείλουμε την ύπαρξη των θεωριών που αποβλέπουν στην εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μελετούν τις ατομικές διαφορές και τα αίτια αυτών, τους τρόπους όπου τα χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

Ο Sigmund Freud υπήρξε ένας γιατρός, παγκοσμίως γνωστός, για τη θεωρία του περί προσωπικότητας και για την ψυχαναλυτική μέθοδο ψυχοθεραπείας που στόχο είχε την ανακάλυψη της βιολογικής βάσης των ψυχολογικών διεργασιών που περιέχονταν στη θεωρία του (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Η ψυχαναλυτική θεωρία της προσωπικότητας έχει τις ρίζες της στη βιοψυχολογική προσέγγιση. Μελετά τις διαταραχές της προσωπικότητας και υποστηρίζει πως εκτός από τη συνειδητή ζωή στον άνθρωπο, υπάρχει και η ασυνείδητη πλευρά που περιλαμβάνει υλικό που δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε κατά βούληση (πάθη, συναισθήματα, απειλητικές σκέψεις, παρορμήσεις) (Sdorow, 1996). Οι ασυνείδητες σκέψεις και τα συναισθήματα, σύμφωνα με τον Freud, είναι η κινητήριος δύναμη όλης της συμπεριφοράς. Το φροϋδικό μοντέλο για την προσωπικότητα δίνει μεγάλη σημασία στις υποκειμενικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας του ατόμου, στην ανάλυση των ονείρων και των φαντασιώσεων, στους ελεύθερους συνειρμούς, στις υποθέσεις για την ερμηνεία τους και φτιάχτηκε με σκοπό την ερμηνεία και τη θεραπεία συμπτωμάτων (Κανελλοπούλου, 2007). Θέτει τις βάσεις του πεδίου μας και προεικονίζει πολλές από τις μείζονες εξελίξεις: την ύπαρξη της αντίστασης, της μεταβίβασης, του απωθημένου τραύματος, την ανάγκη να αγγίξει κανείς τα προβλήματα και όχι μόνο τα συμπτώματα (Yalom, 2004).

Ο Freud, αρχικά, διέκρινε την ψυχή σε τρία επίπεδα: το *συνειδητό* δηλαδή συναισθήματα και αναμνήσεις που εισέρχονται και φεύγουν επιτρέποντάς μας να έχουμε πλήρη συνείδηση, το *προσυνειδητό*, αναμνήσεις που μπορούμε να τις ανακαλέσουμε κατά βούληση και το *ασυνείδητο* που βρίσκεται πέρα από τις εμπειρίες, τις μνήμες και το καταπιεσμένο υλικό. Στη συνέχεια, τροποποίησε το σχήμα του και χώρισε την προσωπικότητα σε τρεις δομές: το *προεγώ* (εκείνο), μια δομή της προσωπικότητας αφιερωμένη στην επίτευξη των βασικών αναγκών και των έμφυτων, βιολογικών ενορμήσεων, αποβλέποντας στην άμεση ικανοποίηση της σεξουαλικής και επιθετικής ορμής στηριζόμενη στην αρχή της ηδονής. Το *εγώ* είναι η έδρα της συνείδησης, είναι αυτό που ελέγχει και ρυθμίζει την προσωπικότητα και λειτουργεί με βάση την *αρχή της πραγματικότητας*. Σκεπτόμαστε λογικά και ρεαλιστικά διαμορφώνοντας σχέδια για την ικανοποίηση των αναγκών. Από πολύ νωρίς (8 μηνών) αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είμαστε προέκταση κανενός. Το *υπερεγώ*, ως το τρίτο στοιχείο της προσωπικότητας που αναπτύσσεται και τελευταίο, δρα ως ο ηθικός καθοδηγητής μας έχοντας ως κύρια ανησυχία του κατά πόσο μια πράξη είναι καλή ή κακή, σωστή ή λάθος. Αντιπροσωπεύει τις παραδοσιακές αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας που μεταδίδονται στα παιδιά από τους γονείς και τα άλλα σημαντικά πρόσωπα. Εν τέλει για τον Freud, η προσωπικότητά μας είναι η συνεχής πάλη και μάχη για κυριαρχία ανάμεσα στο *εκείνο*, το *εγώ* και το *υπερεγώ* (Sdorow, 1996). Το πιο

σημαντικό ζήτημα για να είναι καλά το άτομο είναι να υπάρχει ισορροπία και αρμονία ανάμεσα στις τρεις αυτές πτυχές της προσωπικότητας. Αν σε αυτή τη διαμάχη υπερσχύσει το id, δηλαδή οι επιθυμίες/ενορμήσεις, αναφερόμαστε συνήθως σε παρορμητικούς ανθρώπους, οι οποίοι δε λειτουργούν με ηθικούς φραγμούς και η συμπεριφορά τους καθορίζεται συνεχώς από τα θέλω τους, η ενέργεια εκφράζεται και μειώνονται οι αντιστάσεις. Εν αντιθέσει, στην περίπτωση που νικήσει το υπερεγώ, δηλαδή οι κανόνες, «τα πρέπει», η ενέργεια δεν εκφράζεται αλλά συσσωρεύεται μέσα μας, εδώ οι επιθυμίες καταπιέζονται και δε διοχετεύονται, συσσωρεύονται στο εσωτερικό του ατόμου, στο ασυνείδητο. Η ενέργεια πρέπει να εκφραστεί με τους μηχανισμούς άμυνας του εγώ π.χ. απώθηση, αντιθετική συμπεριφορά (μετατόπιση), προβολή, ένα χαρακτηριστικό που έχει το άτομο και το μοιράζει στους άλλους (π.χ. μέσα στη σχολική τάξη κάνοντας παρατήρηση σε έναν/μία μαθητή/τρια που μιλάει συνεχώς και εκείνος/η απαντάει: «Δε μιλάω, κυρία/ε, μόνο εγώ αλλά και ο Γιάννης»).

Όταν τα τρία στοιχεία της προσωπικότητας (εγώ, εκείνο, υπερεγώ) δεν βρίσκονται σε ισορροπία και αρμονία, οδηγούμαστε σε ενδοψυχική σύγκρουση. Έτσι, το εγώ, όπως αναφέραμε, μπορεί να καταφεύγει σε διάφορους μηχανισμούς άμυνας στην περίπτωση που δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα κάτω από πιεστικές καταστάσεις, καθημερινές ψυχικές συγκρούσεις και επιθέσεις των ασυνείδητων ενορμήσεων για να προστατέψει το άτομο από το άγχος και τις ενοχές. Άλλοι γνωστοί μηχανισμοί είναι η υπερανάπληρωση των επιθυμιών με άλλες αντίθετες από τα πιστεύω ενός ατόμου, η μετατόπιση των συναισθημάτων ή ενεργειών προς κάποιον άλλον, η φαντασίωση πλάθοντας έναν πιο εξιδανικευμένο κόσμο, η φυγή από δυσάρεστες καταστάσεις, η αντιστάθμιση του άγχους και η εκλογίκευση μη αποδεκτών συμπεριφορών. Η προβολή των συναισθημάτων σε τρίτα πρόσωπα, η εξιλέωση από αρνητικές πράξεις, η παλινδρόμηση σε συμπεριφορές που αρμόζουν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και η συναισθηματική απομόνωση (Κυβέλου, 2006β). Οτιδήποτε εμποδίζει τα ένστικτα και την ορμή (ευχαρίστηση ή αυτοκαταστροφή) μας κάνει νευρωτικούς κάτι που είναι απολύτως φυσιολογικό, γιατί δρούμε σύμφωνα με τις ενορμήσεις μας. Η επιθετικότητα μέσα σε επιτρεπόμενα όρια θα πρέπει να εκφράζεται γιατί αν δεν εκφρασθεί θα έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και θα είναι χειρότερα γιατί η έκφραση της θα είναι σε υπερμεγέθη βαθμό, μια διαδικασία που οι ψυχολόγοι ονομάζουν «κάθαρση». Εν κατακλείδι, τα βασικά ένστικτα δεν πρέπει να μένουν συσσωρευμένα στο άτομο, τα ένστικτα θα πρέπει πάντα να εκφράζονται (Cole & Cole, 2011). Ο Freud αναγνώρισε ακόμη την επιθετικότητα ως παράγωγο των ενορμήσεων του θανάτου, η τάση για αυτοκαταστροφή αρχικά, που στρέφεται αργότερα προς τα έξω σε υποκατάστατα αντικείμενα (Κανελλοπούλου, 2007; Sdorow, 1996).

Η επιθετικότητα ως υπόθεση ματαίωσης – αποστέρησης

Πρόκειται για τη θεωρία των Dollard, Miller, Mower & Sears (1939), η οποία συνδέεται με την ψυχαναλυτική θεωρία. Οι εισηγητές της, λοιπόν, ως ματαίωση εννοούν οτιδήποτε αποτρέπει ένα άτομο από την επίτευξη ενός αρχικού και σημαντικού στόχου και ως αποστέρηση όρισαν το αίσθημα που μπορεί να νιώθει κάποιος που του στερούν κάτι δικό του ή παίρνει λιγότερο από αυτό που δικαιούται

(υποκειμενικότητα)². Τόσο η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud όσο και η ψυχοκοινωνική θεωρία του μαθητή του Erik Erikson τονίζουν από το πρώτο στάδιο ζωής (γέννηση - 1^ο έτος) τη βίωση ματαιώσεων, απογοητεύσεων, οι οποίες αν διοχετευτούν σε μη φυσιολογικά επίπεδα κατά την ανατροφή του παιδιού μετατρέπονται σε επιθετικότητα, θυμό, τάση για κατάθλιψη στην ενήλικη ζωή. Συνήθως, η εκτόνωση αυτής της αρνητικής ψυχικής ενέργειας δεν αφορά τους υπαίτιους αλλά γίνεται σε βάρος κάποιου κοντινού προσώπου που λειτουργεί ως «εξιλαστήριο θύμα», «αποδιοπομπαίος τράγος». Το φαινόμενο της μετατόπισης συνήθως απευθύνεται σε άτομα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες), στο περιβάλλον δηλαδή που το παιδί, αμέσως μετά την οικογένεια, βρίσκεται τις περισσότερες ώρες. Μεταθέτει τις ανάγκες του σε «ξένους» ενώ στην πραγματικότητα απευθύνεται στους «οικείους» του (γονείς, κηδεμόνες) π.χ. Έχω αδιάφορους γονείς και θέλω κάποιος να μου δώσει σημασία, να κερδίσω την προσοχή των άλλων (Τρίγκα–Μερτίκα, 2015β). Ο Jacques Selosse αναφέρεται στην «πρωταρχική βία» για να επισημάνει ότι τα άτομα που συχνά έχουν επιθετικές αντιδράσεις στους συνομηλίκους τους, είναι τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές, που έχουν βιώσει την έλλειψη τρυφερότητας και την ψυχρή συμπεριφορά από τη μητέρα τους. Με ανάλογο τρόπο, αν θέλουμε να το γενικεύσουμε, σε πολλές γειτονιές της Ελλάδας παρατηρείται έντονη βία, παραβατικότητα, «γκετοποίηση» από φυλές που βιώνουν την αποστέρηση της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής λόγω του διαφορετικού χρώματος στο δέρμα ή της θρησκευτικής, γλωσσικής, εθνικής τους κουλτούρας.

1.2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες

Ήδη από την αρχή του κεφαλαίου αποκτήσαμε μια ιδέα για τους τομείς και τη φύση της ψυχολογίας μέσα από την αναπτυξιακή, βιολογική και την ψυχολογία της προσωπικότητας οπότε μαζί με την κοινωνική αποτελούν επάλληλες έννοιες. Η κοινωνική ψυχολογία μελετάει τη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, το πως το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις. Το κοινωνικό πλαίσιο στην κοινωνική ψυχολογία αφορά την παραμικρή διαπροσωπική σχέση που επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά (Hilgard, 2003). Σύμφωνα με τις θεωρίες κατασκευής της γνώσης (constructivism) των Piaget – Vygotsky, γνώση και μαθητής είναι έννοιες αλληλοσυνδεόμενες. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό κάθε άτομο εξελίσσεται μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, οικοδομεί τη γνώση μέσω της κριτικής εξέτασης των γνώσεων που ήδη διαθέτει και των εμπειριών του. Η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο και δε «συλλαμβάνεται» παθητικά από το περιβάλλον (Κασιμάτη, 2008). Με την άνοδο των συμπεριφοριστών δόθηκε έμφαση και πάλι στην εμπειρία.

Συμπεριφορισμός και Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

2

<https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/EDU166/%CE%94%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B7%209%CE%B7.pdf>

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης επικράτησαν στις ΗΠΑ στα τέλη του 19^{ου} αιώνα/μέσα του 20^{ου} αιώνα και εστιάζουν τη μελέτη τους στη συχνότητα εμφάνισης ή τη μορφή της συμπεριφοράς, δηλαδή τα άμεσα παρατηρήσιμα ευχάριστα ή δυσάρεστα επακόλουθα –ερεθίσματα και αντιδράσεις– σε συνάρτηση με τα περιβαλλοντικά γεγονότα (Schunk, Pintrich & Meece, 2010: 61). Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη, «η συμπεριφορά ενός ατόμου έχει ως στόχο την ικανοποίηση των ψυχοκοινωνικών και βιολογικών του αναγκών και εκδηλώνεται με τη γλωσσική και μη γλωσσική επικοινωνία» (σελ. 237). Ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, ξεχωριστός και δεν υπάρχει περίπτωση να βρούμε κάποιον ίδιο σε παγκόσμιο επίπεδο διότι η προσωπικότητα είναι μοναδική για τον καθένα και παραμένει σταθερή. Έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί κάποιες μορφές συμπεριφορών, να ενσωματώνει χαρακτηριστικά από το περιβάλλον μέσω του μηχανισμού της ταύτισης ως κοινωνικό ον που έχει ανάγκη από τη σύμπραξη με τους συνανθρώπους του. Η σχολική τάξη που αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας έχει την απαίτηση για πειθαρχία και τήρηση των κανόνων και υποβάλλει το άτομο σε μια κοινά επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία θα είναι αποδεκτή από τους άλλους και θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, η επονομαζόμενη ως *φυσιολογική ή ομοιόμορφη συμπεριφορά*. Απεναντίας, αναφερόμαστε σε *ανεπιθύμητη ή αποκλίνουσα συμπεριφορά*, όταν το παιδί δημιουργεί προβλήματα στην τάξη, δεν προσαρμόζεται στη νόρμα του σχολείου, προσκρούει στους στόχους της τάξης και απορρίπτεται από την υπόλοιπη ομάδα. Σαφώς δεν είναι εύκολο για αυτά τα άτομα να συμμορφωθούν προς τις επιταγές της οικογένειας, του σχολείου ή οπουδήποτε αλλού, αναζητούν ενδόμυχα όμως δικαίωση και αναγνώριση από τους γύρω τους και αυτό συνήθως τους οδηγεί σε δύο μονοπάτια, στην αντικοινωνικότητα ή την εγκληματικότητα (Τσιπλητάρης, 2012).

Σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού όπως εκφράστηκαν από τον θεμελιωτή του συμπεριφορισμού, John Watson, κάθε συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης. Το περιβάλλον διαμορφώνει και ενισχύει μια συμπεριφορά με τα εξής στοιχεία: ερεθίσματα – αντιδράσεις, ενισχυτές (θετικοί – αρνητικοί). Για τους συμπεριφοριστές έχει σημασία οτιδήποτε μελετούν να μπορούν να το παρατηρήσουν. Ο συμπεριφορισμός έχει ως αντικείμενό του την υποκειμενική θεώρηση της συμπεριφοράς του ατόμου μέσω της αυτοπαρατήρησης (ενδοσκόπηση). Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό τα είδη μάθησης με τα οποία οδηγούμαστε στην ανάπτυξη είναι: 1) η κλασική εξαρτώμενη μάθηση (Pavlov – 1908), 2) η συντελεστική μάθηση (Skinner), 3) κοινωνική μάθηση (Bandura). Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της μάθησης και της ανάπτυξης σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές η μάθηση αντιπροσωπεύει τον περιβαλλοντικό παράγοντα και η ανάπτυξη τον βιολογικό παράγοντα. Αν παραδεχθούμε ότι η μάθηση επηρεάζει την ανάπτυξη τότε θα δούμε ότι κυριαρχεί ο περιβαλλοντικός παράγοντας (Slavin, 2007).

Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω παρατήρησης και μίμησης

Η σημαντικότερη από τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης είναι αυτή του Albert Bandura (1977), η οποία έδινε έμφαση στη μάθηση μέσω παρατήρησης ή στη μίμηση προτύπων, βασισμένη στις αρχές των συμπεριφοριστικών θεωριών και ιδιαίτερα στη θεωρία του Skinner (συντελεστική μάθηση), από την οποία θεωρούσε ότι έλειπε αυτό

το στοιχείο της έμμεσης εμπειρίας από την επίδραση μας με τους άλλους. Το άτομο από τα πρώτα λεπτά της γέννησης του έχει την ικανότητα της μίμησης. Όσο πιο νωρίς εμφανίζεται μια ικανότητα τόσο πιο θεμελιώδης είναι. Συμπεραίνουμε ότι η μίμηση είναι βιολογική ικανότητα, είναι ένα μέσο μάθησης και ο πιο εύκολος τρόπος να υιοθετήσεις αυτούσια μια συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η γλώσσα είναι αποτέλεσμα μίμησης, το να μάθουμε πως θα συμπεριφερόμαστε σωστά είναι και αυτό αποτέλεσμα μίμησης. Η μίμηση και η κοινωνική μάθηση αποτελούν μηχανισμούς απόκτησης κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας. Τα παιδιά έχουν ως πρότυπα σημαντικούς ανθρώπους στο κοινωνικό τους περιβάλλον, κυρίως γονείς/κηδεμόνες, που προσπαθούν να μοιάσουν, να ενεργούν και να συμπεριφέρονται όπως εκείνοι. Αναγκαίες προϋποθέσεις κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986) είναι οι εξής: α) η εστίαση της προσοχής στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, β) η διατήρησή της στη μνήμη, γ) η δυνατότητα αναπαραγωγής της και δ) η δημιουργία κινήτρων μίμησης. Κατά το ίδιο μοτίβο και η επιθετικότητα εξαρτάται από τις εμπειρίες των άλλων ή προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου, τις οποίες εφαρμόζει σε συγκεκριμένη κατάσταση, το πως θα βιώσει το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς (θετικά ή αρνητικά). Η ταύτιση είναι μια ψυχολογική διεργασία και είναι εντελώς υποκειμενικό το πως αντιλαμβάνεται κανείς το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς. Δεν έχει σημασία η ποιότητα του πομπού αλλά η ποιότητα που βιώνει ο δέκτης. Εξαρτάται δηλαδή από το αίτιο της συμπεριφοράς. Σημασία για το άτομο που εκδηλώνει μια βίαιη συμπεριφορά έχει να έλξει την προσοχή των άλλων χωρίς όμως να υπολογίζει τις συνέπειες. Διαπιστώνεται, ακόμη, η σημασία της συμπεριφοράς του γονέα και των μεθόδων διαπαιδαγώγησης στα παιδιά του, οι οποίες στόχο έχουν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν έμμεσα την υγιή του ανάπτυξη (Slavin, 2007). Είναι αυτό που ο Jacques Selosse αποκαλεί «θεμελιώδη βία» και αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον αντιπαράθεσης, με συμμάχους και εχθρούς για το ποιος θα επιβιώσει «ή ο άλλος ή εγώ» (Selosse, 1998). Το άτομο στην περίπτωση αυτή έχει αυταρχικούς, υπερβολικά ανεκτικούς ή αδιάφορους γονείς (Bergeret, 1984, 1994). Στην περίοδο πια της προεφηβείας και της εφηβείας, περίοδοι συγκρότησης της ταυτότητας του φύλου τους, αποκαλύπτονται ασυναίσθητα ή συνειδητά οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που έχουν από τους σημαντικούς ενήλικες της ζωής τους. Κάνει λόγο για «αντιδραστική βία» όπου τα άτομα έχουν συσσωρεύσει στη διάρκεια της ιστορίας τους όλες εκείνες τις στρεσογόνες, αμήχανες, καταστάσεις γεμάτες ανησυχία, φόβο, αναστάτωση και αντιδρούν βίαια με προκλητικές επιθέσεις.

Με βάση τη θεωρία του Skinner, σχηματίζονται συνδέσεις ανάμεσα σε ερεθίσματα και αντιδράσεις. Αν το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς είναι θετικό τότε αυτή επαναλαμβάνεται ενώ αν είναι αρνητικό τότε μειώνεται η εμφάνιση της. Η επανάληψη της συμπεριφοράς εξαρτάται από τις συνέπειες, τη χρήση ευχάριστων ή δυσάρεστων επακόλουθων για τον έλεγχο μιας έκδηλης συμπεριφοράς. Τύποι ενίσχυσης: α1) θετική ενίσχυση, ένα ευχάριστο ερέθισμα που ακολουθεί μια επιθυμητή συμπεριφορά, αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης της επιθυμητής συμπεριφοράς, α2) αρνητική ενίσχυση: απομάκρυνση ενός δυσάρεστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τύποι τιμωρίας: β1) τιμωρία παρουσίασης: παρουσίαση ενός δυσάρεστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς,

μειώνεται η πιθανότητα επανάληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, β2) τιμωρία απόσυρσης: απομάκρυνση ενός ευχάριστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, μειώνει την πιθανότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αν μια αρνητική συμπεριφορά δεν τιμωρηθεί, τότε αυτή θα αναπτυχθεί και ο μαθητής θα ξανακάνει. Αν όμως τιμωρηθεί τότε η αρνητική συμπεριφορά θα εξαλειφθεί. Ο ρόλος και η κατανομή αμοιβών και τιμωριών για τις οριζόμενες ως κατάλληλες συμπεριφορές διαμορφώνουν έμμεσα τις αντιδράσεις των παιδιών (Slavin, 2007).

1.3 Λεκτική βία και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες

«Ο σεβασμός της ετερότητας και της μοναδικότητας κάθε ατόμου αποτελούν, αδιαμφισβήτητα, ένα θεμελιακό αξίωμα της αγωγής»
Jacque Delors

Στην τρέχουσα συζήτηση για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και τη λεκτική βία, ενδιαφέρουσα είναι η επιχειρηματολογία γύρω από τα παιδιά που μπορεί να είναι πιο ευάλωτα στον εκφοβισμό, τα οποία συνιστούν μια μειονοτική ομάδα σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2005) διότι διακρίνονται από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας στα εξής φυσιογνωμικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά: εάν ζουν δηλαδή με αναπηρία, εκφράζουν σεξουαλικές προτιμήσεις διαφορετικές από την επικρατούσα τάση, προέρχονται από μια μειονοτική, εθνική ή πολιτιστική ομάδα ή κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαφέρουν στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και συνήθως ζουν στο περιθώριο των κοινωνιών (UNESCO, 2009). Το μίσος αυτών που επιτίθενται δεν εκτοξεύεται για τις πράξεις των άλλων αλλά για αυτό που είναι, την ταυτότητά τους. Η υπέρμετρη αύξηση της χρήσης του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ειδικότερα στην περίοδο της πανδημίας COVID-19, ενίσχυσε τον μισαλλόδοξο λόγο (hate speech) ή αλλιώς τη ρητορική μίσους απέναντι στα συγκεκριμένα άτομα ή τις ομάδες ατόμων με αποτέλεσμα η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης κατά το έτος 2021 να ανακοινώσει μια πιο συμπεριληπτική και προστατευτική πολιτική για τα δικαιώματα των θυμάτων, των ατόμων με αναπηρία επεκτείνοντας τον κατάλογο ποινικών αδικημάτων της ΕΕ ώστε να περιλαμβάνονται τα εγκλήματα μίσους και η ρητορική μίσους. Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε το 2015 από τη σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) του Συμβουλίου της Ευρώπης νοείται «κάθε μορφή υποτίμησης, μίσους καθώς και κάθε παρενόχληση, προσβολή, αρνητικό στερεότυπο, στιγματισμός ή απειλή λόγω φυλής, χρώματος, γενεαλογικών καταβολών, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, ηλικίας, αναπηρίας, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων,

βιολογικού ή κοινωνικού φύλου, ταυτότητας φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών ή κατάστασης»³.

Τη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ ξεκινάει να απασχολεί ιδιαίτερα τους ειδικούς και το κοινωνικό σύνολο η λεκτική ρατσιστική βία, η οποία είναι έκδηλη αρκετές δεκαετίες πριν. Ας θυμηθούμε, την ίδρυση των ακαδημιών διαχωρισμού στο όχι τόσο μακρινό 1950 στις νότιες Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίες χρησίμευαν στον αποκλεισμό των έγχρωμων μαθητών. Με το σύνθημα, λοιπόν, «Μόνο για λευκούς» επιτρέπονταν και επίσημα οι διακρίσεις σε σχέση με τη θρησκεία, τη φυλή ή την εθνότητα (Βιρτζίνια, Μισισιπής, Αρκάνσας, Λουϊζιάνα, Αλαμπάμα, Βόρεια Καρολίνα, Τέξας, Φλόριντα, Γεωργία, Τενεσί)⁴ (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010). Ας θυμηθούμε, ακόμη, το πείραμα της δασκάλας Jane Elliot με αφορμή τη δολοφονία του αιδεσιμότατου Martin Luther King Junior (ηγέτη των πολιτικών δικαιωμάτων), το οποίο έλαβε χώρα στο δημοτικό σχολείο Riceville στην Αϊόβα⁵. Η ιδιαιτερότητα αυτής της περιοχής, των περίπου 1000 κατοίκων, έγκειται στο γεγονός ότι το 95% ήταν Χριστιανοί-προτεστάντες με βαθιά συντηρητικές απόψεις και προκαταλήψεις. Ακούγονται απόψεις όπως: «Δεν είναι αδέρφια μας οι μαύροι και οι Ινδιάνοι», «Ο κόσμος σκέφτεται ότι είναι χαζοί λόγω του χρώματός τους», «Νέγροι», «Δεν έχουν τίποτα σε αυτόν τον κόσμο». Το πιο σημαντικό μήνυμα που αποκαλύπτει το πείραμα είναι ότι τα παιδιά πίστεψαν και εμπιστεύτηκαν αυτό που τους είπε η δασκάλα τους με τον ίδιο σχεδόν τρόπο που πιστεύουν και εμπιστεύονται αυτά που τους διδάσκουν οι γονείς τους. Η αλλαγή των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών στον κόσμο πρέπει να ξεκινήσει με τη γονική καθοδήγηση. Τα παιδιά δε γεννιούνται από τη φύση τους ρατσιστές, οι διακρίσεις οφείλονται στην ανατροφή, στο πλαίσιο που απαρτίζεται το παιδί. Αν αλλάξει το ερμηνευτικό πλαίσιο, κάποιες λέξεις γίνονται υβριστικές (Field, 2014).

