



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

**«Επιστήμες της Αγωγής, Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην  
Εκπαίδευση»**

**Διπλωματική Εργασία:**

***«ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ:  
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ »***

**Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Θεόδωρος Ελευθεράκης**

**Νίκη Σπάρταλη**

**Ρέθυμνο, Ιούνης 2021**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή.....	5
<b>Κεφάλαιο 1: Επιθετικότητα και σχολείο .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Ορισμός της επιθετικότητας .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Θεωρητικά πρότυπα ερμηνείας της επιθετικότητας.....</b>	<b>7</b>
1.2.1 Ψυχολογικές θεωρίες της επιθετικότητας .....	8
1.2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες της επιθετικότητας.....	9
1.2.3 Κοινωνιογνωστική επεξεργασία πληροφοριών .....	10
<b>1.3 Μορφές επιθετικότητας.....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 Σχολική επιθετικότητα .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Παράγοντες εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς.....</b>	<b>13</b>
1.5.1 Η οικογένεια.....	13
1.5.2 Σχολικές διεργασίες και διαδικασίες.....	14
1.5.3 Ενδοατομικοί παράγοντες.....	16
1.5.4 Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο .....	16
1.5.5 Συνομήλικοι.....	16
1.5.6 Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Διαδίκτυο.....	17
1.5.7 Κοινωνικοί παράγοντες .....	17
1.5.8 Η εφηβεία.....	17
1.5.9 Η χρήση ουσιών .....	18
<b>1.6 Σχολική κοινότητα και αντιμετώπιση της επιθετικότητας.....</b>	<b>18</b>
<b>1.7 Συμπεράσματα ενότητας .....</b>	<b>20</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Κοινωνικοποίηση του ατόμου και κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Στάδια κοινωνικοποίησης .....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Κοινωνικοποίηση στην εκπαίδευση .....	24
<b>2.2 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο .....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα μέσα από την εκπαιδευτική κινητικότητα.....	30
2.3.2 Σύνδεση των κοινωνικών ανισοτήτων με την παραβατικότητα των μαθητών.....	30
<b>2.4 Συμπεράσματα ενότητας .....</b>	<b>32</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Σχολικό κλίμα - Κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης.....</b>	<b>34</b>

3.1 Ορισμός του σχολικού κλίματος.....	34
3.2 Κατηγορίες σχολικού κλίματος.....	36
3.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα.....	39
3.4 Συμπεράσματα ενότητας.....	45
<b>Κεφάλαιο 4: Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας</b> .....	47
4.1 Σκοπός της έρευνας .....	47
4.2 Ειδικότεροι στόχοι .....	47
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	47
4.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	48
<b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση αποτελεσμάτων</b> .....	55
5.1 Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών.....	55
5.1.1 Λεκτική βία .....	55
5.1.2 Σωματική βία.....	56
5.1.3 Επιθετικότητα προς τον καθηγητή .....	57
5.1.4 Bullying με φυσικό και ηλεκτρονικό τρόπο .....	59
5.1.5 Εκδηλώσεις θυμού .....	59
5.1.6 Καταστροφές υποδομών.....	60
5.1.7 Απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	61
5.1.8 Ρίψη κροτίδων.....	61
5.1.9 Παθητική βία.....	61
5.1.10 Ποινικά αδικήματα - Χουλιγκανισμός .....	62
5.2 Συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς στα σχολεία .....	62
5.3 Αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών .....	63
5.3.1 Οικογένεια.....	64
5.3.2 Προσωπικά χαρακτηριστικά .....	66
5.3.3 Εκπαιδευτικό σύστημα.....	67
5.3.4 Ηλεκτρονικά μέσα .....	68
5.3.5 Εφηβεία.....	68
5.3.6 Θύμα bullying .....	69
5.3.7 Μαθησιακά κενά .....	70
5.3.8 Έλλιπής κοινωνικοποίηση.....	70
5.3.9 Κοινωνικές ανισότητες .....	71

5. 3. 10 Απαξίωση του σχολείου .....	71
5. 3. 11 Οικονομική κρίση-Πανδημία .....	71
5. 3.12 Εντάσεις εκτός σχολείου .....	72
<b>5.4 Σχολικό κλίμα και επιθετικότητα.....</b>	<b>72</b>
5. 4. 1 Σχολική ηγεσία.....	73
5. 4. 2 Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων- Κοινή πολιτική .....	75
5. 4. 3 Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης .....	75
5. 4. 4 Μέγεθος σχολείου.....	77
5. 4. 5 Τύπος σχολείου .....	78
5. 4. 6 Περιοχή σχολείου .....	79
5. 4. 7 Ομαδικές δράσεις.....	79
5. 4. 8 Έλλειψη μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού .....	80
<b>5.5 Η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών.....</b>	<b>80</b>
<b>5.6 Εμπόδια στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών- μαθητριών και προτάσεις των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>85</b>
5.6. 1 Ανασταλτικοί παράγοντες .....	85
5.6. 2 Προτάσεις- προβληματισμοί .....	87
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....</b>	<b>89</b>
<b>6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....</b>	<b>89</b>
<b>6.2 Συμπεράσματα .....</b>	<b>99</b>
<b>6.3 Περιορισμοί.....</b>	<b>101</b>
<b>Τελικά συμπεράσματα .....</b>	<b>102</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>103</b>
<i>Ελληνική βιβλιογραφία .....</i>	<i>103</i>
<i>Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....</i>	<i>107</i>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ .....</b>	<b>113</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ .....</b>	<b>114</b>
Ενδεικτική Συνέντευξη.....	122

## **Ευχαριστίες**

Η εργασία αυτή δεν μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη στήριξη του επιβλέποντα καθηγητή κ. Θεόδωρο Ελευθεράκη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τον ευχαριστώ για την καθοδήγηση που μου προσέφερε και την υπομονή που έδειξε όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και όλους όσους συνάντησα σε αυτό το μεταπτυχιακό τμήμα, καθηγητές και συμφοιτητές. Ιδιαίτερα τους πρώτους γιατί με βοήθησαν να αποκτήσω μια άλλη οπτική για το σχολείο, περισσότερο παιδαγωγική. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την ανοχή στην απουσία μου.

## Εισαγωγή

Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα πολύ έντονα κι έχει μελετηθεί για δεκαετίες. Έχουν προταθεί ποικίλες δράσεις κι έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα για την αντιμετώπισή της, ιδιαίτερα στη Βόρεια Αμερική και σε ορισμένες χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά από ότι η Ελλάδα. Τα ευρήματα παλαιότερων μελετών για τη επιθετικότητα στο ελληνικό σχολείο έδειχναν ότι η συχνότητα ήταν σχετικά χαμηλή, γεγονός που αποδόθηκε στις οικογενειακές και κοινωνικές δομές της χώρας μας (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2001: 6). Όμως τελευταία στοιχεία φανερώνουν ότι ολοένα και πιο συχνά μαθητές γίνονται αποδέκτες σωματικής και λεκτικής βίας και καθηγητές έρχονται αντιμέτωποι με ανεπιθύμητες αντιδράσεις μαθητών (Ματσόπουλος, 2011· Παναγάκος, 2014). Η αρνητική αυτή εξέλιξη δημιουργεί προβλήματα στους αποδέκτες της επιθετικής συμπεριφοράς και ταυτόχρονα δυσχεραίνει την εξέλιξη των δραστών. Η εμπλοκή σε περιστατικά επιθετικότητας επηρεάζει τη σωματική και την ψυχική υγεία όλων όσων εμπλέκονται και αρκετές φορές παγιώνει το ρόλο τους ως θύματα ή θύτες και μετά την εφηβεία (Γκάτσα, 2015). Επιπλέον αυξάνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και τους εξουθενώνει ψυχικά, τους απομακρύνει από τη δημιουργία επαφών με τους μαθητές και μειώνει την ποιότητα του παρεχόμενου μαθήματος (Aldrup et al, 2018). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η επιθετικότητα των μαθητών είναι ένα πρόβλημα που δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραγνωρισθεί γιατί επηρεάζει όχι μόνο τη λειτουργία του σχολείου μα και τη μελλοντική μαθησιακή και κοινωνική πορεία των παιδιών.

Οι αιτίες γέννησης επιθετικότητας στους έφηβους αν και προέρχονται κυρίως από το εξωσχολικό περιβάλλον (οικογένεια, παρέες, ΜΜΕ, χαρακτηριστικά του παιδιού, κ.α), δεν μπορούν να αποσυνδεθούν από τις σχολικές διεργασίες και την ατμόσφαιρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Παρόλο που οι αιτίες είναι κυρίως εξωγενείς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενεργήσουν για να τη θεραπεύσουν κι επομένως πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν και την έκταση του προβλήματος, αλλά και τις δυνατότητες που διαθέτουν. Δυνατότητες που ξεδιπλώνονται όταν υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα το οποίο προάγει τη συνεργασία των μελών του και αμβλύνει τις εξωτερικές επιδράσεις.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει μέσα από είκοσι συνεντεύξεις που ελήφθησαν από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφηβική σχολική επιθετικότητα, τις αιτίες που τη δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισης της σε ένα σύγχρονο σχολείο. Στη συνέχεια σκοπεύει να εξηγήσει κοινωνιολογικά την επιθετικότητα και να προσπαθήσει να την συνδέσει με τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Αρχικά καταγράφει το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως επιθετικότητα και με τι μορφές βλέπουν να εκδηλώνεται στα σχολεία. Στη συνέχεια ζητά τη γνώμη τους για τις αιτίες που τη γεννούν και το πως πιστεύουν ότι συμβάλει το σχολείο στη εκδήλωση της. Επιπλέον συγκεντρώνει πληροφορίες για τη διαχείριση της επιθετικότητας μέσα στην κάθε σχολική μονάδα και τέλος αναζητά τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο.

Η εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο *πρώτο* γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση στους ορισμούς και τις θεωρητικές ερμηνείες της επιθετικότητας του ατόμου και παρουσιάζονται οι μορφές και οι αιτίες της σχολικής επιθετικότητας. Το *δεύτερο κεφάλαιο* περιλαμβάνει τις βασικές αρχές της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη αναφορά στις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες αναπαράγονται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Το *τελευταίο κεφάλαιο* της βιβλιογραφικής αναζήτησης αναφέρεται στις έννοιες και τις κατηγορίες του σχολικού κλίματος καθώς και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε γίνεται στο *τέταρτο κεφάλαιο* και τέλος στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έρευνα κλείνει με το *έκτο κεφάλαιο* που περιλαμβάνει συμπεράσματα και προτάσεις.

## **Κεφάλαιο 1: Επιθετικότητα και σχολείο**

### ***1.1 Ορισμός της επιθετικότητας***

Η προσπάθεια ορισμού της επιθετικότητας με μονοσήμαντο τρόπο δεν είναι απλή. Συνήθως δίνουμε αρνητικό νόημα στη χρήση της λέξης επιθετικότητα. Όμως οι Χηνάς & Χρυσαιφίδης (2000: 10) γράφουν ότι η επιθετικότητα είναι μια έννοια με που χρησιμοποιείται με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι για να περιγράψει την ενέργεια και την ορμή με την οποία ένα άτομο οδηγείται στην εκπλήρωση των αναγκών του, θεωρώντας τη έτσι ένα φυσιολογικό φαινόμενο και ο δεύτερος για να περιγράψει βίαιες ενέργειες.

Ο ορισμός που επικράτησε είναι αυτός του Dollard και των συνεργατών του, που διατυπώθηκε το 1939 (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α., 2011). Σύμφωνα με αυτούς, η επιθετικότητα συνδέεται με πράξεις στις οποίες υπάρχει σκόπιμη βλάβη ενός άλλου ατόμου ή ενός υποκατάστατο οργανισμού. Σε αυτόν τον ορισμό τονίζεται η πρόθεση του δράστη. Αρκετά αργότερα, το 1983, οι Parke και Slaby υποστήριξαν ότι η επιθετικότητα ορίζεται από τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει στο θύμα. Και για τους δύο παραπάνω ορισμούς υπάρχουν διαφωνίες, για τον πρώτο γιατί δεν είναι πάντα εύκολο να διαπιστωθεί η πρόθεση του ατόμου που έχει επιθετική συμπεριφορά και για τον δεύτερο γιατί μπορεί κάποιες ενέργειες να προκαλούν αρνητικά αποτελέσματα χωρίς πρόθεση, από ατύχημα (Μόττη-Στεφανίδη, κ.α., 2011). Ο Brain, το 1994 διατύπωσε έναν ορισμό που συνδυάζει τους προηγούμενους δύο θέτοντας τέσσερις παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπ' όψη για να χαρακτηριστεί μια πράξη ως επιθετική. Έτσι σύμφωνα με τον ίδιο η επιθετική πράξη πρέπει: 1) να μπορεί να προκαλέσει βλάβη σε αυτόν που τη δέχεται, 2) να γίνεται με πρόθεση να προκαλέσει βλάβη, 3) να παρουσιάσει αυξημένη διέγερση ο δράστης και τέλος 4) να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στο θύμα (Μόττη-Στεφανίδη, κ.α., 2011).

### ***1.2 Θεωρητικά πρότυπα ερμηνείας της επιθετικότητας.***

Οι θεωρίες που εξετάζουν την επιθετικότητα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Οι δύο πρώτες διατυπώθηκαν παλαιότερα και η τρίτη σχετικά πρόσφατα. (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α. 2011) Στην πρώτη, αυτή της Ψυχολογίας και της Εθολογίας η επιθετική συμπεριφορά, αντιμετωπίζεται ως βιολογικό, έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, με κύριους εκφραστές αυτής της άποψης τους Alder, Freud, Lorenz κ.α. Στη δεύτερη, αυτή των συμπεριφοριστών, η επιθετικότητα



θεωρείται αποτέλεσμα της κοινωνικής επίδρασης και αιτιολογείται από θεωρίες όπως η Θεωρία της Ματαιώσης και της Κοινωνικής Μάθησης (Βουϊδάσκης, 1987: 25-48). Τέλος στην πιο σύγχρονη θεωρία της κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που αναπτύχθηκε από τον Dodge και τους συνεργάτες του το 1986 η επιθετικότητα οφείλεται στον τρόπο που θα επεξεργαστεί ένα άτομο τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α. 2011).

### 1.2.1 Ψυχολογικές θεωρίες της επιθετικότητας

Ο Alder πίστευε πως η επιθετικότητα είναι ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου για να ικανοποιήσει της ορμές του και να εξασφαλίσει την επιβίωσή του. Η επιθετικότητα, διαμορφώνεται, όπως και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του, στη διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων της ζωής του ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνει. Ο Freud συνέδεσε την επιθετικότητα με τη libido και την ορμή του θανάτου. Διατύπωσε την άποψη, ότι κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής των ανθρώπων το «Εγώ» τους δεν είναι αναπτυγμένο και για αυτό τα παιδιά στρέφονται κατά οποιοδήποτε στόχο. Στη συνέχεια όμως αναπτύσσεται το «Υπερεγώ» που ελέγχει την αντικοινωνική συμπεριφορά. Γι' αυτό και η οικογένεια όπως και οι φορείς κοινωνικοποίησης μπορούν να επιδράσουν στην επιθετικότητα του ατόμου στρέφοντας τη σε δημιουργικές δραστηριότητες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 18, 19).

Νεότεροι εκπρόσωποι της ψυχανάλυσης διατυπώνουν ευρύτερες αντιλήψεις για την επιθετικότητα όπως η άποψη του Mitscherlich που υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι κάθε δραστηριότητα που στοχεύει στην εκτόνωση της εσωτερικής έντασης. (Βουϊδάσκης, 1987: 36)

Από την πλευρά της Εθολογίας, ο κύριος εκπρόσωπός της ο Lorenz, διατυπώνει την άποψη ότι η επιθετικότητα είναι ένα από τα τέσσερα μεγάλα ένστικτα που υπάρχει στα άγρια ζώα και στον άνθρωπο. Στοχεύει στην επιβίωση του ατόμου ή του είδους και μπορεί να περιοριστεί με διάφορους μηχανισμούς. Επίσης υποστήριξε ότι η συνεχής απόθεση των επιθετικών ενστίκτων του ανθρώπου που επιβάλλει ο σύγχρονος πολιτισμός τον οδηγεί σε πλήθος προβλημάτων (Βουϊδάσκης, 1987: 37).

### 1.2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες της επιθετικότητας

Σε αντίθεση με τις θεωρίες της Ψυχολογίας και της Εθολογίας, η Κοινωνιολογία υποστηρίζει ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι αντικοινωνική συμπεριφορά και έχει τις ρίζες της σε κοινωνικούς παράγοντες. Κύριοι εκφραστές αυτής της άποψης είναι η ομάδα του Dollard από το πανεπιστήμιο του Yale και ο Bandura.

Ο Dollard και οι συνεργάτες του, το 1939, υποστήριξαν ότι η επιθετικότητα συνδέεται με τη ματαίωση που αισθάνεται ένα πρόσωπο όταν παρεμποδιστεί κάποια ενέργειά του ή όταν δεν καταφέρει να εκπληρώσει τις επιθυμίες του. Κάποιες φορές το άτομο που εκδηλώνει την επιθετικότητα τη στρέφει εναντίον ενός εξιλαστήριου θύματος και όχι εναντίον του αρχικού ατόμου ή αντικειμένου που οδήγησε στη ματαίωση των επιθυμιών του. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 20). Η ένταση και ο βαθμός της ματαίωσης εξαρτώνται από αρκετές μεταβλητές. Όσο πιο ισχυρή είναι η τάση για ικανοποίηση της ανάγκης τόσο πιο μεγάλος και ο βαθμός της επιθετικότητας (Βουϊδάσκη, 1987: 45).

Από την πλευρά της Κοινωνιολογίας, ο Bandura διατύπωσε τη θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης» σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα μίμησης επιθετικού προτύπου. Οι Bandura και Walters, πραγματοποίησαν εμπειρικές έρευνες σε παιδιά, συνήθως σε παιδικούς σταθμούς, στα οποία πρόβαλαν επιθετικές συμπεριφορές, πραγματικές, ψεύτικες ή ακόμη και φανταστικές και στη συνέχεια μετέφεραν τα παιδιά σε άλλες καταστάσεις προκειμένου να διαπιστώσουν αν θα εμφάνιζαν αντίστοιχη συμπεριφορά λόγω μίμησης. Τα πειράματα της ομάδας χαρακτηρίστηκαν από προσεκτική επιλογή τόσο των παραγόντων που προκαλούσαν το ερέθισμα όσο και των μεταβλητών που οδηγούσαν σε επιθετικότητα. Έτσι χρησιμοποιώντας ως πειραματικά υποκείμενα τα παιδιά παιδικού σταθμού, τα χώρισαν σε δύο ομάδες. Σε κάποια παρουσίασαν κάποιον ενήλικα με ιδιαίτερη επιθετική συμπεριφορά σε πλαστική κούκλα, στη δεύτερη ομάδα όχι. Επίσης σε κάποια παιδιά παρουσίασαν φιλμ και κινούμενα σχέδια με επιθετικές σκηνές και στη συνέχεια παρατήρησαν την εκδήλωση παρόμοιων συμπεριφορών. Διαπίστωσαν πως πράγματι, τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει βίαιες σκηνές μιμήθηκαν τις αντίστοιχες συμπεριφορές και μάλιστα όσο πιο υψηλό ήταν το κύρος του αρνητικού προτύπου που τους παρουσιάστηκε, τόσο πιο ισχυρή ήταν και η επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών (Βουϊδάσκη, 1987: 49-52). Οι παραπάνω ερευνητές αφιέρωσαν μεγάλο μέρος των ερευνών τους στην επίδραση της οικογένειας στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους και

διαπίστωσαν ότι αυτή πολύ συχνά οφείλεται όχι μόνο στη μίμηση αλλά και στην ενθάρρυνση βίαιων αντιδράσεων από τους ίδιους τους γονείς. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές η επιθετικότητα δεν είναι ούτε εγγενές χαρακτηριστικό, ούτε αποτέλεσμα ματαίωσης αλλά είναι μια μιμητική αντίδραση.

### 1.2.3 Κοινωνιογνωστική επεξεργασία πληροφοριών

Πιο πρόσφατη θεωρία ερμηνείας της επιθετικότητας είναι η κοινωνιογνωστική επεξεργασία πληροφοριών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, οι αντιδράσεις ενός ατόμου σε ένα εξωτερικό ερέθισμα εξαρτώνται από το πως θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει το άτομο τις πληροφορίες που συνδέονται με αυτό το γεγονός. Ο τρόπος που θα τις ερμηνεύσει εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες του όπως και από την ικανότητά του για τη γνωστική τους επεξεργασία. Έτσι για παράδειγμα ένα επιθετικό παιδί μπορεί να αντιδρά αντικοινωνικά γιατί θεωρεί ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών του είναι σκόπιμα εχθρική με βάση αυτά που έχει συναντήσει στη μέχρι τότε ζωή του (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α. 2011).

Όλες οι θεωρίες εκτός από υποστηρικτές έχουν και διαφωνούντες, γεγονός που είναι λογικό γιατί ο άνθρωπος είναι πολύπλοκο σύστημα και οι παράγοντες που οδηγούν στη μία ή την άλλη συμπεριφορά οφείλονται τόσο σε εγγενείς όσο και εξωτερικούς παράγοντες.

## **1.3 Μορφές επιθετικότητας**

Η επιθετικότητα έχει πολλές εκδηλώσεις και αρκετές κατηγοριοποιήσεις. Έτσι ο Βουϊδάσκης (1987: 22) αναφέρει τις εξής κατηγορίες:

- α. έκδηλη- λανθάνουσα ανάλογα με το αν μπορεί να παρατηρηθεί ή αν βρίσκεται στο ασυνείδητο,
- β. άμεση- έμμεση ανάλογα με το αντικείμενο προς το οποίο εκπορεύεται,
- γ. εξωστρεφής – ενδοστρεφής ανάλογα με τον αν απευθύνεται στον περίγυρο ή στον ίδιο του τον εαυτό,
- δ. φυσική- ψυχική ανάλογα με το αν παρουσιάζεται με πράξη ή με συμβολική μορφή,
- ε. εκφραστική- συντελεστική ανάλογα με το αν πραγματοποιείται για την ίδια την επιθετικότητα ή εξυπηρετεί κάποιο σκοπό, και τέλος

στ. κοινωνική – αντικοινωνική ανάλογα με το αν είναι αποδεκτή ή όχι κοινωνικά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και στο συγκεκριμένο τόπο.

#### **1.4 Σχολική επιθετικότητα**

Οι συμπεριφορές που απαντώνται στα σχολεία και χαρακτηρίζονται ως επιθετικές μπορούν να χωριστούν σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το κριτήριο ταξινόμησης.

Οι Χηνάς & Χρυσafίδης (2000: 14) τις ταξινομούν ανάλογα με το στόχο του δράστη στις παρακάτω κατηγορίες:

- Βία κατά προσώπου (μαθητές, καθηγητές)
- Βία κατά περιουσίας
- Βία κατά του ίδιου του του εαυτού (συνειδητά ή όχι)

Στην πρώτη κατηγορία ανήκει όχι μόνο ο σωματικός τραυματισμός αλλά και η λεκτική – ψυχολογική βία όπως ο εκβιασμός, οι απειλές, η γελοιοποίηση, η αυθάδεια, η έλλειψη σεβασμού, η παθητική επιθετικότητα όπως η ειρωνική απόκριση, η συστηματική άρνηση συνεργασίας μέσα στην τάξη, ο αποκλεισμός κάποιου άλλου από την εκπλήρωση των επιθυμιών του. (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000 · Κουρκούτας, 2007: 43). Στη δεύτερη ταξινομούνται οι βανδαλισμοί όπως το πέταγμα ή σπάσιμο αντικειμένων, η καταστροφή θρανίων, ακόμη και τα γκράφιτι (Lograin στο Fischer, 2006: 303). Στην τρίτη μπορεί να αναφερθούν οι αυτοτραυματισμοί και η κατανάλωση εξαρτησιογόνων ουσιών. Υπάρχουν βέβαια και ακραία επιθετικές συμπεριφορές όπως οι ανθρωποκτονίες που ευτυχώς στη χώρα μας δεν έχουν καταγραφεί ακόμη.

Ένας άλλος τρόπος διάκρισης της επιθετικής συμπεριφοράς είναι με βάση την ευκολία παρατήρησης της και διακρίνεται σε εμφανή και συγκαλυμμένη. Στην πρώτη ανήκουν τα ξεσπάσματα και η σωματική βία ενώ στη δεύτερη συμπεριφορές που δεν είναι εύκολα αντιληπτές, όπως οι κλοπές και τα ψέματα. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα μπορούν να τοποθετηθούν πιο ήπιες επιθετικές συμπεριφορές, όπως η ανυπακοή (Κουρκούτας, 2007: 46). Οι εμφανείς επιθετικές συμπεριφορές που συνοδεύονται από σωματικές συγκρούσεις συναντώνται περισσότερο στα αγόρια είτε μέσα στο παιχνίδι είτε σκόπιμα. Οι επιθετικές συμπεριφορές των κοριτσιών είναι συνήθως συγκαλυμμένες και μέχρι πρότινος θεωρούνταν δική τους υπόθεση, αλλά έρευνες δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια και τα αγόρια χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο συμπεριφοράς

για να προκαλέσουν κακό σε άλλους (Κουρκούτας, 2007: 44).

Ειδική κατηγορία σχολικής επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) ο οποίος μελετήθηκε διεξοδικά από τον Dan Olweus σύμφωνα με τον οποίο ένα άτομο εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν δέχεται επαναλαμβανόμενες στο χρόνο αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερα άτομα. Σκοπός του ή των δραστών δεν είναι μόνο η πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου αλλά και τελικά η υποταγή του θύματος. Ως αρνητικές ενέργειες θεωρούνται μια πληθώρα συμπεριφορών όπως τα χτυπήματα, το σπρώξιμο, το φτύσιμο, η κλοπή αντικειμένων των θύματος, το βρίσιμο, ο διασυρμός και η δυσφήμιση του παιδιού στόχου, η κοροϊδία για την καταγωγή, τη θρησκεία, το ντύσιμο του, την εμφάνιση του, η υποβάθμιση του θύματος, ο αποκλεισμός του από δραστηριότητες κ.α. (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α., 2011). Δεν πρέπει να συγχέεται ο εκφοβισμός με την αντιπαράθεση και τη σύγκρουση μεταξύ δύο ατόμων ανάλογης δύναμης. Επίσης, δεν είναι όλες οι επιθετικές συμπεριφορές εκφοβισμός, παρόλο που συχνά υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στους δύο όρους. Υπάρχουν συμπεριφορές που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως bullying αλλά εμπεριέχουν επιθετικότητα (Γκάτσα, 2015). Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας για την σχολική επιθετικότητα την ταυτίζουν με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, έρευνες έδειχναν ότι η επιθετικότητα στην Ελλάδα ήταν σε χαμηλότερη συχνότητα από ότι σε άλλες χώρες (Χηνάς & Χρυσανθίδης 2001: 5). Όμως η αλλαγές που έφερε στις κοινωνίες η εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης, οι μεταβολές στον ιστό της οικογένειας όπως τα αυξημένα διαζύγια, ο λίγος χρόνος που περνούν τα παιδιά με τους γονείς τους και η μεγάλη οικονομική κρίση που χτύπησε τη χώρα μας οδήγησε σε αύξηση των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς, απειθαρχίας και εκφοβισμού εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας όπως υποδηλώνουν τελευταίες έρευνες (Ματσόπουλος, 2011· Παναγάκος, 2014). Οι αντιπαραθέσεις αυτές αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς και επομένως επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος (Dicke et al. , 2015).