Στην εκπομπή «Μητρόπολη του Κόσμου» (2005) που προβλήθηκε από το κανάλι της ΕΡΤ3 αναφέρθηκαν στην ιστορία του Βασίλη Νίτρου ενός τσιγγάνου που

³ Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Ένωση ισότητας: Στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία 2021-2030 της 3ης Μαρτίου 2021», <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0101&from=EN>, Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Στρατηγική της ΕΕ για τα δικαιώματα των θυμάτων (2020-2025)» [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0258> της 24ης Ιουνίου 2020], Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Μια πιο συμπεριληπτική και προστατευτική Ευρώπη: επέκταση του καταλόγου των εγκλημάτων της ΕΕ ώστε να περιλαμβάνει τη ρητορική μίσους και τα εγκλήματα μίσους», <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14919-2021-INIT/el/pdf>. Η έννοια στην οποία βασίζεται ο ορισμός αυτός εξηγείται στο έγγραφο «Hate Crime Laws A Practical Guide» <https://www.osce.org/files/f/documents/3/e/36426.pdf> Hate Speech - SaferInternet4kids <https://saferinternet4kids.gr/slider/hate-speech/>

⁴ Wikipedia – Segregation Academy https://en.wikipedia.org/wiki/Segregation_academy

⁵ <https://www.pbs.org/wgbh/frontline/documentary/class-divided/>

πολέμησε και έχασε τη ζωή του στη μάχη της Λαμπούσας (3/9/1944) στην Εύβοια και είχε το προσωνύμιο «γύφτος». Φανερώνοντας ότι αν δεν είναι Έλληνας που πληροί ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά -με τον τρόπο που τα έχουμε στο μυαλό μας-, αν διαφέρει στο χρώμα δε θεωρείται ήρωας, παρόλο που πολέμησε στο αλβανικό έπος ή πήρε μέρος στην εθνική αντίσταση, δείχνοντας ότι οι τσιγγάνοι δεν έχουν ενσωματωθεί τόσο στην ελληνική κοινωνία πόσο μάλλον δε να εντάξουν και τους ήρωές τους. Ο συμπολεμιστής του, Παναγιώτης Προύντζος και συγγραφέας του βιβλίου «Λησμονημένοι αγωνιστές – Παναγιώτης Προύντζος και το χρονικό της οικογένειάς του» αποκαλύπτει ότι είχε πολλούς τσιγγάνους στην αντίσταση από τη Λαμία. Όταν έβλεπαν τον Βασίλη Νίτρο κανείς δεν τον αποκαλούσε με το όνομά του παρά μόνο έλεγαν «Έρχεται ο γύφτος», «Πέρασε ο γύφτος» και υποτιμούσαν τις δυνατότητές του. Με τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους εκ των οποίων αρκετοί τσιγγάνοι αναφέρθηκαν στα στερεότυπα που επικρατούν για τους τσιγγάνους όπως: «ότι δεν έχουν πατρίδα», «έχουν τον δικό τους κοινωνικό χώρο», «είναι αποκλεισμένοι από την κοινωνία».

Σύμφωνα με την έρευνα των *Νικολάου & Σαμσάρη (2016)* σχετικά με τις στάσεις των Ελλήνων και μεταναστών μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, η οποία περιλάμβανε 15 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεσσάρων περιοχών με σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών (719 Έλληνες μαθητές και 120 μη Έλληνες) έδειξε ότι παρατηρήθηκαν σε υψηλότερο ποσοστό περιστατικά εκφοβισμού που ασκούνταν από γηγενείς μαθητές εναντίον μεταναστών μαθητών (κυρίως των γεννημένων στο εξωτερικό και όχι στην Ελλάδα) ίδιας ηλικίας με πιο διαδεδομένες μορφές εκφοβισμού κατά σειρά: α) τον λεκτικό εκφοβισμό, β) τον κοινωνικό (φήμες ή αποκλεισμός) με μη ορατές επιπτώσεις στα θύματα, γ) τον σωματικό και δ) τις περιπτώσεις κλοπών κυρίως σε χώρους χωρίς επαρκή εποπτεία (τουαλέτες, διαδρόμους, μετά το σχολάσμα έξω από το σχολείο). Όσον αφορά το φύλο φαίνεται ότι τα αγόρια προβαίνουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές αλλά και συχνότερα γίνονται οι ίδιοι θύματα σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ωστόσο, η αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης σε μαθητές με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα και εθνικά χαρακτηριστικά δε σημαίνει ταυτόχρονα και αποκλειστική ευθύνη για την εμφάνιση ή όξυνση αυτών των φαινομένων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους *Ντάνου & Παπαδόπουλος (2010)* που πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δύο περιοχές της Ηπείρου σχετικά με τη στάση που διατηρούν οι μαθητές έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους σε δείγμα 50 μαθητών. Όσον αφορά την παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο καταγράφεται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό με αξιοσημείωτο να είναι ότι συμπεριλαμβάνονται και οι τσιγγάνοι μέσα σε αυτό από μια μερίδα μαθητών που τους κατατάσσει στους ξένους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν και καταγράφηκαν φάνηκε η επιρροή του οικογενειακού πλαισίου, το παράδειγμα που παίρνει κάποιος από το σπίτι του για το πως να συμπεριφερθεί, η έντονη αφομοιωτική στάση («Να μην αλλάξουμε εμείς, αλλά οι άλλοι»), η στάση των αγοριών να προβαίνουν σε λεκτική επιθετικότητα. Η στάση των Ελλήνων μαθητών καταδεικνύει

τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, τις θρησκευτικές/φυλετικές, την προκατάληψη/καχυποψία απέναντι στη διαφορετικότητα.

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά τόσο στο βιβλιογραφικό-θεωρητικό μέρος όσο και στο ερευνητικό στα παιδιά με αναπηρία που μπορεί να πέσουν θύματα βίας στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που οδηγούνται στην εξωτερίκευση των προβλημάτων, στην παράβαση των κανόνων δικαίου, στην αντιδραστική συμπεριφορά και την οξυθυμία. Η Θεμελή (2013) αναφέρεται σε τρεις υποθέσεις για να αντιληφθούμε καλύτερα αν υπάρχει ουσιαστική σύνδεση και αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και την παραβατική συμπεριφορά. Ας αναλογιστούμε πως είναι να ζεις κάθε μέρα της παιδικής ηλικίας με μια πολύπλοκη μαθησιακή δυσκολία, να μην μπορείς να καταλάβεις τους κανόνες μιας δραστηριότητας ενδεχομένως να μην μπορείς να αγγίξεις καλά το μολύβι σου και πως συμβάλλουν στην αυτοεκτίμηση ενός παιδιού. Η *υπόθεση της σχολικής αποτυχίας* τονίζει αυτούς τους λόγους που μπορεί να είναι καθοριστικοί για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η *υπόθεση της ευάλωτότητας* και της *διαφορετικής μεταχείρισης-αντιμετώπισης* εντοπίζουν ποικίλα αίτια της βίας που πηγάζουν από την προκατάληψη και την έλλειψη γνώσης και κατανόησης της αναπηρίας αλλά και τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν αυτά τα παιδιά και τα καθιστούν ευάλωτα (έλλειψη αυτοδιαχείρισης, παρορμητικότητα, δυσχέρεια στην επικοινωνία, κ.α.).

Σύμφωνα με την έρευνα των Ανδρέου, Διδασκάλου & Βλάχου (2015) «Προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ των Ελλήνων μαθητών που λαμβάνουν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη: συσχετισμοί με τη μοναξιά και την αυτοαποτελεσματικότητα για αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων» που πραγματοποιήθηκε σε 15 δημοτικά σχολεία της κεντρικής Ελλάδας και συμμετείχαν 178 μαθητές (61 κορίτσια και 117 αγόρια) ηλικίας από 10 έως 12 ετών, προκύπτουν υψηλά ποσοστά θυματοποίησης (26,9%) με συχνότερη μορφή την άμεση σωματική (κλωτσιές, σπρωξίματα, χτυπήματα). Τους πιο συνηθισμένους χώρους του σχολείου που οι μαθητές εκφοβίστηκαν ελάχιστα ήταν η τάξη και οι διάδρομοι (43,2% και 37,1%, αντίστοιχα), και για όσους θεωρούνται θύματα οι διάδρομοι (48,8%). Εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου και αναπηρίας στον εκφοβισμό και τη μοναξιά. Τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από τα κορίτσια στον συνολικό εκφοβισμό και όσον αφορά τη θυματοποίηση «φυλετικού» και «κοινωνικού αποκλεισμού», τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία. Τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στον εκφοβισμό κοινωνικού αποκλεισμού από τα παιδιά με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Τόσο ο εκφοβισμός όσο και η θυματοποίηση συσχετίστηκαν με τη μοναξιά/κοινωνική δυσαρέσκεια και την αυτοαποτελεσματικότητα για τις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους.

Μία άλλη έρευνα που συμφωνεί με τα ευρήματα της προηγούμενης όσον αφορά τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού και την ψυχική υγεία των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτή των Ντασιώτη & Κολαίτη (2018) σε τυχαίο δείγμα 161 μαθητών με ΕΕΑ και χωρίς (ηλικίας 11-12

ετών). Αρχικά, ερευνήθηκε το ζήτημα θυματοποίησης/εκφοβισμού και διαπιστώθηκε ότι σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώθηκε από την ομάδα παιδιών με διαπιστωμένες σωματικές αναπηρίες, νοητικές και αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση όσον αφορά την ψυχική υγεία των μαθητών, στις διαστάσεις «Συναισθηματικά Συμπτώματα», «Υπερκινητικότητα», «Προβλήματα με Συνομηλίκους».

Η έρευνα των Κόκκινος & Αντωνιάδου (2013) διερεύνησε τις αυτοαναφερόμενες εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης 346 μαθητών, 50 εκ των οποίων αναγνωρίστηκαν με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (SLD) μεταξύ 10 και 12 ετών από την ευρύτερη περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Ενώ στα ευρήματα των ερευνών που προαναφέραμε οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται επισημαίνοντας ότι είναι πιο πιθανό να συμπεριφέρονται ως εκφοβιστές/θύματα σε άμεσο λεκτικό εκφοβισμό. Το φύλο είχε επιρροή καθώς τα αγόρια είναι πιο πιθανό να συμπεριφερθούν ως νταήδες/θύματα κάνοντας χρήση άμεσων μορφών εκφοβισμού.

Οι δυσκολίες ψυχικής υγείας σε μαθητές με αναπηρίες, ο ρατσιστικός και σεξουαλικός εκφοβισμός συχνά δεν αναγνωρίζονται και λίγα γίνονται για την αντιμετώπισή τους παρόλο που μπορεί να καταστρέψουν τις ζωές των παιδιών. Τα περισσότερα στοιχεία προέρχονται από τις ΗΠΑ και ακολουθεί η Αγγλία και ξεκινούν από σεξουαλικά σχόλια μέχρι ποινικά αδικήματα όπως ακατάλληλο άγγιγμα με το οποίο δεν αισθάνονται πραγματικά άνετα, σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις, οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται από βιντεοσκόπηση και διανομή του υλικού στο διαδίκτυο ή στα κινητά τηλέφωνα, και βιασμό οδηγώντας το άτομο στο νοσοκομείο ή στην αυτοκτονία (Linden, 2009; Saner, 2007). Σε έρευνα τους οι Gruber & Fineran (2008) αναφέρθηκαν στις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία των νέων που κρύβει η σεξουαλική παρενόχληση (αγχώδεις διαταραχές, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, φτωχότερη ψυχική και σωματική υγεία). Τα στοιχεία καταδεικνύουν έναν μεγάλο αριθμό και των δύο φύλων μαθητών/τριών που έχει δεχθεί εκφοβισμό ή παρενοχληθεί σεξουαλικά ή και τα δύο μαζί. Αυτό που πρέπει να μας θορυβήσει είναι οι αρνητικές κοινωνικές στάσεις απέναντι σε σεξουαλικές μειονότητες (ομοφυλόφιλους, λεσβίες και αμφιφυλόφιλους).

1.4 Γλώσσα και κοινωνικά χαρακτηριστικά

«Καλύτερα, αδερφέ μου, να έχεις ελληνικόν σχολείον εις την χώραν σου, παρά να έχεις βρύσες και ποτάμια, διότι οι βρύσες ποτίζουν το σώμα, τα σχολεία όμως ποτίζουν την ψυχή. Και ωσάν μάθεις, παιδί μου, γράμματα, τότε λέγεσαι άνθρωπος»
Κοσμάς ο Αιτωλός

Η Γλώσσα είναι το ύψιστο εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας μέσω του οποίου προετοιμάζεται ο μαθητής για να ενταχθεί στην κοινωνία. Όπως κάθε εθνικό γλωσσικό σύστημα έχει ανομοιογένεια, έτσι και η ελληνική μας γλώσσα δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ενιαία γιατί εκεί ακριβώς βρίσκεται και η μαγεία της, ο πλούτος της,

μέσα στη συνομιλιακή εναλλαγή κωδίκων, στις επαρχιακές, αγροτικές διαλέκτους και τα ιδιώματα, στο διαφορετικό ύφος που συνθέτουν αυτές τις γλωσσικές ποικιλίες (Φραγκουδάκη, 2007).

Σε αυτήν την ενότητα θα ασχοληθούμε με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (Κοινωνιογλωσσολογία) και πως αυτά επιδρούν στη σχολική εκπαίδευση, κλάδος που αναπτύχθηκε από τον William Labov, και μελετά πως ποικίλλει η γλώσσα σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών της (μόρφωση, επάγγελμα/ασχολία, κοινωνική τάξη, φύλο, ηλικία, εθνική/φυλετική καταγωγή). Η γλωσσική ποικιλία σχετίζεται με τη γλωσσική μεταβολή, την παρατήρηση δηλαδή κοινωνικών συμφραζόμενων, αντίληψη αιτιών/μηχανισμών μεταβολής. Οι κοινωνιόλεκτοι αποτέλεσαν κίνητρο και πηγή έμπνευσης πολλών ερευνητών λόγω της αστικοποίησης και της υποχώρησης των γεωγραφικών διαλέκτων. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να εστιάσουμε στους παράγοντες που μας φανερώνουν περισσότερα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας ενός ατόμου, κατηγορίες στις οποίες έγινε αναφορά και στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπως είναι η κοινωνική θέση (γλώσσα περιθωρίου), το φύλο και οι προκαταλήψεις που διαμορφώνονται, η ηλικία (γλώσσα των νέων) (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011; Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999). Σύμφωνα με τον Ανδρουτσόπουλο (2001), *«ο όρος «γλώσσα των νέων» δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν την επικοινωνία των νέων μεταξύ τους, δεν είναι δηλαδή μια «γλώσσα», καθώς δεν αποτελεί ένα αυτοτελές γλωσσικό σύστημα. Είναι μια «κοινωνιόλεκτος», δηλαδή ένας τρόπος ομιλίας με δικά του χαρακτηριστικά, ο οποίος χρησιμοποιείται υπό ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας και είναι μέρος της γλωσσικής συνείδησης της κοινότητας των νέων. Δεν υπάρχει μια ενιαία γλώσσα των νέων, αλλά ένα σύνολο από επιμέρους τρόπους ομιλίας με κοινές τάσεις διαμόρφωσης και κοινά γλωσσικά στοιχεία».*

Ο Βελούδης (2007) στο βιβλίο *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα*, υπογραμμίζει ότι ο χαρακτήρας της γλώσσας των νέων είναι συνθηματικός, λειτουργεί ως γλωσσική ταυτότητα και παράγοντας αλληλεγγύης. Η κοινωνική βάση της γλώσσας των νέων προέρχεται από τις «παρέες», το δίκτυο των συνομήλικων και τη συμμετοχή σε μια νεανική κουλτούρα, με επίκεντρο την καλλιτεχνική έκφραση και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Μορφές νεανικής γλώσσας υπήρχαν ήδη σε προηγούμενους αιώνες. Η γλώσσα των νέων έγινε μαζικό φαινόμενο από τα μεταπολεμικά χρόνια και ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, γεγονός που μας κάνει να αναρωτιόμαστε, κυρίως όσοι βρισκόμαστε στον εκπαιδευτικό θεσμό, ποιες αιτίες ώθησαν τους νέους να αναπτύξουν δικούς τους τρόπους έκφρασης, αιτίες επικοινωνιακές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές. Ήδη από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση πόσο δε μάλλον στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνουμε καθημερινά μετά λύπης ότι τα παιδιά στην καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν ένα πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο και αυτό πιθανώς να οφείλεται σε δύο συνιστώσες: στα λεκτικά ερεθίσματα που προσλαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον πριν εισαχθούν στο σχολείο, σε βιωματικές κοινωνικές εμπειρίες σημαντικές για τους νέους (μόδα, διασκέδαση, μουσική, σεξουαλικότητα, αλκοόλ, σχολείο, κ.α.). Η κοινή επιρροή από νεανικές κουλτούρες αγγλοαμερικανικής

προέλευσης και ο αλόγιστος δανεισμός από άλλες ξένες γλώσσες (χυδαιολογίες κυρίως στην αλβανική και ρωσική διάλεκτο), λέξεις και εκφράσεις που έχουν να κάνουν με τα αντικείμενα ενδιαφέροντος της νεανικής κουλτούρας, λεξιλόγιο που πολλές φορές δε βγάζει κανένα απολύτως νόημα, που δεν έχει αντιστοιχία στην κοινή γλώσσα. Η αυξανόμενη οικονομική και πολιτισμική ανεξαρτησία των νέων στις σύγχρονες κοινωνίες, ο πειραματισμός, η απόρριψη κατεστημένων νορμών συμπεριφοράς οδηγούν στην κατά αποκλειστική χρήση ύβρεων σε προσφωνήσεις μεταξύ φίλων, στην περιφρόνηση κοινωνικών συμβάσεων ευγένειας. Στη σχολική καθημερινότητα, στο δημοτικό σχολείο ακούμε συνεχώς μικρά παιδιά να απευθύνονται σε άγνωστους και μεγαλύτερους, ακόμη και τους δασκάλους τους, στον ενικό αριθμό και έτσι υπάρχει μεγάλη πίεση γλωσσικής συμμόρφωσης από τη μεριά μας (Ανδρουτσόπουλος, 2001). Η κουλτούρα της νεολαίας απειλεί να διαβρώσει την κουλτούρα των ενηλίκων (κατάλυση της μητρικής γλώσσας, υιοθέτηση συμβόλων, χρήση αντεστραμμένης γλώσσας, γραφικοί κώδικες ή αλλιώς «γκράφιτι») γεγονός που οδηγεί σε «γκετοποίηση» και αποκλεισμό από μία παρέα, μια σύγχρονη μορφή βίας αφού το άτομο εξορίζεται και δεν έχει πρόσβαση σε μια κοινότητα, σε ένα σύστημα (Courtecuisse, 1998).

Ο τρόπος ομιλίας χρησιμοποιείται ως πηγή αξιολογικής πληροφόρησης για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάποιου, τις αξίες του και με ποιον τρόπο αυτή η κουλτούρα έχει οικοδομήσει τη συμπεριφορά του. *«Η χρήση της γλώσσας από κάποιον συσχετίζεται με ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, επομένως με αξιολογικές κρίσεις και αυτό ονομάζεται γλωσσική προκατάληψη»* (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 153, 155). Αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες μέσω του οποίου γίνεται διάκριση ανάμεσα στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις από τις λαϊκές, αναπαράγονται ανισότητες. Η αναφορά αυτή γίνεται με στόχο την επαγρύπνηση του σχολείου σχετικά με αυτά τα ζητήματα, τα οποία ταλανίζουν τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών ομάδων και απαξιωμένων φυλών, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις οδηγούνται σε σχολική διαρροή, σχολική αποτυχία, σχολική βία από συμμαθητές τους. Η λεκτική επίθεση είναι επώδυνη όταν δημιουργούνται συσχετισμοί κυριαρχίας δηλαδή αντικρούονται λεκτικά κάποιοι που δεν ισότιμοι, οι μεν δεν έχουν τη λεκτική καλλιέργεια να επικοινωνήσουν και οι δε εκμεταλλεύονται σε μεγάλο βαθμό την ευφράδειά τους για να συνθλίψουν τους αντιπάλους (Selosse, 1998).

Η αντανάκλαση των κοινωνικών ανισοτήτων που έχουν τεράστιο αντίκτυπο και επιρροή στο γλωσσικό μας σύστημα δε σταματούν εδώ, γι' αυτό θα εξετάσουμε και την περίπτωση του φύλου. Μέσω της συστηματικής έρευνας και ουσιαστικής κατανόησης της χρήσης της γλώσσας, θα οδηγηθούμε στην εξάλειψη των ανισοτήτων. Οι σχέσεις με τους άλλους τίθενται υπό διαπραγμάτευση μέσω της γλώσσας και όλοι μας θα έχουμε διαπιστώσει πολλές φορές την ύπαρξη σεξισμού στις γλωσσικές περιγραφές. Υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων τόσο μορφολογικά, συντακτικά όσο και σημασιολογικά που δείχνουν τη λεκτική μεταχείριση των δύο φύλων. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό από την αντανάκλαση των κοινωνικών ιεραρχιών μέσω συμβάσεων (διαφορετική προσφώνηση ανδρών/γυναικών), διαφοροποίηση του φύλου στην επιλογή λεξιλογίου, η οποία από μόνη της αποτελεί μια δεσμευτική επιλογή

(«Είσαι γυναίκα και δεν πρέπει να μιλάς με αυτόν τρόπο, ο οποίος δεν ακολουθεί την κοινωνική νόρμα, ενώ οι άντρες και να ξεφύγουν λίγο δεν πειράζει, να είναι αθυρόστομοι»). Η σεξιστική γλώσσα θα εξαφανιστεί όταν αποκατασταθούν οι κοινωνικές ανισότητες ή από την άλλη η μη χρήση σεξιστικής γλώσσας είναι βήμα υψίστης σημασίας προς την αποκατάσταση ανισοτήτων. Μία σημαντική λύση που θα πρέπει να προταθεί είναι η πλήρης αναμόρφωση της σεξιστικής γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2001).

1.4.1 Γλώσσα και επιθετικότητα: Η δύναμη των λέξεων

«Becoming is better than being»

Carol Dweck

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι τόσο συνήθης στα σχολεία και όπως προαναφέραμε περιλαμβάνει σεξουαλικά σχόλια, φυλετικά σχόλια, υπαινιγμούς για την εξωτερική εμφάνιση, σαρκασμό και ειρωνεία για τη νοημοσύνη / σχολική επίδοση, υπονοούμενα ή ψευδείς διαδόσεις για μια ασθένεια / αναπηρία, για την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, προσβολές που αφορούν το κοινωνικό φύλο, με απώτερο σκοπό να βλάψει ηθικά τους άλλους, να τους υποτιμήσει. Η λεκτική παρενόχληση και ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να είναι πιο καταστροφικοί από τη σωματική κακοποίηση, όπως είπε ο μεγάλος Έλληνας φιλόσοφος Πυθαγόρας: «*Η πληγή που δημιουργείται από τη γλώσσα είναι πολύ βαθιά από αυτή που δημιουργείται από το μαχαίρι. Γιατί το μαχαίρι τραυματίζει το σώμα, ενώ η γλώσσα τραυματίζει την ψυχή*».⁶ Αφήνει μόνιμες και βαθιά χαραγμένες πληγές που, σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν μπορούν ποτέ να επουλωθούν. Οι μελέτες δείχνουν ότι η λεκτική παρενόχληση μπορεί να προκληθεί από εκείνους που έχουν πολλά προβλήματα δικά τους άλυτα, οι ίδιοι υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση και ξεκινούν με μια δηλωμένη αδυναμία, την «ανασφάλεια», αυτοί λοιπόν μπορεί να καταστήσουν αβοήθητο, ένα άτομο με αυτοπεποίθηση, στην προσπάθειά του να φανεί ανεπηρέαστο στον περίγυρό του. Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι μια ύπουλη και αποκρουστική επίδειξη χιούμορ, αφού οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι επρόκειτο για «αθώα» πειράγματα, αλλά και ευφυΐας, από αυτούς που τον χρησιμοποιούν. Ο λεκτικός εκφοβισμός γίνεται συχνά χωρίς σκέψη, με πλήρη άγνοια των επιβλαβών επακολουθών για το άτομο που πέφτει θύμα, τα λόγια απλώς ξεχύνονται με ορμή χωρίς κανένα σεβασμό και δισταγμό. Σαφώς, αυτή η συγκεκριμένη μορφή κακοποίησης μπορεί να κλιμακωθεί σε πιο επιβλαβείς μεθόδους όπως η σωματική κακοποίηση, γεγονός που συμβαίνει αλληπάλληλα μέσα στους σχολικούς χώρους έπειτα από έναν καυγά.

Τα λεκτικά μηνύματα συνοδεύονται συνήθως και από μη λεκτικά, τα οποία μπορούν να σταλούν μέσω αντικειμένων, συμβόλων ή εικόνων, της απόλυτης σιωπής, της οπτικής επαφής και γενικότερα των εκφράσεων του προσώπου, τη θέση του σώματος, τις κινήσεις και τις χειρονομίες, τη «γλώσσα του σώματος», τα οποία είναι

⁶ <https://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%AE>

δύσκολο να ερμηνευθούν και εύκολο να παρεξηγηθούν. Όταν τονίζουμε τη βία και τον εκφοβισμό στα σχολεία, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι ισχυρότερη από τη λεκτική στην περίπτωση της παρατεταμένης οπτικής επαφής, η οποία εκφράζει επιθυμία να προσβάλλουμε κάποιον ή απειλητική στάση, υποδηλώνεται επιθετική συμπεριφορά στην περίπτωση που το άτομο έχει σφίξει τα χείλη του, έχει κοκκινίσει το πρόσωπό του, σφίγγει τις γροθιές του, τρίζει τα δόντια του, χτυπά το πόδι του με ένταση (Κούρτη, 2003).

Η δυναμική των λέξεων διαφαίνεται από την αυθαίρετη κατηγοριοποίηση που προκαλεί σε κάποιον κυρίως αν εμφανίζει κάποια ιδιαιτερότητα, την εναλλαγή συναισθημάτων που την ίδια στιγμή μπορούν να προκαλέσουν γέλια ή δάκρυα, να εξυψώσουν ή να πονέσουν. Ο άνθρωπος, βέβαια, αρέσκεται περισσότερο να εκφράζει κυρίως αρνητικά συναισθήματα, τον θυμό του, την τοξικότητά του παρά να βγει πρώτα ένας καλός λόγος. Ο σοφός ελληνικός λαός λέει τη γνωστή ρήση: *«Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει»*, παροιμία που μας επαναλάμβαναν στο σπίτι και τη γνωρίζουμε από μικρά παιδιά (Κούρτη, 1999). Αφού, λοιπόν, όλοι μας μεγαλώσαμε με αυτήν και συνέχεια ηχούσε στα αυτιά μας, πως γίνεται η λεκτική κακοποίηση να ξεκινά από το σπίτι, πως γίνεται να μην το εφαρμόσαμε. Είτε συνειδητά είτε όχι, τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο από αυτό που ακούν αλλά και από αυτό που βλέπουν. Το εξισώνουν ως κανόνα, παρά ως εξαίρεση και το υιοθετούν, γεμίζουν την ψυχή τους με αρνητισμό, κακία και κάπου θέλουν να τα αδειάσουν, γίνονται επικριτικοί και τυχοδιώκτες γιατί έτσι έμαθαν. Ίσως είναι καιρός να επανεξετάσουμε γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν λεκτικό εκφοβισμό και πώς μπορεί να διαλυθεί (Clarke, 2007a).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

«Η δασκάλα μας μάς έδειξε ένα μήλο και είπε ότι όλοι μαζί μπορούσαμε να το φτύσουμε, να το κοροϊδέσουμε, να το βρίσουμε με ό,τι μας έρχεται στο μυαλό και στο τέλος να το πετάξουμε με δύναμη κάτω. Μετά μας ζήτησε να το σηκώσουμε από το πάτωμα και με τη βοήθεια της το κόψαμε στα δύο. Τότε είδαμε ότι ήταν «μαυρισμένο» από τα πολλά χτυπήματα και σπασμένο σε κάποιες μεριές. Αυτό συμβαίνει μέσα στην ψυχή μας, όταν κάποιος μας φέρεται άσχημα με τα λόγια ή τις πράξεις του και αν δε μιλάμε, τότε δε θα μάθει ποτέ κανείς όλα όσα έχουμε υποστεί.

11χρονο κορίτσι, θύμα σχολικού εκφοβισμού

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για πρόληψη, πριν χρειαστεί η παρέμβαση, για την επίλυση των βασικών κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων στον χώρο του σχολείου. Συγχρόνως, τα χαρακτηριστικά και οι παράμετροι (κοινωνικοί και προσωπικοί), (π.χ. πόσο διαφέρει ένα παιδί από τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα, τις αξίες, τους κανόνες και έπειτα αν του περιορίζουν τη λειτουργικότητά του στη ζωή του ή στην κοινωνία) συνιστούν μεγάλη πρόκληση για τα άτομα που πλαισιώνουν το παιδί εντός και εκτός σχολείου. Η καλύτερη παρέμβαση είναι η πρόληψη. Η εκπαίδευση και το σχολείο αποτελούν το δεύτερο κατά σειρά στάδιο κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι σημαίνοντα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική πορεία και εξέλιξη ενός παιδιού. Το πρώτο βήμα είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικευτεί σε αυτό και να μπορούν να εντοπίσουν τις περιπτώσεις εκφοβισμού και μη. Αυτό σημαίνει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου είναι ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τον ψυχισμό του παιδιού και εάν δεν προσανατολίζονται μονομερώς στη μετάδοση γνώσεων, τότε η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια ψυχαναλυτική πράξη. Το παιδί πρώτα θα πρέπει να ενταχθεί στην ομάδα της τάξης και να δοθεί έμφαση στην επαφή του με τους άλλους και σε δεύτερο χρόνο έρχεται η μετάδοση της γνώσης. Το δεύτερο βήμα είναι οι παρεμβάσεις εστιασμένες στο πλαίσιο της οικογένειας, όπου από εκεί ξεκινά η εκμάθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, πως δηλαδή το παιδί θα διώξει τον φόβο του, θα αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Το πρώτο στάδιο κοινωνικοποίησης του παιδιού με την υιοθέτηση ορισμένων κανόνων, αξιών και στάσεων ξεκινάει από το οικογενειακό περιβάλλον. Κάποια από τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία αποτελούν και κίνητρα για παραπομπή στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και στους ειδικούς (ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, κ.λπ.) είναι η επιθετική συμπεριφορά, οι σχολικές δυσκολίες, η τάση για ψέματα, η αυτό-επιθετικότητα, κ.ά.