Ιδιαίτερα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα ποσοστά επιθετικών συμπεριφορών είναι υψηλότερα από εκείνα στην πρωτοβάθμια γιατί οι έφηβοι αναζητούν λόγω προσωπικών αναγκών τη σύγκρουση και την αντιπαράθεση και με τους ενήλικες αλλά και τους συνομήλικούς τους. Επιπλέον οι μαθητές απομακρύνονται από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο λόγω ηλικίας, αλλά και λόγω του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών που διδάσκει τα εξειδικευμένα

πλέον διδακτικά αντικείμενα. Το γεγονός αυτό απαιτεί αυξημένες ικανότητες διαχείρισης των καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής αίθουσας αλλά και ειδικές ικανότητες καθοδήγησης εκτός τάξης (Piwower et al., 2013).

## **1.5 Παράγοντες εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς**

### **1.5.1 Η οικογένεια**

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός τόσο για την κοινωνικοποίηση, όσο και για την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών. Η πρώτη φάση κοινωνικοποίησης του ατόμου πραγματοποιείται μέσα στην οικογένεια. Σε αυτήν το παιδί διδάσκεται την κουλτούρα της κοινωνίας που ζει και ενσωματώνει τις αξίες της. Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας, η δομή της, το πρότυπο που προσφέρουν οι γονείς, η αγωγή, οι κανόνες, τα όρια που βάζουν και η οικονομική της κατάσταση είναι κάποιοι από τους παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Στις περιπτώσεις που οι γονείς παραμελούν ή κακοποιούν τα παιδιά τους, τότε η επίδραση αυτών των ενεργειών έχει καταστρεπτικές συνέπειες στην προσαρμογή τους στην κοινωνία και το σχολείο. Έρευνες σε όλο τον κόσμο έχουν δείξει ότι ο τρόπος που γονείς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, η μη αποδοχή τους, γεννά αρνητική διάθεση και πρόθεση. Είναι παράγοντας δημιουργίας χαμηλής αυτοπεποίθησης και αρνητικό πρότυπο. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:29). Η εχθρότητα που μπορεί να δείχνουν κάποιοι γονείς στα παιδιά τους, η απόρριψη, η συνεχής αρνητική κριτική, μαζί με πλήρη και αυταρχικό έλεγχο όλων των πράξεων τους, οδηγεί σε αδυναμία κοινωνικοποίησης και μεγάλη επιθετικότητα. Η χρήση σωματικών ποινών και οι στέρησεις με σκοπό την υπακοή και τον έλεγχο του παιδιού εμποδίζουν την ομαλή κοινωνική του ένταξη (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α., 2011). Ακόμη πιο καταστρεπτικά όσον αφορά την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών λειτουργεί ο συνδυασμός του χαλαρού ελέγχου με την απόρριψη και την αδιαφορία απέναντι στο παιδί. Από την αντίθετη πλευρά, η ασφυκτική αγάπη των γονέων όταν συνδυάζεται με ισχυρό έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει κι αυτή σε επιθετικότητα. (Fischer, 2006 : 58). Η έλλειψη σταθερότητας στα όρια και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών από μικρή ηλικία δίνουν λανθασμένα μηνύματα στα παιδιά που πιστεύουν ότι με η επιθετικότητα και ο θυμός μπορεί να είναι ένας τρόπος επίτευξης του στόχου τους (Μόττη- Στεφανίδη, κ.α., 2011).

Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας όπως η ύπαρξη βίας και κακοποίησης, οι κακές σχέσεις των συζύγων, τα διαζύγια όταν συνοδεύονται από πλήρη απομάκρυνση του ενός γονέα ή από εχθρικές συμπεριφορές του ενός γονέα προς τον άλλο, προκαλούν αναστάτωση στα παιδιά και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Χρηστάκης, 2011 : 84). Αντίστοιχα προβλήματα μπορεί να προκαλέσουν και η οικονομική δυσπραγία της οικογένειας, οι άσχημες συνθήκες στέγασης η έλλειψη ικανοποιητικής ποιότητας και ποσότητας φαγητού. (Χρηστάκης, 2011 : 85, 86).

#### 1.5.2 Σχολικές διεργασίες και διαδικασίες

Για τη σχέση σχολείου και βίας έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις. Υπάρχει η θέση ότι οι μαθητές απλά μεταφέρουν στο εσωτερικό του σχολείου τη βία που επικρατεί έξω από αυτό. Η αποδοχή αυτής της οπτικής κάποιες φορές μπορεί να οδηγήσει σε αδράνεια ως προς τη βελτίωση της κατάστασης, γιατί αφού το σχολείο θεωρεί πως δεν ευθύνεται, δεν είναι εύκολο και να λύσει το πρόβλημα. Υπάρχει και η αντίθετη θέση, ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και γι' αυτό οι μαθητές στρέφονται εναντίον όλων όσων αντιπροσωπεύουν το σχολείο (πρόσωπα, αντικείμενα). Οι δύσκολοι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες, αφού δεν μπορούν να είναι έτσι όπως τους θέλει το σχολείο, επιλέγουν τη στάση του παραβατικού μαθητή (Fischer, 2006 :304 ).

Μέσα από έρευνες έχει βρεθεί, ότι οι σχολικές διαδικασίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Τόσο η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος όπως τα ωρολόγια προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών, τα συστήματα αξιολόγησης όταν δεν είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητές τους, όσο και το σύστημα ποινών και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσουν σε εκρήξεις και επιθετικότητα τους μαθητές (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001 : 32). Επιπλέον, ο ανταγωνισμός που καλλιεργείται στο ελληνικό σχολείο μέσω των βαθμών και των συνεχόμενων εξετάσεων, η ελλιπής στήριξη των αδύναμων μαθητών, ο μεγάλος όγκος εργασιών, είναι παράγοντες που οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα (Ματσόπουλος, 2009) αρκετά από τα οποία εκδηλώνονται ως επιθετικότητα απέναντι σε εκπαιδευτικούς, συμμαθητές ή και ως προς τα άψυχα αντικείμενα του σχολείου.

Οι δυσκολίες που έχουν κάποιοι μαθητές σε γνωστικό επίπεδο και που συνεπάγονται μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση συνδέονται, επηρεάζουν και επηρεάζονται από την επιθετική συμπεριφορά τους. Τα παιδιά που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα επειδή δεν μπορούν να

ανταποκριθούν στους εκπαιδευτικούς στόχους, κάποιες φορές οδηγούνται σε απόσυρση και επιδείνωση της συμπεριφοράς τους (Κουρκούτας, 2007: 92, 93).

Ιδιαίτερη αναφορά μπορεί να γίνει στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το σύστημα ποινών και ελέγχου της πειθαρχίας. Είναι στιγμές που οι εκπαιδευτικοί είτε λόγω ελλιπούς κατάρτισης είτε λόγω κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, εκδηλώνουν οι ίδιοι επιθετικότητα προς τους μαθητές στιγματίζοντάς τους ή αδιαφορώντας γι' αυτούς. Ακόμη, στις μέρες μας έχει πάψει να ισχύει η αυθεντία του δασκάλου, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εναντιώνονται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δυσκολεύονται να χειριστούν τις καταστάσεις. (Βουϊδάσκης, 1987: 117,1118). Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως το σύγχρονο σχολείο στέκεται αμήχανο μπροστά στην επιθετικότητα των μαθητών. Προσπαθεί να ελέγξει την επιθετικότητά τους, γεγονός που σήμερα είναι πιο δύσκολο από ότι παλαιότερα, γιατί έχει αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας του αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε αυτό. Κάποτε ο συνηθέστερος τρόπος ελέγχου ήταν οι ποινές- τιμωρίες που σε σχέση με σήμερα ήταν πιο αυστηρές αλλά και οι σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών είχαν μεγαλύτερη απόσταση. Τις τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές στις κοινωνίες, κι επομένως στην οικογένεια και το σχολείο. Αναγνωρίστηκε ως φυσιολογική η ορμητικότητα των εφήβων και ως αναποτελεσματικός ο τρόπος κατάκτησης της ομαλότητας με εργαλείο τις ποινές. Θεωρείται πλέον ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες του ενήλικα χωρίς να έχουν οι ίδιοι κατακτήσει την αυτοπειθαρχία (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000). Όμως αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει να ισορροπήσουν ανάμεσα σε αυτά που βίωσαν ως παιδιά και ως μαθητές και τις νέες αντιλήψεις που επικρατούν και προωθούνται. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μέσο όρο ηλικίας τουλάχιστον τα 46 έτη (ΚΕΝΑΠ, 2016) και έχουν διδαχθεί ότι οι παραβάσεις των κανόνων καλής συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται με αυστηρότητα και σωφρονιστικά μέσα. Έτσι, η αδιαλλαξία κάποιων εκπαιδευτικών και οι άδικες κάποιες φορές τιμωρίες αποτελούν ένα αρνητικό παράδειγμα. Η συνεχής επιβολή ποινών έχει συχνά αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα. Υπάρχει πιθανότητα να οδηγήσει σε συνεχόμενη αντιπαλότητα ανάμεσα στον παιδαγωγό και το μαθητή, οδηγεί το παιδί να αποκρύπτει την επιθετική συμπεριφορά παρουσία των εκπαιδευτικών αλλά να την εκδηλώνει απουσία τους, οδηγεί σε συναισθήματα ντροπής θυμού, αμηχανίας. Από την άλλη πλευρά έχει βρεθεί ότι η πλήρης ανεκτικότητα σε επιθετικές συμπεριφορές με τη λογική ότι αποτελούν φυσιολογικές αντιδράσεις των νέων αλλά και για να μην προκαλέσουν περισσότερο έντονες αρνητικές



συμπεριφορές, δεν οδηγεί σε μείωση τους (Βουϊδάσκης, 1987). Μια άλλη πρακτική που μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα είναι η τακτική του να αφήσουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα ανάμεσα στους μαθητές να λυθούν από τα ίδια τα παιδιά θεωρώντας ότι αυτά θα χρησιμοποιήσουν τη λογική τους. Αυτή η λύση, ιδιαίτερα στις επιθετικές συμπεριφορές που εμπίπτουν στο εκφοβισμό, είναι καταστρεπτική γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά τις απαραίτητες ικανότητες να αντιμετωπίσουν δυσάρεστες καταστάσεις (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000: 18).

### 1.5.3 Ενδοατομικοί παράγοντες

Σε κάποιο μικρό ποσοστό παιδιών εμφανίζονται νευρολογικά αναπτυξιακά προβλήματα που οδηγούν σε ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα ακόμη και σε επιθετική συμπεριφορά. Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι τόσο προβλήματα εξωτερίκευσης όσο και εσωτερίκευσης. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές επιδεικνύουν άρνηση, θυμό, επιθετικότητα σε μεγάλη συχνότητα ενώ στη δεύτερη εμφανίζουν απομόνωση, άγχος, δειλία, δυσκολία στη σύναψη σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Παπαγεωργίου, 2013). Παιδιά και έφηβοι που αισθάνονται ελλειμματικοί ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις μπορεί να οδηγηθούν είτε σε θυματοποίηση, είτε σε επιθετικότητα και εκφοβισμό πιο αδύναμων συμμαθητών τους. Επειδή αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν κάποιες φορές δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις, αδυναμία αυτοκυριαρχίας, και έντονη παρορμητικότητα (ΔΕΠΥ), μπορεί να χρησιμοποιούνται από άλλους συνομήλικους τους για τέλεση ανάρμοστων πράξεων (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2016).

### 1.5.4 Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο

Τα σχολεία που εδράζονται σε περιοχές υποβαθμισμένες με υψηλή παραβατικότητα και εγκληματικότητα, σχολεία αφημένα και ασυντήρητα, είναι σχολεία που αντιμετωπίζουν αυξημένα περιστατικά βίας και επιθετικότητας. Ως προς τη θέση τους, αρκετές έρευνες, αλλά όχι όλες, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία εμφανίζουν τόσο υψηλότερη επιθετικότητα μαθητών, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός αστικοποίησης (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 38).

### 1.5.5 Συνομήλικοι

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους και γενικότερα τους συνομήλικούς τους είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επιβαρύνει τη συμπεριφορά των παιδιών. Τα επιθετικά παιδιά, εάν συντρέχουν κι άλλοι λόγοι, όπως το φέρονται βίαια χωρίς να έχουν προκληθεί, αρκετές φορές

απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που αυξάνει την επιθετικότητά τους και οδηγεί σε ένα κύκλο βίας (Μόττη- Στεφανίδη κ.ά. 2011: 327, 328).

#### 1.5.6 Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Διαδίκτυο

Σημαντική είναι και η συμβολή των ΜΜΕ και του διαδικτύου στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, Οι νέοι σήμερα παρακολουθούν σε όλα τα παραπάνω δεκάδες σκηνές δολοφονίας και βίας (Βουϊδάσκης, 1987 : 123). Σε ηλεκτρονικά παιχνίδια πολύ συχνά εξολοθρεύουν αντιπάλους με ιδιαίτερα απεχθή τρόπο. Οι Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού (2001: 33) αναφέρονται σε έρευνες οι οποίες συνηγορούν στην κοινή αντίληψη που επικρατεί ότι τα παραπάνω ευνοούν και ενισχύουν την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών. Επιπλέον η δημοσιοποίηση στα μέσα ιδιωτικών στιγμών και η κατάργηση του διαχωρισμού στην πληροφόρηση παιδιών και ενηλίκων έκανε πιο κοντινή την αύξηση της βαρβαρότητας γιατί εξαλείφεται το στοιχείο της ντροπής από τους νέους (Ματσαγγούρας, 1999 : 287).

#### 1.5.7 Κοινωνικοί παράγοντες

Υπάρχουν έρευνες που συσχετίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων όπως συμβαίνει σε λαϊκά στρώματα χαμηλού οικονομικού εισοδήματος και σε μειονότητες με εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001 : 33). Επιπλέον η γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας, οι αξίες που επικρατούν σε κάθε κοινωνία, ο κοινωνικός αποκλεισμός λόγω καταγωγής (παιδιά μεταναστών) επιδρούν στην συμπεριφορά των νέων και μέσα στο σχολείο. Η υποβάθμιση που έφερε η οικονομική κρίση στη χώρα μας οποία επέδρασε πολλαπλά αρνητικά ιδιαίτερα στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μετέβαλλε τις οικογενειακές σχέσεις, δημιούργησε προβλήματα προσαρμογής και επιβίωσης των παιδιών, τα απομάκρυνε από σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να τα ενισχύσουν ψυχικά και να τους δώσουν ενδιαφέροντα, διεξόδους και στηρίγματα. Παράλληλα η υποχρηματοδότηση των σχολείων οδήγησε σε κενά εκπαιδευτικών, μη μονιμότητα του προσωπικού, ανεπαρκή στήριξη των μαθητών από προγράμματα ενίσχυσης των μαθησιακών δυσκολιών τους. Όλα αυτά οδηγούν τους εφήβους σε πτώση της επίδοσής τους απόσυρση, δυσκολία συγκέντρωσης, αμφισβήτηση της αξίας του σχολείου (Γαλανάκη, 2015).

#### 1.5.8 Η εφηβεία

Στην εφηβική ηλικία οι νέοι μεταβάλλουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση και τη δικαιοσύνη. Τα πρώτα χρόνια της εφηβείας, θεωρούν το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, την

εκπαίδευση, την αστυνομία, και οποιοδήποτε θεσμό ασκεί εξουσία ως παράγοντες πρόκλησης ασφυξίας και έχουν την τάση να εναντιώνονται προς όλα αυτά που αισθάνονται ότι τους καταπιέζουν (οικογένεια, σχολείο, ευρύτερη κοινωνία). Στη συνέχεια και μέχρι την ηλικία των 18 ετών συνειδητοποιούν την ανάγκη ύπαρξης κανόνων και θεσμών. Σε οποιαδήποτε όμως φάση της εφηβείας κι αν βρίσκονται, επιθυμούν την μεταβολή των ισχυόντων κοινωνικών κανόνων. Επιπλέον, οι έφηβοι παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, αισθάνονται συχνά πλήξη, έντονη διάθεση για κριτική και σύγκρουση (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 23, 24). Εκτός όμως από τα παραπάνω που αποτελούν φυσιολογική εξέλιξη στην ανάπτυξη των εφήβων και που συνήθως συνεπάγονται ήπιες μορφές επιθετικότητας, υπάρχει και η επιβάρυνση προϋπάρχουσας αντικοινωνικότητας λόγω συσσώρευσης προβλημάτων που δεν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα στην πρώιμη σχολική ηλικία (Κουρκούτας, 2007 : 13).

#### 1.5.9 Η χρήση ουσιών

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλει στην αύξηση της επιθετικότητας είναι η χρήση ουσιών όπως ναρκωτικών και αλκοόλ, και παρ' όλο που δεν ισχύει για μεγάλο αριθμό εφήβων δεν μπορεί να παραγνωριστεί η σημασία της στην αύξηση της επιθετικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, ιδιαίτερα μετά από έρευνες που δηλώνουν αύξηση αυτών των περιστατικών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 27, 28).

### ***1.6 Σχολική κοινότητα και αντιμετώπιση της επιθετικότητας***

Μελέτες δείχνουν ότι άτομα που χαρακτηρίζονται ως επιθετικά κατά την παιδική ηλικία κάποιες φορές εμφανίζουν ανάλογη συμπεριφορά στην εφηβεία και την ενηλικίωση που συνδέεται με μελλοντική παραβατικότητα και εγκληματικότητα. Οι επιθετικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στο σχολείο γιατί έχουν περισσότερες δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους, απουσιάζουν συχνότερα και παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Orozco, 2016). Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη να αντιμετωπιστεί έγκαιρα η αντικοινωνική συμπεριφορά τους.

Για να αμβλυνθούν τα προβλήματα που προκαλεί η επιθετικότητα των εφήβων απαιτούνται και γενικά μέτρα αλλά και ειδικά για κάθε περίπτωση, γιατί όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να οφείλεται σε πλήθος διαφορετικών παραγόντων γι' αυτό και η αντιμετώπισή δεν μπορεί να γίνεται με οριζόντια και ισοπεδωτικά μέσα. Διαφορετικά θα αντιμετωπιστεί για παράδειγμα

μια χρόνια επιθετικότητα που ακόμη και με παρεμβάσεις δεν βελτιώνεται, διαφορετικά ο εκφοβισμός, ο βανδαλισμός, η ατομική και η ομαδική επιθετική συμπεριφορά. Είναι αναγκαία τόσο η αποφυγή βεβιασμένων κινήσεων όσο και η προσεκτική αντίδραση μετά από σκέψη και προγραμματισμό. Το σημαντικό δεν είναι να εξουθενωθεί ο έφηβος, αλλά να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του οδηγώντας τον σε αυτοέλεγχο και βοηθώντας τον να αντιμετωπίσει ο ίδιος τις δυσκολίες του (Ζεργιώτης, 2014).

Ειδικοί προτείνουν κατ' αρχήν την αντιμετώπιση του προβλήματος μέσα από την πλευρά της οικοσυστημικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η προβληματική συμπεριφορά πρέπει να εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που τη συντηρούν, όπως οι συμπεριφορές των γονέων και των εκπαιδευτικών, και τη συνειδητοποίηση ότι αλλαγές στις προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα στο μέλλον και σε άλλες πλευρές του μαθητή. Δεν αρκεί επομένως μια επιθετική συμπεριφορά να θεωρηθεί μεμονωμένο περιστατικό, αλλά χρειάζεται να μεταβληθεί όλο το σύστημα που την προκαλεί και τη συντηρεί. Έτσι προτείνεται ένα πλέγμα μέτρων και δράσεων. Ο Ματσόπουλος (2009) προτείνει δέκα ενέργειες που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και η συστηματική εκπαίδευση των διδασκόντων πάνω στο χειρισμό επιθετικών συμπεριφορών, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, η αναβάθμιση της διδασκαλίας, η δημιουργία ομάδας ειδικών που θα επισκέπτεται τα σχολεία και θα λειτουργεί συμβουλευτικά και υποστηρικτικά, η ανάπτυξη θετικού κλίματος και η πιο ανθρώπινη προσέγγιση των παιδιών. Τέλος η συνεργασία με την οικογένεια θα κρίνει αποφασιστικά την έκβαση όλων των προηγούμενων ενεργειών.

Ανάλογες είναι και οι προτάσεις των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001: 179-189) μετά από μια έρευνα που πραγματοποίησαν για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έτσι πρότειναν πλήθος παρεμβάσεων ξεκινώντας από την εκπαιδευτική πολιτική. Προτείνουν ισορροπημένη κατανομή των διδακτικών ωρών ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα και σε μαθήματα που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων. Πολύτιμη βοήθεια στην πρόληψη και τη μείωση επιθετικών συμπεριφορών μπορούν να προσφέρουν και οι εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, περιβαλλοντικές, τεχνολογίας, αθλητικές). Προτείνουν επίσης μεταβολή του τρόπου διδασκαλίας και προσανατολισμό της στην ομαδοσυνεργατική μάθηση

όπου είναι αυτό δυνατόν, ώστε οι μαθητές να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα, να μάθουν να συνεργάζονται και να εκτιμούν τους συμμαθητές τους αλλά και να διδάσκονται μέσα από την ομάδα, δημοκρατικές διαδικασίες. Αναβάθμιση των υποδομών όλων των σχολείων, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Δημιουργία Διεπιστημονικών Ομάδων με ψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοπαιδικό, ειδικό παιδαγωγό και κοινωνιολόγο στο επίπεδο των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ώστε να ενημερώνουν και να στηρίζουν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

Η εμπλοκή των Δεκαπενταμελών Μαθητικών Συμβουλίων στην επίλυση προβλημάτων επιθετικότητας είναι δυνατόν να αποδειχθεί αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών με τη δημιουργία ομάδων δράσης.

Η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση της εκπαίδευσης τους ακόμη και η αύξηση των αποδοχών τους, μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών και μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που συχνά οδηγεί σε εναντιωματικές ενέργειες τους εφήβους. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί και σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και με συνεχή επιμόρφωση σε όλο τον επαγγελματικό τους βίο. Επιμόρφωση απαιτείται και για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη προσοχή προτείνεται να δοθεί στην επικοινωνία με τους γονείς, όχι μόνο σε επίπεδο ατομικό για το παιδί τους, αλλά και συνολικά με ενέργειες που μπορούν να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα.

Οι παρεμβάσεις πρέπει να επεκταθούν και σε επίπεδο οικογένειας όπου ειδικοί θα εκπαιδεύουν τους γονείς να ανιχνεύσουν πρόωρα επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών τους και με τους κατάλληλους τρόπους και θετικά πρότυπα να αποτρέψουν την εκδήλωσή τους.

### ***1.7 Συμπεράσματα ενότητας***

Η επιθετικότητα του ατόμου ερμηνεύεται από διάφορες θεωρίες που κάθε μία έχει υποστηρικτές και διαφωνούντες. Ξεκινώντας από διαφορετικοί αφετηρία οι ψυχολόγοι και οι κοινωνιολόγοι προσπαθούν να εξηγήσουν τις αρνητικές εκφάνσεις της συμπεριφορών των ανθρώπων. Οι μελετητές της Ψυχολογίας καθένας ανάλογα με τη θεωρία που ενστερνίζεται και υποστηρίζει, την αποδέχονται ως μια εσωτερική ορμή, ένα ένστικτο, που επηρεασμένη από τις

πιέσεις που δέχεται το άτομο και τα βιώματα του, καταφέρνει να την ελέγξει και να κυριαρχήσει σε αυτήν ή όχι. Οι ερευνητές της Κοινωνιολογίας κατατάσσουν την επιθετικότητα στις αντικοινωνικές συμπεριφορές και πιστεύουν είτε ότι είναι το αποτέλεσμα της παρεμπόδισης του ατόμου να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, είτε ότι προκύπτει από τη μίμηση αντίστοιχων βίαιων προτύπων, είτε ότι εξαρτάται από τα βιώματά του και τη δυνατότητα επεξεργασίας τους από το ίδιο το άτομο.

Η σχολική επιθετικότητα απασχολεί τους θεωρητικούς των παραπάνω επιστημών αλλά και πλήθος άλλων ειδικών και βέβαια τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πρώτοι που τις βιώνουν. Προκαλεί αναστάτωση, πόνο σωματικό και ψυχολογικό σε αυτούς που τη δέχονται και διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Είναι μια ευρεία έννοια που συμπεριλαμβάνει την αγένεια και την προσβλητική συμπεριφορά απέναντι σε συνομήλικους και εκπαιδευτικούς, τις σωματικές και λεκτικές συγκρούσεις, τον εκφοβισμό, την καταστροφή αντικειμένων του σχολείου καθώς και του ίδιου του κτηρίου, τη χρήση απαγορευμένων ουσιών, εγκληματικές ενέργειες και ποικίλες άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές απέναντι σε άλλα άτομα ή στον ίδιο το δράστη.

Οι αιτίες πρόκλησης της σχολικής επιθετικής συμπεριφοράς εστιάζονται αρχικά στην οικογένεια και στη συνέχεια σε άλλους παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, η ηλικία των μαθητών, η συμπεριφορά των συνομηλίκων, τα ΜΜΕ, ο κοινωνικός περίγυρος. Ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον με τα πρότυπα και τις αρχές που δίνει στο παιδί, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της και τα προβλήματα που πιθανά αντιμετωπίζει, διαμορφώνει καθοριστικά τις στάσεις και τις αντιδράσεις του ατόμου. Το σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί και η συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορούν να επιβαρύνουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και να τους οδηγήσουν σε εκρήξεις, βίαιες αντιδράσεις αλλά και απόσυρση.