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (χ.χ.), οι πολιτικές αντιμετώπισης ξεκινούν από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και καταλήγουν στις στρατηγικές που υιοθετούνται από τα ίδια τα σχολεία. Οι παρεμβάσεις στις οποίες θα αναφερθούμε διακρίνονται σε

πρωτογενείς και δευτερογενείς. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο Άρθρο 19 παρ.1 αναφέρει ρητώς ότι: «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα για την πρόληψη και την προστασία των παιδιών, από οποιαδήποτε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας»⁷.

Η πρωτογενής παρέμβαση αφορά το σύνολο του πληθυσμού ενώ η δευτερογενής εστιάζει στις «ομάδες υψηλού κινδύνου» λόγω φυλής, αναπηρίας, θρησκευτικών πεποιθήσεων, εθνοτικής καταγωγής, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης, χαρακτηριστικών φύλου ή οικογενειακής κατάστασης. (Αρτινοπούλου, χ.χ.). Το νέο νομοσχέδιο με τίτλο «Ζούμε Αρμονικά Μαζί - Σπάμε τη Σιωπή» ΦΕΚ 55/Α΄/10-03-2023: συμπεριλαμβάνει και τα δύο αυτά επίπεδα με «ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία» σε τρεις άξονες: α) νέες δράσεις και προγράμματα, τα οποία θα μεριμνούν ειδικά σε θέματα διακρίσεων και ενδοσχολικής βίας εναντίον μαθητών/τριών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, β) συστηματικές επιμορφώσεις και συμβουλευτική καθοδήγηση μέσω κατευθυντήριων οδηγιών πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και έπειτα στους γονείς/κηδεμόνες αλλά και στους ίδιους τους μαθητές, γ) ψηφιακή πλατφόρμα για αναφορές περιστατικών σχολικής βίας. Θα αναφερθούμε, λοιπόν, στα 16 άρθρα για την βία και τον εκφοβισμό στα σχολεία (Α΄ και Β΄ Μέρος του Νόμου).

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα και ειδικότερα το άρθρο 3, οι «δράσεις και τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού» θα εκτελούνται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου σε συνεργασία με το ΙΕΠ, το ΙΤΥΕ «Διόφαντος» ενώ υπάρχει «ανοιχτό» παραθυράκι/πρόσκληση περί εμπλοκής «οποιοδήποτε άλλου τρίτου φορέα κριθεί αναγκαίο» του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα.

Όσον αφορά τις δομές, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την οποία γίνεται λόγος στην εργασία, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ορίζεται ως υπεύθυνος ο διευθυντής μαζί με έναν εκπαιδευτικό που θα επιλέξει, οι οποίοι θα βρίσκονται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τις τετραμελείς Ομάδες Δράσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που θα είναι στελεχωμένες από ειδικούς (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός).

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αφορά την ανάπτυξη και λειτουργία ψηφιακής πλατφόρμας από την Ενιαία Ψηφιακή Πύλη της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr-ΕΨΠ) για αναφορά περιστατικών σχολικής βίας, στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές, οι γονείς και όσοι έχουν επιμέλεια μαθητών. Οι μαθητές θα μπορούν να υποβάλλουν επώνυμες και ανώνυμες αναφορές, ενώ οι γονείς μόνο επώνυμες. Οι υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας υπό την εποπτεία των τετραμελών ομάδων δράσης μέσω του πληροφοριακού συστήματος θα χειρίζονται και θα μπορούν να παρεμβαίνουν

⁷ Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως κυρώθηκε με το Νόμο 2101/1992. Διαθέσιμη στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-pliروفories/nomothesia/diethnis-symvasi-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy>

απευθείας στις αναφορές αυτές. Οι αναφορές θα αποθηκεύονται στο σύστημα για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η κυβέρνηση έχει προβεί με σχετικές πρωτοβουλίες στη διευθέτηση των εν λόγω προβλημάτων: αύξηση των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, επιμορφώσεις, αλλαγές στα προγράμματα σπουδών με την προσθήκη του μαθήματος «Εργαστήρια δεξιοτήτων», μια ζώνη εργαστηριακής, συνεργατικής, διερευνητικής μάθησης με σκοπό την επεξεργασία σημαντικών και επίκαιρων θεμάτων, κτλ. Μερικά από τα προγράμματα που έχουν εφαρμοσθεί στην Ελλάδα είναι: τα προγράμματα «STOP στην Ενδοσχολική Βία», «ΚΑΤΑ-νοώντας τον Σχολικό Εκφοβισμό» από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) με πλούσιο ενημερωτικό και συμβουλευτικό υλικό προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ με τη συμμετοχή του Χαμόγελου του Παιδιού που συμπεριελάμβανε το European Antibullying Network (EAN) και την καμπάνια ευαισθητοποίησης ABC Europe's antibullying campaign (Γκάτσα, 2020). Παρόλα αυτά, η γενική οργάνωση του σχολείου εμμένει στον στερεοτυπικό της χαρακτήρα και στα πρότυπα ομοιομορφίας που ακολουθεί, με μηδαμινό ενδιαφέρον σε ό,τι διαδραματίζεται έξω από το σχολείο, με σχολικά προγράμματα και εγχειρίδια που δεν ανταποκρίνονται σε καμία περίπτωση στο πραγματικό περιβάλλον των μαθητών, με πλήρη απουσία της πολυπολιτισμικής διάστασης αλλά και ελλιπή αναφορά στα κοινωνικά ζητήματα που ταλανίζουν την καθημερινότητα των νέων (Μπεζέ, 1998).

Επιπρόσθετα, από το ΥΠΑΙΘ και ειδικότερα την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) με τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος (2015-2016) διεξήχθη «Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» μέσω ερωτηματολογίων σε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα μαθητών/τριών (3.667 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 1971 αγόρια και 1.696 κορίτσια, 33.112 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 17.483 αγόρια και 15.629 κορίτσια). Τα αποτελέσματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς την αναγνώριση περιπτώσεων/μορφών εκφοβισμού κατέδειξαν πρώτο, με σημαντική διαφορά, τον λεκτικό εκφοβισμό που περιλαμβάνει την κοροϊδία και την εξύβριση. Ως προς την παρέμβαση και για τις τρεις περιπτώσεις (σωματική, λεκτική βία, άσχημη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον) οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ζητώντας από το μαθητή – θύτη να ζητήσει συγγνώμη από τον μαθητή - θύμα, του εξηγούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και συζητούν μαζί του για να επιλύσουν το θέμα. Με την ψήφιση και την άμεση εφαρμογή του νέου νομοσχεδίου θέτουν ως απώτερο στόχο την ολιστική προσέγγιση αντιμετώπισης των σχετικών προβλημάτων.⁸

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες εστιάζουν στη διαμεσολάβηση, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μεθόδων στο πλαίσιο της απονομής δικαιοσύνης και επίλυσης διαφορών με ειρηνικό τρόπο (Αρτινοπούλου, χ.χ.). Ο Rigby (2008) αναφέρει

⁸ ΦΕΚ 55/Α'/10-03-2023: «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο: <http://dide.ira.sch.gr/new/ekpedevtika-themata/ekp230313a/>

συγκεκριμένα εναρκτήρια βήματα/στοιχεία που θα πρέπει να εφαρμόζει το κάθε σχολείο: 1) Εκπαίδευση για τον εκφοβισμό με τη θέσπιση επίσημης πολιτικής, η οποία θα περιλαμβάνει έναν περιεκτικό ορισμό του εκφοβισμού και ερμηνεία των στοιχείων, 2) ενημέρωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα καθημερινά ζητήματα της κοινωνικής ζωής, 3) μια δήλωση σχετικά με τον προσδιορισμό και τη σοβαρότητα του προβλήματος που θα αντιστοιχεί σε ανάλογα μέτρα δράσης για κάθε ηλικία με ευθύνη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για επίλυση αυτών, 4) την αξιολόγηση αυτής της πολιτικής μετά το πέρας ενός εύλογου χρονικού διαστήματος. Επιπρόσθετα, σε επίπεδο σχολείου για τη βαθιά κατανόηση αυτών θα πρέπει να γίνονται τακτικά σύλλογοι διδασκόντων για τη συζήτηση αυτών των θεμάτων. Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους να παρέχονται ενημερωτικά φυλλάδια, να διεξάγονται ημερίδες και ομιλίες σε συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες και τοπικούς φορείς. Διευθέτηση και αναβάθμιση του σχολικού χώρου με στόχο να είναι πιο ζεστό, φιλικό προς τα παιδιά, με περιποιημένο και καθαρό φυσικό περιβάλλον, διακόσμηση με έργα μαθητών, χώρους με παιχνίδια και δραστηριότητες ή για ξεκούραση, βιβλιοθήκες ενσωματωμένες στις αίθουσες. Η κατάσταση των σχολικών χώρων στην Ελλάδα δεν ανταποκρίνεται στις επιταγές του 21^{ου} αιώνα. Πολυπληθείς αίθουσες 25 μαθητών/τριών με περιορισμένη ελευθερία κινήσεων, με μικρά παράθυρα τοποθετημένα πολύ ψηλά, κτίρια φθαρμένα, παρατημένα, αυλές τσιμεντένιες χωρίς πράσινο, διάδρομοι στενοί, ασφυκτικοί που δίνουν την αίσθηση ότι βρισκόμαστε σε πλοίο (Pain, 1998). Συστηματική εποπτεία και περισσότερος έλεγχος των χώρων στους οποίους καταγράφεται εκδήλωση εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών ειδικά όταν πρόκειται για μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, πολλούς διαδρόμους, αχανείς αίθουσες διδασκαλίας, χώρους πίσω από το σχολικό κτίριο στους οποίους δεν έχει οπτική επαφή ο επιβλέπωντας. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και των τοπικών αθλητικών συλλόγων να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτονώνουν δημιουργικά την ενέργειά τους μέσα από αθλήματα και τέχνες, να διοργανώνονται αγώνες, πολιτιστικές εκδηλώσεις ώστε να δίνονται ευκαιρίες ανάδειξης των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών. Μια καλή πρακτική που εφαρμόστηκε από μία συνάδελφο στο σχολείο, η οποία στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «befriending/buddying» είναι η «υιοθεσία» των τμημάτων της πρώτης δημοτικού από τα τμήματα της έκτης δημοτικού, με στόχο την υποστήριξη/βοήθεια των μικρότερων σε διάφορα ζητήματα της σχολικής ζωής που τους είναι ακόμη πρωτόγνωρα. Τέλος, στο βιβλίο σχολικής ζωής που υπάρχει σε κάθε σχολείο να καταγράφονται όλα τα περιστατικά και να διατηρούνται στο αρχείο (Καραβόλτσου, 2013; Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000).

Η Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, καταφεύγει σε πιο έμμεσες πολιτικές κατά του εκφοβισμού και της σχολικής βίας, οι οποίες εφαρμόζονται σε αρκετά μικρό ποσοστό σχολείων της χώρας και σίγουρα όχι με τη συχνότητα που θα ήταν αναγκαίο για να μειωθούν τα ποσοστά. Εν αντιθέσει, με μια μικρή έρευνα στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώνεται η εγκαθίδρυση διαφόρων μεθόδων άμεσης επίλυσης των συγκρούσεων. Συνοπτικά, αναφέρονται η Μέθοδος «No Blame Approach» - «Δεν κατηγορώ» ή Μέθοδος «Ομάδα Υποστήριξης» των Άγγλων

εκπαιδευτικών Maines & Robinson, η Μέθοδος «Πίκας» του Σουηδού ψυχολόγου A. Pikas, η Μέθοδος «Επανορθωτική Δικαιοσύνη» εφαρμοσμένη σε Αυστραλία και Βόρεια Αμερική, κ.λπ. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι διαχείρισης περιστατικών μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία: είναι μη – τιμωρητικές, χωρίς πρόθεση απόδοσης «ευθυνών» στους θύτες, οι οποίες δίνουν περισσότερη ελευθερία έκφρασης στους μαθητές και εμπλέκουν τους σημαντικούς «άλλους» στην όλη διαδικασία (συμμαθητές, γονείς) μέσα σε ένα κλίμα ενσυναίσθησης και αλληλοϋποστήριξης (Γκάτσα, 2020; Καραβόλτσου, 2013). Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστεί πιο αναλυτικά η μέθοδος της διαμεσολάβησης, η οποία έχει εφαρμοσθεί σποραδικά και σε ορισμένα σχολεία του νομού Αττικής. Διαμεσολάβηση των συγκρούσεων από ομάδα εκπαιδευτικών (school-based mediation) που θα έχουν επιμορφωθεί πάνω σε αυτή τη μέθοδο και από συνομήλικους (peer mediation) για τη διαχείριση συγκρούσεων, βίαιων ή μη, οι οποίοι επίσης θα έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον ορισμό και τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν δοθεί από τον Οργανισμό για την Επίλυση των Συγκρούσεων (Association for Conflict Resolution) η διαδικασία της διαμεσολάβησης αποτελεί μια εναλλακτική παρέμβαση επίλυσης προβλημάτων, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές επικοινωνίας, στις ανάγκες των διαφωνούντων, στον διάλογο ως προς έναν σκοπό, σε δεξιότητες δημιουργικής σκέψης. Ο όρος χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τη «διαπραγμάτευση» και τη «διαιτησία» όμως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την επίλυση των συγκρούσεων. Η διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία, στην οποία παίρνουν μέρος οι διαφωνούντες και ένας ουδέτερος τρίτος (μαθητής/εκπαιδευτικός-διαμεσολαβητής) σε αντίθεση με τη «διαπραγμάτευση» η οποία διεξάγεται μεταξύ των δύο που βρίσκονται μέσα στο πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση για να μην οδηγηθούμε σε αδιέξοδο χρειάζεται η εκούσια συμμετοχή και των δύο πλευρών με στόχο τη διασφάλιση εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ελεύθερης επικοινωνίας χωρίς εξαναγκασμό για να μπορούν να εκφράζουν αβίαστα τα συναισθήματά τους (θετικά και αρνητικά). Ο διαμεσολαβητής δε θα πρέπει να επιβάλλει τις απόψεις του, να προσπαθεί να ελέγξει τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, να ευνοεί έναν από τους δύο, να χλευάζει ή να αντιδρά επιθετικά σε ό,τι λένε οι διαφωνούντες. Το βιβλίο *Breaking the Cycle: How to Turn Conflict into Collaboration* εστιάζει στη συστηματική προσέγγιση για την επίλυση μιας σύγκρουσης με τρόπο που να καταρρίπτονται όλα τα εμπόδια και να χτίζονται ισχυρότερες και πιο ευχάριστες σχέσεις, χαρακτηριστικά που θα πρέπει να εξασφαλίζονται σε μια σχολική διαμεσολάβηση: *Αποδοχή (Acceptance)* θετικών και αρνητικών συναισθημάτων του άλλου, *Σεβασμός (Respect)* του προσώπου, ακρόαση των διαφοροποιημένων θέσεων, απόψεων, συμφερόντων, κινήτρων, *Περιέργεια (Curiosity)* για παρατήρηση και κατανόηση της συμπεριφοράς, γνήσιο ενδιαφέρον, ανταπόκριση του συνομιλητή, *Εντιμότητα (Honesty)* (Blackall, Simms & Green, 2009; Κωσταρά, 2021). Ο διαμεσολαβητής είναι υπεύθυνος να ξεκαθαρίσει τους διαδικαστικούς κανόνες, να ωθήσει τους συμμετέχοντες στην εξεύρεση λύσεων και εναλλακτικών επιλογών που να ικανοποιούν τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, να τις αξιολογήσει και να

προτείνει συμφωνία με βάση τις επιθυμίες και των δύο εμπλεκόμενων (Αρτινοπούλου, 2010; Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000)

Σε επίπεδο τάξης

Αποτελεί τον βασικότερο άξονα της πολιτικής αντιμετώπισης της σχολικής θυματοποίησης αφού οι μαθητές περνούν τις περισσότερες ώρες, που βρίσκονται στο σχολείο, μέσα στην τάξη. Τα τελευταία χρόνια η μαθησιακή διαδικασία έχει αναμορφωθεί σε σημαντικό βαθμό με την προσθήκη βιωματικών εργαστηρίων (projects) και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε σταθερή βάση μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνοντας τομείς όπως: τη φιλία και το παιχνίδι, επαναπροσδιορισμός των διαπροσωπικών σχέσεων και της επικοινωνίας με νέους όρους και γερή βάση, εποικοδομητική επίλυση προβλημάτων/συγκρούσεων, συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων, προσαρμογή στο νέο κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Μέσα από τις Βιβλιοθήκες Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) υπάρχουν πολλές βιωματικές δραστηριότητες για τη σύλληψη των εννοιών «εκφοβισμός», «συμπερίληψη», «ενσυναίσθηση» και με ποιον τρόπο να τις εφαρμόζουμε στην πράξη. Ενδεικτικά, αναφέρεται το εργαστήριο «*Ο σχολικός εκφοβισμός χτυπά την πόρτα του σχολείου*» που απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού και περιλαμβάνει διάφορα επίπεδα: κύκλους γνωριμίας, συζητήσεις, βίντεο, διαχείριση συναισθημάτων, εκμάθηση δεξιοτήτων που προάγουν τη θετική συμπεριφορά. Τα παιδιά κατανοούν σε βάθος το φαινόμενο, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν πληροφορίες, σκέψεις, συναισθήματα, κατανοούν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, εμπιστεύονται. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εντάξουμε προγράμματα ψυχοκοινωνικής αγωγής σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας. Μια εξίσου καλή πρακτική σε σχέση με τα ομαδικά σχέδια εργασίας και την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι η ανάθεση ρόλων/αρμοδιοτήτων διότι μαθαίνουν με αυτόν τρόπο τα παιδιά να είναι υπεύθυνα. Επιπροσθέτως, μια τακτική που εφαρμόζουν σε πολλά σχολεία μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας είναι η δημιουργία ενός «δοχείου/κουτιού» στο οποίο θα ρίχνουν μέσα τις αναφορές τους σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, τις ενδεχόμενες πιέσεις που δέχονται από τους συμμαθητές/τριες τους και όποιο περιστατικό αντιλαμβάνονται ότι ξεφεύγει από τα επιτρεπτά όρια. Αυτή η τακτική έχει ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών, την ανάλυση των προβλημάτων που προκαλούν δυσφορία και αρνητικό κλίμα ώστε να προταθούν λύσεις (Γκονέλα, 2004; Καραβόλτσου, 2013; Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000). Εντασσόμενο στον ευρύτερο κύκλο δράσεων της κοινωνικο-συναισθηματικής και γλωσσο-διδασκαλίας προσέγγισης της λεκτικής βίας είναι το βιωματικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*, ένας χρήσιμος οδηγός για εκπαιδευτικούς με πολυτροπικά μέσα, ο οποίος έχει ως απώτερο στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα κρούσματα λεκτικού εκφοβισμού και να εξοικειωθούν με τις ευρύτερες ψυχολογικές, νομικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις του φαινομένου, να προσδιορίζουν τα αίτια εκδήλωσής της λεκτικής βίας και να αξιολογούν τις συνέπειές της (Καμηλάκη, 2020).

2.1 Παράγοντες αποτελεσματικής εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο

One child. One teacher. One book and One pen can change the world. Education is the only solution. *Malala Yousefzai*

Στην ενότητα αυτή, αναφέρονται τα παιδαγωγικά συμβάντα ή καταστάσεις, που διασφαλίζουν ή διαταράσσουν το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στον χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι είναι στη φύση των νέων ο θυμός, οι έντονες αντιδράσεις, ο ανταγωνισμός και ότι θα υπάρχει πάντα κάποια μορφή βίας ή εκφοβισμού μέσα στα σχολεία μας. Ακόμα κι αν αυτό είναι αλήθεια, όταν η διοίκηση του σχολείου, οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές συνεργάζονται μπορούν να συμβούν σπουδαία πράγματα στα σχολεία μας (Clarke, 2007b).

Σε μια σχολική κοινότητα, αρμόδιοι ρυθμιστές ενός υγιούς και θετικού παιδαγωγικού κλίματος είναι οι διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ζώνη δραστηριοτήτων (ελεύθερη ή οργανωμένη), οι οποίοι δρουν ανάλογα με την προσωπικότητά τους, τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και ικανότητες, την εμπειρία τους, την αγάπη τους στο επάγγελμά τους, το πόσο διαθέσιμοι είναι για το κάθε παιδί με σκοπό να ακούσουν τα αιτήματά του, να αφουγκραστούν τις ανάγκες του (βιολογικές, διερευνητικές, συναισθηματικές) και να συμπεριφερθούν ανάλογα, ιδιαιτέρως όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν κρίσιμες καταστάσεις. Οι δάσκαλοι μοιράζονται επίσης μέρος της ευθύνης, καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά κάθε στιγμή και είναι οι πρώτοι που θα μπορούσαν να αντιληφθούν σημάδια προβλημάτων. Οι διευθυντές/ντριες των σχολείων θα πρέπει επίσης να εφαρμόζουν προγράμματα και αυστηρές πολιτικές μηδενικής ανοχής για τη βία που θα αποθαρρύνουν έντονα τις ανάρμοστες συμπεριφορές, οι οποίες εμφανίζονται σε όλους τους χώρους του σχολείου. Η διακοπή της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μπορεί να είναι ένα αδύνατο κατόρθωμα, αλλά αυτό δε μας δίνει το δικαίωμα να μείνουμε άπραγοι και να παρακολουθούμε τα παιδιά μας να υποφέρουν από τις επιπτώσεις τους. Είναι υποχρέωσή μας να προσπαθήσουμε τουλάχιστον να αμβλύνουμε τη βία μεταξύ των νέων μας (Clarke, 2007b).

2.1.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

Ο εκπαιδευτικός συνιστά ίσως τη σημαντικότερη μεταβλητή σε κάθε σχολείο, αφού αποτελεί το βασικό πρόσωπο με το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή καθημερινά. Για τους μαθητές που περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τους στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός είναι το υποκατάστατο του γονέα, με τον οποίο θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη και οικειότητα, ώστε να βρουν τον δικό τους τρόπο έκφρασης. Άλλωστε είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός αποκτά ποικίλους ρόλους στη σχολική καθημερινότητα και πολλές φορές χρειάζεται να αναλάβει τον ρόλο του ψυχαναλυτή όταν πρέπει να διαχειριστεί κρίσεις. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για τη μείωση του εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου. Γι' αυτό τον λόγο είναι

μείζονος σημασίας η παιδαγωγική κατάρτιση, θεωρητική και πρακτική, στις δυναμικές όψεις των διαπροσωπικών αλλά και των ψυχολογικών σχέσεων με τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Μπεζέ, 1998). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν ενδεικτικές και μη παρεμβάσεις, στυλ συμπεριφορών από την πλευρά των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τα περιστατικά bullying στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2013)* εντοπίζονται πέντε διαφορετικά στυλ συμπεριφορών όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης: το *ναρκισσιστικό*, το *αυταρχικό*, το *επιτρεπτικό*, το *αδιάφορο* και το *υποστηρικτικό* στυλ.

Ναρκισσιστικό στυλ

Οι εκπαιδευτικοί που το υιοθετούν χρησιμοποιούν το προσωπικό τους γόητρο και με διπλωματία προσπαθούν να αποφύγουν τις ουσιαστικές αποφάσεις και λύσεις, με σκοπό να παραμείνουν οι ίδιοι αρεστοί σε όλες τις πλευρές και απλά το πρόβλημα να «κουκουλωθεί». Με τη στάση του θα πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό, καθημερινά να «χτίζει» σχέσεις που θα δείχνουν στο παιδί – θύμα αλλά και στο παιδί – θύτη ότι νοιάζεται και είναι διαθέσιμος/η να συζητήσει μαζί τους για τα δικαιώματά τους, τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισης της βίας και του εκφοβισμού. Να είναι μεν φιλικός αλλά και συνεπής προς τα λεγόμενά του.

Αυταρχικό στυλ

Συχνά καταφεύγουν και οι ίδιοι σε επίθεση εκτοξεύοντας απειλές, κατηγορίες, εντολές/διαταγές. Ο τόνος της φωνής τους μπορεί άθελά τους να είναι σαρκαστικός/ειρωνικός και το ύφος τους να προδίδει την απογοήτευση που νιώθουν για αυτήν την κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο διεγείρεται περισσότερο η επιθετικότητα του παιδιού, αφού οι ίδιοι λειτουργούν ως πρότυπα που πρέπει να μιμηθούν, ειδικά για τους μαθητές που δεν έχουν επαρκή πρότυπα ή μια σταθερότητα στο οικογενειακό περιβάλλον. Συνιστάται να ενεργούν κατασταλτικά χωρίς επιπλέον πιέσεις στο παιδί, που εκείνη τη στιγμή γνωρίζει ότι σφάλει, αλλά δεν μπορεί να τα καταφέρει αλλιώς. Να αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως ολότητα, με τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία. Χρειάζεται μια ήρεμη προσέγγιση, συνδυάζοντας την καλοσύνη με την αυστηρότητα, για τη λύση του προβλήματος. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εφαρμόζονται σωματικές τιμωρίες, ψυχολογική βία, εχθρότητα και μνησικακία από την πλευρά τους. Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρο 28 παρ.2: *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση»*⁹.

Επιτρεπτικό στυλ

⁹ Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως κυρώθηκε με το Νόμο 2101/1992. Διαθέσιμη στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plierofories/nomothesia/diethnis-symvasi-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy>

Από την άλλη πλευρά, η αντίδραση οφείλει να είναι δυναμική, μη ανεκτική, με στερήσεις προνομίων και απαγορεύσεων για να μάθει το παιδί να αναλαμβάνει τις ευθύνες του και να καταλάβει ότι είναι απόρροια της επιθετικότητάς του. Όταν δεν υπάρχει ή δεν εφαρμόζεται το «συμβόλαιο» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, δηλαδή οι κώδικες επικοινωνίας μέσα και έξω από την τάξη, οι κανόνες είναι ελαστικοί και δεν έχει οριστεί με σαφήνεια το σύνολο των αποδεκτών συμπεριφορών τις οποίες αναμένει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του, τότε ο εκφοβισμός θα εξαπλωθεί ραγδαία και με άκρως επικίνδυνα αποτελέσματα.

Αδιάφορο στυλ

Η έλλειψη ιδιαίτερου ενδιαφέροντος απέναντι σε ένα παιδί, όταν είναι συγκινησιακά φορτισμένο, που θέλει να είμαστε δίπλα του και χρειάζεται να το ακούσουμε προσεκτικά, να εξωτερικεύσει τις ασυνείδητες και συνειδητές επιθυμίες του, είναι μια στάση ακατάλληλη. Η συμπεριφορά αυτή είναι συνήθως ατομική και σε καμία περίπτωση αντιπροσωπευτική για μια ολόκληρη σχολική μονάδα, η οποία έχει υιοθετήσει συγκεκριμένες πρακτικές ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό. Είναι σημαντική η συνεργασία όλων όσων βρίσκονται στο σχολείο για να δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας εκτίμησης. Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται επιμονή, υπομονή και μια πίστωση χρόνου διότι μια ανεξέλεγκτη και εσφαλμένη συμπεριφορά δε μεταβάλλεται από τη μια στιγμή στην άλλη.