Η σχολική κοινότητα μπορεί να προλάβει και να θεραπεύσει αρκετές από τις επιθετικές συμπεριφορές είτε οφείλονται σε ενδοσχολικούς παράγοντες, είτε όχι. Με την κατάλληλη εκπαίδευση των διδασκόντων και των στελεχών της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να τροποποιηθεί η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές και να μπορέσουν να ανιχνεύσουν πιο εύκολα τα περιστατικά, ίσως και τις αιτίες που τα προκαλούν. Η στροφή προς περισσότερο ομαδικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, η συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους ειδικούς, επιβάλλεται για να μπορέσουν να αντιμετωπιστεί η επιθετικότητα και να επικρατήσει αρμονία στο χώρο του σχολείου.

## **Κεφάλαιο 2: Κοινωνικοποίηση του ατόμου και κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο**

### **2.1 Στάδια κοινωνικοποίησης**

Για τον όρο κοινωνικοποίηση έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί. Ο Ε. Durkheim διατύπωσε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα τον ορισμό της κοινωνικοποίησης από την πλευρά της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας και σε αυτόν συμπεριλάμβανε *«τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλαιάς προς τη νέα γενιά, οι οποίες είχαν σκοπό να αναπτύξουν τα ψυχικά, τα πνευματικά και τα ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον»* (Πυργιωτάκης, 2000: 15). Αρκετοί ορισμοί δόθηκαν στη συνέχεια που συνοπτικά μπορούν να αποδοθούν ως μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης που ξεκινά από τη γέννηση και συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της ζωής και μέσα από αυτήν ο άνθρωπος ενσωματώνει αξίες και κοινωνικούς κανόνες. Η μάθηση αυτή πραγματοποιείται μέσα από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και ομάδες. Η κοινωνικοποίηση βοηθά τον άνθρωπο να εσωτερικεύσει τα κοινωνικά πρότυπα, να ταυτιστεί με το κοινωνικό σύνολο και να γίνει αποδεκτός από τα υπόλοιπα μέλη ώστε να μπορεί να λειτουργεί ομαλά μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνία στην οποία ζει.

Η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται σε φάσεις από άτομα, φορείς και ομάδες ατόμων. Ένας τρόπος διάκρισης των φάσεων της κοινωνικοποίησης είναι σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή κοινωνικοποίηση. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση ξεκινά με τη γέννηση του παιδιού, συντελείται μέσα στην οικογένεια και ολοκληρώνεται όταν το παιδί κατακτήσει τη δική του πολιτιστική του ταυτότητα. Σε αυτή τη φάση αναδύεται και ενισχύεται η έμφυτη κοινωνικότητα που υπάρχει στον άνθρωπο. Το παιδί ζει τις πρώτες πολιτιστικές αξίες, κατακτά τη γλώσσα των γονιών του και εντάσσεται στον πολιτισμό του τόπου και χρόνου που ζει. Καλύπτει τα πρώτα χρόνια του ατόμου γιατί στη συνέχεια, αν και η επίδρασή της δεν σταματά, παύει να είναι ο μοναδικός φορέας κοινωνικοποίησης. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται κυρίως έξω από την οικογένεια από διάφορους φορείς όπως το σχολείο και τα ΜΜΕ, από άτομα ή και ομάδες ατόμων όπως συμβαίνει με τις παρέες των συνομηλίκων, ή αργότερα μέσα από την επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Τέλος τριτογενής κοινωνικοποίηση ή ανακοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεταβάλλει τις αντιλήψεις του και αποκτά νέα συμπεριφορά που πιθανόν να είναι σε αντίθεση με τις αξίες που είχε μέχρι τότε. Αυτό συμβαίνει

για παράδειγμα στην περίπτωση αλλαγής θρησκευματος ή ακόμη και στις περιπτώσεις που το άτομο τροποποιεί τη συμπεριφορά του κάτω από την επίδραση της παρέας των συνομηλίκων (Πυργιωτάκης, 2000: 22-28).

Οι επιδιώξεις των παραπάνω φορέων δεν συγκλίνουν πάντα μεταξύ τους αλλά αντίθετα μπορεί να συγκρούονται και να αντιπαλεύονται, όπως πολλές φορές συμβαίνει μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας ή της παρέας των συνομηλίκων και αυτό γιατί κάθε φορέας έχει τις δικές του πολιτιστικές αξίες. Ακόμη κάποιες από τις επιδράσεις οφείλονται σε ασυνείδητες ψυχολογικές επιρροές όπως συμβαίνει κατά κύριο λόγο από τα ΜΜΕ και κάποιες άλλες που το άτομο τις συνειδητοποιεί όπως συμβαίνει με τις επιβραβεύσεις ή τις ποινές από το κράτος, την οικογένεια, την εκπαίδευση (Τσαούσης, 1987: 555).

Στην παρούσα εργασία προκειμένου να εξετασθεί η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών-μαθητριών και η αντιμετώπισή της στο σχολικό περιβάλλον, χρειάζεται να συνδεθεί και ιδιαίτερα με τις δύο πρώτες φάσεις της κοινωνικοποίησης, γιατί όπως έχει ήδη αναφερθεί τα αίτια της βρίσκονται στην οικογένεια, στο σχολείο, στα ΜΜΕ, στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους. Τόσο η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια όσο και εκείνη στο σχολείο επηρεάζουν σε υπέρμετρο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων γιατί μέσα από αυτές πραγματοποιείται η ανάπτυξη του κοινωνικού στοιχείου, η εσωτερίκευση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών, τοποθετείται το άτομο μέσα στην κοινωνία και καλλιεργούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις του. Ιδιαίτερα το σχολείο καθορίζει τις κοινωνικές δομές και συντηρεί την ιδεολογία που επικρατεί. Σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν οι παρέες στους μαθητές εφηβικής ηλικίας. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν την τάση να απομακρύνονται από την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, να τους αμφισβητούν και να αναζητούν την αναγνώριση των ομοτίμων τους. Οι άτυπες αυτές ομάδες σχηματίζονται με κριτήριο τις συμπάθειες, οι κανόνες είναι χαλαροί και το άτομο αισθάνεται πιο ελεύθερο. Κάποιες φορές υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στις αξίες που επικρατούν στην κοινωνία και τις αρχές της ομάδας (Πυργιωτάκης, 2000: 24-26).

Σε όλα τα στάδια της κοινωνικοποίησης παρατηρούνται αντιθέσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη ομάδων. Ο R. Köniq αναφέρει ότι ακόμη και αν υπάρχει αγάπη, κατανόηση και ανοχή στην ομάδα όπως συμβαίνει στην οικογένεια, εμφανίζονται συγκρούσεις (στο Βουϊδάσκη, 1987: 82), γιατί ο άνθρωπος σαν θηλαστικό έχει την τάση να επιδιώκει την κυριαρχία



σε μια ομάδα, να διεκδικεί και να επιβάλλεται με τη σωματική βία. Στις πολιτισμένες κοινωνίες, οι περιπτώσεις επιθετικότητας με τη χρήση χτυπημάτων είναι κατά πολύ μειωμένη, όμως εξακολουθούν να υπάρχουν η λεκτική επιθετικότητα και η ψυχολογική πίεση, που αρκετές φορές είναι εξίσου τραυματικές.

#### 2.1.1 Κοινωνικοποίηση στην εκπαίδευση

Η σχολική κοινωνικοποίηση είναι η κυρίαρχη δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου. Σε αυτήν ανήκουν οι συνολικές επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και από αυτό της τάξης ειδικότερα (Μπαμπάλης, 2011). Παρά τις μεταβολές στην κοινωνία που προέρχονται από την εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας και τις παράλληλες με το σχολείο πηγές μάθησης, το σχολείο εξακολουθεί να δεσπόζει σαν φορέας δευτερογενούς κοινωνικοποίησης (Fischer, 2006).

Η κοινωνικοποίηση που ασκεί η εκπαίδευση ποικίλει από βαθμίδα σε βαθμίδα. Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία είναι σε μεγάλο βαθμό συμπληρωματική με αυτήν της οικογένειας. Αντίθετα, στις υπόλοιπες βαθμίδες η κοινωνικοποίηση μέσα από την εκπαίδευση είναι εξειδικευμένη και τυπική, σε αντίθεση με αυτήν που συντελείται στην οικογένεια που είναι γενική και άτυπη. Η οικογένεια στρέφει την κοινωνικοποίηση του παιδιού με βάση την κοινωνική θέση που έχει ή προσδοκά να αποκτήσουν τα μέλη της, ενώ το σχολείο ρυθμίζει ακόμη και τη διδασκαλία των μαθημάτων ανάλογα με τον τύπο του ανθρώπου που στοχεύει να διαμορφώσει. (Τσαούσης, 1987: 554). Ο μαθητής μπαίνει σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον, γνωρίζει νέα πρόσωπα με τα οποία δεν τον συνδέουν συγγενικές σχέσεις. Στο σχολείο υπάρχουν κανόνες, στάσεις, αντιλήψεις και οδηγίες που ισχύουν για όλους τους μαθητές. Οι κανόνες αφορούν από το τι διδάσκονται τα παιδιά, μέχρι και το πως είναι διαμορφωμένος ο χώρος του σχολείου. Το σχολείο σαν δημόσιος χώρος, παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από τον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Η σχολική κοινωνικοποίηση βασίζεται στην ασύμμετρη σχέση δασκάλου-μαθητή, όπου το παιδί βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τον εκπαιδευτικό λόγω της αυθεντίας του δεύτερου με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται τις προσδοκίες των δασκάλων και τον κοινωνικό έλεγχο που ασκούν ως περιορισμούς (Μπαμπάλης, 2011).

Ο Parsons το 1959 διατύπωσε την άποψη ότι το σχολείο ιεραρχεί τα παιδιά ανάλογα με τη επιτυχία εκπλήρωσης των καθηκόντων που ορίζει ο εκπαιδευτικός. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά για το ρόλο τους ως ενήλικες (Μπαμπάλης, 2011). Η

εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές αξιολογούνται και κατηγοριοποιούνται καθορίζοντας την ακαδημαϊκή τους πορεία. Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο έχει κυριαρχήσει στη σύγχρονη κοινωνία σε τέτοιο βαθμό που τις περισσότερες φορές η επαγγελματική πορεία των ανθρώπων εξαρτάται από την εξέλιξή τους μέσα στο σχολείο.

Όμως ένα σύγχρονο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την κοινωνικοποίηση μέσα από την ενεργή άσκηση επιλογών όπου οι μαθητές δεν περιορίζονται από αντικειμενικές εξωτερικές δυσκολίες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Αντίθετα οφείλει να προωθεί τη συνειδητοποιημένη επιλογή λόγω φυσικών κλίσεων και εσωτερικών κινήτρων (Τσαούσης 1987: 557).

## **2.2 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης**

Η εκπαίδευση είναι η μορφή που παίρνει η μετάδοση γνώσεων, στάσεων αξιών και πεποιθήσεων από τα παλαιότερα μέλη μιας κοινωνίας στα νεότερα, με σκοπό την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία και τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης. Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη, με το εκάστοτε κράτος να επιλέγει τον τρόπο μετάδοσης των γνώσεων και το περιεχόμενο τους. Η μεγάλη αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών ήρθε στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, συνοδεύοντας τις μεγάλες κοινωνικές μεταβολές που έφερε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και την εμφάνιση του κοινωνικού κράτους στις ευρωπαϊκές χώρες (Κυρίδης, 2017: 18).

Η νέα κοινωνία που αναδύθηκε στις βιομηχανικές κοινωνίες και ιδιαίτερα τις μεταπολεμικές απαιτούσε ολοένα και περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό κι έτσι τα παιδιά και οι νέοι περνούσαν όλο και περισσότερο χρόνο στο σχολείο. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα αγαθό που επιτρέπει κοινωνική εξέλιξη και κοινωνική κινητικότητα και η παροχή της προς όλους έγινε υποχρέωση του κράτους, ώστε να εξασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών. Παράλληλα με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξελίχθηκε και η μελέτη της από την Κοινωνιολογία την οποία απασχόλησαν ιδιαίτερα οι κοινωνικές ανισότητες και οι σχέσεις τους με τα εκπαιδευτικά συστήματα και την σχολική αποτυχία.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μελετά τις εκπαιδευτικές δομές, διαδικασίες και πρακτικές μέσα από τη ματιά της Κοινωνιολογίας. Επιπλέον εξετάζει τη σχέση της εκπαίδευσης

με τη διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης στη διαστρωμάτωση ή τον ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας. Τρίτος τομέας έρευνας της είναι η σχέση εκπαιδευτικών προσόντων και κοινωνικής κινητικότητας (Κυρίδης, 2017: 47).

### *Θεωρία του Λειτουργισμού*

Στη βιβλιογραφία συναντώνται κοινωνιολογικές θεωρίες που εξετάζουν την εκπαίδευση από διαφορετικές σκοπιές. Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή των επικρατέστερων θεωριών και των διαφορών τους. Ξεκινώντας θα δοθεί ο ορισμός της εκπαίδευσης του Durkheim. Ο Durkheim (1966) ήταν από τους πρώτους κοινωνιολόγους που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση και έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: «Εκπαίδευση είναι η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα ώριμες για κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπό έχει να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πιλοτική κοινωνία στο σύνολο της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται το παιδί» (Τσαούσης, 1987: 566).

Η άποψη που διατυπώνει ο Durkheim ανήκει στη θεωρία του Λειτουργισμού που ερευνά κυρίως γιατί και προς ποιον λειτουργεί η εκπαίδευση (Τσαούσης, 1987: 566). Ο Λειτουργισμός (ή φονξιοναλισμός) επηρεάστηκε από τη θεωρία του Durkheim και κύριος εκπρόσωπος της είναι ο Talcott Parsons. Οι απόψεις του επικράτησαν για δεκαετίες στην αγγλόφωνη κοινωνική θεωρία. Ο Parsons δέχεται ότι η κοινωνία είναι ιεραρχημένη, η κοινωνική ζωή βασίζεται στη συναίνεση και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να θέτουν όρια στην ανθρώπινη δράση, να συντηρούν το υπάρχον σύστημα και να αποτρέπουν τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη (Φραγκουδάκη, 1985: 152). Μέσα από αυτή την οπτική, ο Parsons και οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι η οικογένεια έχει την κύρια ευθύνη για την επιτυχία των παιδιών της στο σχολείο με τους ομοίους τους να παίζουν κι αυτοί το ρόλο τους. Ο τελευταίος θεσμός που θεωρήθηκε ότι προσδιορίζει την σχολική επιτυχία ή αποτυχία ήταν το ίδιο το σχολείο. Το σχολείο με βάση τον Parsons αποτελεί έναν σύνδεσμο ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινωνία. Η προσαρμογή του σε αυτό και η ταύτιση με το δάσκαλο εξαρτάται από τις επιδράσεις της οικογένειας και καθορίζει τη μελλοντική του πορεία στην εκπαίδευση. Θεωρεί φυσιολογικό να επιβραβεύονται τα παιδιά που ήταν πιο προσαρμοσμένα, δηλαδή αυτά που αποδέχονται τις ηθικές αξίες του σχολείου, να επιλέγονται οι ικανότεροι και να τους δίνεται ανταμοιβή προσφέροντας τους ευκαιρίες εξέλιξης γιατί το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στην οποία ισχύουν αντικειμενικά

καθολικά κριτήρια για τον καταμερισμό των επαγγελματιών (Φραγκουδάκη, 1985: 152). Ο Λειτουργισμός συνδέει τη σχολική αποτυχία με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού χρησιμοποιώντας ως απόδειξη τις μετρήσεις των Δεικτών Ευφυΐας των νέων που εισέρχονταν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985: 153). Παρόλο όμως που υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι και πρέπει να είναι αξιοκρατικό για να επιτελεί το ρόλο του, εντούτοις εντοπίζει το πρόβλημα των ανισοτήτων. Έχει μελετήσει εκτεταμένα τη σχολική αποτυχία λόγω κοινωνικής ανισότητας και έχει προτείνει την εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των παιδιών όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

### *Μαρξιστική θεωρία*

Η Δεύτερη θεωρία που θα συζητηθεί εδώ είναι η Μαρξιστική. Θεωρούν οι μαρξιστές ότι η οικονομική δομή διαμορφώνει όλο το υπόλοιπο οικοδόμημα την πολιτική οργάνωση, το δίκαιο, τη θρησκεία, την τέχνη, την επιστήμη, την ηθική. Γι' αυτό και οι αξίες, οι νόμοι, οι θεωρίες πρέπει να εξετάζονται με βάση τα ταξικά συμφέροντα αυτών που τις διατυπώνουν (Timasheff & Theodorson, 1998: 105). Το άτομο δεν λειτουργεί αυτόβουλα, αλλά οι αποφάσεις του προκύπτουν μέσα από τους κοινωνικούς καταναγκασμούς και περιορισμούς που δέχεται. (Θάνος 2009). Το σχολείο εκτός από το μεταβιβάζει από τη μια γενιά σε την επόμενη γνώσεις, αξίες, το τι είναι σωστό και τι λάθος, επιπλέον διδάσκει την οργάνωση της κοινωνίας οικονομικά και πολιτικά. Αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και οδηγεί τους νέους στην αποδοχή των συνθηκών ζωής που προορίζονται γι' αυτούς στην ταξική κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985: 171). Με τον τρόπο που λειτουργεί εμποδίζει την κατανόηση της εκμετάλλευσης από τους αδύναμους, πείθει τα ασθενέστερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα να αποδεχθούν τη θέση τους και συντηρεί τον καταμερισμό της εργασίας.

### *Θεωρία του Bourdieu*

Ο Bourdieu δέχεται ότι η εκπαίδευση τείνει στην αναπαραγωγή του πολιτισμού που καθορίζεται από την κυρίαρχη τάξη. Προκειμένου όμως να εξηγήσει και κάποια διαφορετικά ευρήματα, προχωρά παραπέρα και εισάγει τον όρο Κεφάλαιο, Habitus, Πεδίο. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι δύο πρώτοι όροι.

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες, το οικονομικό, το πολιτιστικό ή συμβολικό και το κοινωνικό. Το οικονομικό περιλαμβάνει το χρήμα, τα περιουσιακά στοιχεία, τις γνώσεις,

τις ικανότητες, δηλαδή οτιδήποτε μπορεί να αποδώσει χρήμα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι η πνευματική, ψυχική και κοινωνική καλλιέργεια, η κουλτούρα. Σαν κοινωνικό κεφάλαιο θεωρεί τις σχέσεις που διατηρεί ένα άτομο με άλλα άτομα και εδραιώνουν ή βελτιώνουν τη θέση του κοινωνικά. Η άνιση κατανομή του κεφαλαίου ταξινομεί τους ανθρώπους σε κοινωνικές τάξεις. Δημιουργείται έτσι άνιση κατανομή κοινωνικών αντικειμενικών συνθηκών (Μυλωνάς, 2009).

Ο δεύτερο όρος, *Habitus*, χρησιμοποιείται για να εκφράσει την έννοια του υποκειμενικού στοιχείου στον τρόπο αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας. Το *Habitus* εκφράζει τις διαθέσεις που αποκτά ένα παιδί από τη στιγμή της γέννησης του από τις διάφορες κοινωνικοποιήσεις και τις κοινωνικές δομές στις οποίες ανατράφηκε και μπορεί να μεταβληθεί όταν τροποποιηθεί το περιβάλλον του. Έτσι η μοίρα ενός ατόμου δεν θεωρείται προκαθορισμένη, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να υπερβεί την κοινωνική του προέλευση και να εξελιχθεί (Μυλωνάς, 2009).

### **2.3 Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο**

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Λειτουργισμού που συζητήθηκε προηγούμενα και επικράτησε στην Αγγλική και την Αμερικανική κοινωνική θεωρία μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, πρέπει να αρθούν τα εμπόδια που θέτουν στα παιδιά οι κοινωνικές ανισότητες, να προσφερθούν σε όλα οι ίδιες ευκαιρίες για μόρφωση ώστε να προχωρήσει το καθένα ανάλογα με τις διανοητικές του ικανότητες και να μη χαθούν πολύτιμα μέλη με καταγωγή από τα φτωχότερα λαϊκά στρώματα. Εκτός από τη δωρεάν και ισότιμη εκπαίδευση και η αξιολόγησή τους θα πρέπει να γίνεται με κοινό, αντικειμενικό, αξιοκρατικό τρόπο. Οι άριστοι μαθητές ξεχωρίζουν, επιβραβεύονται και προετοιμάζονται για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους αργότερα στην κοινωνία (Θάνος, 2009: 62). Οι αρχές αυτές της θεωρίας βρήκαν εφαρμογή στις περισσότερες δυτικές χώρες και τα σχολικά συστήματα οργανώθηκαν με αυτή τη λογική. Όμως, έρευνες από όλο τον κόσμο έδειξαν ότι η θεωρία του Λειτουργισμού δεν οδηγεί σε άμβλυση των διαφορών και πως η κοινωνική καταγωγή των παιδιών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις τους, ακόμη κι αν τους προσφέρονται δωρεάν τα ίδια μαθήματα με τον ίδιο τρόπο. Απεναντίας η χρήση των ίδιων μεθόδων σε όλους τους μαθητές συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 2016). Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό περιβάλλον, ξεκινούν τη σχολική τους ζωή ευνοϊκότερα σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από λαϊκότερα

στρώματα γιατί έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί σε αυτού του είδους τον πολιτισμό που επικρατεί στο σχολείο, με αποτέλεσμα να πλεονεκτούν σε σχέση με τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Τσαούσης, 1987: 578). Έχουν συνήθως πιο πλούσιο λεξιλόγιο, έχουν έρθει σε επαφή με βιβλία πριν την είσοδό τους στο σχολείο, αναγνωρίζουν την ιεραρχία και την οργάνωση του σχολείου γιατί έχουν εξοικειωθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον σε ανάλογες μορφές οργάνωσης και επιπλέον είναι πιο πιθανό να αποφύγουν τη βία για την επίλυση των διαφορών τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα πολλές προηγμένες χώρες εφάρμοσαν προγράμματα ένταξης όλων των παιδιών σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, ώστε να έρχονται σε επαφή με περισσότερο πολύπλοκους τρόπους επικοινωνίας από αυτούς που είχαν στο σπίτι τους και να είναι πιο ομαλή η ένταξή τους στο σχολείο (Τσαούσης, 1987: 578). Όμως η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα και με την ηλικία των μαθητών. Οι επιδόσεις των μαθητών, εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά (ευφυΐα, νοημοσύνη) αποδόθηκαν σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια και η κοινωνική της θέση. Έτσι η παροχή ίσων ευκαιριών χωρίς την επιπλέον στήριξη των ασθενέστερων μαθητών αντί να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, τις οξύνει.

Όσον αφορά στις θεωρίες των μαρξιστών, οι μαθητές που αποτυχαίνουν στο σχολείο είναι αυτοί που ανήκουν στην τάξη των λαϊκών στρωμάτων, γιατί δεν έχουν τα μέσα να προχωρήσουν. Αντίθετα τα παιδιά των κεφαλαιούχων είναι ευνοημένα. Η θεωρία αυτή έχει ως προκαθορισμένη την πορεία του μαθητή και δεν μπορεί να εξηγήσει την σχολική επιτυχία παιδιών από την εργατική τάξη, ούτε μπορεί να ερμηνεύσει τη δημιουργία νέων φαινομένων όπου ένα άτομο ή ένα σύνολο ατόμων μπορεί να αντιδράσει ενάντια στο σύστημα και τις δομές (Μυλωνάς, 2009).

Ο Bourdieu έρχεται ως συνδετικός κρίκος των παραπάνω θεωριών εκφράζοντας την άποψη ότι ένας μαθητής από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα μπορεί να υπερπηδήσει τα εμπόδια που του θέτει η κοινωνική του προέλευση. Τα παιδιά αυτά εισερχόμενα στο σχολείο βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κουλτούρα ξένη με τη δική τους. Είναι η κουλτούρα της ανώτερης τάξης που προσπαθεί το σχολείο να επιβάλει. Αντίθετα τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους σύγκρουση γιατί αυτή είναι και η κουλτούρα της οικογένειάς τους. Καλούνται έτσι τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας να απορρίψουν την κουλτούρα τους σπιτιού τους, τις αξίες, τη γλώσσα, τις σχέσεις, και να οικειοποιηθούν μια ξένη. Σύμφωνα με τον Bourdieu αυτή είναι και η κύρια αιτία σχολικής αποτυχίας (Μυλωνάς, 2009). Στο βιβλίο του οι Κληρονόμοι

εμφανίστηκαν οι πολιτισμικές ανισότητες ως περισσότερο υπεύθυνες από ότι οι οικονομικές ανισότητες για την πρόσβαση των νέων της Γαλλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν και στην Ελλάδα οι ταξικές διαφορές δεν είναι αντίστοιχες με αυτές της γαλλικής κοινωνίας, εντούτοις οι πολιτισμικοί παράγοντες της οικογένειας όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει βρεθεί ότι επίσης συνδέονται με την ακαδημαϊκή πορεία των νέων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1995 : 68).

Ο Bourdieu όμως θεωρεί ότι το άτομο μπορεί υπό προϋποθέσεις να ανατρέψει τα καθορισμένα με βάση την κοινωνική καταγωγή του, λόγω του τρόπου που ενσωματώνει όλες τις καθημερινές του εμπειρίες από τη στιγμή της γέννησης του (Μυλωνάς, 2009).

### 2.3.1 Κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα μέσα από την εκπαιδευτική κινητικότητα

Στη χώρα μας τις δεκαετίες 1950-1980 πραγματοποιήθηκε μετασχηματισμός της κοινωνίας με την εκπαιδευτική κινητικότητα να επιδρά καθοριστικά σε αυτόν. Νέοι από φτωχά και λαϊκά στρώματα κατάφεραν να ανελιχθούν κοινωνικά με την απόκτηση τίτλων σπουδών όπως αυτός του τότε Γυμνασίου ή και του Πανεπιστημίου. Το σχολείο φαινόταν να εκπληρώνει τον κοινωνικό του ρόλο. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες η Ελλάδα βρίσκεται είτε σε οικονομική στασιμότητα είτε σε οικονομική κρίση και ενώ τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εκμεταλλεύονται όλους τους διαθέσιμους πόρους επιτυγχάνουν να αξιοποιήσουν τους τίτλους σπουδών τους, οι νέοι των λαϊκών στρωμάτων προκειμένου να αποφύγουν την ανεργία στρέφονται σε επαγγέλματα που «προτιμά» η αγορά εργασίας και δεν ακολουθούν τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους (Θάνος, 2009). Φαίνεται επομένως ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες οξύνονται τα τελευταία χρόνια επηρεάζοντας έτσι τη θέση και την αξία του σχολείου.