Υποστηρικτικό στυλ

Όταν οι εκπαιδευτικοί απεγκλωβιστούν από την αδιάλλακτη στάση και την εμμονή στο να ακολουθούν τη δική τους φιλοσοφία έχοντας «παρωπίδες», μόνο τότε θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να συντελέσουν στην άμβλυνση του φαινομένου. Τα μέτρα που παίρνονται συνήθως είναι κατά βάση εξωτερικά σε σχέση με το άτομο και πολλές φορές δε διερευνώνται τα βαθύτερα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς γιατί αγνοείται η εσωτερική συνιστώσα του ατόμου. Σύμφωνα και με τη Lucy Crehan (2019) «ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών είναι η κατανόηση των βαθύτερων αιτιών» (σελ. 50). Όταν αποτυγχάνουν τα παιδαγωγικά μέτρα, είναι απαραίτητο να γίνουν άλλες ενέργειες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συνεργασία και συμβουλευτική εποπτεία από ομάδα ειδικών στα σχολεία για εκμάθηση πρακτικών αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και αυτοπειθαρχίας. Μια διεπιστημονική προσέγγιση απέναντι στα ζητήματα υγείας, στις κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες που εφαρμόζεται στα Φινλανδικά σχολεία, γνωστή ως «ομάδα παιδικής πρόνοιας», η οποία απαρτίζεται από ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, σύμβουλο σπουδών, οδοντίατρο, νοσοκόμο, λογοθεραπευτή, οικογενειακό σύμβουλο (Crehan, 2019). Είναι η μόνη συμπεριφορά που θα οδηγήσει σε λύσεις με ειρηνικό τρόπο, θα εξασφαλίσει συναισθηματική σταθερότητα στο παιδί και θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το σκοπό της επιθετικής συμπεριφοράς γιατί τις περισσότερες φορές τίθεται το ερώτημα: *Μήπως είναι ψυχολογικό το πρόβλημα;* (Γαλίτη, 2012; Γκονέλα, 2004; Καραβόλτσου, 2013; Κοντογιάννης, 2016). Σύμφωνα με τις Λουκίδου & Κυρίτση (2012), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση γνωστικά και συναισθηματικά να αναγνωρίζουν θέματα ψυχικής υγείας, να

επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να παρατηρούν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Χρειάζεται μια ολιστική προσέγγιση για να αποκωδικοποιήσουμε το «παγόβουνο» της συμπεριφοράς, πέρα από την εμφανή συμπεριφορά ενός παιδιού, να αναρωτηθούμε και να εντοπίσουμε ποια κίνητρα, στάσεις και προηγούμενες εμπειρίες βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια, η προσωπικότητα και η αυτοεκτίμηση του ατόμου που κρύβονται.

Εν κατακλείδι, όσον αφορά την επάρκεια των εκπαιδευτικών απαιτείται: 1) Γνώση της εξελικτικής πορείας της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών, 2) Γνώση του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τα υπό έρευνα φαινόμενα, 3) Κατανόηση οικογενειακών/πολιτισμικών/οικονομικών πλαισίων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες, 4) Διαχείριση βίαιων συγκρούσεων μέσα στην τάξη και κυρίως στον προαύλιο χώρο, 5) Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, 6) Γνώση διδακτικών μεθόδων/μοντέλων/τεχνικών για εποικοδομητική πειθαρχία, 7) Υιοθέτηση διαφορετικών μορφών αξιολόγησης (παρατηρήσεις, portfolio, συνεντεύξεις, κ.α.). Σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απαιτείται: α) Συναισθηματική ετοιμότητα – διαχείριση των αναγκών των μαθητών, ερμηνεία και κατανόηση των συναισθηματικών τους δεδομένων – εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στη πράξη – παροχή υποστήριξης σε μαθητές και οικογένειες τους, β) Ικανότητες/επικοινωνιακές δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση της επιθετικότητας, ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης, γ) Υποστήριξη μιας ολιστικής προσέγγισης που θα περιλαμβάνει μαθητές, σχολικό προσωπικό, γονείς και την κοινότητα, δ) Προσέγγιση της ανθεκτικότητας των μαθητών σε ατομικό και κοινωνικό πλαίσιο, ε) Εφαρμογή των μηχανισμών ασφάλειας του σχολείου, στ) Αναγνώριση όλων των μορφών βίας και των διακρίσεων σε βάρος μαθητών με αναπηρίες και μαθητών από αυτόχθονες μειονότητες και άλλες περιθωριοποιημένες κοινότητες.

Γνωρίζουμε από παλιά ότι τον κεντρικό ρόλο μιας σχολικής μονάδας τον έχει ο/η διευθυντής/ντρια, όπου πολλά οφέλη δύνανται να προκύψουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αλλά και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου από το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί (αυταρχικός, γραφειοκρατικός, εξουσιοδοτικός, δημοκρατικός). Η διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος ακολουθεί μία πυραμοειδή οργανωτική δομή, όπου κατεβαίνοντας προς τη βάση της πυραμίδας για να συναντήσουμε τον/την Υποδιευθυντή/ντρια, τον/τη Διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, μειώνονται οι διοικητικές αρμοδιότητες. Στη βάση, υπάρχουν αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες, ένας αυξανόμενος αριθμός ευθυνών και μηδαμινή εξουσία μόνο για τον/τη Διευθυντή/ντρια των σχολικών μονάδων χωρίς όμως να έχει τον έλεγχο των μέσων και των πόρων (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002¹⁰, κύριο έργο του όσον αφορά τη διαχείριση (των ομάδων και των προβλημάτων) είναι: α) να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς, β) να συνεργάζεται με τους γονείς και τους κηδεμόνες καθώς και με τις μαθηματικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα

¹⁰ <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelexwn-ekpaideysis-klimaka.pdf>

σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας. Όταν ο/η Διευθυντής/ντρια παρακολουθεί τα προβλήματα και είναι πρόθυμος/η να επωμιστεί ακόμη και τις πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών/τριών, τότε και οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται από άλλους αλλά και εκείνοι που έχουν εμπλακεί ολοκληρωτικά στην παραβατικότητα, δε θα φοβούνται να απευθύνονται σε αυτόν/ή (Γαλίτη, 2012; Fortin, 1998; Pain, 1998).

2.1.2 Ύπαρξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος και κουλτούρα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Ο συγγραφέας David Geurin (2018) έθεσε πέντε σημαντικά ερωτήματα που κάθε μαθητής/τρια επιθυμεί να απαντηθούν στο σχολείο του/της: 1) Είμαι σημαντικός/ή για κάποιον/α εδώ; 2) Ανήκω εδώ/είμαι μέρος της «ομάδας»; 3) Είμαι καλός/ή σε κάτι εδώ; 4) Ποιος θα με ακούσει εδώ; 5) Κάνει η παρουσία μου τη διαφορά;¹¹ Η επιθετική συμπεριφορά και ο εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου κρύβει πολλές εσωτερικές ανησυχίες για το παιδί-δράστη και συνήθως είναι αποτέλεσμα του άγχους, της ανασφάλειας, του υπέρμετρου ανταγωνισμού που υπάρχει στην ίδια την κοινωνία. Τα ερωτήματα αυτά κρύβουν βαθιά νοήματα και όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως το κάθε άτομο θέλει κάποιον (εκπαιδευτικό/συνομηλικο/διευθυντή) να του δίνει την απαραίτητη προσοχή, το νοιάξιμο, το ενεργό ενδιαφέρον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συγγραφέας του βιβλίου «Φυτόρια ευφυΐας» (2019), τα λόγια μιας καθηγήτριας για τη σημασία της «ανάγκης του σχετίζεσθαι», «*δεν μπορείς ν' αγγίζεις το μυαλό τους, αν δεν αγγίζεις πρώτα την καρδιά τους*» (σελ. 183). Η έλξη του ενδιαφέροντος του άλλου είναι στο πλαίσιο του ανταγωνισμού. Επιδιώκει να αναγνωρίζεται η μοναδικότητά του και η «αξία» του, να αναγνωρίζεται ότι μπορεί να τα καταφέρει και ότι αναγνωρίζεται ως μέλος του συνόλου που μπορεί να επιτύχει. Σαφώς η τάξη λειτουργεί διαφορετικά και δεν είναι πάντα εφικτή η δυαδική σχέση ωστόσο η δομή παραμένει η ίδια (ενήλικος – παιδί). Ένας τρόπος είναι να δουλεύουν ομαδικά τα παιδιά μέσα στην τάξη και κυρίως να ενσωματώνουν νεοφερμένους μαθητές ή μαθητές με ειδικά προβλήματα και ανάγκες διότι, ο ένας μπαίνει στη θέση του άλλου. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η φιλία μεταξύ των μαθητών και αναδεικνύεται η αλληλοβοήθεια (Κοντογιάννης, 2016). Οι παρέες των συνομηλίκων επιφέρουν ισορροπίες, το άτομο μαθαίνει να μην είναι το επίκεντρο της προσοχής, κοινωνικοποιείται, ανακαλύπτει καλύτερα τον εαυτό του. Άτομα που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις φιλικές σχέσεις είτε γιατί δε συμβιβάζονται με την ιδέα της απόρριψης και να μην αρεστοί στους άλλους είτε γιατί δεν έχουν μάθει να επιλύουν τις συγκρούσεις, δυσκολεύονται στις υπόλοιπες σχέσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ο Willard Hartup (στο Cole & Cole, 2011) αναφέρθηκε στις αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας: 1) βοηθούν στο να αναπτύξουν τα παιδιά βασικές κοινωνικές δεξιότητες όπως την ένταξη σε μια ήδη σχηματισμένη ομάδα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, 2) παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά για τον κόσμο και για τον εαυτό τους, πρότυπα σχέσεων. Όπως έχει επισημάνει ο Lev Vygotsky στην Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

¹¹ 5 Questions Every Kid Is Trying to Answer <http://www.davidgeurin.com/2018/01/5-questions-every-kid-is-trying-to.html>

του, το άτομο κατανοεί τον εαυτό του μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους¹². Διακρίνονται από αυτούς και αποκτούν μια νέα αίσθηση του εαυτού τους αφού πρώτα μεταβούν στη διαδικασία της «κοινωνικής σύγκρισης». Η εικόνα του εαυτού μας διαμορφώνεται μέσω της εικόνας που έχουν οι άλλοι για εμάς. Όταν το άτομο κατανοήσει ότι όπως τα αντικείμενα που ο καθένας από εμάς τα βλέπει με διαφορετική οπτική γωνία έτσι και το ίδιο το άτομο γίνεται αντιληπτό με πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες -σημαντικό ρόλο σε αυτό ενέχει η κοινωνική θέση, η πολιτισμική διαφοροποίηση, οι οικογενειακές πρακτικές- τότε αναγνωρίζει τον ίδιο του τον εαυτό (Cole & Cole, 2011). Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία επισημαίνει ότι αλλάζουμε μόνο μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους και την αλληλεπίδραση που έχουμε μαζί τους¹³.

Σύμφωνα με την έρευνα της *Ανδρέου (2001)* «Προβλήματα εκφοβιστή/θύματος και η συσχέτισή τους με στρατηγικές αντιμετώπισης σε συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις συνομηλίκων» που πραγματοποιήθηκε σε πέντε δημοτικά σχολεία της κεντρικής Ελλάδας με δείγμα 408 παιδιά (211 κορίτσια και 197 αγόρια) ηλικίας από 9 έως 12 ετών, καταλήγει ότι τόσο ο εκφοβισμός όσο και η θυματοποίηση σχετίζονται με αυτοαξιολογήσεις σε διάφορους τομείς και με στρατηγικές συναισθηματικής αντιμετώπισης σε συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις. Λαμβάνεται υπόψιν η διαφορά φύλου και συμπεραίνεται ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ του εκφοβισμού και της εξωτερίκευσης της αντιμετώπισης για τα αγόρια, τα οποία αναζητούν υποστήριξη στην ομάδα των συνομηλίκων, σε αντίθεση με τα κορίτσια που προτιμούν να το διαχειρίζονται με μεγαλύτερη εσωστρέφεια. Οι εκφοβιστές/θύματα ξεχωρίζουν περισσότερο λόγω των χαμηλών επιπέδων κοινωνικής αποδοχής και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή ζητούν διαρκώς την επιβεβαίωση από τους άλλους και εξαιτίας αυτού μπορεί να μην έχουν μεγάλο δίκτυο φίλων.

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο ξεκινάει από την καλή συνεργασία μεταξύ διευθυντή/ντριας – εκπαιδευτικών, με τις δομές της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση με τους γονείς, όπου ο εκπαιδευτικός θα έχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την οικογενειακή κατάσταση και την υγεία των μαθητών του και εν συνεχεία θα τους ενημερώνει για το φαινόμενο της επιθετικότητας προκειμένου να επιδιώκει τη συμβολή τους (Λουκίδου & Κυρίτση, 2012). Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων οφείλει να έχει ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, να επικοινωνεί άμεσα με τη μονάδα λαμβάνοντας σοβαρά υπόψιν τις αναφορές παιδιών

¹² Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ειρήνη Σκοπελίτη, «Γνωστική Ανάπτυξη». Ενότητα 5: Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Lev Vygotsky. Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1565/index.php?vis=5815>

¹³ Εκπαιδευτικές Κοινότητες & Ιστολόγια Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου - Τι είναι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη
<https://blogs.sch.gr/60nipath/files/2022/05/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7.pdf>

για θέματα βίας ή τις ανησυχίες τους για πιθανό εκφοβισμό και να γνωρίζει ξεκάθαρα τις απαιτούμενες διαδικασίες που θα ακολουθήσει ο σύλλογος διδασκόντων με τη διοίκηση (Καραβόλτσου, 2013).

Η αλήθεια είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο με σκοπό να δημιουργεί εμπόδια και παράγοντες «διαταραχής» της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην κάλυψη της ύλης που έχει ως αποτέλεσμα τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, στην απουσία μαθημάτων που άπτονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών (Καραβόλτσου, 2013). Η Φινλανδία και η Σαγκάη είναι δύο χώρες που επενδύουν στις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αφού με τη σειρά τους ενισχύουν τα κίνητρα αυτών και κατ' επέκταση των μαθητών τους κάνοντας πιο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό έργο. Στις καλές πρακτικές τους χρησιμοποιούν ένα μέρος τους χρόνου τους για συναντήσεις με συναδέλφους τους, συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρακολούθηση διδασκαλιών ακόμη και σε άλλα σχολεία της επιλογής τους. Σε περιπτώσεις εναλλαγής των εκπαιδευτικών σε μια τάξη πχ. ολόημερο πρόγραμμα, πολλές διαφορετικές ειδικότητες, η εναρμόνιση της συμπεριφοράς τους συμβάλλει και στην εξισορρόπηση του παιδαγωγικού κλίματος (Crehan, 2019).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε μια ερευνητική εργασία είναι δύσκολο να ορισθεί με σαφήνεια το διακριτό αντικείμενο μελέτης του πεδίου της εκπαίδευσης διότι, όπως προαναφέρθηκε, όλες οι επιστήμες συναντώνται μαζί. Σε μια μελέτη για ζητήματα βίας και επιθετικότητας σε ένα σχολείο, όπου οι διαδικασίες προσέγγισης, αντιμετώπισης, μάθησης και διδασκαλίας διακλαδώνονται σε πολλά επίπεδα (ψυχολογικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό) το κάνει ευάλωτο σαν επιστημονικό πεδίο χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει οριοθετημένα και σαφή εργαλεία μελέτης. Με την έρευνα στην εκπαίδευση κατανοούμε την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών θεμάτων. Το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και των απλών ανθρώπων για τα κοινωνικά φαινόμενα υφίστανται από παλιά αλλά παρατηρείται μεγάλη άνοδος τις τελευταίες δεκαετίες μέσω της επιστημονικής έρευνας και αναζήτησης της αλήθειας, μέσω της γνώσης από την εμπειρία και την αιτιολόγηση/λογική.

Οι απόψεις σχετικά με την προσέγγιση της έρευνας των κοινωνικών φαινομένων διαφέρουν γιατί προέρχονται από αλλότροπες θεωρήσεις και παραδοχές. Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται ποιοτική έρευνα, η οποία ασπάζεται την αντιθετικιστική παράδοση, μια «ανοιχτή» προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ατομική προοπτική, η υποκειμενικότητα και η προσωπική ανάμειξη του ερευνητή διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Ο ερευνητής ως συμμετοχικός παρατηρητής δρα με τους συμμετέχοντες συνδιαμορφώνοντας την κοινωνική πραγματικότητα. Το άτομο δεν προσλαμβάνει παθητικά τη ρέουσα πραγματικότητα αλλά τη νοηματοδοτεί με βάση τη συμπεριφορά του και την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Γι' αυτό τον λόγο η διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων θα πρέπει να επικεντρώνεται στη δυναμική τους διάσταση και στις φυσικές συνθήκες που επιτελούνται. Η ποιοτική έρευνα είναι ένα «ανοιχτό» τοπίο: που δε γνωρίζει την κατεύθυνση από την αρχή και στη διάρκεια αναζητά τη σύνδεση σχέσεων – αιτιών, δεν κυριαρχούν οι μετρήσεις, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται εντός πλαισίου χωρίς να διαταράσσεται η φυσικότητα (κάτι που χρειάζεται αρκετό χρόνο για να παρατηρηθούν οι νόρμες της συμπεριφοράς), ο ερευνητής μπαίνει μέσα στο φαινόμενο για να βρει τα αίτια στην πραγματική τους φύση, φτιάχνει εικόνες της πραγματικότητας παίρνοντας μέρος σε αυτό. Η ποιοτική μέθοδος παρουσιάζεται να είναι περισσότερο χρήσιμη στη συγκεκριμένη έρευνα εξαιτίας της σύναψης επικοινωνιακών σχέσεων με τα υποκείμενα και της αλληλεπίδρασης μέσω νεότερων τεχνικών (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος, επιχειρηματολογία) καθώς και της ανάδυσης πτυχών του φαινομένου και διατύπωσης υποθέσεων με την είσοδο του ερευνητή στο πεδίο και όχι πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας. Η ερευνητική διαδικασία ξεκινά: α) με έναν σχεδιασμό όσον αφορά τον ερευνητικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους, β) την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, το θεωρητικό πλαίσιο, γ) διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, εστιασμένων και κατανοητών με σκοπό να συνεισφέρουν στη βιβλιογραφία, δ) πηγές δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο, ε) συλλογή δεδομένων, πρόσβαση στο πεδίο έρευνας, στ) ανάλυση δεδομένων, η μέθοδος της οποίας θα προσδιορίζεται από τη θεωρητική προσέγγιση, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μορφή των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.1 Ερευνητικό εργαλείο – Προφορικές Αφηγήσεις

Οι *αφηγήσεις ή αλλιώς storytelling, narratives* αποτελούν δομημένα κείμενα που παρουσιάζουν την πραγματικότητα με σαφήνεια, με απώτερο σκοπό τη μεταβίβαση σημαντικών πληροφοριών, είναι μια μίμηση συμβάντων μέσω προφορικού λόγου (Καρακάσης, Γούσιος & Κεφάλας, 2015; Οικονόμου, χ.χ.).

Όπως αναφέρουν στο βιβλίο τους οι Cohen, Manion & Morrison (2007) και όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, η αφήγηση ιστοριών, ως ερευνητικό εργαλείο είναι παραμελημένος τομέας, συγκριτικά με άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. Η τεχνική όμως αυτή δεν είναι σύγχρονη καθώς σύμφωνα με τον Joseph Campbell, Αμερικανό συγγραφέα και καθηγητή λογοτεχνίας, την πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στη θεωρία του *μονομύθου (monomyth)*, ο οποίος εσωκλείει όλες τις αφηγήσεις των μύθων σε μία πολύ εκτεταμένη ιστορία.¹⁴ Οι αρχαίοι ημών πρόγονοι δημιούργησαν πολλούς μύθους (πραγματικά ή πλασματικά γεγονότα) για να μπορέσουν να εξηγήσουν τη δημιουργία του κόσμου και όλα τα γεγονότα που συνέβαιναν τότε, καθότι δεν υπήρχε άλλος τρόπος και μέσο προκειμένου να μεταβιβάσουν σημαντικά δρώμενα της εποχής σε επόμενες γενιές. Σύμφωνα με το βιβλίο *Ιστορίας της Γ' Δημοτικού «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»* (2017), το οποίο ξεκινάει με την επεξήγηση του όρου μύθος στο ομότιτλο κεφάλαιο το περιεχόμενο των μύθων είχε ως στόχο να αναδειξει πρότυπα της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω κάποιων ηρώων και των κατορθωμάτων τους, των περιπετειών τους όπως διδασκόμαστε και στα ομηρικά έπη (Οικονόμου, χ.χ.). Έχουν αλληγορικό και διδακτικό περιεχόμενο αναφερόμενοι στις παραδόσεις, στους θεούς, στον κόσμο των ζώων. Συγγενές του μύθου είναι το παραμύθι (**παρά=κοντά + μύθος=λόγος/λόγια**), το οποίο κινείται περισσότερο θα λέγαμε στον φανταστικό, υπερφυσικό κόσμο με εμπνευσμένο περιεχόμενο από τις κοινωνικές δομές, τη θρησκεία, τις παραδόσεις και τους «θρύλους» που πλάθει κάθε έθνος, γι' αυτό αποτελεί και το κατ' εξοχήν λαϊκό ανάγνωσμα των Ελλήνων κυρίως των μικρών παιδιών για να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο (Πολίτης, 2015).

Σημαντικές παράμετροι για την προετοιμασία της ερευνητικής έκθεσης είναι: ο ερευνητικός σκοπός και ο ρόλος του ερευνητή/ακροατή, το θέμα, οι συμμετέχοντες, η μορφή των αναφορών, παράμετροι που αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η μεθοδολογία που δίνει πρόσβαση σε πραγματικές εμπειρίες επιλέγεται ως «ανοικτή» έκφραση της αλήθειας γύρω από τις σχέσεις των ανθρώπων, τη βιοτική και πολιτιστική πραγματικότητα. Έμφαση δίνεται στη γλώσσα και τη δομή, τη φυσική πορεία της συζήτησης, τη σχετική απλότητα και λιτότητα στο ύφος (Σούδη, 2015).

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε και την παράθεση του επιμέρους σκοπού που διατυπώθηκε στην αρχή της μελέτης, θα παρουσιασθούν στη συγκεκριμένη υποενότητα τα τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα βοηθήσουν στο

¹⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell

να δοθεί μία ξεκάθαρη εικόνα για τα ζητήματα που πρόκειται να συζητηθούν μετά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει μέσω προφορικής αφήγησης/συζήτησης με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για να διαπιστώσουμε τις ενέργειες που κάνουν αυθόρμητα στη σχολική καθημερινότητα για την εξάλειψη του φαινομένου, τις ενέργειες έπειτα από συνεργασία με ειδικούς ή άλλους εκπαιδευτικούς, τις ενέργειες σε διαμεσολάβηση με τον θύτη, το θύμα ξεχωριστά ή και τους δύο μαζί:

1. Ποιες καταστάσεις ταξινομούν ως παράγοντες κινδύνου που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και κατ' επέκταση σε εκδηλώσεις βίας και πώς τις διαπιστώνουν έγκαιρα;

2. Ποιες είναι οι εποικοδομητικές προτάσεις τους για αποτελεσματικότερη διαχείριση προβλημάτων της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών με βάση θετικά πρότυπα σχέσεων και σκέψης;

3. Ποιες είναι οι στρατηγικές που αναπτύσσουν για να επιλύουν και να διαπραγματεύονται τις δυσάρεστες καταστάσεις βίας και τις ποικίλες συγκρούσεις με βάση δημιουργικές μορφές δράσης;

3.3 Δείγμα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, το δείγμα επιλέχθηκε με τη διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling). Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργηθεί ένα μικρό δείγμα ατόμων με στόχο την παροχή ποιοτικών πληροφοριών, την αξιοπιστία/καταλληλότητα και επάρκεια (Ισαρη & Πουρκός, 2015), για παράδειγμα: α) επιλέχθηκαν εν ενεργεία διευθύντριες και υποδιευθύντρια επειδή η έρευνα μελετά τη στρατηγική και τις τεχνικές αντιμετώπισης του φαινομένου εκ μέρους της Διοίκησης, β) επιλέχθηκε μια ομάδα εν ενεργεία εκπαιδευτικών με βάση την πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία τους και την υπηρετήση τους σε διαφορετικά σχολεία ανά τα χρόνια, την τυπικότητα που τους διακρίνει με σκοπό να ανταποκριθούν στον σχεδιασμό της έρευνας (κυρίως στα χρονικά περιθώρια) και τη διάθεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, τον βαθμό εμπλοκής τους στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο πεδίο μελέτης. Μία άλλη σημαντική παράμετρος ήταν οι σχέσεις εμπιστοσύνης που έχουν αναπτύξει με άλλους εκπαιδευτικούς και η συχνή αλληλεπίδραση με εβδομαδιαίες συναντήσεις για ανταλλαγή ιδεών κάτι που δείχνει να συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούν ένα δείγμα, το οποίο είναι αρκετά ικανοποιητικό να προσφέρει όλα τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα που θα οδηγήσουν στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων.

Το δείγμα αποτέλεσαν δύο διευθύντριες εκπαιδευτικοί ΠΕ70, μία υποδιευθύντρια εκπαιδευτικός ΠΕ70, μία υπεύθυνη εκπαιδευτικός ΠΕ70 ολόημερου και επτά εκπαιδευτικοί ΠΕ70 που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Όλες ήταν μόνιμες, γυναίκες εκπαιδευτικοί από 40 έως 60 ετών, κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής, τριών εκ των οποίων κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με πολλά χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και οι δύο με πάνω από είκοσι χρόνια

διοικητική εμπειρία. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη συμμετοχή επτά εκπαιδευτικών και διοικητικών μαζί, όμως η επιμονή, ο ζήλος και οι συνεχιζόμενες προσπάθειες της ερευνήτριας απέδωσαν καρπούς και έτσι συγκεντρώθηκαν αφηγήσεις από έντεκα διοικητικούς και εκπαιδευτικούς στο σύνολο. Τηρήθηκαν ευλαβικά οι αρχές ηθικής στην έρευνα: Συναίνεση μετά από πληροφόρηση (ενημερώθηκαν όλες οι συμμετέχουσες για τα βασικά σημεία της έρευνας, χωρίς λεπτομέρειες ώστε οι απαντήσεις τους να μην είναι προϊόν προετοιμασίας), προστασία δικαιωμάτων (απαγόρευση δημοσιοποίησης δεδομένων), εθελοντική συμμετοχή, ειλικρίνεια, δικαίωμα διακοπής, εμπιστευτικότητα, σεβασμός χρόνου. Όλες αποδέχτηκαν και συμφωνήθηκε οι αφηγήσεις τους να πραγματοποιούνται μετά το πέρας του εργασιακού ωραρίου (14.00) ή (16.00 που πραγματοποιείται η λήξη των ολόήμερων τμημάτων) παραμένοντας στον χώρο του σχολείου. Αυτό διευκόλυνε πολύ τη διαδικασία αφενός γιατί πραγματοποιήθηκαν με φυσική παρουσία, δίνοντας το περιθώριο για περαιτέρω διευκρινήσεις ή επιπρόσθετες πληροφορίες σε ορισμένα σημεία και διεξήχθη μια εποικοδομητική συζήτηση, αφετέρου διότι όλοι έχουμε εξωσχολικές δραστηριότητες και οικογενειακές υποχρεώσεις που δεν επέτρεπαν τις διαζώσης συναντήσεις βραδινές ώρες. Παρότι το δείγμα είναι μικρό και επιλεκτικό, καθώς επικεντρώνεται σε δύο σχολεία και σε μια ομάδα εκπαιδευτικών, μας οδηγεί στη βαθιά κατανόηση και ερμηνεία στα συμβάντα, στις εμπειρίες, τις αξίες, τη δράση των υποκειμένων, που αναζητούμε σε μία ποιοτική έρευνα. Η συνολική περίοδος συλλογής δεδομένων διήρκησε δύο μήνες (Δεκέμβριος – Ιανουάριος), η κάθε αφήγηση μαγνητοφωνήθηκε ψηφιακά και η διάρκειά τους ορίστηκε περίπου στη 1 ώρα.