### 2.3.2 Σύνδεση των κοινωνικών ανισοτήτων με την παραβατικότητα των μαθητών

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που όπως έχει ήδη αναφερθεί λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων αλλά συμβάλει και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ώστε να έχουν μια ομαλή μετάβαση στην κοινωνία ως ενήλικες. Τα εμπλεκόμενα μέλη έχουν προκαθορισμένους ρόλους κι έτσι μαθητές και εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν τις αναμενόμενες θέσεις στο ιεραρχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συμπεριφορά τους καθορίζεται από τη νομοθεσία και προκειμένου να γίνει εφαρμογή των νόμων, ασκείται κοινωνικός έλεγχος (Θάνος, 2017b:536). Ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να είναι θετικός ή αρνητικός. Στο θετικό επιδοκιμάζεται μια συμπεριφορά και στον αρνητικό αποδοκιμάζεται. Επιπλέον, ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να είναι ενεργός, δηλαδή να πραγματοποιείται μαζί με μια δράση ή να είναι ενδεχόμενος, δηλαδή να

λειτουργεί ως υπόσχεση ή και ως απειλή (Τσαούσης, 1987: 170) . Κοινωνικός έλεγχος ασκείται και στο σχολείο όπως συμβαίνει με τον έπαινο στο μαθητή σε μια σωστή απάντηση, την ποινή σε μια παράβαση, την προσδοκία της επιβράβευσης όταν πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σκοπός αυτού του ελέγχου μέσα στο σχολείο είναι η ομοιογενοποίηση μαθητών. Όμως οι μαθητές εκτός από την αντικειμενική διάσταση του ρόλου τους έχουν και την υποκειμενική που διαφοροποιείται από την αντικειμενική. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση των δύο, τόσο λιγότερο αποδεκτή είναι η συμπεριφορά του μαθητή (Θάνος, 2017b: 536). Η συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποκλίνουσα ή παραβατική όχι λόγω των χαρακτηριστικών της, αλλά λόγω της κοινωνικής αντίδρασης που προκαλεί, γιατί αυτή καθορίζει το μέγεθος της παράβασης. Δεν αξιολογούνται οι συμπεριφορές με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικές κοινωνίες και διαφορετικές χρονικές περιόδους. Το πλαίσιο με βάση το οποίο χαρακτηρίζεται μια συμπεριφορά ως παραβατική εξηγείται με βάση κοινωνιολογικές θεωρίες.

Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην κοινωνία υπάρχει συνοχή και συναίνεση των μελών προκειμένου να διατηρείται η σταθερότητα της. Η παραβατική συμπεριφορά έρχεται σε αντίθεση με τις συλλογικές αξίες και γι' αυτό θεωρείται περιθωριακή. Με βάση θεωρίες που ανήκουν σε αυτήν την προσέγγιση και σε συνδυασμό με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου μπορούν να ερμηνευτούν κάποιες μορφές μαθητικής παραβατικότητας παιδιών από μεσαία και χαμηλά στρώματα. Οι εκπαιδευτικοί όπως προκύπτει από αυτήν την προσέγγιση, έχουν την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές εφόσον τους παρέχονται ισότιμα οι γνώσεις, οφείλουν να κατακτούν και τους διδακτικούς στόχους. Αν αποτύχουν, όπως συχνά συμβαίνει σε παιδιά μικρομεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, αποδοκιμάζονται και κάτω από αυτήν την πίεση, αντιδρούν με παραβατικό τρόπο (Θάνος, 2017b: 545).

Όμως σύμφωνα με τη συγκρουσιακή θεώρηση το σχολείο υιοθετεί τις πολιτισμικές αξίες της ανώτερης τάξης και έτσι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων και ειδικά τα αγόρια που έχουν γαλουχηθεί με τη νοοτροπία του ανδρισμού, εισερχόμενα στο σχολείο έρχονται αντιμέτωπα με άλλη κουλτούρα και αυτό τους δημιουργεί σύγχυση (Θάνος, 2017b: 538).

Μία ξεχωριστή προσέγγιση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει η θεωρία του χαρακτηρισμού ή ετικέτας όπου υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος εμφανίζει έναν υπαρξιακό αγώνα ενάντια σε κάθε σύστημα που προδιαγράφει τη συμπεριφορά του (Τάτσης, 1989) και η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους του. Ο



χαρακτηρισμός μιας πράξης ως παρεκκλίνουσας δεν συνδέεται με το περιεχόμενο της αλλά πραγματοποιείται από το κοινωνικό σύνολο και συγκεκριμένα από αυτούς που έχουν τη δύναμη να το κάνουν προωθώντας τα συμφέροντα τους. Έτσι κάποιες συμπεριφορές (πρωτογενής παρέκκλιση), χαρακτηρίζονται ως παρεκκλίνουσες και η κοινωνική αντίδραση προς αυτές λειτουργεί ως ετικέτα. Με βάση αυτήν το άτομο ακόμη κι αν προσπαθήσει να αποβάλει το χαρακτηρισμό, τελικά θα συμπεριφερθεί με βάση το ρόλο που του έχει αποδοθεί (δευτερογενής παρέκκλιση) (Θάνος, 2017b: 551). Στην περίπτωση του σχολείου, ο χαρακτηρισμός μια πράξης ως παρεκκλίνουσας γίνεται και θεσμικά με βάση τη νομοθεσία μα και άτυπα μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών. Όταν κάποιος μαθητής παραβεί αυτούς τους κανόνες συχνά χαρακτηρίζεται με αρνητικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, του αποδίδεται η ετικέτα του παραβάτη και αυτό οδηγεί στη συνέχεια τη συμπεριφορά του (Θάνος, 2017b: 619).

Με βάση τη θεωρία των συγκρούσεων οι ομάδες που έχουν την εξουσία μπορούν να χαρακτηρίσουν ως παραβατική οποιαδήποτε συμπεριφορά προκειμένου να διατηρήσουν τα συμφέροντα τους και να επιβάλλουν τις αξίες τους. Κάποιοι οπαδοί αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι οι καπιταλιστικές δομές παράγουν το έγκλημα, άλλοι πιστεύουν ότι τα άτομα από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα έχουν κοινωνικοποιηθεί με διαφορετικές αξίες από αυτές των μεσαίων και ανώτερων τάξεων κι έτσι κάποιες συμπεριφορές τους αντιβαίνουν το επικρατές αξιακό σύστημα της κοινωνίας (Θάνος, 2017b: 555).

#### **2.4 Συμπεράσματα ενότητας**

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια και ανάλογα με τα δεδομένα που ισχύουν στο εσωτερικό της και τις σχέσεις της με τον κοινωνικό της περίγυρο βοηθά το άτομο να κοινωνικοποιηθεί ομαλά ή όχι. Στη συνέχεια το σχολείο παρεμβαίνει δραστικά στη κοινωνική εξέλιξη του παιδιού και το εντάσσει μέσα σε κανόνες και αυστηρότερο πιθανά πλαίσιο λειτουργίας από αυτό της οικογένειας. Η επίδραση του σχολείου είναι τόσο καθοριστική που πολύ συχνά το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών καθορίζεται από τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Πλήθος θεωριών εξετάζει τη σχέση σχολείου και κοινωνίας και συγκεκριμένα τους λόγους της σχολικής αποτυχίας. Οι επικρατέστερες είναι η θεωρία του Λειτουργισμού, των Μαρξιστών και του Bourdieu με πολλούς εκπροσώπους και διαφοροποιήσεις η κάθε μια. Όλες αναφέρονται

σε διαστρωματοποιημένη ή ταξική κοινωνία και αναγνωρίζουν τις σχολικές ανισότητες που προκαλεί. Η σχολική επιτυχία οδηγεί και σε κοινωνική κινητικότητα γι' αυτό και η δωρεάν παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά θεωρήθηκε δικαίωμα των πολιτών και υποχρέωση του κράτους. Παρ' όλο που στις Δυτικές Κοινωνίες μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο έγινε προσπάθεια για ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στα αγαθά του σχολείου, τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, δεν καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και η κοινωνική πορεία των παιδιών συναρτάται από την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους.

Εκτός από τη σχολική αποτυχία και η σχολική παραβατικότητα έχει γίνει προσπάθεια να εξηγηθεί με βάση τις παραπάνω θεωρίες. Με βάση το λειτουργισμό η παραβατικότητα έρχεται ως αντίδραση των παιδιών που αποτυχαίνουν στο σχολείο και αποδοκιμάζονται για αυτό. Ακολουθώντας τους μαρξιστές η μαθητική επιθετικότητα οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων από αυτό της άρχουσας τάξης με αποτέλεσμα πολλές πράξεις να χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες. Οι μαθητές που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό αισθάνονται εσωτερική ένταση που εκφράζεται πολλές φορές με επιθετικότητά απέναντι σε όποιον ή ότι θεωρούν ότι τους βάζει το περιθώριο όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπρόσωποι του, οι εκπαιδευτικοί. Τέλος σημαντική είναι και η θεωρία του χαρακτηρισμού, όπου μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως παραβατική από την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα. Ο χαρακτηρισμός μεταφέρεται στο άτομο που στη συνέχεια φέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζει την «ετικέτα» που του έχει αποδοθεί.

## **Κεφάλαιο 3: Σχολικό κλίμα - Κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης**

### **3.1 Ορισμός του σχολικού κλίματος**

Ένας παράγοντας που διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, είναι το κλίμα που επικρατεί. Τα άτομα που κινούνται σε ένα σχολείο δεν λειτουργούν μόνο με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά η στάση τους συνδιαμορφώνεται από την κουλτούρα του οργανισμού, την «ταυτότητα του περιβάλλοντος» μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες τους. Η ταυτότητα αυτή εξαρτάται τόσο από άυλα στοιχεία όπως είναι η πνευματική και η συναισθηματική χροιά του οργανισμού, όσο και από υλικά χαρακτηριστικά όπως η υλικοτεχνική υποδομή (Ανθοπούλου κ.α., 1999). Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη σχολική μονάδα που γίνονται αντιληπτά όχι μόνο σε όσους ζουν μέσα στο σχολικό κτήριο όπως είναι οι μαθητές, αλλά και σε όσους συνδέονται έμμεσα με αυτό όπως είναι οι γονείς των μαθητών. Η οικειότητα ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και το Διευθυντή, η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης όλων, η παρότρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων, η ανάληψη πρωτοβουλιών από όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς ή αντίθετα, η έλλειψη των παραπάνω, διαμορφώνει το ιδιαίτερο κλίμα του κάθε σχολείου.

Ο όρος σχολικό κλίμα υπάρχει για περισσότερα από 100 χρόνια, με τον Perry να τον αναφέρει ήδη από το 1908, αλλά μόνο μετά το 1950 ξεκίνησαν οι επιστημονικές μελέτες και οι έρευνες με συγκεκριμένα κριτήρια. Έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί και έχει συνδεθεί με παράγοντες ψυχολογικούς, κοινωνικούς και υλικούς όπως οι υποδομές και η υγιεινή και έχει μελετηθεί η συμβολή του σε πλήθος αποτελεσμάτων όπως είναι οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών, ο έλεγχος της μαθητικής επιθετικότητας, η θυματοποίηση, η σχολική παραβατικότητα (Zullig et al., 2010).

Οι Cohen, McCabe, Michelli και Pickeral το 2009 έγραψαν ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Εκφράζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του, τις αξίες και τις εμπειρίες τους, τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα προωθεί την

ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών που είναι αναγκαία για την μετέπειτα ζωή τους μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτό το κλίμα προσφέρει κοινωνική και σωματική ασφάλεια στα μέλη της σχολικής μονάδας και σε όσους σχετίζονται έμμεσα με αυτό όπως είναι οι οικογένειες των μαθητών/τριών. Κάθε άτομο που συνδέεται με το σχολείο συμβάλει στην ανάπτυξη του και συμμετέχει στο κοινό όραμα. Το σχολικό κλίμα δεν είναι όμως το άθροισμα των ατομικών εμπειριών. Είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που αναφέρεται σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής και είναι απόλυτα συνδεδεμένο με το εξωτερικό περιβάλλον. Αν για παράδειγμα η πλειοψηφία των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές έχει σχηματισμένη θετική ή αρνητική άποψη για το συγκεκριμένο σχολείο αυτό θα επηρεάσει και τα συναισθήματα των παιδιών κι επομένως το σχολικό κλίμα.

Ορίζεται επίσης από τους Hoy and Miskel το σχολικό κλίμα σαν τις συλλογικές πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου και πιο συγκεκριμένα ο όρος περιλαμβάνει τις έννοιες της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της συνολικής προσωπικότητας του σχολείου ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Sweetland and Hoy «το κλίμα είναι για τον οργανισμό ότι η προσωπικότητα στον άνθρωπο» (στην Κωστοπούλου, 2011).

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι ορισμοί του σχολικού κλίματος που και αυτοί το περιγράφουν σαν μια σύνθετη και πολυπαραγοντική κατάσταση. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «τα χαρακτηριστικά αυτά που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο και καθορίζουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε αυτό συνθέτουν το κλίμα του οργανισμού» (Ανθοπούλου κ.α. :21). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή το σχολικό κλίμα «αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:25).

Το σχολικό κλίμα λοιπόν μπορεί να οριστεί ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (Hayes, 1994) και ως "μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο" (Πασιαρδή, 2001:25).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από το σχολικό κλίμα (climate), απαντώνται κι άλλες ονομασίες για την ίδια έννοια ή για συγγενικές έννοιες, όπως η σχολική κουλτούρα (culture), οικολογία (ecology), ατμόσφαιρα (atmosphere), ήθος (ethos), ανάλογα με την προσέγγιση του

κάθε μελετητή. (Ανθοπούλου κ.α, 1999). Σύμφωνα με κάποιους το σχολικό κλίμα ταυτίζεται με τη σχολική κουλτούρα, όμως σύμφωνα με άλλους, η κουλτούρα είναι ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει πιο μόνιμες αξίες, ιδέες και συμπεριφορές. Στην κουλτούρα ανήκουν μύθοι, ιστορίες, σύμβολα και αξίες που διδάσκονται στο σχολείο μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001:26). Ο Gruenert το 2008 γράφει ότι η σχολική κουλτούρα είναι γενικότερη έννοια, είναι η προσωπικότητα του σχολείου, αποτελεί κομμάτι των ανθρώπων του και δύσκολα μεταβάλλεται, ενώ το σχολικό κλίμα περιβάλλει όσους σχετίζονται με αυτό, είναι ευμετάβλητο και οι θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα μπορούν να προσφέρουν βελτίωση και στην κουλτούρα του σχολείου.

Ο όρος σχολικό κλίμα χρησιμοποιείται κάποιες φορές και για τη σχολική τάξη. Στον Οικονομίδη (2017) αναφέρεται ότι για την περίπτωση αυτή προτιμότερος είναι ο όρος παιδαγωγικό κλίμα. Περιγράφει την ψυχολογική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης που σε συνδυασμό με το κατάλληλο φυσικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει τα παιδιά σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πιο έντονα το κλίμα της τάξης από ότι το γενικότερο του σχολείου και έχει βρεθεί ότι η μη ικανοποιητική διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο μάθημα αυξάνει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και μειώνει τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες (Mitchell et al., 2010). Το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη αλληλοεπιδρά με το ευρύτερο σχολικό κλίμα, και διαφοροποιείται όχι μόνο σε σχέση με αυτό των άλλων τάξεων ή τμημάτων της ίδιας σχολική μονάδας, αλλά και από μάθημα σε μάθημα κι από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί μέσα από την αλληλοϋποστήριξη και την αποδοχή την έννοια της ασφάλειας και μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο.

### **3.2 Κατηγορίες σχολικού κλίματος**

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πολλές πλευρές της σχολικής ζωής από την επίδοση και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών, μαθητών, προσωπικού, όσο και την κατάσταση του κτηρίου (φροντισμένο ή παραμελημένο). Το θετικό κλίμα συμβάλει στην επίτευξη μαθησιακών και οργανωσιακών στόχων. Επιδρά στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνει τη διάθεσή τους για συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους τους, όσο και με τους

μαθητές. Καλλιεργούνται ισχυρότεροι δεσμοί που συμβάλλουν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών και στην μείωση της μαθητικής παραβατικότητας. Το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα βοηθά στην τήρηση των κανόνων και μειώνει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη (Κωστοπούλου, 2011). Το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο, δημιουργικό, αισιόδοξο, καινοτόμο, να προάγει την εξέλιξη και τη συνεργασία, ή αντίθετα να είναι πνιγηρό, συντηρητικό-στατικό, δυσάρεστο και για τους μαθητές και για το προσωπικό.

Η κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 από τους Andrew W. Halpin και Don B. Croft με τη συστηματική έρευνα που πραγματοποίησαν σε δημοτικά. Ανέπτυξαν ένα περιγραφικό ερωτηματολόγιο για την οργανωτική περιγραφή του κλίματος, το OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire), με ερωτήσεις για τη μέτρηση σημαντικών πτυχών του σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή - εκπαιδευτικών. Πλέον υπάρχουν τρεις σύγχρονες εκδοχές του OCDQ μία για κάθε σχολική βαθμίδα, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο (στο Hoy & Miskel 2013:210). Με βάση τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-διευθυντή και δασκάλου – δασκάλου που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα, προτάθηκαν οι ακόλουθοι τύποι σχολικού κλίματος:

#### *Το Ανοικτό Κλίμα (The Open Climate)*

Σε αυτό ο Διευθυντής συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς και τους στηρίζει. Τους κατευθύνει χωρίς να τους χειραγωγεί και να τους περιορίζει. Οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι αρμονικές και διακρίνονται από επαγγελματική ευσυνειδησία.

#### *Το Αυτόνομο Κλίμα (The Autonomous Climate)*

Σε αυτόν τον τύπο ανήκουν τα σχολεία που υπάρχει υψηλό πνεύμα ομαδικότητας. Κι εδώ οι σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες είναι ζεστές αλλά το θετικό πνεύμα προκύπτει κυρίως από την διάθεση ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών και λιγότερο από την αίσθηση του καθήκοντος. Ο Διευθυντής κι εδώ είναι υποστηρικτικός και ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που τα χαρακτηρίζει η ανάληψη πρωτοβουλιών.

#### *Το Ελεγχόμενο Κλίμα (The Controlled Climate)*

Στα σχολεία που επικρατεί ελεγχόμενο κλίμα ο αποκλειστικός σκοπός είναι η εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών.

#### *Το Οικείο Κλίμα (The Familiar Climate)*

Εδώ οι σχέσεις των μελών είναι φιλικές, ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους ανάγκες και δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τον έλεγχο της εκπλήρωσης των καθηκόντων τους.

#### *Το Πατερναλιστικό Κλίμα (The Paternal Climate)*

Είναι εκείνο που ο Διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά και πιστεύει πως όλα τα αποτελέσματα και οι δράσεις του σχολείου απορρέουν από τη δικές του ενέργειες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην προάγεται η ομαδικότητα και να υπάρχει μειωμένη ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.

#### *Το Κλειστό Κλίμα (The Closed Climate)*

Σε αυτό οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη είναι ψυχρές και δεν υπάρχει ομαδικότητα. Δεν προκύπτει ικανοποίηση ούτε από την κάλυψη κοινωνικών αναγκών, ούτε από την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών καθηκόντων των μελών.

Άλλοι ερευνητές εστίασαν την εξέταση του σχολικού κλίματος στον τρόπο και τη συμπεριφορά που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου για να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση οι χαρακτηρισμοί που δίνονται κυμαίνονται από το ανθρωπιστικό έως το κηδεμονικό κλίμα. Στο πρώτο επικρατεί δημοκρατική ατμόσφαιρα, ενώ στο δεύτερο ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών γίνεται μέσα από την αυστηρότητα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η Καβούρη ( 1998) χρησιμοποίησε το τροποποιημένο από τους Hoy και Clover OCDQ προσαρμοσμένο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Με βάση αυτό η συμπεριφορά και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών περιγράφεται σε τρεις διαστάσεις:

- ✓ τη συνεργατικότητα και επαγγελματική στάση
- ✓ την οικειότητα και τη φιλία
- ✓ την απάθεια και απομάκρυνση

Η αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικών εξετάζεται κι αυτή μέσα από τρεις διαστάσεις:

- ✓ την υποστήριξη
- ✓ την κατευθυντική δράση
- ✓ τον περιορισμό

Οι διαστάσεις στην πρώτη περίπτωση είναι εύκολα κατανοητές, αλλά στην περίπτωση εκπαιδευτικών- διευθυντών πρέπει να γίνει μια μικρή αναφορά. Οι υποστηρικτικοί διευθυντές εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τους εκπαιδευτικούς, τους επαινούν, τους ενισχύουν όταν εμφανίζονται προβλήματα και τους βάζουν στόχους. Αυτοί που έχουν κατευθυντική δράση δεν ενδιαφέρονται για διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, λειτουργούν γραφειοκρατικά, είναι αυταρχικοί και επιβλέπουν στενά τους εκπαιδευτικούς. Τέλος οι διευθυντές με περιοριστική δράση όχι μόνο δεν αφήνουν περιθώρια για πρωτοβουλίες αλλά επιπλέον παρεμποδίζουν τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, επιτρέποντας μόνο όσα χρειάζονται για να διατηρούν μια ισορροπία με τους προϊσταμένους τους.

Με βάση αυτό το ερωτηματολόγιο στα σχολεία συναντώνται τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος.

- ✓ Το ανοικτό κλίμα που χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συναδελφικότητας, οικειότητας και επαγγελματικής συμπεριφοράς με το διευθυντή να υποστηρικτικός και όλα τα μέλη να φέρονται αυθεντικά
- ✓ Το κλειστό κλίμα που οι διευθυντές δρουν κατευθυντικά και οι εκπαιδευτικοί στερημένοι από τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες καταλήγουν στην απάθεια
- ✓ Το κλίμα αποχής/αποφυγής όπου ενώ οι διευθυντές είναι υποστηρικτικοί, οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται και υπάρχει απόσταση μεταξύ τους
- ✓ Το κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης που αντίστροφα με την προηγούμενη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αλληλεγγύη μεταξύ τους και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, παρά το ότι ο διευθυντής είναι αυστηρός και καθόλου υποστηρικτικός.

### ***3.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα***

Από την περιγραφή των τύπων του σχολικού κλίματος φαίνεται ότι θετικό σχολικό κλίμα είναι αυτό που υπάρχει διάθεση εξέλιξης και συνεργασίας. Ο Διευθυντής είναι ηγέτης που υποστηρίζει και εμπνέει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ικανοποιούνται όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι, αλλά και οι κοινωνικές ανάγκες των μελών του σχολείου. Χαρακτηρίζεται από υπακοή



στους κοινούς κανόνες συμπεριφοράς και λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές μεθόδους (Sergiovanni, 1990).

Ιδιαίτερα για τη συμπεριφορά των μαθητών έρευνες έχουν δείξει ότι το θετικό σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από σαφή όρια, συνεπή, δίκαιη πειθαρχία και υποστηρικτικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα παραβατικότητας και υψηλού κινδύνου συμπεριφορές (Cornell & Huang, 2016), βελτιωμένα αισθήματα ασφάλειας (Fisher et al., 2017) και χαμηλότερη θυματοποίηση εκπαιδευτικών (Huang et al., 2017).

Η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος απαιτεί την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο τρόπος προσέγγισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος άσκησης της διοίκησης από το Διευθυντή είναι οι καθοριστικοί παράγοντες (Πασιαρδή, 2001: 40). Εκτός όμως από αυτούς τους ενδογενείς παράγοντες, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι συντελεστές του σχολικού κλίματος όπως μέγεθος του σχολείου και το εξωτερικό του περιβάλλον (Γουναρόπουλος, 2007). Ακόμη και ο φυσικός χώρος, η κατάσταση του κτηρίου και οι υποδομές (Maxwell 2016) επιδρούν στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών και στο τρόπο που αντιλαμβάνονται την παρουσία τους σε αυτό.

Καθένας από τους προηγούμενους παράγοντες συνεισφέρει στην ενσωμάτωση όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών, ενισχύει τη σχολική τους επίδοση, μειώνει τις ποινές και την εγκατάλειψη. Για αυτό το λόγο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες υπάρχει μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα πάνω στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και τους παράγοντες που το επηρεάζουν (Thara et al, 2013).

*Η σημαντικότητα του Διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.*

Ο παράγοντας που σχετίζεται με τη στάση του Διευθυντή αναδείχθηκε από πλήθος ερευνών οι οποίες έδειξαν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται σε μέγιστο βαθμό από το διευθυντή. Γιατί αυτός είναι η κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση του. Ο Διευθυντής αναγνωρίζεται και μέσα από τη βιβλιογραφία όχι ως απλός θεσμικός προϊστάμενος και διαχειριστής μιας σχολικής μονάδας, αλλά και ως ηγέτης που εμπνέει, καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Δεν αρκεί να εκτελεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του, αλλά επιπλέον οφείλει να σχεδιάζει την ανασυγκρότηση της σχολικής μονάδας. Εκείνος είναι που έχει τον πρώτο λόγο στη διαμόρφωση θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και κουλτούρας (Κωστοπούλου, 2011).