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πήρε μέρος διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο από έναν νόμο και από συγκεκριμένες περιοχές της Αττικής, ως εκ τούτου περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια της Ελλάδας και κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω έρευνα -ενδεχομένως για μεγαλύτερο διάστημα ώστε να συγκεντρωθεί αρκετά μεγάλο δείγμα που θα οδηγήσει στη διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων- και σε άλλες περιφερειακές διευθύνσεις. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών της χώρας μπορεί να έχουν διαφορετικές στάσεις εξαιτίας μειωμένων ή ανύπαρκτων περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών γεγονός που συνδέεται με την ύπαρξη θετικών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθημάτων, τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες λόγω ολιγάριθμων τμημάτων στα σχολεία, τον κοινό τρόπο ζωής αναφορικά με τις συνήθειες και τα τοπικά έθιμα. Επομένως, αν αλλάξουν οι μεταβλητές, τα αποτελέσματα θα είναι διαφορετικά. Λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας (περίπου δύο (2) μηνών), το δείγμα μελέτης δεν είναι μεγάλο όμως είναι σε ικανοποιητικό βαθμό για την εξαγωγή εξαιρετικά σημαντικών συμπερασμάτων.

3.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων στην Αφηγηματική Έρευνα (Analysis of narratives) περιλαμβάνει ως 1^ο βήμα, την προσεκτική επιλογή υλικού και τον έλεγχο της μορφής των δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιούνται και κωδικοποιούνται ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο προκειμένου να είναι διαχειρίσιμα από την ερευνήτρια. Η ανάλυση περιεχομένου δεν μπορεί να παρακαμφθεί όταν έχει επιλεγεί η ποιοτική ως μέθοδος επιστημονικής έρευνας. Επιπλέον, είναι βοηθητική ως μέθοδος ανάλυσης στο να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικά δείγματα, όπως ήταν και ο αρχικός μας στόχος, μέσα από τη σύγκριση δηλαδή, να φανεί ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και χειρισμού της λεκτικής βίας (Χατζηδήμου, 2010, 2011). Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν εκτενώς και διεξοδικά τα ευρήματα της έρευνας και θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκειμένου να αναδειχθούν βασικές πτυχές των αποτελεσματικών τους πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα περιστατικά λεκτικής βίας και ενδοσχολικού εκφοβισμού που ανακύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με το πλαίσιο των ακόλουθων θεματικών ενοτήτων: 1) εξωτερική εμφάνιση, 2) κοινωνικό φύλο, 3) ασθένεια/αναπηρία, 4) εθνική/εθνοτική προέλευση, 5) νοημοσύνη/σχολική επίδοση, 6) κοινωνικο-οικονομική κατάσταση.

Κατ' αρχάς, πριν αναφερθούμε στα περιστατικά, να επισημάνουμε τη σύνθεση των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών και την ανομοιογένεια που υπάρχει λόγω πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές μονάδες, ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία αλλά και μεγάλων διαφοροποιήσεων εξαιτίας της κοινωνικο-οικονομικής διαστρωμάτωσης των οικογενειών (πολύ πλούσιες οικογένειες και αρκετά φτωχές), αποτελούν μερικά από τα φαινόμενα που συντέλεσαν στη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ουσιαστικής μεταρρύθμισης. Συμπεραίνοντας από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε λεκτική βία που οδηγεί σε ρατσιστικές συμπεριφορές όχι μόνο σε όσους έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά απέναντι σε μαθητές που έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό όπως μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιο ιδιαίτερο στοιχείο στην εξωτερική τους εμφάνιση και συνοδεύεται από ειρωνικούς μορφασμούς και «γελάκια» για τη μαθησιακή τους επίδοση, για το γεγονός ότι δεν έχουν καταφέρει να ενταχθούν με την υπόλοιπη ομάδα των συμμαθητών της τάξης τους, για τα ρούχα που φοράνε, κτλ. Όπως μας εξιστορούν στη συνέχεια τα φαινόμενα που πολλές φορές δε γίνονται αντιληπτά από τους/τις δασκάλους/ες είναι όσα συμβαίνουν εκτός τάξης σε μικρότερο βαθμό.

Παρατίθενται τέσσερα επαναλαμβανόμενα περιστατικά λεκτικής βίας από και προς μαθητές που λαμβάνουν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, τα οποία παρατηρήθηκαν άλλοτε σε μικρότερο βαθμό και άλλοτε σε μεγαλύτερο, εντός ή εκτός της τάξης.

Περιστατικό 1: Αφήγηση Εκπαιδευτικού Β' τάξης

Μαθητής με εναντιωματική/παραβατική συμπεριφορά. Τον μαθητή Α. τον είχα από την Α' τάξη και παρουσίαζε αποκλίνουσα συμπεριφορά από την αρχή. Πάντα αντιδρούσε έντονα και στους συμμαθητές και στους δασκάλους του και ήταν επιθετικός (λεκτικά και σωματικά). Είχα ενημερώσει και τον διευθυντή ότι επιδεικνύει εξαιρετικά επικίνδυνη

συμπεριφορά, σφίγγει από τον λαιμό συμμαθητές του, χτυπά, λέει φράσεις άσχημες, που δεν αρμόζουν στην ηλικία του ούτε στο σχολικό πλαίσιο, την ώρα του μαθήματος και δεν υπολογίζει τους/τις δασκάλους/-ες αλλά και την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης που έχει τοποθετηθεί γι' αυτόν. Πιο συγκεκριμένα, την κλοτσάει, της τραβάει τα μαλλιά, την αποκαλεί «χαζή», πολλές φορές προσπαθεί να δαγκώσει την ίδια και οποιονδήποτε του πει κάτι αντίθετο από αυτό που ο ίδιος πιστεύει και εκείνη την ώρα έχει στο μυαλό του. Το παιδί είναι μεγαλόσωμο σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του, δε μπορεί να διαχειριστεί τον θυμό του και να ελέγξει τη δύναμή του. Μου σύστησε να μιλήσω με την ψυχολόγο που τον παρακολουθεί ιδιωτικά και να ζητήσω έκθεση για τον μαθητή.

Ένα περιστατικό που θυμάμαι έντονα ήταν στις αρχές Μαρτίου, λίγο πριν τη σχολική εορτή, όταν σε ένα κείμενο της Γλώσσας αναφερθήκαμε στους Τούρκους και κάποιο παιδί διαφώνησε με τον Α. για το θέμα αυτό. Ο Α., που είχε ιδιαίτερη εμμονή με τους ήρωες του '21, δεν άντεξε το σχόλιο του συμμαθητή του και άρχισε να ουρλιάζει μέσα στην τάξη, επάνω στο θρανίο του και να λέει σε έξαλλη κατάσταση «Δεν είστε Έλληνες ορέέέ, είστε παλιοΤουρκαλάδες», «Οι εχθροί θα μας αφανίσουν!!!». Επίσης, απευθύνθηκε στον συμμαθητή του Κ. και του είπε «Αν το ξαναπείς αυτό, θα σου βγάλω τα έντερα και θα τα απλώσω σε όλο το προαύλιο του σχολείου να τα βλέπουν όλοι!!!», «Θα χυθεί αίμα».

Το περιστατικό με προβλημάτισε πολλαπλά: για την ένταση, το λεξιλόγιο και την εκτόξευση απειλών σωματικής βίας – και μάλιστα- τόσο απεχθούς. Η σοβαρότητα του έγκειται στο ότι το παιδί φαινόταν σαν να το βίωνε και να το εννοούσε, αφού ήταν κόκκινος από θυμό, το κορμί του σχεδόν έτρεμε και μίλαγε μέσα από τα δόντια του.

Η στρατηγική που αξιοποίησα -σε συνεργασία με τη συνάδελφο παράλληλης στήριξης- ήταν αρχικά να τον ηρεμήσουμε με ακινητοποίηση, με διάλογο και παραινέσεις, και να τον απομακρύνουμε σιγά σιγά από την αίθουσα. Στη συνέχεια, ειδοποιήθηκαν οι γονείς του για άλλη μια φορά και τους ενημέρωσα ότι είναι υπόλογοι και αυτοί για την επιθετικότητα του μαθητή σε περίπτωση τραυματισμού συμμαθητή του. Ενημερώθηκε η διεύθυνση, ο συντονιστής και η ψυχολόγος του σχολείου και κινητοποιήθηκαν οι διαδικασίες για την αναζήτηση των αιτιών αυτής της συμπεριφοράς (η οποία επαναλαμβανόταν). Παρά τις επανειλημμένες συζητήσεις με τη μητέρα ιδίως, στα μέσα της χρονιάς δέχθηκε να πάει για αξιολόγηση το παιδί στο ΚΕΣΥ, που σημαίνει ότι δεν υπήρχε κάποια πρόωμη παρέμβαση για τον μαθητή πριν την ένταξή του στο σχολείο. Το παιδί στο οποίο απευθύνθηκε, μετά από κάποιο διάστημα, έφυγε από το σχολείο.

Αν γυρνούσα τον χρόνο πίσω θα αυστηροποιούσα το πλαίσιο αυτού του παιδιού, το οποίο -τελικά- εξετάστηκε και από παιδοψυχίατρο -μετά από επικοινωνία με το ΚΕΔΑΣΥ και αναφέροντάς τους ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι πολύ χειρότερη από την περσινή χρονιά- και επιβεβαιώθηκε η αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων και -ειδικά- του θυμού.

Περιστατικό 2: Αφήγηση Εκπαιδευτικού Δ' τάξης

Στα πλαίσια της συμπερίληψης, στο σχολείο μας εντάξαμε ένα ιδιαίτερο παιδί, που ήταν στο φάσμα του αυτισμού με υψηλή λειτουργικότητα. Ένα παιδί πανέξυπνο, όμως με εμμονές και αθυρόστομο. Πολλές φορές οι συμπεριφορές του γίνονταν ακραίες και

χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού για να το προσεγγίσουμε και να διαχειριστούμε μαζί του τις εμμονές του.

Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση, είδαμε πως, δεν κατάφερε να συγκρατήσει τον εαυτό του όταν αισθανόταν ματαίωση και μη αποδοχή από τους συμμαθητές του, κάτι που και ένα νευροτυπικό παιδί θα το ενοχλούσε, όμως ίσως να κατάφερε αυτό να συγκρατήσει τον εαυτό του από το να ξεσπάσει. Ο συγκεκριμένος μαθητής, ασκούσε συχνά λεκτική βία προκειμένου να δείξει τη δυσαρέσκειά του. Ήταν μία αντίδραση παγιωμένη που δύσκολα μπορούσε κανείς να την πάψει. Δεν υπήρχε διάκριση στον αποδέκτη, και συχνά, μπορώ να πω από την παρατήρησή μου, πως είχε πραγματικό λόγο να αντιδράσει (άλλωστε είναι γνωστό πως τα αυτιστικά άτομα ό,τι σκέφτονται και αισθάνονται το λένε, είναι πολύ ειλικρινή άτομα). Το ιδιαίτερο αυτό παιδί είχε την τάση να εμπλέκεται σε σημεία όπου υπήρχε ένταση μεταξύ άλλων μαθητών και να υποστηρίζει αυτόν που συμπαθούσε, με αποτέλεσμα να κάνει δικό του τον καβγά, και πολλές φορές να χρησιμοποιεί εκτός από λεκτική, και σωματική βία προκειμένου να δικαιώσει το άτομο που υποστήριζε.

Σε ένα περιστατικό, μία ομάδα μαθητών στεκόταν και διαπληκτιζόταν έξω από το γραφείο της διευθύντριας. Ο Μ. νομίζοντας πως η διευθύντρια έκανε παρατήρηση σε κάποιο από τα παιδιά, μπήκε μέσα στο γραφείο, την άρπαξε από τα μαλλιά, πέταξε κάτω τα πράγματά της και άρχισε να βρίζει. Η εξήγηση που δόθηκε ήταν πως είχε νευριάσει από πριν με κάποιο παιδί που τον χλευάζε και τον αμφισβητούσε, είχε αντέξει τη ματαίωση για λίγο, όμως στην πορεία η αδικία τον έπνιξε και κατέληξε να ξεσπάσει τα νεύρα του στη διευθύντρια. Χειροδικούσε κυρίως όταν ένιωθε ματαίωση, και δεν μπορούσε να ελέγξει τα χέρια του και τα πόδια του, κλωτσώντας όποιον κατέληγε μπροστά του τη στιγμή του ξεσπάσματος. Οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού προσωπικού πολλές φορές δεν ήταν άμεσοι, καθώς δεν ήταν εμφανές το ξέσπασμα που ερχόταν. Ήταν σαν βουβό κύμα που ενώ φαίνεται ήρεμο, καταλήγει δυνατό και θορυβώδες. Και επειδή το έλλειμμα του παιδιού δεν ήταν ευδιάκριτο, οι δάσκαλοι που δεν τον είχαν στην τάξη τους, δεν μπορούσαν να το κατανοήσουν. Σε αυτό το παιδί δεν έπρεπε να επιβάλλεις αυτό που ήθελες να του περάσεις. Έπρεπε με ήρεμο και συγκαταβατικό τρόπο, να του υπενθυμίσεις τον τρόπο διαχείρισης της αδικίας. Και πραγματικά υπήρχε πολλές φορές αδικία. Οι συμμαθητές του που είχαν καταλάβει πως εδώ υπήρχε κάτι διαφορετικό, δεν έχαναν στιγμή να τον πυροδοτήσουν χλευάζοντας τις προτιμήσεις του. Και συνήθως το ξέσπασμα ήταν κατά αυτών των παιδιών και ποτέ σε κορίτσια, καθώς αυτά πάντα ήταν προστατευτικά και υποστηρικτικά.

Ένα άλλο περιστατικό στο οποίο ο Μ. κλώτσησε μία δασκάλα, συνέβη όταν δεν τον ενημέρωσαν πως θα κάνει μάθημα σε μία άλλη τάξη εκείνη τη μέρα. Η δασκάλα τον ρώτησε αν ήξερε πως θα κάνει μάθημα στη διπλανή αίθουσα. Εκείνος, καθώς του ήταν δύσκολο να αντέξει τις απότομες αλλαγές, την κλώτσησε στην κοιλιά και άρχισε να τη βρίζει. Ο δάσκαλός του, έτρεξε και τον πήρε μακριά από το σημείο, ο Μ. τον σκούντηξε, ο δάσκαλος όμως ήταν ήρεμος, τον πήρε αγκαλιά και έτσι κατάφερε να ηρεμήσει και το παιδί. Το πήρε στο προαύλιο και περπατήσανε μέχρι να το ξεχάσει.

Κάποια άλλη στιγμή, ένας συμμαθητής του στην τάξη του πέταγε χαρτάκια στο θρανίο. Ο Μ. άντεξε για αρκετή ώρα το πείραγμα μέχρι που πυροδοτήθηκε τόσο ώστε σηκώθηκε από το θρανίο και άρπαξε το παιδί από το λαιμό. Ο δάσκαλος έτρεξε και τον απομάκρυνε γρήγορα, κρατώντας του τα χέρια και τότε εκείνος άρχισε να κλωτσά. Χρειάστηκε αρκετή ώρα για να τον ηρεμήσουν. Το κενό του ήταν πάντα στη διαχείριση του θυμού του. Σίγουρα τις περισσότερες φορές το δίκιο ήταν με το μέρος του, όμως ο τρόπος που το διαχειριζόταν, του αφαιρούσε το δικαίωμα να το διεκδικήσει.

Ο σκοπός μας φυσικά ήταν να του μάθουμε να μην εκρήγνυται και να απευθύνεται σε έναν δάσκαλο όταν κάποιος τον ενοχλούσε. Ακολούθησε συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων παρουσία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και καταλήξαμε σε κάποιες ενέργειες διαχείρισης συμπεριφορών. Διαλογική συζήτηση για περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Στην περίπτωση των αυτιστικών ατόμων, το ημερολόγιο της καλής συμπεριφοράς και η στόχευση κάποιου επιτεύγματος, βοηθά στην υπενθύμιση του περιορισμού βωμολοχίας και ταυτόχρονα τους δίνει την ευχαρίστηση ότι καταφέρανε κάτι σημαντικό όταν ολοκληρώνουν το στόχο χωρίς να βρίσουν. Αυτό ήταν το πρώτο που εφαρμόσαμε και καθώς έδειχνε να λειτουργεί, το εφαρμόσαμε και σε άλλα παιδιά με παραβατικές συμπεριφορές. Δε θέλαμε να φτάσουμε στην απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο, όμως ήταν αυτό μία προειδοποίηση. Υπήρξε κάποια στιγμή, που η συμπεριφορά του έγινε ακραία και σε κάποια δασκάλα του, και εκεί δόθηκε η προειδοποίηση της απομάκρυνσης. Παρ' όλα αυτά, και με τη στενή συνεργασία με την οικογένεια, καταφέραμε να περιορίσουμε την αντίδραση αυτή με διάφορους χειρισμούς. Εντοπίσαμε ποιες δραστηριότητες αγαπούσε ιδιαίτερα, και εμπλουτίσαμε το καθημερινό πρόγραμμα με αυτές όταν ολοκλήρωνε μία εβδομάδα χωρίς βωμολοχίες. Έτσι καταφέραμε να τον κάνουμε να απευθύνεται σε μας όταν κάτι ή κάποιος τον ενοχλούσε και κάθε φορά περίμενε ανυπόμονα την αγαπημένη του δραστηριότητα.

Περιστατικό 3: Αφήγηση Εκπαιδευτικού Ε' τάξης

Η Α. ήταν μαθήτρια της Ε' τάξης, μοναχοπαίδι με γονείς στρατιωτικούς, η οποία είχε έρθει στο σχολείο από τον Πύργο Ηλείας στη Β' Δημοτικού. Είχε γνωμάτευση για μαθησιακές δυσκολίες. Η σχέση της με τους συμμαθητές της ήταν αρκετά καλή αλλά ουσιαστικές σχέσεις δεν είχε με κανέναν. Ως μαθήτρια ήταν ιδιαίτερα αδύναμη και δυσκολευόταν να ακολουθήσει τον ρυθμό της τάξης. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μετά το πρώτο δεκάλεπτο της μαθησιακής διαδικασίας, βαριόταν και άρχισε να ζωγραφίζει. Η γνωμάτευση που είχε, έληγε εκείνη τη χρονιά γιατί τότε προτεινόταν σε επαναξιολόγηση. Σε επικοινωνία με τους γονείς, φρόντισα να τους ενημερώνω για τα προβλήματα/δυσκολίες της Α. και αυτοί ανέφεραν πως περιμένουν την επαναξιολόγηση. Στο τέλος της χρονιάς, η Α. πέρασε από αξιολόγηση και προτάθηκε αυξημένη συμμετοχή στο τμήμα ένταξης.

Αν συνέβαινε κάποιο περιστατικό στο διάλειμμα, η ίδια ερχόταν στην τάξη με νεύρα, φωνές και κλάματα. Δυσκολευόταν να διαχειριστεί τα συναισθήματά της και είχε πολλές εκρήξεις που περιλάμβαναν προσβλητικά σχόλια. Ένα τέτοιο περιστατικό ήταν στις αρχές της Στ' με μία παρέα παιδιών από το άλλο τμήμα, οι οποίοι παρακινούσαν έναν συμμαθητή τους σε άσεμνες και προκλητικές ενέργειες εναντίον της Α. Εκείνος

παρασυρόταν από τους συμμαθητές του και συναινούσε προκειμένου να εισέλθει στην παρέα τους. Η Α. νευριασμένη μετά από ένα διάλειμμα, μπήκε στην τάξη και έβριζε επειδή της είπα να καθίσει στη θέση της για να ξεκινήσει το μάθημα. Συγκεκριμένα είπε: «Θα σε γ...». Της ζήτησα να με ακολουθήσει στον διευθυντή και επειδή αρνιόταν να το κάνει, ήρθε ο διευθυντής στην τάξη. Η Α. εκτός εαυτού φώναζε πως ο διευθυντής «θα της κλάσει τα α.....». Αφού την ηρέμησα λίγο, μου υποσχέθηκε στο διάλειμμα να καθίσει μαζί μου και να μιλήσουμε. Στην αρχή δε μιλούσε καθόλου, αλλά μετά από ερωτήσεις μου, παραδέχτηκε ότι ήταν εκνευρισμένη γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής από το άλλο τμήμα τις έκανε άσεμνες χειρονομίες, της έλεγε ψέματα ότι την αγαπάει και ενδιαφέρεται για εκείνη, της σήκωνε τη φούστα ή το φόρεμα, κολλούσε πίσω της με κινήσεις που παρέπεμπαν σε σεξουαλική πράξη, της τραβούσε τα μαλλιά και της κολλούσε χαρτάκια με εκφράσεις που υποτιμούσαν τη νοημοσύνη της και πάντα ήταν μπροστά η παρέα με τα άλλα αγόρια για να γελάσουν, να την ειρωνευτούν ή να τη χλευάσουν όταν πίστευε αθώα ότι όντως αρέσει σε κάποιον. Έγινε ενημέρωση και των γονιών για το περιστατικό. Στα παιδιά μίλησα έντονα τονίζοντάς τους ότι απαγορεύονται τέτοιες πράξεις ή η χειραγώγηση του άλλου. Στον συγκεκριμένο μαθητή συνέστησα ότι ποτέ δεν πρέπει να κάνει κάτι που δεν είναι σωστό μόνο και μόνο για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες των άλλων, να καθίσει σοβαρά να σκεφτεί τη δύσκολη θέση που έφερε τη Α. και την ψυχολογία της και ότι θα έχουν πολύ σοβαρές συνέπειες για αυτό το «παιχνίδι» όπως το ονόμασαν. Ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής ενημέρωσαν τον Σχολικό Σύμβουλο πως γινόταν πλήρης καταγραφή στο ημερολόγιο σχολικής ζωής όλων των περιστατικών που λάμβαναν χώρα με τη συγκεκριμένη μαθήτριά.

Η πρώτη παρέμβαση, επομένως, είναι η συνεχής παρατήρηση, έπειτα ακολούθησαν τιμωρίες και αποδοκιμασία αυτών των ενεργειών, συζήτηση με τον κάθε μαθητή και τη μαθήτριά ξεχωριστά, παρέμβαση του διευθυντή και των γονέων έπειτα από ενημέρωση. Προσωπικά, δε μπορώ να αδιαφορήσω μπροστά σε ένα περιστατικό οποιασδήποτε μορφής βίας στο σχολικό περιβάλλον και θεωρώ ότι η αναγνώριση του λάθους και η συγγνώμη έχουν μεγάλη σημασία στο δημοτικό. Ποτέ δεν «αθώωσα» τη λεκτική βία που ασκούσε η Α. σε οποιονδήποτε και δε θα το έκανα σε κανέναν γιατί νομίζω ότι μπορεί να αποτελέσει για αυτόν που την υφίσταται κάτι αρκετά επώδυνο.

Τον επόμενο μήνα κλιμάκιο του ΚΕΔΑΣΥ ήρθε στο σχολείο και παρακολούθησε κάποιες ώρες τη Α. στο περιβάλλον του σχολείου. Πρότειναν παράλληλη στήριξη, δυστυχώς όμως δε δόθηκε δασκάλα με πλήρες ωράριο αλλά μοιράστηκε με ένα άλλο παιδί. Έτσι η Α. είχε μόνο λίγες ώρες παράλληλη στήριξη. Την επόμενη χρονιά ξεκίνησε τη φοίτησή της σε ειδικό γυμνάσιο.

Περιστατικό 4: Αφήγηση Εκπαιδευτικού Στ' τάξης

Συνοδευόμενη από τον δάσκαλο της Θεατρικής Αγωγής, ανεβήκαμε στο γραφείο του Διευθυντή το μεσημέρι με το σχόλασμα μετά από ραντεβού που είχαμε με τους γονείς ενός μαθητή από την τάξη. Τους ενημέρωσα ότι τις τελευταίες ημέρες γίνονται περιστατικά με τον μαθητή όπως ότι αποκάλεσε «Κλέφτρα, απατεώνισσα κ' ψεύτρα» κατά το σχόλασμα τη συμμαθήτριά του Α., μπροστά στον πατέρα της, ο οποίος ενοχλήθηκε και ζήτησε εξηγήσεις και από τους γονείς του αργότερα, πράγμα που επιβεβαίωσαν, καθώς και ότι

δάγκωσε έναν συμμαθητή του τον Σ. την ώρα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Οι γονείς υποστήριζαν ότι ο μαθητής έχει αλλάξει πολύ τη συμπεριφορά του, ότι νιώθει έντονο άγχος και επηρεάζεται πολύ από τον συμμαθητή του Ο., ο οποίος δαγκώνει τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο Παράλληλης στήριξης. Τους ανησυχεί το γεγονός αυτό, διότι θεωρούν ότι ο μαθητής Ο. δεν έχει όρια και επηρεάζει αρνητικά το δικό τους παιδί καθώς διαπιστώνουν μιμητικού χαρακτήρα συμπεριφορές. Ανέφεραν και τον προβληματισμό τους στο ότι είναι ένα τμήμα με αρκετές γνωματεύσεις παιδιών και θα έπρεπε από την επόμενη χρονιά να γίνει διαχωρισμός. Αφού συζητήσαμε όλοι μαζί και παραθέσαμε γεγονότα, ζήτησε ο Διευθυντής να συναινέσουν για μια ψυχολογική υποστήριξη στο πλαίσιο του σχολείου. Συμφώνησαν και μάλιστα είπαν ότι θα παρακολουθήσει συνεδρίες κι έξω και ζήτησαμε συνεργασία με όποιον/α τον αναλάβει και δέχτηκαν αμέσως. Επιπλέον, από την πλευρά μας να προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε τον μαθητή Ο. Αμέσως, ζήτησα από τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης να τον επιτηρεί στο διάλειμμα περισσότερο ώστε να προλάβουμε τις προστριβές. Μαζί με τον Διευθυντή επικοινωνήσαμε με τον πατέρα του μαθητή Ο. αναφέροντάς του ότι γινόμαστε αποδέκτες παραπόνων από γονείς συμμαθητών του και επειδή του τονίσαμε ότι το θέμα δημιουργείται όταν ο μαθητής πρέπει να λειτουργήσει μέσα στην ομάδα καταλήξαμε ότι πρέπει να παρέμβουμε με διάφορα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση.

Ο δάσκαλος Π.Ε. είπε πως ξεκίνησε στο διάλειμμα να εφαρμόζει κάποιες δραστηριότητες με σκοπό να τον κρατάει εποικοδομητικά απασχολημένο και είδε βελτίωση σε σχέση με πριν. Αυτό βέβαια δεν κράτησε πολύ γιατί ο μαθητής γρήγορα βρέθηκε πάλι σε έξαρση και έγινε ανεξέλεγκτος. Οι γονείς των υπολοίπων μαθητών ζητούσαν επίμονα να μάθουν ποιες είναι οι συνέπειες για έναν μαθητή που κατ' επανάληψη δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του και ζητούσαν εντόνως την αποβολή του από το σχολείο. Απειλούσαν ότι θα κινηθούν με νομικά μέτρα αν δεν απομακρυνθεί ο μαθητής από το σχολείο. Μέσα στον επόμενο μήνα, την ώρα της Γυμναστικής, χαστούκισε δύο συμμαθητές του επειδή δεν έκαναν αυτό που τους έλεγε, δεν ήθελαν να παίζουν μαζί του και τους φώναζε «Θα σας σφάζω», «Είστε μ.....», «Είστε τούβλα», «Καραγκιόζηδες». Αποφασίστηκε να στερηθεί το διάλειμμα στο προαύλιο, να καθίσει έξω από το γραφείο του Διευθυντή την ώρα των διαλειμμάτων και να στερηθεί τη Γυμναστική την επόμενη ημέρα και για όσο χρειαστεί μέχρι να καταλάβει ότι στο σχολείο υπάρχουν κανόνες.

Για τον σκοπό αυτό προγραμματίστηκε Σύλλογος Διδασκόντων και αποφασίστηκαν τα εξής:

- αλλαγή αίθουσας (έπειτα από συναίνεση γονέων με τεκμηριωμένους παιδαγωγικούς λόγους που συντρέχουν για τη μετακίνηση αυτή)
- εστιασμένη παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό Π.Ε.,
- συνεργασία με τους γονείς και καταγραφή σε ημερολόγιο της συμπεριφοράς του,
- υποστήριξη από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό της σχολικής μονάδας,
- πρόγραμμα παρέμβασης στο τμήμα του για διαχείριση συναισθημάτων από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό,
- συνεργασία με την ομάδα που παρακολουθεί ιδιωτικά,

- παρατήρηση στην τάξη και στο διάλειμμα από την ψυχολόγο,
- αλλαγή πόστου διαλείμματος,
- ενημέρωση Συντονιστή Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Ενημερώθηκε ο Συντονιστής για τους προβληματισμούς που είχαμε και τις ενέργειες που αποφασίσαμε και πρότεινε να αφήσουμε ένα εύλογο διάστημα μετά από τις ενέργειες αυτές και να δούμε εκ νέου την κατάσταση. Ο δάσκαλος Π.Ε. θα έπρεπε να μιλήσει με τη Συντονίστρια Ειδικής Αγωγής και αν συνεχιζόταν αυτή η συνθήκη να επισκεφθεί μαζί με τον Συντονιστή το σχολείο.

Απ' τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών βγαίνει το συμπέρασμα ότι προσπαθούν για το βέλτιστο αποτέλεσμα και παρεμβαίνουν επί τόπου προσπαθώντας να λύσουν με διερευνητικό τρόπο την παρεξήγηση και υποστηρικτικό λόγο απέναντι στα παιδιά όπως αυτοί μπορούν καλύτερα και κατανοώντας σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα που αναβλύζουν όπως κατωτερότητας, αποξένωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, θυμού που είτε εσωτερικεύεται ή ψάχνει διέξοδο εκτόνωσης. Όταν τα ζητήματα είναι πολύ σοβαρά, προσεγγίζουν και ζητούν την επέμβαση του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού (Διευθυντή/ντριας, Συλλόγου, Δασκάλου ειδικής στήριξης, Ψυχολόγου, Κοινωνικής Λειτουργού, άλλων φορέων). Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως υπάρχουν σχολεία χωρίς ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και αν υπάρχει θα πρέπει να πηγαίνει σε πέντε σχολεία. Είναι απαραίτητο να στελεχωθούν όλα τα σχολεία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, σχολικούς νοσηλευτές, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για τα Τμήματα Ένταξης. Επιπροσθέτως, απάντησαν ότι διατηρούν συνεχή επαφή για εμπλοκή και ανατροφοδότηση από τους γονείς.

Τα επόμενα περιστατικά λεκτικής βίας -τα δύο είναι αυτοτελή και το ένα είναι επαναλαμβανόμενο- αφορούν ζητήματα εθνοτικής καταγωγής στα οποία περιπλέκονται και σχόλια που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών.

Περιστατικό 5: Αφήγηση Διευθύντριας

Μαθητής Ε' δημοτικού (11 ετών) με μητέρα Ελληνίδα και πατέρα Γερμανό καθημερινά υφίστατο λεκτική βία στην τάξη και στο προαύλιο. Χρησιμοποιούσαν τη λέξη «Γερμανός» ως μέσο προσβολής στο πρόσωπό του λόγω της καταγωγής του. Ας σημειωθεί ότι έγινε εν μέσω μνημονίων και κρίσης. Αυτό παρατηρείται σε κοινωνίες, που τελούν κάτω από καθεστώς άμεσου κοινωνικού τραύματος που αφορά είτε στη σχολική κοινότητα και σε διάφορες εκπαιδευτικές συνθήκες ή έμμεσου που αφορά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπως προανέφερα, με αυξημένα επίπεδα ανεργίας, εγκληματικότητα, εμπόλεμης κατάστασης. Ο μαθητής αισθανόταν καθημερινά μη αποδεκτός από την ομάδα. Αρχισε να γίνεται νευρικός, αντικοινωνικός και μελαγχολικός. Παρουσίασε το πρόβλημα του στους εκπαιδευτικούς, οι γονείς του διαμαρτυρήθηκαν εντόνως και έγιναν δράσεις μέσα στην τάξη για να εξαλειφθεί το πρόβλημα.

Το σχολείο έπραξε τα εξής:

1. Συμφωνίες και σταθεροί κανόνες σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών βίας μεταξύ των μαθητών, στη διαμόρφωση των οποίων θα συμμετέχουν και οι μαθητές.

2. Δημιουργία κλίματος συνεργασίας και δημοκρατικού διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
3. Συζητήσεις στις τάξεις σχετικά με τα δικαιώματα και ειδικότερα για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.
4. Ειδικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια, με εθελοντική συμμετοχή μαθητών, για το πως μπορούν να επιλύονται οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.
5. Ορίστηκαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί με ειδικές δεξιότητες και γνώσεις ως μεσολαβητές – σύμβουλοι προς τους μαθητές.
6. Ορίστηκαν κάποιοι μαθητές ως συνομήλικοι μεσολαβητές ή «ειρηνοποιοί» που θα εκπαιδεύονται ειδικά και θα μεσολαβούν μεταξύ μαθητών που τσακώνονται ή φέρονται άσχημα ο ένας στον άλλον, ώστε να επιτυγχάνουν τη συμφιλίωση τους.
7. Έγιναν πολλές δραστηριότητες που ενδιαφέρουν και φέρνουν κοντά τους μαθητές και τους βοηθούν να καλλιεργούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους (ομάδες έρευνας, περιοδικού, ιστοσελίδας, θεατρικής έκφρασης, ραδιοφώνου, εικαστικών, κόμικς, κ.α.).
8. Καλέσαμε τους γονείς για να τους ευαισθητοποιήσουμε και να τους κατευθύνουμε ώστε να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, να τα υποστηρίζουν χωρίς να τα καταπιέζουν.

Περιστατικό 6: Εκπαιδευτικός Α΄ τάξης

Οι βίαιες συμπεριφορές είναι πολυπαραγοντικές με ένα ισχυρό αιτιολογικό πλέγμα από ατομικούς παράγοντες που αφορούν τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης του κάθε παιδιού, ο οποίος είναι μοναδικός, οικογενειακούς παράγοντες, κοινωνικούς (σχολείο, φίλοι, συνομήλικοι), πολιτισμικές συνθήκες. Εργάζομαι 25 συναπτά έτη σε αυτό το σχολείο και αν θα μπορούσα να κάνω μια πρόχειρη καταγραφή, θα έλεγα ότι συχνό φαινόμενο είναι η λεκτική βία, καθώς και η ψυχολογική/συναισθηματική. Κάθε χρόνο στο σχολείο μας, τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες αποτελούν συνήθως μονοψήφιο αριθμό. Ωστόσο, κάποια από τα σοβαρά προβλήματα και τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες είναι: η προέλευση των ανηλίκων από διαλυμένες οικογένειες, ένταξη σε ομάδες ή συμμορίες νέων με το κυριότερο χαρακτηριστικό τους να είναι συνήθως η παραβατική συμπεριφορά, υψηλό ποσοστό άμεσα βίαιων και εγκληματικών συμπεριφορών (βανδαλισμοί, γκράφιτι, κατοχή αιχμηρών εργαλείων), οι συχνές απουσίες και η αποτυχία στα μαθήματα, διαταραχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, οι οποίες σε συνδυασμό με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες οδηγούν στη μη τήρηση των κοινωνικά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς.

Πέρσι είχα αναλάβει την Α΄ δημοτικού και με μεγάλη μου χαρά έμαθα ότι θα έχουμε στην τάξη μας έναν καινούριο μαθητή, ο οποίος ήρθε μαζί με τους γονείς του από την Ισπανία. Ένα γλυκύτατο και πανέξυπνο αγόρι με απίστευτη θέληση για μάθηση, θετική ενέργεια, χαρά, χαμόγελο και ευγένεια. Όταν πρωτοήλθε, δε γνώριζε καθόλου ελληνικά ούτε και η οικογένειά του με αποτέλεσμα να έχει ως μόνη βοήθεια το σχολείο για να μάθει. Τον πρώτο καιρό συνεννοούμασταν στα αγγλικά με εκείνον και τους γονείς του, όμως προς μεγάλη μου έκπληξη διαπίστωσα ότι μάθαινε με εξαιρετική ταχύτητα και κυρίως

καταλάβαινε όταν οι άλλοι του μιλούσαν μόνο στα ελληνικά. Μέχρι τα Χριστούγεννα είχε κατακτήσει ό,τι και οι υπόλοιποι μαθητές, συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες και ήταν άριστος μαθητής. Το ίδιο ακριβώς έπρατταν και οι γονείς του σε αυτό το διάστημα για να μπορούν να τον βοηθούν πλέον και από το σπίτι, όπως και το μικρότερο αδερφάκι του ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος ξεκινώντας και εκείνος το ελληνικό σχολείο.

Η δυσάρεστη για εμένα έκπληξη κρυβόταν στις αντιδράσεις των υπόλοιπων μαθητών/τριών της τάξης. Πριν έλθει ο μαθητής στην τάξη, είχα συζητήσει με τα παιδιά την επικείμενη νέα άφιξη, προετοιμάζοντας μαζί τους ένα ζεστό καλωσόρισμα με στοιχεία από την πατρίδα του για να νιώσει άνετα και ευπρόσδεκτος από όλους μας. Το πιο συχνό περιστατικό βίας στο σχολείο μας είναι η κοροϊδία που ξεκινάει μέσα από την τάξη και επεκτείνεται σε όλους τους χώρους. Συνήθως βρίσκουν τον πιο ευάλωτο μαθητή και θα τον κοροϊδέψουν για κάτι που είτε έκανε, είτε δεν έκανε. Οι μαθητές μετά από λίγο καιρό άρχισαν να κοροϊδεύουν τον συμμαθητή τους γιατί θεωρούσαν πως είναι διαφορετικός λόγω της καταγωγής του υποθέτοντας ακόμη και την οικονομική του κατάσταση. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι το κάνουν «για πλάκα» μα τον άλλον τον πειράζει. Σκεφτείτε τις επιπτώσεις αυτού του προβλήματος κυρίως σε μαθητές που μεταναστεύουν από άλλες χώρες αναζητώντας ποιοτική εκπαίδευση και διαβίωση, μόνο για να χλευαστούν από λεκτική παρενόχληση και λεκτικό εκφοβισμό από συνομηλίκους. Αυτοί οι μαθητές έρχονται σε ένα σχολείο αγνοώντας την κουλτούρα που υπάρχει στο ίδιο το σχολείο. Στην περιοχή που είμαστε επικρατούν δυσμενείς συνθήκες: παιδιά που κακοποιούνται στο σπίτι, είναι θυμωμένα με όλο τον κόσμο, πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνα τους γιατί και οι δύο γονείς εργάζονται όλη μέρα και δυστυχώς υπάρχουν πολλά παιδιά που ζουν με τον έναν γονέα, τον παππού ή τον κηδεμόνα.

Τα θύματα τις περισσότερες φορές είναι χαμηλών τόνων και φοβούνται να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το αποβάλουν αυτό από μέσα τους και να τους δημιουργούνται πάσης φύσεως ψυχολογικά προβλήματα. Τα θύματα κάθονται συνεχώς μόνα τους στο διάλειμμα και όταν έρχονται οι θύτες να τους κατηγορήσουν για τη διαφορετικότητά τους δεν μπορούν να τους αντιμετωπίσουν, πανικοβάλλονται, αγχώνονται και αδυνατούν να το διαχειριστούν. Παρομοίως και στην περίπτωση του μαθητή μου, τον χλεύαζαν ίσα ίσα για να γελάσουν μαζί του. Συχνά άλλα παιδιά έβριζαν άσχημα την οικογένεια του για να τον κάνουν να νευριάσει κι έτσι άρχιζε ο καυγάς. Παρατηρώντας πιο εμπεριστατωμένα τον μαθητή ιδίως στο προαύλιο διέκρινα μοναχικότητα, δυσκολία να αναπτύξει σχέσεις, άρχισε να εμφανίζει χαμηλή σχολική επίδοση, δυσκολία συναισθηματικής δέσμευσης και προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Θεώρησα, λοιπόν, πως κάτι έπρεπε να κάνω δραστικά. Κάθε διάλειμμα αποφάσισα να το αφιερώνω στο μαθητή μου για να μη νιώσει ξανά μόνος. Στην αρχή, έπαιρνα μαζί μου και από ένα παιδικό βιβλίο αφού ήξερα πόσο πολύ του αρέσει να διαβάζει και πόσο πολύ του αρέσει να ακούει ότι έχει βελτιωθεί και τα καταφέρνει εξαιρετικά. Έπειτα, πήρα εκπαιδευτικά επιτραπέζια από την αίθουσα ολοήμερου και του μάθαινα να παίζει. Σιγά σιγά ένα – ένα παιδί από την τάξη μας πλησίαζε διστακτικά για να μας ρωτήσει τι κάνουμε: «Κυρία, μπορώ να παίξω και εγώ μαζί σας;», «Είναι πολύ διασκεδαστικό αυτό το παιχνίδι!», «Να το παίζουμε και στην τάξη όλοι μαζί;». Την ώρα που παίζαμε

καταλήγαμε σε ορισμένες διαπιστώσεις: για το πόσο πιο διασκεδαστικό είναι να παίζουμε όλοι μαζί, ότι σε ένα παιχνίδι τη μια στιγμή μπορεί να βγεις κερδισμένος και την επόμενη να χάσεις γιατί απλά αυτό συμβαίνει σε όλα τα παιχνίδια, σε συμφωνίες: το επόμενο μάθημα να γίνει έξω στην ύπαιθρο, να κάνουμε πικ νικ αλλά και σε παραδοχές: για την αξία της συγγνώμης, ότι όλοι οι άνθρωποι κάνουμε λάθη αλλά σημασία έχει να τα παραδεχόμαστε και να μαθαίνουμε από αυτά. Γελάσαμε, συγκινηθήκαμε, κλάψαμε, αγκαλιαστήκαμε και κοιταχτήκαμε στα μάτια βαθιά και ουσιαστικά. Δεν θα επιτρέπαμε ξανά να συμβεί αυτό, ήμασταν αποφασισμένοι!

Περιστατικό 7: Αφήγηση Εκπαιδευτικού Στ' τάξης

Θα αναφερθώ σε ένα περιστατικό που συνέβη 4 χρόνια πριν σε ένα σχολείο που εργαζόμουν και είχα Στ' τάξη Δημοτικού. Πριν περιγράψω την κατάσταση λεκτικής βίας που αντιμετώπισα, θα σημειώσω πως στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχε μεγάλο ποσοστό Ρομά μαθητών. Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελούνταν ακόμη σε μεγάλο ποσοστό από παλιννοστούντες ομογενείς από τη Ρωσία που μιλούσαν ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα. Ενδιαφέρον θέμα αποτελεί η κοινωνικοοικονομική σύνθεσή της περιοχής: χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χαμηλή επαγγελματική στάθμη (τεχνίτες, εργάτες) και υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα για την πλειονότητα των κατοίκων.

Το γεγονός συνέβη στο προαύλιο ανάμεσα σε δύο αγόρια εκ των οποίων ο ένας ήταν μαθητής μου και ήταν το θύμα λεκτικής βίας και ο άλλος μαθητής Ε' Δημοτικού. Η αιτία ήταν να χλευαστεί η εξωτερική εμφάνιση του μαθητή της Στ' λέγοντάς τον «χοντρό», βρώμικο και !@#\$. Το θύμα αρχικά, δεν έδωσε σημασία αλλά έπειτα από επόμενη λεκτική επίθεση όπως ότι είσαι «κοτούλα και άλλα !\$@#» επιτέθηκε λεκτικά με ίδιες κουβέντες και σπρωξίματα, ωστόσο ο μαθητής της Ε' συνέχισε με σκοπό να εξελιχθεί σε έντονο καβγά. Βρισκόμουν στο προαύλιο γιατί είχα εφημερία και ομολογώ ότι άρχισα να αντιλαμβάνομαι το γεγονός όταν είδα να μαζεύονται πολλά παιδιά και στη μέση να βρίσκω αυτοί οι δύο και κυριολεκτικά να έχουν πιαστεί στα χέρια. Δεν ήταν η πρώτη φορά που γινόταν κάτι τέτοιο καθώς είχα πληροφορηθεί από τους ίδιους αλλά και από άλλους μαθητές ότι υπάρχει μια κόντρα ανάμεσά τους από παλιά και πολλές φορές κανονίζουν ραντεβού εκτός σχολείου για να παίξουν ξύλο οπλισμένοι με μαχαίρια, ρόπαλα, σιδερογροθιές, επαγγελματικά γάντια, κ.α. Πλησιάζω άμεσα τους μαθητές και απομακρύνω τον έναν από τον άλλο, χωρίς να ζητήσω εξηγήσεις, ούτε τους παραπέμπω στον διευθυντή παρά τους ζητάω μόλις τελειώσει το διάλειμμα να έρθουν στην τάξη μου και οι δύο γιατί θα τους χρειαστώ να με βοηθήσουν σε κάτι δουλειές που είχα αλλά ωστόσο μέχρι τότε να μην πλησιάσει ο ένας τον άλλο. Ο θυμός και των δύο καταλάγιασε. Όταν συναντηθήκαμε στην τάξη, αφού συνομίλησα με τον μαθητή μου πιο πριν για να μου εξιστορήσει το περιστατικό και μόνο, τους ζητάω να με βοηθήσουν και οι δυο σε μια ανακατάταξη της τάξης και τους αναθέτω πολλές εργασίες. Και οι δυο είχαν αμηχανία κινήσεων, παρόλα αυτά συμμετείχαν. Ξεκινάω μια συζήτηση η οποία αφορούσε για την εμφάνιση της τάξης πριν και πως θέλω να γίνει, αρχίζουν και λένε τη γνώμη τους. Στην πορεία συνεργάζονται και το αποτέλεσμα ήταν ότι είχαν κοινή άποψη για το πως θα πρέπει να εργαστούν. Αφού βίωσαν κάτι κοινό χωρίς να συζητηθεί το περιστατικό του

διαλείμματος, ο «θύτης» ζητάει συγγνώμη για ότι ξεκίνησε. Εκείνη την ώρα άδραξα την ευκαιρία και ξεκινάμε μια συζήτηση για το πως ένιωσε εκείνος που προσβλήθηκε αλλά και εκείνος που το ξεκίνησε. Τους ευχαρίστησα και καταλήξαμε ότι ο θύτης το ξεκίνησε από περιστατικά που είχαν ζήσει παλαιότερα εκτός σχολείου στη γειτονιά και ήθελε να τον μειώσει με κάθε τρόπο αλλά μέσα από τη συνεργασία που τους προέτρεψα να ζήσουν κατάλαβαν ότι δεν έχουν διαφορές. Έπειτα προέτρεψα τον μαθητή μου να πάνε στο «σκαλάκι επίλυσης προβλημάτων» και να εξηγήσει στο άλλο παιδί τι κάνουμε εκεί. Στα πλαίσια που το παιδί θα πρέπει να έχει ελευθερία για να δράσει και να κινηθεί σε ένα περιβάλλον που θα αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες εφόρμωσα το λεγόμενο «σκαλάκι επίλυσης προβλημάτων».

Όταν δύο μαθητές μου έχουν διαφορές μεταξύ τους οι οποίες εξελίσσονται στο να καβγαδίσουν ή να λογομαχήσουν ή να χειροδικήσουν, η παρέμβαση μου γίνεται ως εξής:

- Πλησιάζω και τους δυο μαθητές χωρίς να κάνω το ρόλο του διαιτητή ή να αποδώσω δικαιοσύνη εκείνη τη στιγμή.
- Τους απομακρύνω από τους υπόλοιπους θεατές-μαθητές και τους ζητάω να μου εξιστορήσουν το περιστατικό και έπειτα αφού νιώθουν ότι τους έχω ακούσει και τους δύο αρκετά προσεκτικά χωρίς να πάρω θέση τους ζητάω να πάνε να καθίσουν στο «σκαλάκι επίλυσης προβλημάτων». Σε πρώτο χρόνο με διάφορες δράσεις, όπως θεατρικό παιχνίδι, αφήγηση παραμυθιών, έχω εξηγήσει στους μαθητές μου τι είναι αυτό το σκαλάκι.

Ορίζεται ως ένας χώρος όπου έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν με τον λόγο αυτά που θέλουν να ακούσει ο άλλος αλλά και να ακούσουν αυτά που έχουν να τους πουν. Οι μαθητές σταδιακά όταν βιώσουν το «σκαλάκι» αρχίζουν να το αποζητούν τα ίδια σαν λύση των διαφορών τους χωρίς να τους το ζητάω εγώ να το πράξουν διότι αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα θετικά αποτελέσματα του διαλόγου.

Αρχικά ένα παιδί έχει πιο αργούς φυσικούς ρυθμούς από έναν ενήλικα, άρα δε θα πρέπει να βιαζόμαστε στο να πράξει ως ενήλικας στις οποιεσδήποτε διαφορές που έχει με έναν άλλο συνομήλικό του, ωστόσο ένα παιδί όμως έχει και μια έμφυτη τάση για ανεξαρτησία και επιπλέον μπορεί να σκεφτεί και να πράξει δίκαια. Έτσι με το λεγόμενο «σκαλάκι» του δίνεται ο χρόνος να εκφραστεί χωρίς θεατές (ενήλικες –συμμαθητές), να νιώσει ότι ο θυμός μπορεί να ειπωθεί όχι με άσχημες κουβέντες ή χειροδικίες και να αποδώσει το ίδιο την ευθύνη ή στον εαυτό του ή στον άλλο με διάλογο. Δε νιώθει ότι δικάζεται ή του λένε τι πρέπει να κάνει αλλά αρχίζει από μόνο του -κυρίως ο θύτης σε αυτές τις περιπτώσεις- να αναγνωρίζει το λάθος του και να ζητά εύκολα συγγνώμη. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο έχω καταλάβει πως τα παιδιά παίρνουν τον χρόνο τους, ηρεμούν και εκφράζονται με τον λόγο.

Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις αναδεικνύουν καλές πρακτικές διαχείρισης όπως διαμεσολάβηση, ομαδοσυνεργατική μέθοδο, εμπάθυνση σε ουσιαστικά θέματα που απασχολούν τους μαθητές μέσω δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που στόχο έχουν να συμπεριλάβουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να τους διευκολύνουν μετέπειτα στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους προωθώντας την ισότητα, την αρμονική επικοινωνία μεταξύ των

μαθητών, την αποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων. Συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κοινό τρόπο που αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα λεκτικής επιθετικότητας, δηλαδή μέσα από τη συνομιλία, τον διάλογο προσπαθούν να μετριάσουν τις αντιθέσεις μεταξύ των μαθητών τους.

Στο περιστατικό που ακολουθεί, τονίζεται η απαράδεκτη φρασεολογία που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να χαρακτηρίσουν και να μειώσουν άλλους μαθητές του ίδιου φύλου. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που αναδεικνύει η συγκεκριμένη περίπτωση και αξίζει να επισημανθεί είναι η προτροπή του γονέα προς την εκπαιδευτικό σχετικά με τη χρήση βίας ως η καταλληλότερη μέθοδος που θα έχει αντίκρισμα στο παιδί του. Καθότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, όπως και οι υπόλοιπες, διαθέτει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης απάντησε πως δεν της είναι καθόλου πρωτόγνωρη συνθήκη και έχει μάθει να διευθετεί ομαλά, με ψυχραιμία και συζήτηση παρόμοιες καταστάσεις και να δίνει έμφαση στον λόγο του θύτη και του θύματος. Αν αναγνωρίζει ο θύτης τη βία που άσκησε, αν αντικρούει με επίθεση τις κατηγορίες, αν αναφέρει το θύμα το περιστατικό ή/και αν είναι πρόθυμο να δώσει λεπτομέρειες, κτλ. Σε γενικές γραμμές ακολουθούν τις κατευθυντήριες οδηγίες του Υπουργείου αλλά κυρίως εφαρμόζουν τεχνικές στις οποίες έχουν παρακολουθήσει ότι υπάρχει αντίκρισμα κατά το παρελθόν.

Περιστατικό 8: Αφήγηση Υπεύθυνης Εκπαιδευτικού ολοήμερου

Καθημερινά αντιμετωπίζουμε στο σχολείο μας μικρά περιστατικά λεκτικής βίας. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι πολύ σοβαρό. Είμαι δασκάλα στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου μας.

Πριν από έναν χρόνο, κατά τη διάρκεια της ώρας σίτισης και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και της ώρας μελέτης, πέντε μαθητές (Ε' και Α' τάξη), άρχισαν να δημιουργούν μια ένταση χρησιμοποιώντας απαράδεκτες εκφράσεις όπως: «Είσαι κορίτσι», «Που@#\$*να», «Θα σε πη@#*\$*ζω», «Μα@#*\$*σμένο», προσπαθώντας να βρουν το δίκιο τους, όπως έλεγαν, ο καθένας απ' τη δική του πλευρά. Αυτό συνέβη με τους μεγαλύτερους και όπως είναι φυσικό ακολούθησαν και οι μικρότεροι, θέλοντας να υπερασπιστούν τον «θιγμένο» και «αδικημένο» φίλο τους. Εκείνη τη χρονική στιγμή προσπάθησα να τους ηρεμήσω, αλλά ήταν τόσο εκνευρισμένοι που δεν άκουγαν τίποτα. Όπως μου ανέφεραν προϋπήρχε μια «κόντρα» από τα προηγούμενα χρόνια που «ίσως» να αναθερμαινόταν, επειδή κι οι γονείς τους δεν παρέμβαιναν αποτελεσματικά και δικαιολογούσαν ο καθένας απ' την πλευρά του, τη συμπεριφορά του δικού τους παιδιού, ρίχνοντας το φταίξιμο στους άλλους. Αφού ήρθε η ώρα της αποχώρησης, τους είπα πως την επόμενη ημέρα θα ερχόμουν νωρίτερα στο σχολείο και θα πραγματοποιούσαμε μια συνάντηση (εγώ και αυτά τα πέντε παιδιά) έξω απ' το γραφείο των δασκάλων και χωρίς την παρουσία άλλων μαθητών και εκπαιδευτικών.*

Συμφωνήσαμε, αλλά φεύγοντας απ' το σχολείο, ο ένας από τους μεγαλύτερους, παραπονέθηκε στον πατέρα του για το περιστατικό κι αυτός επέστρεψε λέγοντάς μου πως με νουθεσίες δε γίνεται τίποτα και πως πρέπει να χρησιμοποιήσω βία.

Επιπλέον μου είπε πως γνωρίζει ότι ο γιος του είναι «καλόπαιδο» και γι' αυτό δεν έχει κανένα πρόβλημα να χρησιμοποιήσω εγώ βία εναντίον του για να τον συνετίσω. Αυτό όμως που δε θέλει είναι να τον χτυπούν οι άλλοι μαθητές. Του απάντησα πως εδώ είναι σχολείο και όλα προσπαθούμε να τα λύνουμε με διάλογο, προσπαθώντας να βρούμε μια λύση, ν' ανακαλύψουμε τι είναι αυτό που τους οδηγεί σ' αυτή τη συμπεριφορά και να σταματήσουν αυτά τα περιστατικά λεκτικής, αλλά και σωματικής μερικές φορές βίας. Την επόμενη ημέρα, πιστή στο ραντεβού μου, συναντήθηκα μαζί τους και αφού άκουσα απ' τον καθένα ξεχωριστά ποιο ήταν το πρόβλημά του, κατέληξα ότι κάποια άσχημη κουβέντα στο παρελθόν, κάποιο στραβοκοίταγμα, κάποιο σπρώξιμο πάνω στο παιχνίδι, τους οδήγησε τόσα χρόνια σε προστριβή που δε σταματούσε. Τους είπα πως είναι ευκαιρία τώρα, μετά απ' τη συζήτησή μας να επιλύσουν τις «διαφορές τους» και να προσπαθήσουν να γίνουν φίλοι μεταξύ τους. Τους εξήγησα πως είναι άδικο γι' αυτούς να καταστρέφουν την εικόνα τους, λέγοντάς τους πως έχω απέναντί μου πανέμορφα και πανέξυπνα παιδιά με πολλές δυνατότητες που πρέπει να τις αξιοποιούν σωστά και εποικοδομητικά και να μην ασχολούνται με πράγματα που τους ταράζουν την καθημερινότητά τους και καταστρέφουν σιγά σιγά την ψυχή και την προσωπικότητά τους. Τέλος δεν άφησα κανένα περιθώριο να επαναληφθεί το περιστατικό της προηγούμενης ημέρας, λέγοντάς τους πως την επόμενη φορά που θα πέσει στην αντίληψή μου κάτι τέτοιο, θα ενημερωθούν η διευθύντρια του σχολείου, οι γονείς τους, ο σύλλογος διδασκόντων, θα τους ζητηθεί να σταματήσουν το ολοήμερο λόγω των συνεχών προβλημάτων που δημιουργούν και ίσως χρειαστεί να αλλάξουν και σχολικό περιβάλλον. Θορυβήθηκαν, υποσχέθηκαν, ενώσαμε τα χέρια μας και για να επισφραγίσουμε «τη συμφωνία μας» τους έστειλα στο κυλικείο να πάρουν κάτι από εμένα σαν επιβράβευση της προσπάθειας που επρόκειτο να κάνουν και «της συμφωνίας» που έπρεπε να τηρήσουν.