Ο Διευθυντής όταν επιχειρεί να διαμορφώσει το σχολικό κλίμα οφείλει να λάβει υπόψη του διάφορους παράγοντες όπως ποιο είναι το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, ποιες είναι οι φιλοδοξίες των διδασκόντων και των μαθητών, ποια είναι η κοινωνική τους προέλευση, πώς εξηγούνται κάποιες αρνητικές συμπεριφορές, ποιες σχέσεις και καταστάσεις δεν είναι δυνατόν να τροποποιηθούν. Αφού κατανοήσει το σύνολο των παραγόντων που ρυθμίζουν τη λειτουργία του συγκεκριμένου ιδρύματος του οποίου ηγείται, μπορεί να ξεκινήσει την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος δίνοντας το παράδειγμα ο ίδιος με τη συμπεριφορά του. Οφείλει να συναναστρέφεται με όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και να επικοινωνεί μαζί τους πριν τη λήψη αποφάσεων, γιατί οι κανόνες είναι πιο εύκολο να τηρηθούν όταν τα μέλη μιας κοινότητας έχουν πάρει μέρος στη διαμόρφωσή τους. Επιπλέον ο Διευθυντής οφείλει να ενεργοποιεί και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Στην Ελλάδα ο ρόλος του Διευθυντή περιλαμβάνει μεγάλο κομμάτι γραφειοκρατικών και διοικητικών καθηκόντων. Παρόλο που ο Σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη για την καλή λειτουργία του σχολείου και μεγάλο μέρος των αποφάσεων παίρνονται συλλογικά, εντούτοις ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, τη συνεργασία με το Δήμο και όλες τις Προϊστάμενες Αρχές (Γουναρόπουλος, 2007). Επιπλέον το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και ο ρόλος του διευθυντή είναι αποδυναμωμένος ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλός συνάδελφος με επιπρόσθετα καθήκοντα. Έτσι αν και ο διευθυντής μπορεί να είναι υποστηρικτικός και να μη βάζει περιορισμούς στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, το κλίμα που διαμορφώνεται να μην είναι ανοιχτό. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε περιπτώσεις όπου οι διευθυντές αν και είναι δεκτικοί στις απαιτήσεις και ανάγκες των διδασκόντων, δεν μπορούν να προλάβουν τις κρίσεις, δεν έχουν πολλές απαιτήσεις και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν τους στόχους τους (Καβούρη, 1998). Όμως ακόμη και στην περίπτωση αυτή, έχει καταγραφεί σε έρευνες η σημαντικότητα που αποδίδουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στη συμπεριφορά του διευθυντή για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Γουναρόπουλος, 2007 · Αμηνάς κ.α., 2017).

#### *Η επικοινωνία των εμπλεκόμενων μελών*

Η επικοινωνία είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν τα μηνύματα τα άτομα. Ανταλλάσσουν έτσι εμπειρίες, ιδέες, απόψεις πληροφορίες. Κάθε φορέας για να υπάρξει απαιτεί την επικοινωνία μεταξύ των μελών του. Η ακριβής κωδικοποίηση, η αξιοπιστία και η συμφωνία

λέξεων και εκφράσεων βοηθά την επικοινωνία να είναι αποτελεσματική. Στο σχολείο συμβαίνουν καθημερινά γεγονότα και προκύπτουν ανάγκες που απαιτούν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, τις Προϊστάμενες Αρχές. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνώντας με τους μαθητές λαμβάνουν μηνύματα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, τις αδυναμίες του, τους μεταφέρουν τους στόχους του σχολείου και δημιουργείται έτσι ένα αίσθημα ασφάλειας γιατί είναι ξεκάθαρες οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των δύο μερών (Πασιαρδή, 2001: 45).

Η επικοινωνία του Διευθυντή με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη είναι καθοριστική για τη λειτουργία του σχολείου. Οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για όλα τα θέματα που συνδέονται με τις διαδικασίες του σχολείου Φροντίζει για τη συχνή πραγματοποίηση συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, προάγει την επικοινωνία εκπαιδευτικών γονέων και καθιστά σαφές το όραμα του για τη σχολική μονάδα (Πασιαρδή 2001: 47-49) .

#### *Σχέσεις των μελών του Συλλόγου διδασκόντων μεταξύ τους και με το Διευθυντή*

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με το Διευθυντή περιλαμβάνουν πολλά επίπεδα συνεργασίας. Η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας σταθεροποιεί τους δεσμούς της και ενισχύει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα που την απαρτίζουν, δημιουργεί κοινούς μαθησιακούς στόχους, κοινό προγραμματισμό και συνεργασία για οργάνωση και ασφάλεια (Πασιαρδή, 2001:54). Καλλιεργείται έτσι ο αλληλοσεβασμός, ενισχύεται η ανταλλαγή απόψεων, προάγεται το δημοκρατικό πνεύμα. Η ειλικρινής συνεργασία συντελεί στην αύξηση της δημιουργικότητας, βοηθά στην ανταλλαγή ιδεών, δημιουργεί ενθουσιασμό για μάθηση και εισαγωγή καινοτόμων ιδεών.

Προϋποθέσεις για αποτελεσματική συνεργασία είναι η υποστήριξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η αμοιβαία κατανόηση και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Απαραίτητη είναι και η συμμετοχή ολόκληρου Συλλόγου Διδασκόντων ώστε να ιεραρχούνται οι κοινοί στόχοι για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας οφείλει να διαμορφώνει ο Διευθυντής ο οποίος όταν λειτουργεί με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους οδηγεί να βελτιώνουν την ικανότητα τους να εντοπίζουν τα προβλήματα, να προτείνουν λύσεις και να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στο σχολείο (Rhodes et al, 2009).

### *Ο μαθητής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος*

Ο μαθητής είναι το σημείο αναφοράς του σχολείου. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες, ενδιαφέροντα, επιθυμίες, χαρακτηριστικά. Αναζητεί τρόπους να εξελιχθεί και να εκφρασθεί. Μέσα στο σχολείο διδάσκεται τον τρόπο να μαθαίνει και ο εκπαιδευτικός είναι ο ενορχηστρωτής αυτής της διαδικασίας. Η διδασκαλία οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών. Έχοντας στο επίκεντρο το μαθητή ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να διαμορφώσει συνθήκες ενθάρρυνσης της μάθησης (Πασιαρδή, 2001 : 72). Η δημιουργία αίσθησης θετικού σχολικού κλίματος στους μαθητές δεν είναι απλή διαδικασία γιατί οι μαθητές έχουν πιο παθητικό ρόλο από τους εκπαιδευτικούς και αυτό δεν τους δίνει την προσδοκώμενη ικανοποίηση (Mitchell et al., 2009). Έχει μάλιστα βρεθεί ότι η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολικό κλίμα μειώνεται μετά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στην επόμενη βαθμίδα (Way, 2007).

Η στάση των διδασκόντων σε συνδυασμό με το κατάλληλο φυσικό περιβάλλον δημιουργούν ένα κλίμα παιδαγωγικό ή αντίθετα ανταγωνιστικό. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές το κλίμα μέσα στην τάξη ή ευρύτερα το κλίμα του σχολείου επηρεάζει τη διάθεση τους για συνεργασία και μάθηση. Η ενεργός εμπλοκή και η ελπίδα για ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι παράγοντες αποφασιστικής σημασίας για τη θετική αντίληψη του σχολικού κλίματος (Ryzin, 2011). Η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς συμβάλει στην ικανοποίηση των μαθητών και η ικανοποίηση τους αυξάνεται όταν αισθάνονται πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη. Η φροντίδα της τάξης συνολικά και ο χειρισμός των μαθητών μεμονωμένα ως άτομα φανερώνει εκτίμηση στο πρόσωπο των παιδιών. Αντίθετα η επικράτηση αυταρχικού κλίματος οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα τους μαθητές και συνδέεται με ακαδημαϊκή αποτυχία και υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών (Samdal, 1998).

### *Το μέγεθος του σχολείου.*

Έρευνα της Πασιαρδή (2001) σε εκπαιδευτικούς της Κύπρου, έδειξε ότι η σχολική ατμόσφαιρα επηρεάζεται θετικά από τις συνεργασίες που αναπτύσσονται είτε σε μικρότερες είτε σε μεγαλύτερες ομάδες και δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα άμεσα και αποτελεσματικά. Όμως είναι πιο συχνές οι ζεστές σχέσεις ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό σε μικρότερες σχολικές μονάδες. Σε αυτές αναπτύσσονται ευκολότερα διαπροσωπικές σχέσεις, είναι πιθανότερο να υπάρξει ομοφωνία και κοινοί στόχοι. Από την άλλη πλευρά, σε πολυπληθείς ομάδες, παρόλο που υπάρχει δυσχέρεια συνεννόησης και αποτελεσματικότητας, συναντάται

πολυφωνία και ποικιλία ιδεών για την αντιμετώπιση προβλημάτων με αποτέλεσμα να λαμβάνονται κάποιες φορές σωστότερες αποφάσεις.

*Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.*

Το σχολείο δεν είναι απομονωμένο σύστημα αλλά αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό. Το πολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό, ακόμη και το τεχνολογικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας επηρεάζουν το κλίμα της. Η οικονομική πολιτική της κυβέρνησης μπορεί να δώσει ώθηση ή να υποβιβάσει τη λειτουργία των σχολείων (Σαϊτης, 2008: 162).

*Οι ατομικές διαφορές των μελών.*

Το σχολείο είναι ένα σύνολο που περιέχει πολλές διαφορετικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σε πολλά χαρακτηριστικά που το καθένα επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Διαφέρουν στην ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την κοινωνική και την οικονομική τους προέλευση, τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα τους, τις γενικότερες γνώσεις τους, το πολιτιστικό τους περιβάλλον. Όλα αυτά χτίζουν την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τον τρόπο που προσεγγίζει τα σχολικά θέματα και προβλήματα, τις επιδιώξεις του και τέλος τις αποφάσεις που παίρνει. Η συνισταμένη όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας καθορίζει τη δυναμική της και την ατμόσφαιρα της. Όταν παρατηρείται διάσταση στις διαθέσεις των εκπαιδευτικών και τις επιδιώξεις τους, τότε το σχολικό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή (Σαϊτης, 2008: 162).

*Η δομή του σχολείου.*

Το σχολείο είναι ένα ίδρυμα που η δομή του καθορίζεται από τη νομοθεσία και ιδιαίτερα στη χώρα μας υπάρχει μικρή δυνατότητα αυτονομίας στην οργάνωση του. Όσο πιο ανοικτό και ευέλικτο είναι ένα σχολείο, τόσο ευνοείται η συνεργασία, η καινοτομία και είναι τόσο πιο εύκολο να δημιουργηθεί θετικό κλίμα. Αντίθετα το τυπικό, αυστηρό, τυποποιημένο και ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας δημιουργεί δυσφορία, αδιαφορία και επομένως αρνητική ατμόσφαιρα (Σαϊτης, 2008: 162).

*Το σχολικό κτήριο και οι υποδομές*

Ο Maxwell (2016) αναφέρει ότι ένα καλά σχεδιασμένο και συντηρημένο δημόσιο κτήριο δείχνει συνήθως ότι η κοινωνία εκτιμά το λόγο ύπαρξής του, δίνοντας έτσι αξία και στα άτομα που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό. Επομένως, οι καλές σχολικές εγκαταστάσεις δημιουργούν θετικό κλίμα γιατί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αισθάνονται ότι οι διαδικασίες μάθησης που εξελίσσονται εκεί είναι σημαντικές. Ένα άνετο περιβάλλον, καθαρό, ασφαλές, με όλα τα απαραίτητα σύγχρονα μέσα προάγει την ευεξία των ατόμων, διευκολύνει τη διδασκαλία και ευνοεί τη μάθηση (Uline, Tschannen-Moran, 2008). Στην χώρα μας όμως η υλικοτεχνική υποδομή εξαρτάται από τη δημόσια επιχορήγηση και κάθε δαπάνη αναμόρφωσης του χώρου απαιτεί έγκριση και χρηματοδότηση από την αρμόδια επιτροπή του Δήμου, κι έτσι οι παρεμβάσεις που μπορεί να κάνει ένα σχολείο είναι περιορισμένες. Βέβαια ακόμη και το κτηριακό κομμάτι ενός σχολείου και ο εξοπλισμός του, μπορεί να μεταμορφωθούν όταν είναι θετικό το σχολικό κλίμα και αυτά με τη σειρά τους να επηρεάσουν τη διάθεση των μαθητών για συνεργασία.

### ***3.4 Συμπεράσματα ενότητας***

Το σχολικό κλίμα ακόμη και σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτό της χώρας μας διαφέρει από σχολείο σε σχολείο και θεωρείται βασικό συστατικό μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Έχει οριστεί ως οι κοινές πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντή που μαζί με το φυσικό περιβάλλον, καθορίζουν την ατμόσφαιρα του σχολείου και διαμορφώνουν τις παραμέτρους της αποδεκτής συμπεριφοράς και των κανόνων του σχολείου. Το σχολικό κλίμα δεν είναι απλά το άθροισμα των εμπειριών και των στάσεων των μελών του σχολείου αλλά προκύπτει μέσα από τις προσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μαθητών, δασκάλων και διευθυντή και επηρεάζεται από εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες. Έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με τις κοινωνικές καταστάσεις μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας και συνδέεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τη συμπεριφορά τους και τα προβλήματα της επιθετικότητας.

Θετικό ανοικτό κλίμα είναι αυτό που επικρατούν δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και υπάρχει υψηλός βαθμός επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη στου Συλλόγου Διδασκόντων και το διευθυντή. Ο διευθυντής λειτουργεί ως διαμορφωτής του κοινού οράματος, διατηρεί ανοιχτούς διάλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς τους μαθητές και τους γονείς και λειτουργεί υποστηρικτικά

στους διδάσκοντες. Δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους και τους παροτρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες.

Αντίθετα η έλλειψη των παραπάνω, διαμορφώνει ένα αρνητικό σχολικό κλίμα που ανάλογα με την ατμόσφαιρα που έχει επικρατήσει μπορεί να χαρακτηριστεί ως κλειστό ή κλίμα απάθειας. Σε αυτά τα σχολεία ο διευθυντής είναι συγκεντρωτικός και τυπικός ωθώντας τους εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και τη ματαιώση. Ή αντίθετα μπορεί ο διευθυντής να δρα υποστηρικτικά αλλά οι εκπαιδευτικοί να μη συμμετέχουν στη διαμόρφωση κοινών στόχων. Μια τέτοια ατμόσφαιρα δημιουργεί αρνητικές σκέψεις και αντιλήψεις στους μαθητές για το σχολείο, με αποτέλεσμα τη χαμηλή αφοσίωση στους εκπαιδευτικούς στόχους και την αύξηση της παραβατικότητας και της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα δεν προέρχονται μόνο από το εσωτερικό του σχολείου και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που δραστηριοποιούνται σε αυτό. Διαμορφώνεται ιδιαίτερα από εξωγενείς συντελεστές με κυρίαρχο το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου γιατί αυτό επηρεάζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη τους για την εκπαίδευση. Άλλοι συντελεστές του σχολικού κλίματος είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας, με τα μικρά σχολεία να εμφανίζουν μεγαλύτερη συνεκτικότητα και υψηλότερο βαθμό επικοινωνίας. Το φυσικό περιβάλλον συμβάλει κι αυτό, γιατί η κατάλληλη διαμόρφωση του κτηρίου, οι ευχάριστες αίθουσες οι ύπαρξη υποδομών που διευκολύνουν το μάθημα επιδρούν θετικά στην διάθεση και την ψυχολογία εκπαιδευτικών και μαθητών. Προσδίδουν αξία στην προσωπικότητα τους και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσα σε ένα φροντισμένο χώρο.

## **Κεφάλαιο 4: Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, οι ειδικότεροι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον αναφέρεται ο πληθυσμός του δείγματος, ο τρόπος επιλογής του, τα ερωτήματα της συνέντευξης, οι συνθήκες συγκέντρωσης του υλικού και η μεθοδολογία ανάλυσης του.

### **4.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μορφές της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/μαθητριών τις αιτίες που την προκαλούν και την κοινωνιολογική εξήγηση της επιθετικότητας. Στοχεύει να συνδέσει το σχολικό κλίμα με τον τρόπο πρόληψης, αντιμετώπισης και θεραπείας αυτής της συμπεριφοράς καθώς και τη σύνδεση της με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

### **4.2 Ειδικότεροι στόχοι**

- ✓ Η έρευνα σκοπεύει να καταγράψει ποιες θεωρούν επιθετικές συμπεριφορές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποιες μορφές συναντούν στα σχολεία που εργάζονται.
- ✓ Στοχεύει στην αποτύπωση της αίσθησης που έχουν για το αν εμφανίζεται συχνά επιθετική συμπεριφορά μαθητών στα σχολεία που εργάζονται.
- ✓ Αποσκοπεί στη διερεύνηση των παραγόντων που τη γεννούν.
- ✓ Αναζητά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις αιτίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση της.
- ✓ Τέλος η έρευνα προσπαθεί να συνδέσει την πρόληψη και την διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών με το σχολικό κλίμα.

### **4.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετική συμπεριφορά μαθητών/ μαθητριών και με τις μορφές εμφανίζεται;
- ✓ Εμφανίζονται συχνά επιθετικές συμπεριφορές από μαθητές;



- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς;
- ✓ Συντελεί το σχολείο γενικά και η σχολική μονάδα ειδικά στην εκδήλωση της επιθετικότητας;
- ✓ Με ποιο τρόπο πιστεύουν ότι επηρεάζει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς το σχολικό κλίμα;
- ✓ Γίνονται προσπάθειες να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν οι εκδηλώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο και από ποιους;
- ✓ Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι παρεμποδίζουν την αντιμετώπιση της επιθετικότητας;

#### **4.4 Μεθοδολογία της έρευνας**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική συνέντευξη, η οποία είναι συνήθης στις κοινωνικές επιστήμες γιατί μέσω αυτής μπορεί να διερευνηθεί ένα θέμα σε βάθος και σε έκταση. Η συνέντευξη πλεονεκτεί της ποσοτικής έρευνας στις περιπτώσεις που απαιτείται διερεύνηση όχι μόνο γνώσεων και πληροφοριών, αλλά στάσεων, αντιλήψεων, επιθυμιών, προτιμήσεων. Σύμφωνα με τον Kitwood (Αθανασίου, 2007: 227), η συνέντευξη είναι μια αξιόλογη μέθοδος συλλογής υλικού γιατί το άτομο έχει πολλές πιθανότητες να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα και αξίες. Η συνέντευξη επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει πτυχές του θέματος που δεν ήταν προκαθορισμένες, αλλά προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία συλλογής του υλικού.

Για να μπορέσει το άτομο να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του στη συνέντευξη απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος και ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιαζόμενο. Μια τέτοια επικοινωνία απαιτεί σαφήνεια και πληρότητα στις ερωτήσεις, κοινό ενδιαφέρον για το θέμα, ασφάλεια του συνεντευξιαζόμενου για την εχεμύθεια του μελετητή, κατάλληλο χώρο και άνεση χρόνου ώστε να μπορέσει να εκφράσει και να αναπτύξει το άτομο τις σκέψεις του.

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξηγήσει αναλυτικά στο σκοπό της έρευνας και να διασαφηνίσει τα ερωτήματα για την αποφυγή τυχόν παρανοήσεων. Επιπλέον μπορεί να γίνει καταγραφή εξωγλωσσικών στοιχείων, αντιδράσεων, συναισθημάτων.

Από την άλλη πλευρά μειονεκτεί έναντι της ποσοτικής έρευνας σε αρκετά σημεία, γιατί είναι περισσότερο χρονοβόρα, δεν μπορεί να επαναληφθεί με τις ίδιες συνθήκες, δεν

εξασφαλίζονται πάντα οι προϋποθέσεις της εχεμύθειας, της άνεσης χρόνου και της αντικειμενικότητας. Στη συνέντευξη το δείγμα είναι μικρό, γεγονός που επηρεάζει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Ακόμη κάποιες φορές συμβαίνει ο συνεντευξιαζόμενος να απαντά στις ερωτήσεις αυτά που πιστεύει ότι θέλει να καταγράψει ο ερευνητής.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με ανοικτές ερωτήσεις και έγινε προσπάθεια εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε όλα τα στάδια της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας. Ελήφθησαν 20 συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων και οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε κινητό τηλέφωνο. Οι μισές περίπου συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και οι υπόλοιπες εξ αποστάσεως με βιντεοκλήση, λόγω των περιοριστικών μέτρων για την πανδημία. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με τους οποίους η γράφουσα έχει συνεργαστεί στο παρελθόν ώστε και από απόσταση να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να αισθάνονται ασφάλεια για όσα πουν. Η δειγματοληψία όπως συμβαίνει στην ποιοτική έρευνα έχει το χαρακτηριστικό της σκόπιμης δειγματοληψίας και στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2016 : 207) ώστε να παρουσιαστούν οι πολλαπλές όψεις της επιθετικότητας και οι γενεσιουργός αιτίες της καθώς και οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης της από τους Συλλόγους Διδασκόντων. Υπήρξε μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα σχολείων που διαφέρουν όχι μόνο στον τύπο (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Γυμνάσια, εκκλησιαστικό, μουσικό) αλλά και στην περιοχή που εδράζονται κι επομένως στο κοινωνικό περιβάλλον τους (επαρχιακά, αστικά, ημιαστικά, δυσπρόσιτα). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν εργαστεί σε ποικιλία σχολείων και ως εκ τούτου, ενώ οι ερωτήσεις αφορούσαν το σχολείο που δουλεύουν την τρέχουσα σχολική χρονιά, οι απαντήσεις τους περιέκλειαν τη συνολική εμπειρία που έχουν αποκτήσει από προηγούμενα σχολεία. Τέλος στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν και μόνιμοι και αναπληρωτές μια και οι αναπληρωτές αποτελούν πλέον σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις των αναπληρωτών καθηγητριών πάρθηκαν δια ζώσης γιατί μόνο με μία από αυτές είχε υπάρξει συνεργασία με τη γράφουσα στο παρελθόν. Οι άλλες δύο ήταν οι πιο διστακτικές από όλους όσους πήραν μέρος στη συνέντευξη, ιδιαίτερα όσον αφορά τη θεματική που είχε να κάνει με την αντιμετώπιση και την πρόληψη της επιθετικότητας από την κάθε σχολική μονάδα.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είχαν ως σκοπό, όπως έχει αναφερθεί προηγούμενα, να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις μορφές και τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών, αλλά και ιδιαίτερα για τους παράγοντες του σχολικού κλίματος που συμβάλουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της. Έτσι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση της συνέντευξης είναι οι ακόλουθες.

#### **A. Αντιλήψεις/γνώση εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά**

- ✓ Τι σημαίνει για εσάς επιθετική συμπεριφορά μαθητών/τριών;
- ✓ Ποιες μορφές μπορεί να πάρει;
- ✓ Ποια νομίζετε ότι είναι τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/μαθητριών;

#### **B. Συχνότητα εμφάνισης στο σχολείο και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της επιθετικότητας**

- ✓ Πόσο συχνά παρατηρείτε τέτοιου είδους περιστατικά στο σχολείο σας;
- ✓ Ποιοι παράγοντες, κατά την άποψή σας, συμβάλλουν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς;
- ✓ Πώς επηρεάζει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών το σχολικό κλίμα;

#### **Γ. Διαδικασίες αντιμετώπισης από τη Σχολική Κοινότητα και το Διευθυντή του Σχολείου**

- ✓ Έχετε συζητήσει για αυτές τις συμπεριφορές κατ' ιδίαν με το Διευθυντή και συνολικά με το Σύλλογο Διδασκόντων;
- ✓ Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες αντιμετώπισης της επιθετικότητας στο σχολείο σας;
- ✓ Αν ναι, αναφέρετε ποιες προσπάθειες έχουν γίνει και από ποιον.
- ✓ Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι δεν έχουν γίνει;

#### **Δ. Δυσκολίες αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας**

- ✓ Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν στο σχολείο σας την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των μαθητών;
- ✓ Έχετε να προσθέσετε κάτι για το θέμα της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών;

Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων που δόθηκαν έγινε η απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των απαντήσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις που

έδωσε ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος ήταν πολύ λιτές και γι' αυτό στις επόμενες πραγματοποιήθηκε πιο εκτεταμένη συζήτηση χωρίς να ακολουθείται κατ' ανάγκη η αρχική σειρά των ερωτήσεων. Ο μέσος χρόνος των συνεντεύξεων ήταν 15- 20 λεπτά, εκτός από μία που διήρκεσε 50 λεπτά. Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι δεν απαντούσαν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις αλλά εξέφραζαν γενικότερα τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους για το θέμα. Μέσα από μελέτη των απαντήσεων προέκυψε ότι κάποια από όσα περιέγραψαν και δήλωσαν μπορούν να ταξινομηθούν σε περισσότερες από μία ερωτήσεις και κατηγορίες. Επομένως απαιτήθηκε προσεκτική και επαναλαμβανόμενη μελέτη των απαντήσεων ώστε να οριστούν οι θεματικές ενότητες και να χωριστούν αυτές σε επιμέρους κατηγορίες. Έτσι δημιουργήθηκε ο πίνακας αποτελεσμάτων στον οποίο οι κωδικοί Σ1, Σ2, ..., Σ20 αντιστοιχούν στους αντίστοιχους συνεντευξιαζόμενους 1,2 κ.λπ. και ο κωδικός Ε στην ερευνήτρια. Τα υπόλοιπα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την απομαγνητοφώνηση φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΣ

ΣΥΜΒΟΛΟ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
-----	Όνομα ερωτώμενου
(4)	Οι αριθμοί ανάμεσα σε παρενθέσεις δηλώνουν το χρόνο σιωπής σε δευτερόλεπτα
(.)	Η τελεία ανάμεσα σε παρενθέσεις δηλώνει σύντομη διακριτή παύση στην ομιλία, πιθανόν όχι μεγαλύτερη από ένα δευτερόλεπτο
<u>και</u>	Η υπογράμμιση δηλώνει έμφαση, μέσω της ανύψωσης του τόνου της φωνής ή/και της έντασής του
<b>ΛΕΞΗ</b>	Τα κεφαλαία γράμματα δηλώνουν τμήμα ομιλίας που εκφέρεται σε σημαντικά υψηλότερη ένταση
((Λέξεις))	Λέξεις ανάμεσα σε διπλές παρενθέσεις δηλώνουν συμπληρωματική εκτός ομιλίας πληροφορία ή περιγραφή που παρατίθεται από τον ερευνητή
‘Λέξεις’	Λέξεις εντός αποστρόφων δηλώνουν την πτωτική ένταση της φωνής στο συγκεκριμένο σημείο

Πηγή: Τσιώλης, Γ., 2006. *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Ο πίνακας με τις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς βρίσκεται στα παραρτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο συνοπτικός πίνακας με τις θεματικές ενότητες και τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις.

## ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/μαθητριών	Κ1	Λεκτική βία
	Κ2	Σωματική βία
	Κ3	Επιθετικότητα στον καθηγητή
	Κ4	Bullying με φυσικό και ηλεκτρονικό τρόπο
	Κ5	Εκδηλώσεις θυμού
	Κ6	Καταστροφές υποδομών
	Κ7	Απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
	Κ8	Ρίψη κροτίδων
	Κ9	Παθητική βία
	Κ10	Ποινικά αδικήματα - Χουλιγκανισμός
Συχνότητα εμφάνισης	Κ11	Όχι συχνά
	Κ12	Ναι, συχνά
	Κ13	Σε προηγούμενα σχολεία
Αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς	Κ14	Οικογένεια
	Κ15	Προσωπικά χαρακτηριστικά
	Κ16	Σχολείο- εκπαιδευτικό σύστημα
	Κ17	Συστηματική χρήση ηλεκτρονικών συσκευών
	Κ18	Ηλικία-εφηβεία
	Κ19	Θύμα βίας
	Κ20	Μαθησιακά κενά

	K21	Ελλιπής κοινωνικοποίηση
	K22	Κοινωνικές ανισότητες
	K23	Απαξίωση σχολείου
	K24	Οικονομική κρίση -πανδημία
	K25	Εντάσεις εκτός σχολείου
Σχολικό κλίμα και επιθετική συμπεριφορά	K26	Σχολική ηγεσία
	K27	Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων- Κοινή πολιτική
	K28	Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης
	K29	Μέγεθος σχολείου
	K30	Τύπος σχολείου
	K31	Περιοχή σχολείου
	K32	Ομαδικές δράσεις
	K33	Έλλειψη μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού
Διαχείριση επιθετικότητας από τη σχολική μονάδα	K34	Κυρίως από το Διευθυντή
	K35	Συζητήσεις με το Σύλλογο διδασκόντων και το Διευθυντή
	K36	Επικοινωνία με γονείς
	K37	Πρωτοβουλίες πρόληψης
	K38	Επαφές με ειδικούς
	K39	Επιβολή ποινών
Εμπόδια στην αντιμετώπιση	K40	Γονείς
	K41	Έλλειψη επιμόρφωσης – στήριξης εκπαιδευτικών
	K42	Κοινωνικές ανισότητες

	K43	Έλλειψη χρόνου
	K44	Νοοτροπία εκπαιδευτικών
	K45	Υποδομές
	K46	Συγκάλυψη από συμμαθητές
Προτάσεις	K47	Εκδημοκρατισμός σχολείου
	K48	Ενισχυτική διδασκαλία
	K49	Αλλαγή Προγράμματος Σπουδών

## Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 5.1 Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών

Ο πρώτος άξονας της έρευνας στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί επιθετική συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών, δηλαδή με τι μορφές τη βλέπουν να εκδηλώνεται στο σχολείο. Όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια η άποψη που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί, έχει προκύψει από τη συνολική εκπαιδευτική τους πορεία. και την ιδιοσυγκρασία του κάθε ενός γιατί μερικές συμπεριφορές που κάποιιοι αναφέρουν ως επιθετικότητα, άλλοι τις θεωρούν ξέσπασμα της εφηβείας που δεν είναι άξιες σχολιασμού.

Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν, περιλαμβάνονται στις μορφές επιθετικότητας που απαντώνται στη βιβλιογραφία και αναλύθηκαν στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας έρευνας και μπορούν να συνοψιστούν επιγραμματικά στις ακόλουθες κατηγορίες:

- ✓ Λεκτική βία
- ✓ Σωματική βία
- ✓ Επιθετικότητα προς στον καθηγητή
- ✓ Bullying με φυσικό και ηλεκτρονικό τρόπο
- ✓ Εκδηλώσεις Θυμού- αντίδρασης
- ✓ Καταστροφές υποδομών
- ✓ Απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✓ Ρίψη κροτίδων
- ✓ Παθητική βία
- ✓ Ποινικά αδικήματα -Χουλιγκανισμός

#### 5.1.1 Λεκτική βία

Η συχνότερη απάντηση για τις εκδηλώσεις της επιθετικότητας ήταν η λεκτική βία. Συνολικά την ανέφεραν 17 από τους 20 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Σε αυτούς θα μπορούσαν να προστεθούν και ακόμη δύο που δήλωσαν ότι επιθετικότητα είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά κάνει τον άλλο να αισθάνεται άσχημα. Οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να την περιγράψουν ήταν οι προσβολές, τα κοροϊδευτικά σχόλια για την εμφάνιση, η ειρωνεία, η λεκτική αντιπαράθεση, τα υποτιμητικά λόγια για το συμμαθητή, η λεκτική ακρότητα, το δυσάρεστο



πείραγμα, όταν δεν έχει αγάπη για το συμμαθητή και του επιτίθεται. Στη συνέχεια δίνονται κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Σ6 «...λεκτική βία από συμμαθητή προς συμμαθητή, δηλαδή κοροϊδευτικά σχόλια για το ύψος, για την εμφάνιση, ε για επεμβάσεις στο σώμα ενδεχομένως ακόμα και σε θεωρητικό επίπεδο ας πούμε μπορεί να σχολιάσει κάποιος αρνητικά την εμφάνιση κάποιου άλλου, ιδιαίτερα κοριτσιού». Στην απάντηση αυτή φαίνεται ότι η λεκτική επιθετικότητα περιλαμβάνει και σχόλια ρατσιστικού τύπου κάποιες φορές, γιατί στοχεύει στην εμφάνιση ενός παιδιού και επιπλέον προκύπτει ότι θύματα είναι συχνά κορίτσια που προφανώς τα θεωρεί ο θύτης πιο εύκολο στόχο. Ως ρατσιστικοί σχολιασμοί μπορούν να χαρακτηριστούν και τα παραδείγματα που αναφέρει ο Σ9 σαν λεκτική βία.

Συγκεκριμένα η Σ9 δηλώνει: «...δεν έχει αγάπη προς το συμμαθητή του και αρχίζει και του επιτίθεται για διάφορους λόγους. Είτε για το σώμα του, είτε για την οικογένεια του, είτε για τον τρόπο που εκφράζεται, που ντύνεται. Αυτό θεωρώ επιθετική συμπεριφορά».

Η Σ13 δίνει στην επιθετική συμπεριφορά το χαρακτηριστικό της επανάληψης και με αυτό τον τρόπο την αποσυνδέει από το ένα τυχαίο ξέσπασμα. «Επιθετική συμπεριφορά είναι όταν ένα παιδί προσβάλει άλλους συμμαθητές του, τους ειρωνεύεται, συστηματικά όμως».

Οι Σ18 και Σ20 θεωρούν επιθετικότητα οτιδήποτε φέρνει έναν μαθητή σε δύσκολη θέση.

Σ20: «Μία επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι λεκτική επιθετική ε, συμπεριφορά. Μία συμπεριφορά που προσβάλει τον άλλον. Εμ, εμ, μία συμπεριφορά που κάνει τον άλλον να νιώθει ότι απειλείται».

### 5.1.2 Σωματική βία

Εκτός από τη λεκτική επιθετικότητα και η σωματική αναφέρθηκε από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα 11 από τους 20 αναφέρουν τη σωματική βία σαν μορφή εκδήλωσης της επιθετικότητας, αλλά δεν τη θεωρούν συχνή. Στη σωματική βία εντάσσουν ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων από το σπρώξιμο και το βίαιο παιχνίδι στην αυλή, μέχρι και την άγρια συμπλοκή. Από τις δηλώσεις τους φαίνεται ότι η σωματική βία απαντάται κυρίως στα Γυμνάσια και στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και σπάνια στα Γενικά Λύκεια. Στα Γυμνάσια την παρατηρούν καλυμμένη πίσω από το παιχνίδι ενώ στα ΕΠΑΛ οι εκδηλώσεις στοχεύουν στη σωματική βλάβη του θύματος. Ειδικά για τις συμπεριφορές στο Γυμνάσιο κάποιος ανέφερε ότι

δεν είναι βία, αλλά έντονο σωματικό παιχνίδι. Το φύλλο που κυρίως προκαλεί και δέχεται τη σωματική βία φαίνεται να είναι αυτό των αγοριών με την παρατήρηση από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξητική τάση και ανάμεσα στα κορίτσια.

Ο Σ3 περιγράφει περιστατικό που έχει συναντήσει σε ΕΠΑΛ: «*Μου έχει τύχει να δω τσακωμό ας πούμε κοριτσιών γιατί τους άρεσε το ίδιο αγόρι, μέσα στο σχολείο. Και μάλιστα άγριο τσακωμό, με σωματικά έτσι, με σωματικές επαφές και τέτοια.*».

Η Σ11 παραθέτει καταστάσεις σε επαρχιακό σχολείο απομακρυσμένης περιοχής. «*Είναι επίθεση και με το σώμα αλλά και με τα λόγια. Δηλαδή μπουνιές κλωτσιές και τέτοια σου μιλάω... Ναι, μεταξύ τους. Μεταξύ των παιδιών*».

Η Σ10 περιγράφει τη συμπεριφορά μαθητών γυμνασίου στα διαλείμματα «*...αλλά γενικά έχουνε μία τάση να παίζουνε με έναν βίαιο τρόπο. Ακόμα δηλαδή και τα παιχνίδια τους είναι βίαια. Κι άμα τα ρωτήσεις, σου λένε ότι παίζουμε. Δηλαδή ακόμα και η συμπεριφορά τους, δηλαδή ως παρέα, έχει μέσα πάρα πολύ βία*».

Η Σ6 προσδιορίζει τον τόπο που συνήθως εκδηλώνεται η σωματική επιθετικότητα «*μέχρι πιο ακραίες μορφές που μπορεί να είναι κάποιο χτύπημα, κάποια μπουνιά κάποιο κεφαλοκλείδωμα στην αυλή, στην, στον προαύλιο χώρο του σχολείου, σπάνια μες στην τάξη*».

Από τους εκπαιδευτικούς που δεν περιέλαβαν τη σωματική βία στις απαντήσεις τους κάποιιοι είπαν ότι στο Γενικό Λύκειο όπου εργάζονται δεν συμβαίνει ή συμβαίνει εξαιρετικά σπάνια και άλλοι περιέγραψαν ως επιθετικότητα μια γενική συμπεριφορά που θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τη σωματική βία.

Σ14 «*Επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι σε μικρότερες ηλικίες σωματική ... .. Ε, εντάξει στα σχολεία τώρα επειδή εγώ δουλεύω σε λύκειο, είναι μεγάλα παιδάκια ε, δεν έχουμε φαινόμενα έτσι*».

### 5.1.3 Επιθετικότητα προς τον καθηγητή

Τρίτη σε συχνότητα επιθετική εκδήλωση καταγράφηκε η επίθεση σε καθηγητές. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όταν όρισε την επιθετική συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών εστίασε στη βία απέναντι στους συμμαθητές. Αν ένας συμμετέχοντας αναφερόταν μόνο σε επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, γινόταν επιπλέον ερώτηση από την

ερευνήτρια για το αν αυτή η συμπεριφορά εκπορεύεται μόνο προς άλλα παιδιά. Κάποιοι ζήτησαν από μόνοι τους διευκρίνηση για το δέκτη της επιθετικότητας. Η απάντηση που τους δόθηκε ήταν «προς οποιονδήποτε και οτιδήποτε». Μετά τη διευκρίνηση κάποιοι ανέφεραν και τους εκπαιδευτικούς ως θύματα, παρόλο που δεν την παρατηρούν συχνά και όταν συμβαίνει είναι λεκτική. Είναι εξαιρετικά σπάνια η σωματική επίθεση στον εκπαιδευτικό και μόνο ένας από αυτούς δηλώνει ότι την έχει συναντήσει, αλλά κανείς από τους ερωτώμενους δεν έχει υπάρξει θύμα σωματικής επίθεσης. Αντίθετα αναφέρεται μία περίπτωση που η εκπαιδευτικός ένοιωσε να απειλείται και μία ακόμη που της προξένησαν φθορά στο αυτοκίνητο. Συνολικά 15 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συναντάται και αυτή η μορφή.

Σ3 «...Τις περισσότερες φορές λεκτική θα τη χαρακτηρίζα στα σχολεία. Επιθετική συμπεριφορά και μεταξύ των μαθητών των συμμαθητών και μετά και προς τους εκπαιδευτικούς».

Σ9 «...δηλαδή ήτανε ξεφούσκωμα ένα λάστιχο στο αυτοκίνητο ενός καθηγητή, το ότι μίλησε άσχημα, του ανέβασε τον τόνο της φωνής του και του έκλεισε την πόρτα κατάμουτρα. Αυτό, δεν έχω δει κάτι άλλο που να έχει έτσι πολύ...»

Σ12 «Όταν λοιπόν εγώ από την αρχή, επί τρεις μήνες, όταν πρωτοπήγα έζησα, έφευγα με κλάματα, λόγω της επιθετικότητας των μαθητών και λόγω του φόβου που είχα αν θα επιβιώσω. Εντάξει;... Το αποτέλεσμα είναι, ότι την επομένη μέρα, βρίσκω πραγματικά με ένα κλειδί γδαρμένη όλο, τη μία μεριά».

Η εκπαιδευτικός Σ15 θεωρεί ότι επιθετικότητα προς τους καθηγητές είναι σπάνια, παρόλα αυτά υπάρχει και της έχει συμβεί και προσωπικά μία φορά. «Αισθάνθηκα δηλαδή ότι εκείνη τη στιγμή ότι απειλούμαι, απειλούμουν. Και περισσότερο όχι από τον ίδιο τον μαθητή, όσο ότι ήρθαν σαν συμμορία. Δηλαδή ήρθε ο μαθητής με την παρέα του. Και γύρω μου λίγο-πολύ με περικυκλώσανε».

Η εκπαιδευτικός Σ19 εργάζεται και σε Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο και εντοπίζει ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο συμπεριφοράς. «Εντάξει, θα μπορούσα να εκφέρω και άποψη απέναντι και στον καθηγητή πολλές φορές έτσι όπως τον αντιμετωπίζουν και του μιλάνε. Κι αυτό το έχω δει, ε, γενικά σε πιο μεγάλες ηλικίες».

Ο Σ14 εκφράζει μια διαφορετική άποψη για την επιθετικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την περίπτωση που εκδηλώνεται. Θεωρεί ότι δεν έχει προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά προέρχεται από μια προκατάληψη ως προς αυτό που αντιπροσωπεύουν.

Σ14 «Ναι και απέναντι σε καθηγητές έχουμε καμιά φορά. Γενικά υπάρχει μία καχυποψία απέναντι στους καθηγητές, ειδικά στους καινούργιους ή όταν είναι καινούργια τα παιδιά ή καινούργιος ο καθηγητής υπάρχει έτσι μία καχυποψία και μια έτσι συμπεριφορά που μπορεί να φτάνει και σε μια επιθετικότητα και κυρίως όταν ζητάνε να, όταν έχουν αιτήματα. Δηλαδή η έκφραση των αιτημάτων των παιδιών, συνήθως παίρνει, στην άρνηση, συνήθως παίρνει μία επιθετική συμπεριφορά. Δηλαδή προσπαθούν έτσι να κερδίσουν, να διεκδικήσουν ίσως όχι με το σωστό τρόπο»

#### 5.1.4 Bullying με φυσικό και ηλεκτρονικό τρόπο

Το bullying είναι μια ξεχωριστή κατηγορία επιθετικότητας που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως διάρκεια, επανάληψη και ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ θύτη και θύματος. Στην παρούσα έρευνα δεν αναφέρθηκε ρητά, παρά μόνο από τρεις συμμετέχοντες. Έμμεσα όμως, μέσα από τα παραδείγματα της λεκτικής βίας εμφανίστηκε και σε άλλες συνεντεύξεις. Το bullying μπορεί να εμφανιστεί με σωματική βία, με λεκτική βία, και τα τελευταία χρόνια με ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Σ7 «...μορφή που θεωρώ πλέον πως είναι και η πιο συχνή, πολύ σπάνια έχουμε βία σωματική, μέσω internet, εκφοβισμός. Πάρα πάρα πολύ συχνό πλέον, είτε μέσω φωτογραφιών, είτε μέσω καταγραφής ακουστικού υλικού και γενικά όχι πια η βία με τη μορφή που υπήρχε στο παρελθόν. Δηλαδή όχι σωματική βία».

Στην ενότητα bullying μπορεί να ταξινομηθεί και η ψυχολογική βία που δέχονται κάποια παιδιά από τους συμμαθητές τους και αναφέρθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς.

Σ14: «...αλλά υπάρχουν φαινόμενα κυρίως λεκτικής ή ψυχολογικής. Πάντως η αλήθεια είναι δεν είναι σε μεγάλο βαθμό»

#### 5.1.5 Εκδηλώσεις θυμού

Τέσσερις ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ως επιθετική συμπεριφορά το θυμό και την έντονη αντίδραση.

Σ1 «Ε, επιθετική συμπεριφορά νομίζω ότι είναι, κυρίως ένας διάχυτος θυμός που έχουν τα παιδιά, ε, πολλές φορές ανεξήγητος ε, χωρίς δηλαδή να υπάρχει κάποια, κάποια αφορμή, ε, ή και όταν υπάρχει αφορμή, είναι αναντίστοιχη η, η αντίδρασή τους. Δηλαδή είναι πιο έντονη η αντίδρασή τους από ότι θα έπρεπε ας πούμε σε ένα ερέθισμα».

Από τη συνέντευξη με την Σ12 « Μία συνεχή αντίδραση, στα πάντα όλα. Είτε στη μάθηση, είτε στη γνώση, είτε στη συμπεριφορά, είτε στη φιλία τους. Μία αντίδραση, αυτό είναι επιθετικότητα για μένα. Συνεχές όμως, συνεχές».

#### 5.1.6 Καταστροφές υποδομών

Οι καταστροφές δηλώθηκαν από τέσσερις συνεντευξιαζόμενους αλλά όχι αυθόρμητα από όλους. Σε κάποιες περιπτώσεις όταν ρωτήθηκαν αν η επιθετικότητα απευθύνεται μόνο σε καθηγητές και μαθητές και τότε δήλωσαν πως υπάρχουν και επιθέσεις προς αντικείμενα και υποδομές.

Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι από τη συνέντευξη του Σ14: «Και σε αντικείμενα. Εμείς έχουμε και σε αντικείμενα. Δηλαδή έχουμε φθορές και μάλιστα απ' αγνώστους. Δηλαδή έχουμε το φαινόμενο ας πούμε να έχει σχολάσει το σχολειό και να βρίσκω μία τάξη με αναποδογυρισμένα θρανία, τρυπημένες καρέκλες. Αυτά. Μέχρι εκεί. Αυτό υπάρχει. Αυτό υπάρχει, σπασμένα θρανία και τέτοια».

Στον αντίποδα σε δύο συνεντεύξεις βλέπουμε την άποψη όπου δύο εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αυτήν την εκδήλωση ως επιθετικότητα. Τη θεωρούν ξέσπασμα, γεγονός που δείχνει ότι δεν έχουν όλοι την ίδια οπτική για τις πράξεις των παιδιών.

Σ18 «Το να γράψει κάποιος δεν είναι απαραίτητα και καταστροφή, θεωρώ ότι μπορεί να είναι και θέμα έκφρασης. Είναι ένας τρόπος να εκφραστεί δηλαδή το να γράψει κάποιος στο θρανίο του κάτι. Δεν είναι θέμα καταστροφής. Το να, να σπάσει κάποια στιγμή το αντισηπτικό του, το αντισηπτικό που είναι στην έδρα μπορεί να είναι μία μορφής επιθετικότητας, αλλά ίσως να είναι κι επειδή έχει δυσανασχετήσει με όλη αυτήν την ιστορία».

Σ10 «Προς αντικείμενα το θεωρώ ότι είναι ξέσπασμα θυμού. Υπάρχει πάρα πολύ έντονο αυτό που λες τώρα. Προς αντικείμενα ναι. Εντάξει ναι, τι είναι βία αυτό»;

### 5.1.7 Απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες επιθετικότητας, αναφέρθηκαν λίγες ακόμη, από ένα-δύο άτομα η κάθε μία. Για παράδειγμα η απαξίωση του μαθήματος και του καθηγητή διαπιστώνεται από δύο συνεντευξιαζόμενους. Σε άλλη ενότητα, η απαξίωση θεωρήθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες όχι απλά μορφή εκδήλωσης επιθετικότητας, αλλά αίτιο της.

Σ11 *«...νεοπλουτισμός σνομπάρια και ειρωνικά κάποιες φορές στους καθηγητές. Αλλά ξέρεις με τρόπο πολιτισμένο. Όχι με άμεση βία».*

Σ12 *«Στο Γενικό Λύκειο πραγματικά πιστεύω, τα βάζω στην κατηγορία επιθετικά παύλα κακομαθημένα».*

Σε άλλη όμως συνέντευξη, η απαξίωση του μαθήματος δεν εκλαμβάνεται ως επιθετική συμπεριφορά από την καθηγήτρια.

Σ18 *«Κοίταξε περιστατικά απαξίωσης ας πούμε του μαθήματος ή του ξέρω γω της διαδικασίας ή του σχολείου, έχω αλλά δεν ήταν επιθετικά. Δεν τα θεωρώ ότι είχαν καταλήξει αυτά σε επιθετικότητα».*

### 5.1.8 Ρίψη κροτίδων

Η ρίψη κροτίδων στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλλείματος είναι ένα φαινόμενο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί. Τρία άτομα μίλησαν για μαθητές που «πετάνε» δυναμιτάκια στην αυλή.

Σ8 *«Ε Αυτό το παιδί δηλαδή πετάει δυναμιτάκια για να το κοιτάζουν. Ναι. Για να δειχθεί, ότι εγώ μπορώ να το κάνω και δεν έχω καμία επίπτωση, καμία συνέπεια».*

### 5.1.9 Παθητική βία

Η απόσυρση και η αυτοαπομόνωση ενός μαθητή είναι κι αυτή μια επιθετική συμπεριφορά όπου στρέφεται το παιδί ενάντια στον ίδιο του τον εαυτό. Είναι μια μορφή επιθετικότητας που συναντάται στη βιβλιογραφία και αναλύθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Στις συνεντεύξεις όμως μόνο μία εκπαιδευτικός την εντοπίζει και την περιγράφει.

Σ12 *«Άλλες φορές μπορεί να εκδηλωθεί με σιωπή. Με μία προβληματική όμως σιωπή...πρώην μαθητής του σχολείου που πήγαινα. Αυτός λοιπόν το παιδί, ήτανε τόσο πολύ*

*σιωπηλό, ανησυχητικά σιωπηλό, απομονωμένο χωρίς φίλους χωρίς παρέες, δεν απαντούσε, δεν μιλούσε, δεν συμμετείχε και τα λοιπά».*

#### 5.1.10 Ποινικά αδικήματα - Χουλιγκανισμός

Σε σπάνιες περιπτώσεις υπάρχει και επιθετικότητα που μπορεί να θεωρηθεί ποινικό αδίκημα. Κλοπή και ομαδική επίθεση σε περαστικό έξω από το σχολείο ανέφερε ένας καθηγητής.

Σ3 *«Μου έχει τύχει να δω για κάτι που κλάπηκε μέσα στην τάξη και ο ένας κατηγορούσε τον άλλο, για διάφορους λόγους»* και λίγο παρακάτω ο ίδιος περιγράφει *«Έχω δει δηλαδή και τους μαθητές μας να ασκούν βία ακόμη και σε ενήλικους, άσχετους με το χώρο του σχολείου. Σε κάποιους ας πούμε που περνούσαν απέξω και κάτι τους είπανε, τους κοροϊδέψανε ή τους είπανε εδώ κάνετε φασαρία ή όχι γιατί καπνίζετε, όχι γιατί ... .»*

Ένας συμμετέχοντας έδειξε να προβληματίζεται για φαινόμενα χουλιγκανισμού που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια από ομάδες μαθητών διαφορετικών σχολείων. Ακολουθεί απόσπασμα της συνέντευξης.

Σ14: *«...μέχρι επίθεση ας πούμε με πέτρες και καπνογόνα και τέτοια, που έγινε πριν 4 χρόνια εδώ, ((αναφέρει όνομα σχολείου)) ας πούμε. Που το 'δα εγώ μπροστά στα μάτια μου, έτσι; Τώρα έξω από το σχολείο, όχι μέσα στο σχολείο, στο δρόμο εκεί στον παρακείμενο. Τώρα αυτά είναι φαινόμενα χουλιγκανισμού ... .. Εδώ μιλάμε για οργανωμένη, για, για οργανωμένο σχέδιο, καμιάς, μερικών δεκάδων μαθητών έναντι ενός ομίλου άλλων τόσων μαθητών από ένα άλλο σχολείο. Εντάξει αυτό τώρα πάμε σε οργανωμένη. Για αυτό πάμε λέω για χουλιγκανισμό».*

## **5.2 Συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς στα σχολεία**

Μετά την ερώτηση για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως επιθετική συμπεριφορά μαθητών/τριών, τους ζητήθηκε να δηλώσουν αν την συναντούν συχνά στο σχολείο που εργάζονται. Οι 13 από τους 20 απάντησαν αρνητικά ή πως έχουν παρατηρήσει λίγες φορές τέτοιες συμπεριφορές και άλλοι τέσσερις είπαν πως τις έχουν συναντήσει σε προηγούμενα σχολεία αλλά όχι σε αυτό που εργάζονται τη χρονιά της συνέντευξης. Οι τρεις από τους τέσσερις που έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν τέτοιες συμπεριφορές ανέφεραν τα ΕΠΑΛ και μία εκπαιδευτικός τα σχολεία δυσπρόσιτων περιοχών με χαρακτηριστική τοπική κουλτούρα.

Σ12 «Επειδή έχω αρκετά, πάει σε δύο διαφορετικά είδη σχολείων, στο ΕΠΑΛ και στο Γενικό, θα πρέπει να στο διαχωρίσω. Στο ΕΠΑΛ λοιπόν θα πρέπει, να σου πω ότι ήτανε πιο πολύ επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών»

Οι εμπειρίες σε προηγούμενα σχολεία φαίνεται να επηρεάζει το πως βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στα σημερινά τους σχολεία.

Σ11 «Όχι δεν έχουμε κανένα τέτοιο πρόβλημα. Ίσα-ίσα που μου φαίνεται ένας παράδεισος! Η οποιαδήποτε παραβατική συμπεριφορά, αν έχουνε, να μιλάνε ας πούμε, φαντάσου ότι μου φαίνεται το τίποτα! Έχουμε ένα τμήμα και καλά ζόρικο ρε παιδί μου που ζορίζει όλους τους καθηγητές, κάποιους. Την πλειοψηφία, αλλά εμένα μου φαίνονται αγγελούδια. Φαντάσου! Όχι, στο σχολείο που είμαι δεν υπάρχει».

Τρεις μόνο συνεντευξιαζόμενες αποκρίθηκαν θετικά για συχνή παρατήρηση επιθετικών συμπεριφορών όπου δύο από αυτές εργάζονται στο ίδιο σχολείο.

Σ15 «Ναι! Ναι, ναι, ναι. Και παρατηρώ και μάλιστα μπορώ να πω ότι χρόνο με το χρόνο γίνονται και πιο, θα έλεγα έχουν μία μεγαλύτερη ένταση και μεγαλύτερη διάρκεια».

### **5.3 Αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών**

Η θεματική ενότητα για τις αιτίες που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά μαθητών/τριών είναι και αυτή όπως και η προηγούμενη μία υπερκατηγορία, που μπορεί να χωριστεί σε πολλές μικρότερες κατηγορίες. Η απάντηση που κρατά τα σκήπτρα ως αιτία πρόκλησης επιθετικής συμπεριφοράς είναι η οικογένεια και ακολουθούν τα εσωτερικά θέματα και χαρακτηριστικά του παιδιού, καθώς και το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρονται κι άλλες αιτίες. Συνολικά δηλώθηκαν τα ακόλουθα:

- ✓ Οικογένεια
- ✓ Προσωπικά χαρακτηριστικά
- ✓ Σχολείο- εκπαιδευτικό σύστημα
- ✓ Συστηματική χρήση ηλεκτρονικών συσκευών
- ✓ Ηλικία-εφηβεία
- ✓ Θύμα βίας



- ✓ Μαθησιακά κενά
- ✓ Ελλιπής κοινωνικοποίηση
- ✓ Κοινωνικές ανισότητες
- ✓ Απαξίωση σχολείου
- ✓ Οικονομική κρίση -πανδημία
- ✓ Εντάσεις εκτός σχολείου

### 5. 3. 1 Οικογένεια

Συνολικά 16 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως αιτία επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών την οικογένεια. Αρκετοί δεν ανέφεραν κανέναν άλλο παράγοντα. Σε ορισμένους τέθηκε το ερώτημα αν υπάρχουν και φροντισμένα παιδιά από «φυσιολογικές οικογένειες» που εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί που δεν δέχονται άλλη αιτία και πιστεύουν πως μια οικογένεια που δείχνει ότι νοιάζεται για τα παιδιά της δεν σημαίνει ότι πράγματι καλύπτει και τις ανάγκες τους. Ως λέξεις και φράσεις κλειδιά ακούστηκαν τα παραμελημένα παιδιά, παιδιά που δεν έχουν συναισθηματική στήριξη, ανισορροπία μέσα στην οικογένεια, προβληματική κατάσταση, εικόνες βίας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αρνητικά πρότυπα και ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον, οικογένειες σε διάσταση, χωρισμένες οικογένειες, υπερβολική αγάπη, ευνουχισμός, για να τραβήξουν την προσοχή του γονέα, σου προσφέρω αλλά απαιτώ από σένα κ.α.

Η πρώτη υποκατηγορία που μπορεί να δοθεί είναι η έλλειψη φροντίδας κάποιων παιδιών από τις οικογένειες τους, η αδιαφορία των γονιών και η ανασφάλεια που δημιουργεί μία τέτοια κατάσταση. Χαρακτηριστικά ακούστηκαν τα παρακάτω:

Σ1 «...είναι από οικογένειες που τα έχουν αφήμένα, πολλές φορές, δεν ακούνε ούτε τα προβλήματα τους τα μαθησιακά, και ούτε τις ανησυχίες τους τις γενικότερες. Δηλαδή δεν έχει γίνει δουλειά από πολύ μικρή ηλικία με αυτά τα παιδιά».

Σ2 «Ε, το ότι κάποιοι γονείς ας πούμε δεν δίνουν αρκετή φροντίδα, αγάπη, αίσθημα ασφάλειας. Έχουνε βασικά ανασφάλεια κατά τη γνώμη μου...».

Σ3 «Υπάρχουνε πάρα πολλά παιδιά που ακόμα και σε αυτήν την ηλικία τη μικρή, Α ,Β Λυκείου, σχεδόν ζουνε μόνα τους. Αν έχουν κάποιο κηδεμόνα είναι μία τυπική ας πούμε παρουσία».

Σ9 «... τα παιδιά που έχουν παραβατική συμπεριφορά και επιθετικότητα στο σχολείο δεν έχουνε βρει αγάπη στην οικογένειά τους... .. γι αυτό δεν είναι δεκτικά στη μάθηση».

Οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια είναι από τις καταστάσεις που προκαλούν επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά.

Σ2 « Ένας πατέρας επιθετικός, ένας πατέρας που απαξιώνει τους υπόλοιπους, τη σύζυγο ας πούμε, ή και μία μητέρα που απαξιώνει το σύζυγο».

Σ15 «Ειδικά τα παιδιά αυτά τα οποία αν θέλεις μεγάλωσαν σε χωρισμένες οικογένειες, σε προβληματικές οικογένειες, σε μονογονεϊκές οικογένειες».

Σαν δυσλειτουργικές δεν περιεγράφηκαν μόνο οι οικογένειες που οι σχέσεις είναι κακές, αλλά και εκείνες που «πνίγουν» και καταπιέζουν τα παιδιά απαιτώντας όλο και περισσότερα από αυτά. Από τη συνέντευξη της Σ9 είναι το παρακάτω απόσπασμα : «Εκεί είναι η υπερβολή της αγάπης που ταυτόχρονα είναι και εγκλωβισμός, δηλαδή και ευνουχισμός ταυτόχρονα. Δεν, ε, δηλαδή σου προσφέρω αυτά ή και εκβιασμός, αλλά εσύ πρέπει να κάνεις αυτά. Εκβιασμός γιατί εσύ πρέπει να είσαι το καλό παιδί, εσύ πρέπει να, εε, εσύ πρέπει να μην ξεστράτισεις».

Ένα σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών έδωσαν ως πιθανή αιτία γέννησης της επιθετικότητας των μαθητών τη βία που βλέπουν ή δέχονται στο σπίτι τους και τα πρότυπα που τους προσφέρουν οι γονείς τους.

Σ4: «... Ίσως ξεκινάει και από επιθετικές συμπεριφορές μέσα στο σπίτι τα παιδιά έχουν συνηθίσει την επιθετική συμπεριφορά από τους γονείς προς αυτά ... ».

Σ9 «...θεωρεί δεδομένο ότι αυτές είναι οι συμπεριφορές. Δηλαδή καμιά φορά δεν καταλαβαίνουνε ότι κάνουνε και λάθος. Γιατί έχω συνηθίσει σε αυτό το περιβάλλον».

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, σε ορισμένους συνεντευξιαζόμενους που απέδιδαν τη συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά στην οικογένεια έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να τους προβληματίσει ρωτώντας επιπλέον διευκρινήσεις για αυτό το θέμα όπως φαίνεται και στη συνέχεια.

Σ10 «Όχι δεν θεωρώ ότι μία οικογένεια που είναι μία χαρά. Θεωρώ ότι μία οικογένεια που είναι μία χαρά, λίγο θα το προσέξει λίγο, δεν θα αφήσει. Λίγο ως ένα βαθμό θα επιβλέπει το τι βλέπει, πώς βλέπει, θα το συμβουλέψει γιατί θα δει αυτήν τη συμπεριφορά και προς την ίδια την οικογένεια

και πιστεύω ότι θα το μειώσει. Τώρα βέβαια το τι σημαίνει μία οικογένεια μία χαρά, είναι λίγο σχετικό».

Ανάλογες απόψεις διατυπώνει και η Σ8

Σ8 «Και πάλι για να μπλέξει με ουσίες, όλα αυτά νομίζω προέρχονται από το πόσο καλά είναι, ε η ψυχολογία του, που όλα αυτά ξεκινούν από το πώς έχει μεγαλώσει. Για μένα. Μπορεί να μην είναι σωστή αυτή άποψη αλλά για μένα νομίζω από κει ξεκινάνε όλα».

### 5. 3. 2 Προσωπικά χαρακτηριστικά

Εννέα εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα αίτια σε ατομικούς παράγοντες και εσωτερικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Κάποιοι θεωρούν ότι έχει ιδιαιτερότητες ένα παιδί και αντιδρά με βίαιο τρόπο ή και προβλήματα που σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρήζουν στήριξη από ειδικούς επιστήμονες.

Σ13 «...όχι εκτός από ένα το οποίο έχει ήδη ψυχολογικά προβλήματα και ήδη ας πούμε, αυτό το ξέραμε εξαρχής από όταν ήρθε αυτό το παιδί στο σχολείο ότι θα έχουμε θέματα. Αλλά και αυτό τώρα είναι σε κάποια ύφεση, έχει παράλληλη, είναι σε μία ελεγχόμενη κατάσταση».

Σε εσωτερικούς παράγοντες του κάθε παιδιού και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα αποδίδουν μερικοί εκπαιδευτικοί την επιθετικότητα.

Σ16 «Δηλαδή και οι μαθητές οι οποίοι εκφράζονται βίαια, δεν μπορούνε να διαχειριστούνε ένα θυμό που μπορεί να έχουν μέσα τους ε, για μία πώς ε, να το πω ε, για κάποια πράγματα που δεν έχουν καταφέρει να πετύχουνε ή από για κάποιες απογοητεύσεις που έχουνε, δεν μπορούν να το διαχειριστούν αυτό και βγάζουν βία ως αντίδραση».

Από τη συνέντευξη της Σ9

Σ9 «Στην αρχή πίστευα ότι είναι 90% από το σπίτι. Όμως ζώντας περισσότερο με τα παιδιά και αρχίζοντας και μιλώντας με τους γονείς πιστεύω ότι είναι και θέμα του παιδιού του ίδιου, που ε, μεταφράζει ε, με το δικό του μοναδικό τρόπο κάποια ερεθίσματα».

Ανάλογη συζήτηση εξελίχθηκε με συμμετέχοντες που πιστεύουν ότι τα παιδιά προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή κυρίως των ενηλίκων. Δεν είναι επομένως επίδειξη, αλλά κυρίως τρόπος για να ζητήσουν βοήθεια. Μερικές από τις απαντήσεις δίνονται παρακάτω:

Σ18: «Θεωρώ ότι μάλλον είναι ένας τρόπος ότι ζητάει την προσοχή, κάτι ζητάει και από σένα ότι ζητάει και κάποια βοήθεια δηλαδή».

Σ16 «Το παιδί φωνάζει! Βοηθήστε με! Προσέξτε με! Γι' αυτό είναι επιθετικό».

### 5. 3. 3 Εκπαιδευτικό σύστημα

Πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις αιτίες και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, τη δομή του και τον τρόπο που λειτουργούν γενικά τα σχολεία. Στις αυθόρμητες απαντήσεις για τα αίτια το σχολείο δεν εμφανίστηκε με μεγάλη συχνότητα. Όταν όμως στη συνέχεια ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι ενισχύουν και συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς έξι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων είναι πολλές φορές ασφυκτικό για τους μαθητές, δεν αναγνωρίζει τις ανάγκες τους και δεν τους προσφέρει την ασφάλεια που χρειάζονται.

Σ6 «... γιατί και το σχολείο δεν έχει ένα καλό πλαίσιο ως αντίβαρο για παιδιά που είναι από προβληματικές οικογένειες, πρέπει το σχολείο να δίνει ένα παράδειγμα άλλου τύπου οικογένειας. Με σεβασμό, με ε, στήριξη. Δεν το παρέχει...Και το ασφυκτικό πλαίσιο των εξετάσεων και το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πίεση της ύλης...».

Η Σ10 αναφέρθηκε σε δύο σημεία της συνέντευξης στη πίεση που δέχονται οι μαθητές από τα μαθήματα « ... τα λυκείακια θεωρώ ότι πιέζονται αρκετά με όλο αυτό το σύστημα του σχολείου ... .. Τώρα πού οφείλεται αυτή; Θεωρώ ότι ήταν λόγω πίεσης, για τα παιδιά η δευτέρα λυκείου και ήδη πάνε στην τελική γραμμή, έχουνε φροντιστήρια, έχουν ήδη αρχίσει τα μαθήματα της τρίτης».

Σ13 «Σίγουρα το να μετέχουν τα παιδιά για αυτό σου είπα και από την αρχή ότι το εκπαιδευτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι καταπιεστικό, γιατί δεν μπορούν να εκτονωθούν, δεν μπορούν να συνεργαστούν σε ομάδες και να κάνουν και άλλα πράγματα. Πιστεύω ότι αυτό τα βοηθάει και στην προσωπική τους ανάπτυξη και στο να ανθίσουν εντός εισαγωγικών από το να είναι όλη μέρα σε μία τάξη και να κάνουνε μαθήματα. Να ακούνε μάλλον κατά κύριο λόγο».

Σ15 «Είναι το ίδιο το σύστημα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ξέρεις πολύ καλά ότι πατάει σε μία μεθοδολογία, σε μία σκοποθεσία, με τις πηγές, με τα κριτήρια ας τα πούμε, με τη γραπτή και

*την προφορική του επίδοση συμφωνούμε; ... .. Δεν αξιολογείται οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες. Τα καλά ή αρνητικά του στοιχεία της προσωπικότητάς του».*

#### 5. 3. 4 Ηλεκτρονικά μέσα

Τη συμβολή των ηλεκτρονικών μέσων, στα έντονα και βίαια παιχνίδια στον υπολογιστή, στα πρότυπα που προβάλλει η τηλεόραση και την απομόνωση που προκύπτει μέσα από την ψηφιακή επικοινωνία, εντοπίζουν τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Η Σ9 προβληματίζεται και για την επίδραση της γρήγορης εικόνας στη μαθησιακή ικανότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών. *« Πιστεύω ότι επειδή οι γενιές αυτές μεγαλώνουν με τη γρήγορη εικόνα, ε η οποία από μικρό παιδί με το κινητό, ε, αυτήν την υπομονή που χρειάζεται η μάθηση και που την είχαμε εμείς, η δικιά μας γενιά, δεν την έχουν πια».*

Η Σ10 θεωρεί ότι από τα μέσα προβάλλονται αρνητικά πρότυπα *«...και ο τρόπος που ζούμε, ζούμε τα πρότυπα που έχουνε, η τηλεόραση, όλα αυτά τους παρασύρει και τους πάει στον επικοινωνούν με αυτό τον τρόπο, τον πιο επιθετικό θεωρώ».*

Η Σ13 πιστεύει ότι τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν ειδικά τα αγόρια προάγουν την επιθετικότητα *«...έχει να κάνει και με την υπερέκθεση στα βιντεοπαιχνίδια που είναι σε μόνιμη επιθετικότητα . Εκεί πέρα δηλαδή υπάρχει πολύ μεγάλη δόση επιθετικότητας και αυτές οι γρήγορες εναλλαγές εικόνας ...».*

Και η Σ15 συνδέει την ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την απομόνωση και επομένως την ελλιπή ουσιαστική επικοινωνία *«Φταίει ότι η ίδια η τεχνολογία δεν τους επιτρέπει να εκδηλώσουν το συναίσθημα, παρά θεωρώντας ότι έχουν το κινητό και επικοινωνώντας με 200 άτομα like έχουνε λύσει όλα τους τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με το να βρίσκομαι με έναν άνθρωπο και να μιλώ»;*

#### 5. 3. 5 Εφηβεία

Η εφηβεία με τις μεγάλες ορμονικές αλλαγές της και τις εντάσεις που δημιουργεί εντοπίστηκε από επτά εκπαιδευτικούς ως αιτία γέννησης επιθετικότητας.

Σ14 *«Ο κυριότερος, κοίταξε, η επιθετικότητα των παιδιών είναι, είναι χαρακτηριστικό, μια επιθετικότητα είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας».*

Σ16 «Είναι πιο έντονη η συμπεριφορά τους. Είναι πιο εκρηκτική και πιστεύω ότι έχει να κάνει η ηλικία με αυτό. Δηλαδή εφηβεία παίζει ρόλο. Γιατί οι ορμόνες είναι σε έξαρση, οπότε σίγουρα παίζει ρόλο. θεωρώ ότι παίζει ρόλο».

Στην κατηγορία της εφηβείας και τις εντάσεις που προκαλεί, μπορεί να προστεθεί και η σημασία που δίνουν οι έφηβοι στις παρέες τους. Η προσπάθεια να ενταχθούν σε μια ομάδα μερικές φορές τους οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές όπως δήλωσε οι Σ18 και Σ19.

Σ18 « Μπορεί να έχει περιθωριοποιηθεί τους συμμαθητές του, να μην έχει την κατάλληλη αυτήν την, να μην έχει βρει τους τρόπους της κοινωνικοποίησης, να μην έχει βρει τρόπο να ενταχθεί στην ομάδα».

Σ19 « ίσως είναι και το φιλικό περιβάλλον και τα άτομα που συναναστρέφονται και εκτός. Είτε είναι σχολείο, είτε είναι σε εξωσχολικές δραστηριότητες, Συνήθως σε τέτοιες ηλικίες είναι άτομα που επηρεάζουν».

Η προσπάθεια επίδειξης και προβολής, η μαγκιά και ο μιμητισμός είναι αιτίες που θα μπορούσαν να είναι κι αυτές κομμάτι της εφηβείας και εντοπίστηκαν σε επτά από τις είκοσι συνεντεύξεις.

Σ10 «...ή θέλουνε γενικώς να αποσπάσουν την προσοχή των συμμαθητών τους, Σ' αυτόν τον τομέα όταν λέμε ότι είναι βίαια και θέλει να αποσπάσουν την προσοχή τους. Ε, πολλές φορές όμως το κάνουνε για να δείξουνε ότι είναι πιο δυνατοί από τους άλλους».

### 5. 3. 6 Θύμα bullying

Τρεις εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παιδί πομπός της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να έχει υπάρξει και το ίδιο θύμα που αναπαράγει αυτή τη συμπεριφορά. Η βία αυτή μπορεί να του έχει ασκηθεί είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο σχολικό.

Σ2 «Μπορεί να είναι η επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να είναι ίσως και άμυνα του παιδιού. Αν δέχεται το ίδιο το παιδί bullying και νοιώθει μειονεκτικά απέναντι στον άλλον, ίσως βγάζει από αντίδραση και μία επιθετική συμπεριφορά που δέχεται με τον ίδιο τρόπο, και μπορεί».

Σ20 « Μπορεί, μπορεί να έχει δεχτεί επιθετική συμπεριφορά τους συμμαθητές του. Οπότε για αυτό είναι μία επιλογή, είναι να βγάλει αργότερα, μία τέτοια συμπεριφορά».

### 5. 3. 7 Μαθησιακά κενά

Η συσσώρευση μαθησιακών κενών δυσχεραίνει την εμπλοκή των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν τους επιτρέπει να αποτελούν μέρος της διδακτικής πράξης και κάποια από αυτά αντιδρούν με επιθετικότητα πιστεύουν τρεις εκπαιδευτικοί.

Σ6 «Κυρίως επειδή δεν το καταλαβαίνουν. Είναι παιδιά που δεν είναι φορτισμένα από μικρή ηλικία και έχουν φτάσει στο λύκειο, ουσιαστικά να πρέπει να κάθονται από τις 8:00 μέχρι τις 2:00 και να ακούν διάφορους να κάνουν μονολόγους, καθηγητές, που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Απλά ούτε τον ειρμό της σκέψης, αν είναι θετικό μάθημα, με τίποτα. Γιατί η νοημοσύνη χτίζεται σκαλί-σκαλί και αυτά τα παιδιά αυτά έχουν σταματήσει σε πιο χαμηλή βαθμίδα ε, και κυρίως είναι ναι. Δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν νομίζω.».

Σ9 «Έρχονται τα παιδιά και δεν ξέρουνε ούτε να γράφουνε ούτε να διαβάζουνε... Ναι δεν είναι μέρος του συνόλου, νομίζουνε ότι δεν τα καταφέρνουνε ε, και μετά αρχίζουνε και ενοχλούνε».

Σ16 «Η ματαίωση, η ματαίωση δηλαδή ότι αν ένα παιδί πούμε θεωρώ ότι έχει έχει ε, μερικά παιδιά που δεν έχουν και καλή επίδοση στο σχολείο μερικές φορές ε, αισθάνονται ότι πρέπει να κάνουν κάτι να ξεχωρίζουνε με έναν τρόπο».

### 5. 3. 8 Ελλιπής κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία που ξεκινάει από την οικογένεια και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Αν ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών είναι σε αντίφαση με το αξιακό σύστημα του σχολείου υπάρχει πιθανότητα να τα οδηγήσει σε επιθετικές συμπεριφορές μέσα στο σχολείο. Αυτές τις πεπειθήσεις διατύπωσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Σ1 «...το πλαίσιο των κανόνων της, της τάξης. Πολλά παιδιά δεν μπορούν να τηρήσουν αυτό το πλαίσιο. και αυτό λειτουργεί σαν αφορμή για εκδηλώσουν όλα τα ...»

Σ14 «Ε, κοίτα, εμάς τώρα το σχολείο είναι και σαν μέσο κοινωνικοποίησης, γιατί σου λέω είναι παιδάκια, τα οποία αρκετά από αυτά έχουν πολύ μικρή κοινωνικοποίηση στο μέρος που βρίσκονται».

Σ15 «Δεν μπορούνε να μπουνε μέσα σε πλαίσια. Τα πλαίσια όμως όταν φτάνουν τα παιδιά στο λύκειο, γιατί μιλάμε για μιλάμε για παιδιά λυκείου, είναι πολύ αργά να τα οριοθετήσεις. Θα πρέπει να μπουν σιγά-σιγά και φυσικά κλιμακωτά».

### 5. 3. 9 Κοινωνικές ανισότητες

Οι κοινωνικές ανισότητες που εξετάστηκαν και στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνας, εντοπίστηκαν από μία μόνο εκπαιδευτικό, η οποία πιστεύει ότι αυτή είναι και η κύρια πηγή των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών. Μια προσεκτική όμως μελέτη των συνεντεύξεων μπορεί να βρει και άλλες τρεις απαντήσεις που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, ακόμη κι αν δεν δηλώνονται ξεκάθαρα ως κοινωνικές ανισότητες, όπως τα παιδιά που ζουν σε χωριά, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μεγάλα οικονομικά προβλήματα, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Σ5 «Λοιπόν εγώ θεωρώ ότι αυτή τη συμπεριφορά προέρχεται κυρίως από μαθητές οι οποίοι αισθάνονται ότι αυτό το πλαίσιο δεν τους έχει ενσωματώσει. Ε, αν στηριχτούμε στη θεωρία του Μπουρντιέ για την, για τις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες αναπαράγονται μέσα από το σχολικό περιβάλλον, θα δούμε ότι παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ουσιαστικά έρχονται με άνισους όρους να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο».

Σ12 «Και πρέπει να σου πω ότι αυτό με όλα τα προβλήματα οικογενειακά προβλήματα οικονομικά προβλήματα. Γιατί πολλά παιδιά ήταν ξενυχτισμένα γιατί δουλεύανε το βράδυ σε μπαρ και τα λοιπά, και την επόμενη μέρα έπρεπε να 'ρθουνε για να κάνουμε μάθημα έτσι με αποτέλεσμα όταν είχες κοιμηθεί 2:00 και 3:00 μπορεί και 4:00».

Σ19 «Η επαρχία δεν έχει τα μέσα, τα παιδιά δεν μπορούν να μορφωθούν με τον ίδιο τρόπο και ίσως αντιμετωπίζονται και από εμάς τους ίδιους να πω, με πολύ διαφορετικό τρόπο ότι τα παιδιά του κέντρου».

### 5. 3. 10 Απαξίωση του σχολείου

Ένα μικρό ποσοστό καθηγητών που πήραν μέρος στη συνέντευξη, τρεις από τους είκοσι, εντόπισαν στις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς και στην απαξίωση του σχολείου.

Σ4 «... το γεγονός ότι το σχολείο δεν έχει πια και πολύ μεγάλη, δεν σέβονται το σχολείο και τους καθηγητές που τους κάνουν μάθημα, υπάρχει μία απαξίωση ... ».

### 5. 3. 11 Οικονομική κρίση-Πανδημία

Η οικονομική δυσπραγία που βιώνουν κάποιες οικογένειες και η οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα μας την τελευταία δεκαετία δημιούργησε συνθήκες έντασης και πίεσης. Επιπλέον



οι συνθήκες εγκλεισμού που βιώνουν όλοι τον τελευταίο χρόνο λόγω της πανδημίας, επιδεινώνουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Αυτό το θέμα έθιξαν επτά από τους είκοσι εκπαιδευτικούς.

Σ6 *«Ναι σε συνδυασμό με την κοινωνία, την κρίση, τη φτώχεια, ε, τις απολύσεις των γονιών, τα οικονομικά προβλήματα».*

Σ9 *«Νομίζω όμως, ότι, η κρίση οικονομική, τώρα με την, τον περιορισμό που έχουνε, τα χρήματα που θα λείπονε ... .. νομίζω ότι θα αυξηθεί φέτος, από του χρόνου. Δηλαδή περιμένω αύξηση. Τώρα λίγο είχε ηρεμήσει.».*

### 5. 3.12 Εντάσεις εκτός σχολείου

Τέλος πέντε συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στα τυχαία γεγονότα που μπορεί να έχουν επηρεάσει ένα παιδί και με το παραμικρό ερέθισμα να εκρήγνυται ή να μεταφέρεται μέσα στο σχολείο ένα πρόβλημα από τον εξωτερικό χώρο.