Η επόμενη αφήγηση εμπεριέχει φραστικά παραδείγματα λεκτικής βίας που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση ενός μαθητή και αναδεικνύει πρωτίστως τα στάδια δράσης του εκφοβισμού, τα χαρακτηριστικά των δρώντων. Ως επιλογή τρόπου επίλυσης θεωρήθηκε η παραπομπή στην ψυχολόγο του σχολείου προκειμένου να έχουν ευρύ αποτέλεσμα τα προγράμματα για τον εκφοβισμό στο συγκεκριμένο τμήμα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονίσουμε τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο/η Διευθυντής/ντρια για να υπάρξει μια σωστή κατεύθυνση του σχολείου προς ένα δημοκρατικό μοντέλο πιο κοντά στις κοινωνικές ανάγκες με συμπεριληπτικές πρακτικές.

Περιστατικό 9: Αφήγηση 2^{ης} Διευθύντριας

Ο μαθητής Τ. συνοδευόμενος από τη συμμαθητή του Γ., ήρθε ταραγμένος στο γραφείο ζητώντας να πάρει τηλέφωνο στο σπίτι του για να ενημερώσει για κάτι που τον απασχολούσε.

Παρά τις επίμονες ερωτήσεις μου και παρουσία του εκπαιδευτικού κ. Π. να μας πει περί τίνος επρόκειτο, αρνήθηκε. Στη συνέχεια λόγω της επιμονής μου απάντησε ότι πρόκειται για ένα χρόνιο πρόβλημα με κάποιον συμμαθητή του που δεν ανέφερε το όνομά του και

τόρα ξέσπασε. Πρόσθεσε ότι δεν ήθελε να το συζητήσει και ότι το θέμα μπορεί να λυνόταν και σήμερα.

Το μεσημέρι έλαβα ένα τηλεφώνημα από τη μητέρα του μαθητή T., η οποία με ενημέρωσε ότι το παιδί της δέχεται από καιρό ειρωνείες, κοροϊδίες από τον συμμαθητή του Z. κι αυτό τον αναστατώνει λόγω του ευαίσθητου χαρακτήρα του, της χαμηλής αυτοεκτίμησης που τον διακρίνει και της υπερβολικής του αντίδρασης σε ό,τι συμβαίνει γύρω του. Πρόσθεσε μάλιστα ότι υπάρχουν οικογενειακές σχέσεις με την οικογένεια του συγκεκριμένου παιδιού.

Το ίδιο θέμα με μια ομάδα παιδιών από το ίδιο τμήμα είχε δημιουργηθεί και τα προηγούμενα χρόνια. Είχα μιλήσει με τα παιδιά αυτά, είχαν αντιληφθεί ότι πρέπει να σταματήσει αυτή η κατάσταση μεταξύ τους και δεν είχαν έρθει ξανά στο γραφείο για το ίδιο θέμα.

Η μητέρα του μαθητή T. μου είπε στο τηλέφωνο, ότι είχαν σταματήσει προσωρινά και ότι κατά καιρούς αυτό συνεχίζεται. Της είπα ότι θα καλέσω ξανά τα παιδιά να συζητήσουμε και να βρούμε τρόπο να το σταματήσουμε. Την επόμενη ημέρα, κάλεσα ξανά τα παιδιά (που υφίστανται αυτή την κατάσταση), παραδέχτηκαν ότι γίνεται αυτό κατά καιρούς. Μίλησαν για λεκτική βία. Μάλιστα είπαν ότι αυτό κυρίως γίνεται όταν ο T. είναι μόνος του και λίγες φορές όταν είναι παρέα με κάποιον φίλο του. Πρόσθεσαν, ακόμη, ότι η συμπεριφορά του Z. είναι γενικά ειρωνική και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, με όλους. Τον T. τον είχαν προσεγγίσει και ρωτήσει κάποιιοι συμμαθητές του τι συμβαίνει, από ενδιαφέρον, αλλά τους έδιωξε βρίζοντας.

Ο Z. από την πλευρά του αρνήθηκε ότι έκανε αυτά που έλεγαν οι άλλοι, αντ' αυτού κατηγορήσε τον συμμαθητή του T. ότι τον αποκαλεί «κοντοστούπη», «νάνο», «κοντοπίθαρο», στη συνέχεια όμως παραδέχθηκε ότι μπορεί κάποιες φορές να έχει ειρωνικό ύφος. Του έκανα έντονες συστάσεις, όπως και στον T., έδωσα τη συμβουλή να μιλάει για ό,τι συμβαίνει ώστε να έχουμε γνώση για να το λήξουμε κι ότι πρέπει και αυτός να αποκτήσει τη δυναμική και να μην επιτρέπει σε κανέναν να του φέρεται με αυτόν τον τρόπο.

Τα παιδιά επέστρεψαν στην τάξη τους, αλλά μετά από λίγα λεπτά ο T. μαζί με τους άλλους δύο συμμαθητές του που υφίστανται αυτά, επανήλθαν για να μου μιλήσουν χωρίς την παρουσία του Z. Μου ανέφεραν ότι και σε αυτούς έχει την ίδια συμπεριφορά, ότι λέει πολλά ψέματα με απώτερο σκοπό του να παίρνουν το μέρος του, οπότε κι αυτά να φοβούνται να πουν οτιδήποτε.

Τους απάντησα ότι θα έπρεπε να μιλήσουν γι' αυτό και οι ίδιοι στις οικογένειές τους κι ότι εμείς ως σχολείο θα λύσουμε οτιδήποτε συμβαίνει εδώ. Επίσης, να μη φοβούνται να μιλήσουν αλλά να αναφέρουν ό,τι συμβαίνει στον δάσκαλό τους, στους εφημερεύοντες, αλλά και σε εμένα προσωπικά.

Στο ολοήμερο μίλησα με τη μαθήτριά B. του συγκεκριμένου τμήματος σχετικά με το θέμα ανάμεσα στους συμμαθητές της. Μου είπε ότι ο Z. κάνει διαρκώς φάρσες και κανείς δεν ενοχλείται εκτός από τον T. Μάλιστα τόνισε ότι είναι φίλοι και κάνουν συνέχεια παρέα. Την ημέρα του συμβάντος είδε ότι ο Z. έκλαιγε κι ο T. του φώναζε.

Την ώρα της πρωινής ζώνης μου τηλεφώνησε η μητέρα του Z. σχετικά με το περιστατικό. Μου είπε ότι οι καβγάδες ξεκινούν και από τους δύο, έχει μιλήσει με το παιδί της και

χωρίς να παίρνει το μέρος του γιου της, πιστεύει ότι και τα δύο τα παιδιά κάπου φταίνε και θα επιθυμούσε να το λύσουν αυτό γιατί έχουν φιλικές σχέσεις και είναι κρίμα να δημιουργούνται αυτά τα γεγονότα. Της είπα ότι θα μιλήσω εκ νέου με τα παιδιά και θα μιλήσω με την ψυχολόγο του σχολείου προκειμένου να κάνει ένα πρόγραμμα παρέμβασης γενικά για τον εκφοβισμό στο συγκεκριμένο τμήμα. Της είπα επίσης ότι θα την ενημερώσω αν τυχόν προκύψει οτιδήποτε άλλο.

Στη συνέχεια, ήρθε στο γραφείο μου ο πατέρας του μαθητή Τ. για να συζητήσουμε το συμβάν. Μου είπε ότι ο γιος του κρατάει μέσα του θυμό του λόγω ειρωνικών σχολίων του Ζ. και κάποια στιγμή θα κάνει έκρηξη και μπορεί και να τον χτυπήσει. Ανέφερε μάλιστα ότι συζητάνε για το θέμα αυτό και τον συμβουλεύουν να αποστασιοποιείται αλλά ότι ο Ζ. συνεχίζει να τον ενοχλεί ψάχνοντάς τον στο διάλειμμα. Του είπα για παρέμβαση από την ψυχολόγο στο τμήμα πάνω σε θέματα εκφοβισμού, συμφώνησε και μάλιστα σε πρότασή μου για προσωπική συνεδρία είπε ότι θα το συζητήσουν και θα μου απαντήσει.

Η ψυχολόγος του σχολείου μπήκε μία διδακτική ώρα στο τμήμα για πρόγραμμα παρεμβάσεων με στόχο την ενδυνάμωση της ομάδας, τη διερεύνηση των σχέσεων και την επίλυση των συγκρούσεων. Μετά από συζήτησή μας σχετικά με παρατηρήσεις της από το τμήμα μου επιβεβαίωσε ότι όντως είναι ένα δύσκολο τμήμα. Οι μαθητές δε δέχθηκαν εύκολα να μπουν σε ομάδα με παιδί που δεν ήταν φίλος τους κι ο Ζ. όντως ήταν εριστικός και έλεγε ειρωνικά σχόλια στον Τ. και σε άλλους με τρόπο όμως όχι φανερό, αρκετά υποχθόνιο. Η ίδια όταν επισήμανε σε όλους/ες ότι θα παίρνουν τον λόγο όσοι σηκώνουν το χέρι, ο ίδιος έδειξε ανυπακοή στους κανόνες, ύψωσε τον τόνο της φωνής του και απάντησε ειρωνικά «Εγώ σηκώνω το κεφάλι, για να φαίνομαι καλύτερα». Η συζήτηση συνεχίστηκε και η ψυχολόγος τους απηύθυνε την εξής ερώτηση: «Πώς θα αντιδρούσατε αν σας έβριζαν;» με τον ίδιο να απαντάει «Εγώ θα βρίσω εκατό φορές περισσότερο» και τους υπόλοιπους να λένε «Έχουμε όλοι άδικο».

Η δασκάλα της τάξης ήρθε στο γραφείο μου και μου επιβεβαίωσε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει ειρωνική συμπεριφορά, αντιλέγει και διακόπτει το μάθημα με εκφράσεις που προκαλούν γέλια στους άλλους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρόλο που πολλές φορές αγνοεί τη συμπεριφορά του και τον εμψυχώνει σε θετική συμπεριφορά, εκείνος συνεχίζει να δημιουργεί αρνητικό κλίμα απαντώντας «Τι να κάνω...να κλαίω;». Έτσι, συμφωνήθηκε να τηρηθεί πρόγραμμα μακροπρόθεσμης παρέμβασης της ψυχολόγου στο τμήμα και παρατήρηση των δύο παιδιών την ώρα των διαλειμμάτων.

Στην αφήγηση που ακολουθεί ο εκφοβισμός και η βία εκδηλώνονται: α) με λόγια (βρισιές, πειράγματα, διάδοση φημών, κοροϊδίες), β) με συμπεριφορές απομόνωσης, αποκλεισμού από παρέες και φίλους, αποκλεισμού από παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες). Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που αναδεικνύει η συγκεκριμένη περίπτωση και αξίζει να επισημανθεί είναι οι φραστικές εκφράσεις των γονέων στα παιδιά που υπονόμωσαν την κόρη τους κατά την προσέλευση τους στο σχολείο για συνάντηση με τη διεύθυνση.

Περιστατικό 10: Αφήγηση Υποδιευθύντριας

Ήρθε στο γραφείο μου ο πατέρας της Ε. (μαθήτριάς μου) και με ενημέρωσε ότι η κόρη του δέχεται απρεπείς χειρονομίες, κοροϊδίες, βρισιές και φράσεις τύπου «Είσαι ψώνιο και γλειφτρόνι των δασκάλων» «Καρφί», «Άντε ανώμαλη» από συμμαθητές της. Μου είπε για περιστατικό που συνέβη την προηγούμενη ημέρα στο διάλειμμα, ότι κορίτσια από το τμήμα της και πιο συγκεκριμένα η Κ1 και η Κ2 την έλεγαν «Ψώνιο», κάτι που επαναλαμβάνεται τακτικά. Επίσης, ανέφερε και τους συμμαθητές της Κ. και Β., αλλά το δικαιολόγησε ως ζωνιέρα των αγοριών και ότι επειδή έχει φιλικές σχέσεις, έχει μιλήσει με τους γονείς αυτών των μαθητών. Του είπα ότι θα καλέσω τα παιδιά και θα διερευνήσω το περιστατικό διότι δεν ήμουν ενήμερη για κάτι τέτοιο.

Όντως, πήγα στο τμήμα της μαθήτριάς και μία διδακτική ώρα αφιερώθηκε σε συζήτηση σχετικά με τη συμπεριφορά τους. Από τη συζήτηση συμπεράνα και το αντιλήφθηκαν και τα παιδιά αλλά και η συγκεκριμένη μαθήτριά Ε., ότι οι συμμαθήτριάς της κοροϊδεύουν με πολύ άσχημα λόγια, κυρίως για την εμφάνισή τους άλλα κορίτσια συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας και διαδίδουν απαράδεκτες και πολλές φορές ανυπόστατες φήμες για αυτά στους άλλους, οι οποίοι τα κοροϊδεύουν, επίσης, λόγω των φημών αυτών. Τα κορίτσια επέμειναν ότι τη θέλουν στην παρέα τους και το πρόβλημα το είχαν οι συγκεκριμένοι συμμαθητές της Κ. και Β. που επέμεναν να χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη μαθήτριά με αυτές τις λέξεις και από αυτά τα αγόρια ξεκινούν διάφορες φήμες για λόγια εναντίον της που τελικά δεν ισχύουν.

Έγινε συζήτηση, τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι εσφαλμένα έλεγαν για τη συμμαθήτριά τους τους χαρακτηρισμούς αυτούς και ότι τέτοιου είδους περιστατικά δε θα ξανασυμβούν. Δυστυχώς, έχει συμβεί πολλές φορές και στο παρελθόν σε άτομα του ίδιου φύλου, να αποκλείουν άλλους από παρέες και φιλίες και να εκφοβίζουν τους «δικούς τους», ζητώντας τους να κρατάνε το στόμα τους κλειστό, πως αν δεν υπακούσουν και τολμήσουν να κάνουν παρέα με τα άτομα που προσπαθούν να αποκλείσουν, θα συμβεί το ίδιο και σ' αυτούς, δηλαδή θα διαδοθούν φήμες και στο τέλος θα μείνουν χωρίς φίλους. Έχω επέμβει αρκετές φορές σε τέτοιες περιπτώσεις, αλλά εγώ τα λέω κι εγώ τ' ακούω. Παρόλο που έχουν επέμβει και πολλοί εκπαιδευτικοί, μετά λύπης μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τίποτα δε τους αγγίζει, ούτε καν οι τιμωρίες.

Την ίδια ημέρα, ενημέρωσα τηλεφωνικά τη μητέρα της μαθήτριάς Ε. και έμεινε ικανοποιημένη από τις εξηγήσεις που της έδωσα. Την επόμενη ημέρα, την ώρα του διαλείμματος, ήρθαν οι γονείς της και πριν έρθουν στο γραφείο, απευθυνόμενοι στα παιδιά ούρλιαζαν «Ντροπή σας, παλιόπαιδα, που κάνετε αυτές τις χειρονομίες και λέτε αυτά τα πράγματα», «Εεε βέβαια με τέτοιους ανεύθυνους γονείς, πώς θα βγουν τα παιδιά;». Τους επισήμανα ότι αυτή η κίνηση δεν ήταν σωστή, επ' ουδενί δεν πρέπει να παίρνουν την κατάσταση στα χέρια τους απευθυνόμενοι στα παιδιά, παρά μόνο στον Διευθυντή, σε εμένα και στους εκπαιδευτικούς για ό,τι τους απασχολεί. Αντιλήφθηκαν το λάθος τους και ζήτησαν συγγνώμη. Μιλώντας και πάλι με τους/τις μαθητές/τριες μου επέμεναν ότι και η Ε. κάνει χειρονομίες τους λέει «ψώνια» και «λεφτάδες» και όταν την καλούν να παίξει μαζί τους αρνείται κι έρχεται στη μέση του παιχνιδιού που έχουν γίνει ήδη ομάδες και δεν υπάρχει θέση γι' αυτήν. Στο τέλος το παραδέχθηκε και η ίδια ότι κάνει χειρονομίες και τους αποκαλεί με αυτόν τον τρόπο αλλά επέμενε σε αντίθεση με τους άλλους ότι όλα ξεκινάνε από τους συμμαθητές της.

Τα συμβούλευσα να παίζουν ομαδικά και να μην αφήνουν κάποιο παιδί να νιώθει απομονωμένο. Να προσπαθήσουν να βρουν τρόπο να παίζουν όλα μαζί κι ας μην ταιριάζουν σε όλα. Είναι λίγα παιδιά στην τάξη και θα πρέπει να είναι δεμένοι και να υποστηρίζονται.

Περιστατικό 11: Εκπαιδευτικός Γ' τάξης

Πριν μερικά χρόνια, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ έκανα εφημερία, σε κάποιο σημείο του προαυλίου είδα παιδιά που είχαν μαζευτεί, φωνάζοντας και χειρονομώντας. Έτρεξα, γρήγορα, προς το μέρος τους για να δω τι συμβαίνει και αντίκρισα δύο μαθητές της Έκτης Τάξης να μαλώνουν. Αναγνώρισα, αμέσως, τα παιδιά. Ο ένας ήταν ο Κ.Π., ένα παιδί που από τις πρώτες τάξεις μάς είχε απασχολήσει αρκετά με τη συμπεριφορά του και ο δεύτερος ήταν ο Γ.Σ. που είχε έρθει στο σχολείο μας εκείνη τη χρονιά, λόγω μετακόμισης της οικογένειάς του από την επαρχία.

Ο Κ.Π. ήταν μοναχοπαιδί από μονογονεϊκή οικογένεια. Είχε χάσει τον πατέρα του από τροχαίο, όταν ήταν ακόμη στο νηπιαγωγείο, και ζούσε με τη μητέρα του και τη γιαγιά του. Η μητέρα του δούλευε πολλές ώρες, για να μπορέσει να μεγαλώσει το παιδί, οπότε τη φροντίδα του είχε αναλάβει, κυρίως, η γιαγιά του. Παρόλο που υπήρχε ενδιαφέρον από την οικογένειά του, το παιδί, καθώς μεγάλωνε, άρχισε να παραμελεί τα μαθήματά του και να περνάει αρκετό χρόνο έξω από το σπίτι. Η μητέρα του και η γιαγιά του δυσκολεύονταν να του επιβληθούν. Ο Κ.Π. έκανε, πλέον, παρέα με μεγαλύτερα παιδιά και δεν ενδιαφερόταν για το σχολείο. Ήταν, συνεχώς, στην πλατεία, ενώ δεν ήταν λίγες και οι φορές που μαθαίναμε από τους συμμαθητές του ότι έπαιρνε μέρος σε διαπληκτισμούς με μαθητές όμορων σχολείων. Ο Γ.Σ., από την άλλη, ήταν ένα πολύ ευγενικό και ήρεμο παιδί, άριστος μαθητής, που αμέσως ξεχώρισε για τον χαρακτήρα και τις επιδόσεις του. Οι γονείς του ήταν στρατιωτικοί, και οι δύο, οι οποίοι αναγκάστηκαν να μετακομίσουν στην πόλη μας, λόγω της μετάθεσής τους. Είχε και μια μικρότερη αδελφή που επίσης, φοιτούσε στο σχολείο μας.

Παρόλο που δεν ήταν δικοί μου μαθητές είχα ενημερωθεί από τη συνάδελφο και δασκάλα των παιδιών για τον καινούριο μαθητή μιλώντας, πάντα, με τα καλύτερα λόγια για εκείνον. Μάλιστα μου είχε αναφέρει, κάπως ανήσυχη, ότι είχε προσέξει πως ο Κ.Π. ειρωνευόταν αρκετά συχνά τον Γ.Σ., ιδίως για την καλή του επίδοση, χωρίς ο δεύτερος να αντιδρά. Όταν, λοιπόν, είδα ποια παιδιά είχαν εμπλακεί στο επεισόδιο, η αλήθεια είναι πως ξαφνιάστηκα βλέποντας τον Γ.Σ. γιατί δεν είχε δώσει ποτέ το παραμικρό δικαίωμα. Η αιτία που τα δύο παιδιά είχαν διαπληκτιστεί ήταν πως ο Κ.Π. έσπρωξε τον Γ.Σ. σχολιάζοντας, ειρωνικά, τη συμμετοχή του στη σχολική χορωδία στην οποία συμμετείχε συνοδεύοντας τα τραγούδια με το αρμόνιό του. Το αποτέλεσμα ήταν να σπάσουν τα γυαλιά του Γ.Σ.. Όταν ζήτησε τον λόγο από τον συμμαθητή του, ο Κ.Π. άρχισε να τον βρίζει και να τον κοροϊδεύει για το γεγονός ότι φορούσε γυαλιά. Μάλιστα, φώναζε πως "τόρα, τρέξε να το καρφώσεις στην κ. Ε., σαν χ... που είσαι! Αλλά να ξέρεις ότι δεν τελειώσαμε. Θα τα πούμε, μετά!" Ο Γ.Σ. έδειχνε αρκετά φοβισμένος και αμήχανος, ενώ ήταν έτοιμος να βάλει τα κλάματα.

Όταν έφτασα στο σημείο, η αλήθεια είναι ότι και εγώ βρέθηκα σε αμηχανία. Δεν ήξερα πώς να χειριστώ την κατάσταση. Από τη μία, ο ένας μαθητής εξαγριωμένος, από την

άλλη, ο άλλος ταπεινωμένος και γύρω μου παιδιά που περίμεναν την αντίδρασή μου. Επέλεξα να απομακρύνω, απαλά, τον Γ.Σ. βοηθώντας τον να κινηθεί αφού είχαν σπάσει τα γυαλιά του. Ευτυχώς, εκείνη την ώρα, μας πλησίασαν και οι άλλοι εφημερεύοντες συνάδελφοι που ανέλαβαν να απομακρύνουν τα υπόλοιπα παιδιά και να ασχοληθούν με τον Κ.Π. Κάθισα μαζί με τον Γ.Σ. λίγο πιο απόμερα στην αυλή και τον άφησα να ηρεμήσει χωρίς να του μιλώ. Αφού έκλαψε αρκετή ώρα και συνήλθε, κάπως, του ζήτησα να μου πει τι είχε συμβεί. Μου περιέγραψε τι συνέβη, όχι μόνο εκείνη την ημέρα, αλλά και όλα τα προηγούμενα περιστατικά που είχε βιώσει από τον Κ.Π. Τον άκουγα, χωρίς να ξέρω τι να του πω για να τον βοηθήσω πραγματικά. Εκείνη την ώρα συνειδητοποίησα πόσο απροετοίμαστη ήμουν, στην πραγματικότητα, για να αντιμετωπίσω περιστατικά σαν αυτό. Του είπα πως θα το συζητήσω με τη δασκάλα του, ότι θα τον έχω στον νου μου στο εξής και πως μπορεί να έρθει να μου μιλήσει, όποτε και αν θελήσει, για οτιδήποτε τον απασχολεί. Πράγματι, μίλησα με τη συνάδελφο, η οποία στο μεταξύ είχε ενημερωθεί για το περιστατικό και οι δυο μαζί συζητήσαμε με τον Διευθυντή μας. Δυστυχώς, εκείνη την εποχή, δεν υπήρχαν στα σχολεία κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι για να απευθυνθούμε σ' αυτούς. Ο Διευθυντής, με τη σειρά του, κάλεσε τους γονείς των παιδιών προκειμένου να ενημερωθούν. Η μητέρα του Κ.Π. ήταν πολύ στενοχωρημένη και, εμφανώς, σε πολύ δύσκολη θέση. Ζήτησε συγγνώμη εκ μέρους του γιου της αλλά παραδέχτηκε πως είχε χάσει, πλέον, τον έλεγχο. Οι γονείς του Γ.Σ. ήταν πολύ εκνευρισμένοι με τον Κ.Π. και ζητούσαν την παραδειγματική του τιμωρία ακόμα και την απομάκρυνσή του από το σχολείο. Χρειάστηκε πολλή προσπάθεια από μέρους μας, για να τους πείσουμε να αναθεωρήσουν και να του δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία. Η συνάδελφος, από τη μεριά της, προσπάθησε στον υπόλοιπο χρόνο που απόμενε μέχρι να λήξει η χρονιά, μέσω κάποιων προγραμμάτων, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης που είχαμε, τότε, στο ωρολόγιο πρόγραμμα να επικεντρωθεί στον σεβασμό, στη διαχείριση των συναισθημάτων, στη συμπερίληψη κ.τ.λ. Εντούτοις, μου εκμυστηρεύτηκε πως στην πραγματικότητα, ένιωθε ανεπαρκής να διαχειριστεί αποτελεσματικά το κλίμα που είχε διαμορφωθεί στην τάξη, όσο κι αν πραγματικά προσπάθησε. Κατανοώ πώς αισθανόταν, γιατί κάπως έτσι ένιωθα και εγώ. Θυμόμουν όλα αυτά τα μαθήματα που διδαχτήκαμε στο Πανεπιστήμιο, χωρίς, όμως, τουλάχιστον στα δικά μου φοιτητικά χρόνια να μας προετοιμάσουν οι καθηγητές μας για όλα αυτά τα περιστατικά, διαφόρων μορφών εκφοβισμού στα οποία γινόμαστε μάρτυρες, πολύ συχνά, πλέον, στον χώρο του σχολείου. Η αλήθεια, πάντως, είναι πως τα εν λόγω περιστατικά προκαλούν στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ολοένα και περισσότερο άγχος και ανασφάλεια για την αντιμετώπισή τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που μας μίλησαν διαθέτουν πολύχρονη εμπειρία και είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε αυτά τα θέματα, οι γνώσεις που κατέχουν πάνω στο θέμα προέρχονται κυρίως από δική τους προσωπική πρωτοβουλία και επαφή με τέτοια περιστατικά και αυτό γιατί στην προπτυχιακή τους εκπαίδευση δεν επικεντρώνονταν σε κοινωνικά θέματα, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, σεξουαλικής εκπαίδευσης, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής αγωγής, αντι-bullying πρακτικές. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας αλλά και τα σχολεία θα πρέπει να προσανατολιστούν σε νέα γνωστικά αντικείμενα, να

αναδιαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών με διαφορετική στοχοθεσία εφόσον τα δεδομένα της εκπαίδευσης αλλάζουν συνεχώς. Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική και θα συμβάλλει στην κατάλληλη επιλογή των σωστότερων μέσων για την αντιμετώπισή ακόμη και των ήπιων, έμμεσων φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτήν την ενότητα θα συζητηθούν οι στρατηγικές και οι τεχνικές αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού όπως προέκυψαν από την παρουσίαση των ευρημάτων σε συνδυασμό με αναφορές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι εμπειρίες μιας ομάδας εκπαιδευτικών και διευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής αναφορικά με το αντίκτυπο της λεκτικής βίας και του bullying, στις παιδαγωγικές και ηγετικές τους πρακτικές. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις αποκαλούμενες «ομάδες υψηλού κινδύνου» και λαμβάνονται υπόψη ηθικο-κοινωνικοί παράμετροι όπως προκύπτει από την κατηγοριοποίηση που έγινε και την ανάδειξη έξι θεματικών ενοτήτων. Με βασικό εργαλείο τον διάλογο, την αφήγηση ως προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές αποκαλύπτεται η σχολική πολιτική σε επίπεδο σχολείου, τάξης και κοινότητας όπως τη διαμορφώνουν οι άνθρωποι με τη συμπεριφορά τους, τις αντιλήψεις τους, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους. Η λεκτική βία χρήζει άμεσης ανταπόκρισης από τους άμεσα εμπλεκόμενους διότι αφορά την προσωπικότητα του ατόμου και την προσβολή αυτής. Η άμεση ανταπόκριση σημαίνει ότι το περιστατικό είναι σοβαρό, ακραίο, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε δεν αρμόζει σε αυτήν την ηλικία, μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στην τάξη.

Μία ολοκληρωμένη σχολική πολιτική για την αντιμετώπιση των επιθετικών ενεργειών, των εκδηλώσεων βίας, του εκφοβισμού περιλαμβάνει τα εξής: πρόληψη και προετοιμασία με συλλογή στοιχείων, σχεδιασμό στόχων, επιλογή και σχεδιασμό των παρεμβάσεων, αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία (διευθυντής/ντρια, σχολική επιτροπή, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) αξιοποίηση ευκαιριών (εντοπισμός φορέων/ειδικών για πληροφόρηση και τεχνογνωσία), προτεραιότητα στην ευημερία (στήριξη στους μαθητές – θύματα, συμβουλές για τους γονείς και τους ίδιους τους εμπλεκόμενους -θύτες, θύματα, θεατές-). Οι διευθύντριες, η υποδιευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη αναφέρθηκαν σε συμπεριφορές και παράγοντες ως προειδοποιητικά «σημάδια» κινδύνου για την επερχόμενη εκδήλωση βίας, σε ακραία λεκτικά περιστατικά επιθετικότητας με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι αποτυπώνοντας τις ενέργειες που πραγματοποίησαν στις σχολικές τους μονάδες με σκοπό την αποκλιμάκωση της κρίσης και έπειτα την αντιμετώπιση αυτής. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει πως παρατήρησαν: απόρριψη από συνομήλικους και κοινωνική απομόνωση, χαμηλό ενδιαφέρον και μειωμένη επίδοση στα μαθήματα και το σχολείο γενικότερα, ανεξέλεγκτο θυμό, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, θλίψη, συχνές διενέξεις με τους άλλους, κατοχή επικίνδυνων αντικειμένων (σουγιάδες), σοβαρές λεκτικές απειλές με βία, εκφοβισμοί των άλλων και γενικότερα το προφίλ τους συνάδει με αυτό των θυτών/θυμάτων όπως παρουσιάζονται βιβλιογραφικά (Χήνας & Χρυσafiδης, 2000). Επομένως, διαπιστώνεται ότι έχουν γνώση και μπορούν να διακρίνουν την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό από ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Πολλοί από αυτούς τους παράγοντες που οδηγούν σε τέτοιες εξωφρενικές καταστάσεις εντός του σχολείου προέρχονται συνήθως από τα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, τον οικογενειακό χώρο, τις γειτονιές όπου η κατάσταση έχει γίνει συνολικά αφόρητη και η

βία αποτελεί μια καλά επεξεργασμένη απάντηση σε αυτές τις συνθήκες. Αναρωτιόμαστε λοιπόν εξαρχής «τι μπορούμε να προλάβουμε;» όταν ο σχολικός χώρος κατακλύζεται από τόσα εξωτερικά στοιχεία. Κάνουμε λόγο για *εξωγενή βία*, η οποία μπορεί να είναι άμεση από μαθητές που ανήκαν παλιότερα στο σχολείο και εισχωρούν σε αυτό ξανά και ξανά βανδαλίζοντας, καταστρέφοντας τα πάντα σε αυτό, μώνοντας τους μαθητές σε ανάλογες αντιδράσεις, είτε έμμεση, από τη βία που εισάγουν οι μαθητές κατά των συμμαθητών τους και σπανιότερα εναντίον του διδακτικού προσωπικού. Η *εισαγόμενη βία* πολλές φορές δε μεταφέρεται μόνο από τους μαθητές, αλλά και από τους γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια, οι οποίοι επιτίθενται λεκτικά και σωματικά εναντίον διευθυντών και διδασκόντων είτε ως αυθόρμητη, στιγμιαία και μεμονωμένη αντίδραση είτε για να εκδηλώσουν την απογοήτευση τους με τις πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο, τη μνησικακία απέναντι στον θεσμό φανερώνοντας το χάσμα που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας (Fortin, 1998).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη προσανατολίζονται προς μια «δημοκρατική» παιδαγωγική και προσφεύγουν σε ένα σύστημα θετικών κυρώσεων που προάγει την υπευθυνότητα σε σχέση με τις ομάδες, τους στόχους, τα άτομα. Η στάση αυτή διαπραγματεύεται τις παραμέτρους και τους περιορισμούς, θέτει συγκεκριμένα όρια αλλά κυρίως αναγνωρίζει και σέβεται, μέσα στη διαφορετικότητα τα δικαιώματα των άλλων. Για να καταπολεμήσουμε τη βία χρειαζόμαστε θεσπισμένους και αποδεκτούς κανόνες, σαφή σημεία αναφοράς που δε θα προσκρούουν στην ελευθέρια έκφρασης και το πεδίο των ανθρωπίνων σχέσεων. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί με μια *παιδαγωγική αυταρχική*, η οποία θα φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιδιώκουμε αυξάνοντας τη βία και τις επιθέσεις αλλά ούτε και με μια *παιδαγωγική χαλαρότητας*, με στάση ελευθεριάζουσα η οποία ευνοεί και ενθαρρύνει τις εκδηλώσεις παραβατικότητας, την επιβολή των δυνατότερων σε βάρος πιο αδύναμων ανθρώπων (Selosse, 1998). Είναι φανερό ότι οι διδάσκοντες και το διοικητικό προσωπικό, όταν διαπίστωναν ότι ένας μαθητής βρίσκεται σε άμεσο κίνδυνο διατηρούσαν την ψυχραιμία τους και τον αυτοέλεγχο, απέφευγαν οποιαδήποτε εξευτελιστική, προκλητική τιμωρία, πρόσεχαν ιδιαίτερος την εκφορά του λόγου τους, την ηρεμία της φωνής τους και ακολουθούσαν παιδαγωγικές τεχνικές (Fortin, 1998). Τα βήματα που ακολουθούσαν, όταν οι ίδιοι ήταν μάρτυρες σε περίπτωση θερμού επεισοδίου είναι τα εξής: α) απομάκρυνση των παιδιών από την εστία της έντασης για να ηρεμήσουν, χωρίς οι ίδιοι να προκαλέσουν τη βία με φωνές, ειρωνεία, απειλές, επιθετικές κινήσεις και αυταρχικές αντιδράσεις, β) ανέφεραν στον θύτη όσα είδαν να εκτυλίσσονται χωρίς να προσπαθήσουν να διαλευκάνουν την ίδια εκείνη στιγμή το περιστατικό ενημερώνοντας ωστόσο ότι θα συζητήσουν ατομικά και ομαδικά με τους εμπλεκόμενους, γ) πρόσφεραν την επιβεβαίωση ότι θα ακούσουν προσεκτικά, θα ενημερωθούν για το συμβάν, θα βοηθήσουν και θα προστατεύσουν το θύμα. Η κατανόηση και η συζήτηση με ανοιχτές ερωτήσεις για τα προβλήματα είναι μία εναλλακτική στη βία. Αυτή η πρακτική δίνει τον απαραίτητο χρόνο και στις δύο πλευρές να ομολογήσουν τα αληθινά γεγονότα και να εκθέσουν τις δυσκολίες τους εξαλείφοντας τον πραγματικό κίνδυνο παρερμηνείας (Γκονέλα, 2004; Καραβόλτσου, 2013; Χήνας & Χρυσάφιδης, 2000). Κάτι τέτοιο

μπορεί να πραγματοποιείται με την κατάλληλη συχνότητα, σε εβδομαδιαία βάση, γύρω από περιστατικά και προβλήματα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας με σκοπό να απελευθερώνονται τα παιδιά στον λόγο τους, να εμπιστεύονται περισσότερο τους υπεύθυνους και να λαμβάνονται οι απαραίτητες ενέργειες (Fortin, 1998).

Για γεγονότα που συμβαίνουν κατ' εξακολούθηση ή για καταστάσεις περισσότερο σύνθετες ανέφεραν ότι: α) εξέταζαν τη συμπεριφορά σε σχέση με άλλους παράγοντες, β) παρατηρούσαν αν το πρόβλημα εμφανιζόταν με ποικίλες μορφές, γ) ειδοποιούσαν επειγόντως και ζητούσαν τη βοήθεια της διοίκησης του σχολείου, του Συμβούλου, του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, των γονέων (Χήνας & Χρυσάφιδης, 2000). Η επιβολή τιμωριών σε κάποιες περιπτώσεις λειτούργησε ως υπενθύμιση των κανονισμών και της εδραιωμένης γενικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, των συνεπειών που θα υποστεί ο παραβάτης (π.χ. να χάσει τους φίλους του, την εκτίμηση και την αγάπη προς το πρόσωπο του, απώλεια διαλείμματος, ή κάποιας δραστηριότητας), των βλαβών που έχουν υποστεί οι υπόλοιποι από τις πράξεις του και σε καμία περίπτωση ως εκδίκηση ή επιβολή εξουσίας (Γκονέλα, 2004; Fortin, 1998). Όλα αυτά τονίζουν ότι το φαινόμενο σε καμία περίπτωση δεν τους περνά απαρατήρητο, εν αντιθέσει φαίνεται το μεγάλο ενδιαφέρον τους για συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση προκειμένου να προληφθούν τέτοιου είδους περιστατικά και η ευαισθησία ως κατάλληλο εφόδιο για τη διαχείριση αυτού.

Μία ακόμα αξιοσημείωτη παράμετρος για την ερμηνεία έδωσαν δύο από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, οι οποίες συνέδεσαν την εκδήλωση των φαινομένων με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών που ζουν σε περιθωριοποιημένες περιοχές και άγνωστες, για τους πολλούς, γειτονιές της Αττικής. Χαρακτηριστικά αναφέρονται στους κανονισμούς, τους κώδικες, τη γλώσσα που επικρατούν στη γειτονιά, τη διαφορετικότητα που διαπιστώνουν από τα παιδιά των ίδιων ηλικιών που έχουν γνωρίσει αλλού, τις προσδοκίες και τις ματαιώσεις που βιώνουν μέσα από στερεότυπα που κυκλοφορούν ευρέως. Καταστάσεις για τις οποίες η βασική τους κατάρτιση, οι διευθυντές αυτών των σχολείων και κανένας υπεύθυνος δεν τους προετοίμασαν να συναντήσουν αυτούς τους νέους και δεν τους παρέχουν καμία ασφάλεια (Fortin, 1998). Άλλες αιτίες για την εμφάνιση αυτών των φαινομένων πέρα από το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, μπορεί να αφορούν κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα της εξωτερικής εμφάνισης, την ανάγκη ενός ατόμου να λαμβάνει ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη ή να έχει κάποιου είδους αναπηρία, τη σχολική επίδοση στα μαθήματα. Πολύ σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργάζονται με τις οικογένειες των μαθητών αυτών και να ακολουθούν μια κοινή γραμμή διότι διαπιστώνουν ότι οι αρνητικοί σχολιασμοί, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η διαιώνιση παρωχημένων και στερεοτυπικών αντιλήψεων προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από όσα λέγονται μέσα στο σπίτι και μεταφέρονται με ευκολία από το στόμα των μαθητών. Οι δάσκαλοι δεν μπορούν από μόνοι τους να αποτρέψουν τη βία στα σχολεία, ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρέπει να ενωθεί περιλαμβάνοντας μαθητές, σχολικό προσωπικό (τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, τον/τη σύμβουλο καθοδήγησης, τους συναδέλφους), γονείς και τους ηγέτες

της κοινότητας με σκοπό να δοθεί ένα ισχυρό και σαφές μήνυμα κατά της βίας (UNESCO, 2009).

Σε σχέση με το φύλο και την ταυτότητα των νταήδων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με ιδιαίτερη σημαντική διαφορά υπερτερούν τα αγόρια, ενεργώντας ατομικά ή ως μέλη μιας ομάδας. Τα κορίτσια όπως παρουσιάζονται στα περιστατικά εκφοβίζουν τους άλλους μόνα τους και μόνο σε ένα περιστατικό αναφέρονται ως εκφοβιστές σε μεικτές ομάδες μαθητών (αγόρια και κορίτσια). Τα περισσότερα φαινόμενα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους εντοπίζονται κυρίως την ώρα των διαλειμμάτων στο προαύλιο του σχολείου όπου οι μαθητές παίζουν, χαλαρώνουν και τα περιθώρια δράσης είναι πιο αυξημένα. Τα φαινόμενα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι περιορισμένα καθώς οι μαθητές είναι πλαισιωμένοι και ακολουθούν τους κανονισμούς και τις οδηγίες του υπεύθυνου εκπαιδευτικού.

Ολοκληρώνοντας την εν λόγω εργασία και τη θεωρητική-ερευνητική εξέταση του θέματος της λεκτικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο – στρατηγική και τεχνικές αντιμετώπισης των φαινομένων, αναδύονται περαιτέρω ερωτήματα και προβληματισμοί γι' αυτήν την τόσο περίπλοκη εκπαιδευτική συνθήκη και προτείνεται η συνέχιση της εν λόγω έρευνας αυτή τη φορά με ενεργητική συμμετοχή ενός μεγαλύτερου δείγματος από πολύπαθες περιοχές της Ελλάδας με υψηλά ποσοστά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα και περαιτέρω διερεύνηση του μελετώμενου θέματος, θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) (Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Σχολικοί Νοσηλευτές) που απαρτίζουν τα δημοτικά σχολεία και προσφέρουν ουσιαστικό και σημαντικό έργο, των διευθυντών/ντριών των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων αλλά και των γονέων σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται αυτές τις καταστάσεις. Έτσι, τα δεδομένα που θα προκύψουν θα μας οδηγήσουν σε μια γόνιμη σύγκριση θεωρίας και πράξης γι' αυτό το τόσο επίκαιρο και ενδιαφέρον ζήτημα, για το οποίο θα ήταν κέρδος, η κοινωνία, το σύνολο των εκπαιδευτικών και οι διευθυντές να αναλογιστούν αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας και διαχείρισης, να επενδύσουν με νέες βελτιωτικές στρατηγικές και συνεχή επιμόρφωση στα νέα δεδομένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2015-2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Στο: Οι μειονοτικές γλώσσες ως χαμηλές ποικιλίες. Σύντομη αναφορά στα δεδομένα της ελληνικής επικράτειας*. Σειρά: Παραδόσεις 8. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος – Π. Καπόλα.
- Γκάτσα, Τ. (2020). *Σχολικός εκφοβισμός και Θυματοποίηση. Έρευνα και πολυεπίπεδες ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.
- Θεμελή, Ο. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση*. Στο Κουρκουτάς, Η. & Θάνος, Θ. *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις - Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών <http://www.kallipos.gr/>
- Καμηλάκη, Μ. (2020). *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν. Βιοματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Σειρά: Μέθοδοι και Εργαλεία. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της Βουλής.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός. Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Το παρόν εγχειρίδιο αποτελεί μέρος ερευνητικής παρέμβασης στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, στο Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Υγιεινής & Επιδημιολογίας της Ιατρικής Σχολής.
- Καρακάσης, Α., Γούσιος, Χ., & Κεφάλας, Κ. (2015). *Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ Ή ΣΠΙΚΑΖ [Κεφάλαιο]*. Στο Καρακάσης, Α., Γούσιος, Χ., & Κεφάλας, Κ. 2015. *Εφόδιο για νέους ντοκιμαντερίστες [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3873>
- Κασιμάτη, Αικ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό 7ης Θεματικής ενότητας: Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Στο πλαίσιο

υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.» ΕΚΠΑ & Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Κούρτη, Ε. (1999). *Γλώσσα και επιθετικότητα*. Στο Ανταμένκο, Β. & Ασημάκης, Π. (1999). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κούρτη, Ε. (2003). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. Επιστημονική σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Κωσταρά, Σπυρ. (2021). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας - Βασικές Αρχές Επικοινωνίας - Ο Διάλογος στη Θεωρία και την Πράξη*. Σημειώσεις για φοιτητές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΔΠΜΣ «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων».

Λουκίδου, Ε. & Κυρίτση, Κ. (2012). *Προσεγγίζοντας την επιθετικότητα στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Εκδόσεις: Infocus.

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2017). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Ιστορία - Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2021). *Βασικές Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης*. Σημειώσεις για φοιτητές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΔΠΜΣ «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων».

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 5η Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΙΚΕ.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/4744>

Σαΐτης, Χρ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κεντρική διάθεση: Χρίστος Σαΐτης & εκδόσεις "Γρηγόρη", "Ατραπός - Περιβολάκι".

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015α). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Θεωρητικό πλαίσιο και Εκπαιδευτική παρέμβαση. Αναγνώριση και αντιμετώπιση και στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015β). *Σχολική βία - Bullying*. Αθήνα: Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ.

Τσιπλητάρης, Α. (2012). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Ατραπός».

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Επιστημονική σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Χατζηδήμου, Δ., (2010, 2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris: Dunod.

Bergeret, J. (1994). *La violence et la vie*. Paris: Payot & Rivages.

Blackall, G., Simms, S. & Green, M. (2009). *Breaking the Cycle: How to Turn Conflict Into Collaboration When You and Your Patients Disagree 1st Edition*. American College of Physicians.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Σειρά Επιστήμες της Αγωγής/Εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Ενότητα Α': Η Αρχή της Ζωής: Εγκυμοσύνη, Τοκετός, Βρεφική Ηλικία. Στο: Το τέλος της βρεφικής ηλικίας*. Μ. Σόλμαν (μτφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω – ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

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

Crehan, L. (2019). *Φυτόρια Ευφυΐας*. Παπαηλιάδη, Μ. (Μετάφραση). Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης | ο κοινός λόγος.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. London: Pub. for the Institute of human relations by Yale University Press; H. Milford, Oxford University Press, New Haven.

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

Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. London: Erlbaum.

Hilgard, T. (2003). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Σειρά Α' ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΤΟΜΟΣ Α'*. Στο *Ψυχολογική ανάπτυξη*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν. Επιμ. Γ. Βορριά, Μ. Νταβού, Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Rain, J. (1998). Βία και σχολείο. Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον. Στο Μπεζέ, Λ. (επιμ.) *Βία στο σχολείο... Βία του σχολείου...* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. (Α. Γιοβαζολιάς, Επιμ.) Αθήνα: Τόπος.

Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2010). *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση. Στο: Κίνητρα: Εισαγωγή και Ιστορική Θεμελίωση*. Μ. Κουλεντιανού (μτφρ.), Ν. Μακρής – Δ. Πνευματικός (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Sdorow, L. (1996). *Ψυχολογία. Στο: Προσωπικότητα*. Μ. Ηλιοπούλου (μτφρ.), Μ. Ηλιάδη (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ηλιάδη.

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

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Στο: *Μαθητές με ιδιαιτερότητες*. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος (επιμ.), Ε. Εκκεκάκη (μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Yalom, I. (2004). *Το δώρο της ψυχοθεραπείας / Ανοικτή επιστολή σε μια νέα γενιά ψυχοθεραπευτών και στους ασθενείς τους*. Στα: *Μιλήστε για το θάνατο, Ο θάνατος και η εξόμνηση της ζωής, Ο Φρόιντ δεν είχε πάντα άδικο*. Ε. Ανδριτσάνου – Γ. Ζέρβας (μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΑΓΡΑ.

Κανελλοπούλου, Λ. (2007). *Ψυχαναλυτικές Θεωρίες Προσωπικότητας Ι*. Στα: *Ορισμός της Προσωπικότητας, Εισαγωγή στη Θεωρία και το Έργο του Sigmund Freud*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Μπεζέ Λ., (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά*. Στο Μπεζέ, Λ. (επιμ.) *Βία στο σχολείο... Βία του σχολείου...* (σελ. 61-77). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Αρτινοπούλου, Β. (χ.χ.). Βία στο σχολείο: Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις. Αθήνα: *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση. Τεύχος 10*.

Βελούδης, Γ. (2007). Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων. Στο Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σελ. 73-81. Διαθέσιμο στο:

http://photodentro.edu.gr/photodentro/Staseis_apenanti_sti_glwssa_twn_newn_pidx0_033643/indexa_2_veloudis.html

Γαλανάκη Ε. (2017). Η αναδυόμενη ενηλικίωση και η μετάβαση στην ενηλικίωση στην Ελλάδα. Ενημερωτικό δελτίο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ). Τεύχος 32, Απρίλιος 2017, Σελ. 11- 14.

Γαλίτη, Π. (2012), «Βία και Εκφοβισμός στο Σχολείο». *Κοινωνική Εργασία*, 106, σ. 91-107.

Γκονέλα, Ε. (2004) Παιδική επιθετικότητα, *άρθρο «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ»*, Λάρισα.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής 1 (1)*: 103-112, σελ. 103-105. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.html

Κοντογιάννης Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 650–662. <https://doi.org/10.12681/edusc.411>

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*

Ντάνου, Θ. & Παπαδόπουλος, Β. (2010, Δεκέμβριος). Λεκτική ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.

Ντασιώτη, Α. & Κολαΐτης, Γερ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ερευνητική εργασία, *Ψυχιατρική 29 (2)*, 149–159.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children, *Educational Psychology*, 21:1, 59-66, DOI: 10.1080/01443410125042

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015) Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15:4, 235–246, Doi: 10.1111/1471-3802.12028

Clarke, M.J. (2007a). *Verbal Bullying – Words Are Powerful*. Διαθέσιμο: <http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128>

Clarke, M.J. (2007b). *Is Stopping School Violence Possible In This Crazy World We Seem To Be Living In?* Διαθέσιμο: <https://ezinearticles.com/expert/Mandy-Jane-Clarke/101487>

- Field, M. (March, 2014). *A Class Divided*. DOI:10.13140/RG.2.2.13431.57769
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001) Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness, *Educational Review*, 53:1, 19-26, DOI: 10.1080/00131910120033619
- Kokkinos, C. & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for Specific Learning Disabilities. *School Psychology International* 34 (6), 674–690. DOI: 10.1177/0143034313479712
- Nikolaou, G. & Samsari, E. (2016) Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece, *Multicultural Education Review*, 8:3, 160-175, DOI: 10.1080/2005615X.2016.1184022
- Pervanidou, P., Makris, G., Bouzios, I., Chrousos, G., Roma, E. & Chouliaras, G. (2019). Bullying victimization: Associated contextual factors in a Greek sample of children and adolescents. Research article, *Psychiatriki* 30 (3), 216–225.
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R. & Rostan, C. (2020). Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 9540; doi:10.3390/ijerph17249540
- Waseem M, Nickerson AB. Bullying. (2022 Aug 7). In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2022 Jan–. PMID: 28722959. PubMed

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Joseph Campbell https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell

Copyright Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αντωνία Σούδη 2015. «Αφήγηση και Ιστορίες στη Διδακτική της Γλώσσας». Φλώρινα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://slideplayer.gr/slide/11961354/>

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ειρήνη Σκοπελίτη, «Γνωστική Ανάπτυξη». Ενότητα 5: Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Lev Vygotsky. Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1565/index.php?vis=5815>

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Δημήτρης Πολίτης 2015. «Λογοτεχνία για Παιδιά Ι. Παραμύθι». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1516>

Frontline (2009). PBS Presents: A Class Divided [Video file]. Retrieved from: <https://www.pbs.org/wgbh/frontline/documentary/class-divided/>

Geurin, D. (2018). 5 Questions Every Kid Is Trying to Answer. Διαθέσιμο στο: <http://www.davidgeurin.com/2018/01/5-questions-every-kid-is-trying-to.html>

Gruber J. & Fineran S. (2008). Sexual Harassment At School- More Harmful Than Bullying. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/080423115922.htm>

Hate Crime Laws A Practical Guide

<https://www.osce.org/files/f/documents/3/e/36426.pdf>

Hate Speech - SaferInternet4kids <https://saferinternet4kids.gr/slider/hate-speech/>

<https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-storytelling/>

Linden, M. (2009). *Sexual bullying: thousands of pupils suspended*. Διαθέσιμο: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/sexualbullyingthousands-of-pupils-suspended-1226341.html>

Saner, E. (2007). *I was called names like slut and whore*. Διαθέσιμο: <https://www.theguardian.com/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour>

UNESCO (2009). *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. Μεταφορτώθηκε από τον ιστότοπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162>

Wikipedia – Segregation Academy

https://en.wikipedia.org/wiki/Segregation_academy

Αναγνωστάκη, Λ. (2022-23). *Ανάπτυξη του παιδιού I – Φύση και Ανατροφή*. Παρουσίαση για φοιτητές. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.uoa.gr>

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Ένωση ισότητας: Στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία 2021-2030 της 3ης Μαρτίου 2021», <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0101&from=EN>

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Στρατηγική της ΕΕ για τα δικαιώματα των θυμάτων (2020-2025)» [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0258> της 24ης Ιουνίου 2020]

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, «Μια πιο συμπεριληπτική και προστατευτική Ευρώπη: επέκταση του καταλόγου των εγκλημάτων της ΕΕ ώστε να περιλαμβάνει τη ρητορική μίσους και τα εγκλήματα μίσους», <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14919-2021-INIT/el/pdf>

Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός - Η γλώσσα των νέων. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/index.html

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως κυρώθηκε με το Νόμο 2101/1992. Διαθέσιμη στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/diethnis-symvasi-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy>

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, https://snspe.primedu.uoa.gr/erotiseis/ti_einai_i_koinoniki_paidagogiki/

Εκπαιδευτικές Κοινότητες & Ιστολόγια Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου - Τι είναι η κοινωνικο-συναίσθηματική ανάπτυξη
<https://blogs.sch.gr/60nipath/files/2022/05/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7.pdf>

Επεισόδιο της εκπομπής της ΕΡΤ3 "Μητρόπολη του κόσμου" με τους Δώρα Αυγέρη - Βασίλη Κεχαγιά (28η Οκτωβρίου 2006) - "Τι έκανες στον πόλεμο τσιγγάνε;"
<https://www.youtube.com/watch?v=65ugwuXO-j8>

Καρούντζου, Γ. *Ο σχολικός εκφοβισμός χτυπά την πόρτα του σχολείου*. Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2002>

Κυβέλου, Ε. (2006α). *Sigmund Freud, Θεωρίες του άγχους*. Εισήγηση στην Ελληνική Εταιρεία Ομαδικής Ανάλυσης & Οικογενειακής Θεραπείας. Διαθέσιμο στο: <http://e-psychotherapia.blogspot.com/2009/10/s-freud.html>

Κυβέλου, Ε. (2006β). *Μηχανισμοί Άμυνας του Εγώ*. Εισήγηση στο Ινστιτούτο Ομαδικής Ανάλυσης & Οικογενειακής Θεραπείας. Διαθέσιμο στο: <http://e-psychotherapia.blogspot.com/2010/10/blog-post.html>

Οικονόμου, Β. Αφήγηση (Storytelling)
<https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b8/index.html

Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός - Γλώσσα και φύλο. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b8/index.html

Υπόθεση της ματαιώσης – επιθετικότητα

<https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/EDU166/%CE%94%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B7%209%CE%B7.pdf>

ΦΕΚ 55/Α'/10-03-2023: «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο: <http://dide.ira.sch.gr/new/ekpedevtika-themata/ekp230313a/>

ΦΕΚ 1340/2002, Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelexwn-ekpaideysis-klimaka.pdf>

Ψυχή – Βικιφθέγματα

<https://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%AE>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι (Έντυπο ενημέρωσης για την έρευνα)

Ονομάζομαι Παναγιώτα Ντάγκα και διεξάγω την έρευνά μου στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων με τίτλο:

«Περιστατικά λεκτικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω προφορικής αφήγησης. Στρατηγική και τεχνικές αντιμετώπισης του φαινομένου εκ μέρους της Διοίκησης και του Εκπαιδευτικού Προσωπικού»

Η συλλογή των δεδομένων θα εξασφαλιστεί μέσω προφορικών αφηγήσεων/συζητήσεων, οι οποίες θα ηχογραφηθούν κατόπιν συγκατάθεσής σας. Είναι απαραίτητο να εκφράσετε τις απόψεις σας με ειλικρίνεια σε σχέση με κάποιο/α περιστατικό/ά λεκτικής βίας, το οποίο/α σας προβλημάτισε/αν για τη σοβαρότητα του/τους και τις στρατηγικές που αξιοποιήσατε για την επίλυσή του/τους. Η αφήγηση πρέπει να εμπεριέχει χαρακτήρες, το πρόβλημα, την ευαισθητοποίηση στο πρόβλημα και τις λύσεις.

Θα διασφαλιστούν η ανωνυμία και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ενώ στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας τα στοιχεία θα αποθηκευτούν κωδικοποιημένα και θα καταχωρηθούν με ασφάλεια λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι τα δεδομένα της μελέτης θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον χρόνο που θα διαθέσετε!