Σ1 *«Νομίζω ότι βασικά είναι ο χρόνος ένα παιδί ότι μπορεί ας πούμε το προηγούμενο βράδυ στην οικογένειά τους να έχει συμβεί κάτι, να έχει προκύψει ένα θέμα, οπότε η επιθετική συμπεριφορά θα εκδηλωθεί, θα εκδηλώσει έτσι τα συναισθήματά του».*

## 5.4 Σχολικό κλίμα και επιθετικότητα

Οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για τις αιτίες που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών μίλησαν κυρίως για εξωσχολικούς παράγοντες και λίγοι μόνο εστίασαν την προσοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια όμως ζητήθηκε η γνώμη τους για το τι συμβάλει και ενισχύει ή αντίθετα κατευνάζει και προλαμβάνει την εκδήλωση μιας τέτοιας εκδήλωσης μέσα στο σχολείο. Στην ερώτηση χρησιμοποιήθηκε ο όρος σχολικό κλίμα που σε αρκετούς δεν ήταν οικείος κι έτσι χρειάστηκε να γίνει μία αναφορά σε αυτόν. Ως διευκρίνηση τους δόθηκαν κάποια από τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, όπως ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, το μέγεθος του σχολείου, η περιοχή που εδράζεται, η εξωστρέφεια του. Όλοι αναγνώρισαν τη σημασία της σχολικής ατμόσφαιρας και μέσα στις απαντήσεις τους θίγονται πολλά στοιχεία λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις η έλλειψη ισορροπίας μέσα στο σχολείο και στο κάθε τμήμα ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα επιδείνωσης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Για να δημιουργηθεί ανισορροπία

απαιτείται ένα χαλαρό πλαίσιο λειτουργίας, αδιαφορία για τα προβλήματα και το κατάλληλο μείγμα μαθητών - εκπαιδευτικών όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Σ17: «Ε, ναι, ναι. Θα σου πω. Είναι το τι κλίμα ακριβώς όπως το 'πες θα επικρατήσει σε ένα σχολείο. Δηλαδή έχω περάσει από σχολεία, που, λίγα βέβαια είναι αυτά, ένα ή δύο, ένα, που είναι το κλίμα αυτό. Δηλαδή για το γενικότερο κλίμα του σχολείου υποθάλλπει τη βία, την καλλιέργει με ένα τρόπο ή την αφήνει ε, ή την αφήνει να περάσει αυτή, και όχι το άλλο κλίμα το παιδαγωγικό. Της επιτρέπει δηλαδή να επιβληθεί. Όπως γίνεται και με τμήματα που είναι ποιανού θα περάσει ας πούμε. Πάντα υπάρχει το κλίμα της βίας και μη βίας. Και εξαρτάται σε ένα τμήμα ποιο από τα δύο θα περάσει... Πιο πολύ είναι ένα πλέγμα παραγόντων. Δηλαδή από μόνος του, ένας παράγοντας δεν μπορεί να λειτουργήσει τόσο καθοριστικά. Νομίζω ότι όλοι δηλαδή οι παράγοντες που μπορεί να υποθέσει κανείς, πρέπει να συνυπάρχουν και ο ένας να επηρεάζει ο ένας τον άλλον. Δηλαδή λίγο η ανευθυνότητα η δικιά μας, λίγο να είναι η σύνθεση των μαθητών με παιδιά με συμπεριφορές έτσι περίεργες, λίγο να υπάρχει έτσι ένας διευθυντής που να μην χρησιμοποιεί την ηγεσία του σωστά, δηλαδή πρέπει να, ε, λίγο οι γονείς που καμιά φορά κι αυτοί παρεμβαίνουν με λάθος τρόπο ή από την άλλη μεριά είναι απόντες».

Στη συνέχεια ταξινομούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε υποκατηγορίες:

- ✓ Σχολική Ηγεσία
- ✓ Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων- Κοινή πολιτική
- ✓ Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης
- ✓ Μέγεθος σχολείου
- ✓ Τύπος σχολείου
- ✓ Τύπος σχολείου
- ✓ Περιοχή σχολείου
- ✓ Ομαδικές δράσεις
- ✓ Έλλειψη μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού

#### 5. 4. 1 Σχολική ηγεσία

Ο Διευθυντής και ο τρόπος άσκησης του έργου του αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ο βασικότερος παράγοντας του σχολικού κλίματος γιατί είναι ο υπεύθυνος για την ομαλή επικοινωνία καθηγητών, μαθητών, γονέων, καθορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές και

καλείται να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν. Αυτά περιγράφονται σε εννέα συνεντεύξεις με κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα να δίνονται στη συνέχεια.

Σ7: «. Με κύριο υπεύθυνο πιθανώς τον διευθυντή ο οποίος ανάλογα το στυλ του, αν είναι δημοκρατικός, αν είναι ελευθεριάζων, δεν ξέρω ακόμα και αυταρχικός θα μπορούσε να είναι, θα καθορίσει αυτή τη μορφή του κλίματος... Ναι θεωρώ ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο διευθυντής. το πόσο σταθερός είναι στις απόψεις του, Αν είναι φιλικός με τα παιδιά αλλά και συγχρόνως να διατηρεί και την απόσταση την οποία πρέπει να έχει έτσι ώστε να μπορεί να επιβάλλει κάποια πράγματα, τόσο και στους καθηγητές όσο και στους μαθητές. Και γενικά να δημιουργεί ξέρες και τι άλλο, μία ενότητα έτσι ο διευθυντής».

Σ3: «Δηλαδή κάποια γραμμή περνούσε που προβληματίζε πιο πολύ ας πούμε μια Διεύθυνση αυτό το γεγονός και του έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα ακόμα και από το μαθησιακό πολλές φορές. Έλεγε δηλαδή παιδιά εμείς πρέπει να ελέγχουμε να γίνονται σωστά τα πράγματα εδώ. Να είμαστε κόσμοι, να είμαστε όπως πρέπει να μην κινδυνεύσει κάποιο παιδί να πάθει κάτι....».

Σ14 «Το σχολείο όμως όπως σου είπα είναι μικρό και ο διευθυντής επεμβαίνει άμεσα».

Σ9: «...βρέθηκα σε μεγάλο ΕΠΙΑΑ με 750 μαθητές και πολλούς καθηγητές. Δηλαδή μιλάμε για 100-στάρι και, με τις ειδικότητες. Είχε, ε, ο διευθυντής ήταν Εξαιρετικός. Ηγέτης, με αντίληψη φοβερή».

Σ10 «Ε, θεωρώ ότι κάνει, βοηθάει τους συναδέλφους, απλώς να λύσουνε πιο εύκολα το πρόβλημα. Όχι δεν βοηθάει πάρα πολύ στη συμπεριφορά των παιδιών το ότι ο διευθυντής να αποπνέει εμπιστοσύνη και να έχει ενιαίο κλίμα. Νομίζω ότι απλώς βοηθάει το να μην, το να λειτουργούν πιο εύκολα και οι καθηγητές».

Την αρνητική πλευρά στη συμπεριφορά κάποιων διευθυντών επισήμανε μία εκπαιδευτικός που μπορεί να υποδαυλίζουν την επιθετικότητα ή να αδιαφορούν γι' αυτήν, επιτρέποντας έτσι να εξελιχθεί και να δυναμώσει.

Σ12 «...θα πρέπει να σου πω ότι ο διευθυντής, οι διευθυντές πάρα πολλές φορές καλλιεργούν την επιθετικότητα χωρίς να το καταλαβαίνουν. Όταν εμείς τα βάζουμε να γίνουν χαφιέδες, όταν εμείς οι καθηγητές, διευθυντές ζητάμε από τους ίδιους μαθητές να γίνουν χαφιέδες από μαθητές να

γίνουνε χαφιέδες, ήδη δημιουργούμε θύματα και θύτες άρα λοιπόν έτσι λοιπόν εμείς αυξάνουμε την επιθετικότητα των μαθητών».

#### 5. 4. 2 Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων- Κοινή πολιτική

Η καλή επικοινωνία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, η στήριξη που προσφέρουν ο ένας στον άλλο και ο σεβασμός στις κοινές αποφάσεις διαμορφώνουν συντονισμένη και αποτελεσματική αντίδραση απέναντι στα περιστατικά επιθετικότητας, όπως δήλωσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Σ18 «Οι Σύλλογοι συνήθως είναι πιο πολλοί άνθρωποι. Ίσως να είναι και πιο, λόγω ρόλου ας πούμε, να είναι και πιο κοντά, παρά ο διευθυντής.. Άρα μπορεί να κανονίσουνε πολύ πιο εύκολα τα πράγματα. Που έχουνε και επαφή με όλα τα παιδιά. Για το πώς θα λειτουργήσει ένας κανονισμός».

Άλλοι τέσσερις όμως εστίασαν στην αντίθετη κατάσταση που οι απόμακρες σχέσεις και πρακτικές έξω από τις αποφάσεις του Συλλόγου διδασκόντων ενισχύουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών. Ως πρόβλημα ακούστηκε από μία καθηγήτρια η ασυνέπεια των εκπαιδευτικών στα λόγια και τις πράξεις τους. Επιπλέον οι τυπικές διαδικασίες μέσα στο Σύλλογο δεν προάγουν τη συνεργασία, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο οφείλουν να κινηθούν και οι αρνητικές συμπεριφορές πολλαπλασιάζονται. Τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι έλλειψη κοινής γραμμής φανερώνει ανοχή στην επιθετικότητα των παιδιών.

Σ6 «Συζητούνται, απλά δεν εφαρμόζονται πρακτικά τα μέτρα. Συζητούνται σε θεωρητικό επίπεδο. Πρακτικά ο καθένας ναι, βάζει τους δικούς του κανόνες στην τάξη του στο χώρο που εφημερεύει, δεν υπάρχει κοινή πολιτική. Όχι».

Σ15 «Ε, οφείλεται κυρίως στο γεγονός ε, ότι δεν έχουμε συνέπεια στα λόγια και στα έργα μας, συνήθως δηλαδή υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό ατιμωρησίας, δυστυχώς οι αποφάσεις που παίρνουμε, ... .. οι αποφάσεις που παίρνονται στο Σύλλογο δεν τηρούνται από όλους μας».

#### 5. 4. 3 Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες όταν ρωτήθηκαν για τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος αναγνώρισαν μερίδιο ευθύνης και στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές συχνά είναι πιεσμένοι να «βγάλουν» την ύλη και δεν εστιάζουν στην ουσία της εκπαίδευσης που είναι η κοινωνικοποίηση και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ή ορισμένοι δεν μπορούν

να αυτοσυγκρατηθούν, είτε τέλος δεν δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών.

Η Σ13 περιγράφει το πως μια λαθασμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού μπορεί να επιδεινώσει τη συμπεριφορά του μαθητή. Σ13 «*Δηλαδή αν, αν ένας καθηγητής δει ας πούμε, ή τον πειράζει κάτι και δεν το αντιμετωπίσει με υπομονή ή ας πούμε με πιο ήπιο τρόπο, μπορεί αυτό να πυροδοτήσει χειρότερη συμπεριφορά από αυτή που αντιμετώπισε αρχικά*».

Άλλοι δύο συμμετέχοντες αναφέρουν επιθετικότητα και από την πλευρά του καθηγητή, ευτυχώς ως σπάνιο περιστατικό. Σ7 «*...αλλά αμφίδρομα δηλαδή και ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μιλήσει άσεμνα ή, ε, επιθετικά σε έναν μαθητή*».

Η πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και οι τυπικές σχέσεις στο σχολείο αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους.

Σ6 «*Ότι είναι τέτοιες οι σχέσεις τυπικές και απρόσωπες δεν υπάρχει βαθύτερο νοιιάξιμο για τα παιδιά. Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιβιώσει σε ένα περιβάλλον πολλές φορές αδιάφορο ή ακόμα και εχθρικό. ...*».

Τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη που δένει τα παιδιά και καλύπτει τις ανασφάλειες τους.

Η Σ2 δήλωσε: «*Ίσως στο, εξαρτάται αν μέσα στο τμήμα επικρατεί ισορροπία, κι αν νοιώθει ασφαλής μέσα στην τάξη του*».

Υπήρξαν και συμμετέχοντες που περιέγραψαν τον τρόπο που πλησιάζουν τα παιδιά με μαθησιακά κενά είτε με συζήτηση, είτε με εμπύχωση μέσα από τη διδακτική πρακτική. Η εκπαιδευτικός Σ9 μίλησε για τον τρόπο που προσέγγισε τους μαθητές του επαρχιακού σχολείου που εργάζεται και τόνισε ότι είναι σημαντικό να τους ενισχύει και να τους παρακινεί. Σ9 «*Πιστεύω ότι σε κάθε σχολείο που είναι εκπαιδευτικός πρέπει να αφουγκράζεται ε, την περιοχή και να κάνει αποδεκτή την κουλτούρα της περιοχής, τα καλά της κουλτούρας της περιοχής*».

Ανάλογο τρόπο προσέγγισης προτείνει και η Σ12 σε μαθητές με μεγάλα μαθησιακά προβλήματα σε ΕΠΑΛ.

Σ12: «... Κάνω ένα εισηγητικό μάθημα και μπαίνω μέσα περνάει η ώρα μου, μόνο παιδιά ησυχία για να μη με ακούσει ο διευθυντής μου, έτσι και τίποτε άλλο, το παιδί αυτά τα εκλαμβάνει. Δεν έχω κάνει καθόλου καλό ούτε σε όλη την τάξη. Όχι μόνο στα επιθετικά παιδιά. Σε όλη την τάξη, σε όλη την τάξη έχω κάνει πολύ κακό».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ξεκίνημα μιας δυσάρεστης συμπεριφοράς και στην αναζήτηση της αιτίας τονίστηκε σε τρεις συνεντεύξεις.

Σ5 «...όταν τα φροντίζουμε και σε προσωπικό επίπεδο. Να δούμε, τι συμβαίνει στο σπίτι τους; Γιατί εμφανίζουν αυτή τη συμπεριφορά»;

Η Σ18. «Ε, ίσως μπορέσεις να το προλάβεις και να μην εξελιχθεί κάπως διαφορετικά. Δηλαδή να μη γίνει μόνιμη κατάσταση».

Σ16 μιλάει για το ρόλο του εφημερεύοντα εκπαιδευτικού που δεν πρέπει να είναι τυπικός. «Να βλέπει πραγματικά τη συμπεριφορά των παιδιών και όταν εντοπίζει κάποια έστω και λεπτομέρεια μπορεί, να είναι αυτός, να έχει το μάτι να μπορεί να δει. εδώ υπάρχει. Εδώ θέλει συζήτηση αυτός ο άνθρωπος».

Όμως στην ερώτηση για την αύξηση της επιθετικότητας των μαθητών/τριών από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών υπήρξε και κάθετα αρνητική απάντηση.

Σ11 «Ε, κοίτα. Αν θεωρήσουμε το σχολείο είναι το δυναμικό είναι οι καθηγητές και τα παιδιά όχι καθηγητές δεν είναι και από κει κιόλας. Όχι καθηγητές, όχι. Ίσα-ίσα που το σχολείο προσπαθεί να τα βοηθήσει».

#### 5. 4. 4 Μέγεθος σχολείου

Οι μεγάλες σχολικές μονάδες αναφέρθηκαν από οκτώ εκπαιδευτικούς ως στοιχείο ενίσχυσης της επιθετικότητας των μαθητών. Σε πολυπληθή σχολεία είναι πιο πιθανό να υπάρχει και ένας αριθμός μαθητών με τέτοιου είδους εκδηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν όλα τα παιδιά και επιπλέον αυξάνεται το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων κι επομένως δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ τους.

Σ1 «Είναι ένα πολύ μεγάλο σχολείο, δηλαδή είναι ένα σχολείο, αν το πάρουμε μαζί με το ΕΠΑΛ δίπλα, μπορεί να είναι γύρω στα 500 παιδιά, οπότε υπάρχει και αυτό, υπάρχει όλη η γκάμα».

Σ4 «Ίσως όσο πιο μεγάλο είναι το σχολείο να είναι πιο ανεγξέλεγκτη η κατάσταση».

Σ14 «Κοίταξε σε μικρά σχολεία, ε, και κυρίως σε χωριά είναι το άλλο χαρακτηριστικό ότι μαθαίνεις και πιο πολλά πράγματα. ... .. Δηλαδή έχει τη δυνατότητα αυτή στα 100 παιδιά με πέντε ξέρω γω παραβατικές συμπεριφορές μπορείς να επέμβεις. Στα 400 παιδιά ή στα 800 που είναι πάνω, με 40 παραβατικές συμπεριφορές δεν μπορείς να επέμβεις».

#### 5. 4. 5 Τύπος σχολείου

Όπως αναφέρθηκε και στην παράγραφο της συχνότητας εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών μέσα στα σχολεία, ο τύπος του σχολείου, που βέβαια δεν είναι αποκομμένος από άλλους παράγοντες, επηρεάζει την επιθετικότητα και το ύφος των εκδηλώσεων των μαθητών. Σχολεία ειδικού τύπου όπως δηλώνουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Μουσικό και Εκκλησιαστικό έχουν λόγω των ιδιοτήτων τους μειωμένη επιθετικότητα.

Η Σ7 που εργάζεται σε Εκκλησιαστικό Σχολείο εκφράζει την άποψη πως το κλίμα του σχολείου προάγει την ήπια συμπεριφορά των παιδιών «Δεν θα το έλεγα, το δικό μου σχολείο πρώτον δεν έχει πολλά παιδιά και δεύτερον επειδή είναι Εκκλησιαστικό, υπάρχει έτσι μία άλλη συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών, είναι λίγο πιο ήρεμη»

Ανάλογα αλλά για διαφορετικό λόγο πιστεύει η Σ10 ότι τα παιδιά στο Μουσικό Σχολείο που εργάζεται έχουν λιγότερες εντάσεις.

Σ10 «Και τώρα μέσα στην τάξη θα είναι κάποιο παιδί που θα παίζει μουσική. Δηλαδή νομίζω ότι εκτονώνονται αυτή η ένταση που έχουνε κι αυτό το άγχος δεν ξέρω ακριβώς. Εκτονώνονται πάνω στη μουσική. Δηλαδή νομίζω τους ευνοεί πάρα πολύ τους συγκεκριμένους, η μουσική».

Αντίθετα σε λύκεια όπως το ΕΠΑΛ που συνδέονται βέβαια και με περιβάλλοντα χαμηλής κοινωνικής, μορφωτικής και οικονομικής στάθμης το κλίμα ενισχύει την επιθετικότητα των μαθητών. Όσον αφορά στα Γενικά Λύκεια οι εκδηλώσεις είναι λιγότερο συχνές και περισσότερο ήπιες.

Σ3 «Το κλίμα του σχολείου επηρεάζει πάρα πολύ γιατί συνήθως στα Επαγγελματικά Λύκεια μαζεύονται πολλά παιδιά που έχουν αυτή την τάση ας το πούμε έτσι. Ε, που έχουν την τάση περισσότερο του να έρθουν στο σχολείο με σκοπό να πάρουνε ένα απολυτήριο και όχι να επιδιώξουνε κάτι παραπάνω».

#### 5. 4. 6 Περιοχή σχολείου

Στους παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών η περιοχή του σχολείου εμφανίστηκε σε οκτώ συνεντεύξεις. Άλλοτε επιβαρύνει ή αντίθετα δημιουργεί συνθήκες ηρεμίας. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι διαφοροποιήσεις μέσα στην πόλη είναι μικρές και δεν θεωρεί ότι συμβάλουν. Οι διαφορετικές απόψεις φαίνονται στη συνέχεια.

Σ1 «*ότι πρόκειται για μία περιοχή, είναι μία αστική περιοχή, τα παιδιά από μικρή ηλικία μπαίνουν σε μία, σε ένα πλαίσιο συμπεριφορών και κανόνων*».

Σ18 «*Δηλαδή αυτό όντως σε κάποιον που δεν ξέρει τα τοπικά, τις περίεργες συμπεριφορές που μπορεί να δημιουργηθούν σε ένα περιβάλλον, έτσι κλειστό, ε ήτανε δύσκολα διαχειρίσιμο*».

Σ15 «*Μην ξεχνάς ότι ιδιαίτερα το ((αναφέρει την περιοχή)) έχει και έναν τρόπο λίγο θα το λεγα διαπαιδαγώγησης, αυτή η ελευθεριότητα απέναντι στο αγόρι*».

Σ19 «*Όταν πηγαίνεις ας πούμε σε μία επαρχία, εκτός του ότι, εντάξει βέβαια πάλι πρέπει να πω ότι παίζουν ρόλο και άλλα πράγματα, το περιβάλλον που μεγάλωσε ένα παιδί και το οικογενειακό φυσικά, αλλά και σε ποιο μέρος έτσι μεγάλωσε ένα παιδί, αλλά και τι ευκαιρίες είχε, από, σε αντίθεση με ένα παιδί της πόλης. Επειδή έχουν βιώσει αυτό που σου λέω, κάθε φορά είναι ακόμα πιο επιθετικά...*».

#### 5. 4. 7 Ομαδικές δράσεις

Η ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο μπορεί να βοηθηθεί μέσα από ομαδικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, και αθλητικές δραστηριότητες. Ακόμη και τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικότητα ή και αυτά που παρουσιάζουν απόσυρση λόγω μαθησιακών προβλημάτων μπορούν να ξεδιπλώσουν τις κλίσεις τους, όπως δήλωσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Σ6 «*Όταν μούνε σε μία ομάδα αθλητική για παράδειγμα, ή αν μουν σε μία ομάδα που έχει εκδρομές περιβαλλοντική, ακόμα πολύ ζωνηρά και παραβατικά παιδιά, έχουμε δει στο παρελθόν σε περιβαλλοντικές εκδρομές να έχουνε υποδειγματική συμπεριφορά*».

Σ15 «*...Σε ευχαριστούμε που μας το κάνατε αυτό. Γιατί μου δόθηκε η δυνατότητα να περάσω λίγο καλά στο σχολείο...*».



#### 5. 4. 8 Έλλειψη μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού

Την τελευταία δεκαετία το ποσοστό των αναπληρωτών καθηγητών στη χώρα μας είναι πολύ αυξημένο και σε σχολεία χωριών ή απομακρυσμένων περιοχών διδάσκουν κατά κύριο λόγο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι μοιράζονται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες πράγμα που δυσκολεύει την ενσωμάτωση τους στη σχολική κοινότητα. Σε κάποιες συνεντεύξεις όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών και τη διαχείριση του, διαφάνηκε πως όταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν σαν σταθερή βάση ένα συγκεκριμένο σχολείο δημιουργούνται προβλήματα, ειδικά αν η περιοχή έχει ιδιαιτερότητες και απαιτείται προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην κουλτούρα της περιοχής. Η κατάσταση αυτή όπως αναφέρουν κάποιοι συμμετέχοντες δεν βοηθά την αντιμετώπιση των προβλημάτων, με αποτέλεσμα η επιθετικότητα να δυναμώνει αντί να γίνεται πιο ήπια. Αυτά τα στοιχεία εντοπίστηκαν στις απαντήσεις τεσσάρων εκπαιδευτικών.

Σ18 «...γιατί δυστυχώς ήταν πάρα πολλοί αναπληρωτές από άλλα μέρη. Από άλλα μέρη της Ελλάδας εννοώ, που δεν ξέρανε την ε, δηλαδή δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι είναι αυτό που, και τι το δημιουργεί και πώς να το διαχειριστούνε λίγο»

Σ20 «Προσωπικά δεν, εντάξει, επειδή αλλάζω πάρα πολλά σχολεία και τα λοιπά, δεν έχω ε, (2) ολοκληρωμένη εικόνα από τα διάφορα σχολεία. Λίγες έχει τύχει να είμαι σε ένα σχολείο εξολοκλήρου, δεν λειτουργεί πάντα».

### **5.5 Η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών**

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών μέσα στο σχολείο που εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αν υπάρχει ένα σχέδιο από την αρχή της χρονιάς, τι είδους ενέργειες πραγματοποιούνται και ποιος αναλαμβάνει τις πρωτοβουλίες για τις δράσεις αυτές. Όλοι εκτός από δύο αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση για το αν γίνονται συζητήσεις και προσπάθειες. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις οι καθηγητές συνολικά προσπαθούν να διαχειριστούν τα προβλήματα, αλλά οι περισσότερες ενέργειες γίνονται από το διευθυντή. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συνήθως στρέφεται γύρω από συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών, λειτουργούν δηλαδή κυρίως πυροσβεστικά. Υπάρχει κάποιες φορές συνεργασία με ειδικούς, που όμως

προσκαλούνται όταν οι καταστάσεις είναι δύσκολα ελέγξιμες. Οι δύο αναπληρώτριες ανέφεραν ότι αν και γίνονται συζητήσεις, δεν είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα. Στη συνέχεια δίνονται οι τρόποι που λειτουργούν ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

✓ *Αντιμετώπιση από το διευθυντή*

Ο κεντρικός ρόλος του διευθυντή εμφανίζεται και σε αυτό το κομμάτι των συνεντεύξεων. Έξι εκπαιδευτικοί έδειξαν το Διευθυντή ως τον άνθρωπο που έχει την κύρια ευθύνη στην επίλυση των προβλημάτων και παίρνει τις περισσότερες πρωτοβουλίες σε αυτό το θέμα.

Σ17 «... αλλά πιο πολύ προσπαθεί ο διευθυντής να, να έρθει σε επαφή με κάποια παιδιά που τα βλέπει να παρεκκλίνουνε και να προλάβει κάποιες καταστάσεις πριν αναγκαστούν να ρθουνε στο Σύλλογο ... .. συνήθως ο εκπαιδευτικός εντοπίζει αυτή τη συμπεριφορά, τη μεταφέρει στο διευθυντή και ο διευθυντής προσπαθεί να συζητήσει με τον μαθητή να δει αν βγάλει άκρη, από πού προκύπτει πώς προκύπτει, και αν μπορεί να λυθεί το πρόβλημα σε αυτό το επίπεδο».

Στο Διευθυντή καταλογίζεται κάποιες φορές η ευθύνη για την αποτυχία να συγκρατηθούν οι μαθητές.

Σ3 «Ε κάλυψη εννοώ ότι μπορεί, ανάλογα με Διεύθυνση του σχολείου, μου 'χει τύχει να, να είμαι σε τέτοιο περιστατικό, αυτόπτης μάρτυρας σχεδόν, χειροδικίας περιστατικό ας το πούμε έτσι και να μη δώ την αντίστοιχη αντιμετώπιση από άποψη, δε λέω ντε και καλά τιμωρίας. Προφανώς πρέπει να υπάρξει και μία αντίστοιχη τιμωρία, αλλά ούτε καν παιδαγωγικής συνέτισης ας πούμε...».

✓ *Αντιμετώπιση από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων*

Σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις, στις δεκαεννέα από τις είκοσι, αναφέρθηκε ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί προσπαθούν από κοινού να λύσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται.

Σ13: «Ας πούμε θα συγκαλέσει με πρωτοβουλία του ένας εκπαιδευτικός. Θα πεί. Έχω θέμα με το τάδε παιδί. Έχετε εσείς θέμα; Πώς το αντιμετωπίζετε και τι μπορούμε να κάνουμε»;

Σ7 «Οπότε αν θεωρήσουμε ότι την πρώτη φορά το αντιμετώπισε ο διευθυντής μέσω του διαλόγου, τη δεύτερη φορά, σίγουρα θα συζητηθεί στο Σύλλογο, θα πάρει δηλαδή μία άλλη διάσταση, είτε ο υπεύθυνος του τμήματος θα μιλήσει στο μαθητή»..

Σ2 «Στο σύλλογο, παλιά, έχουμε συζητήσει έχουμε βασικά ένα παιδί που από την πρώτη λυκείου δεχόταν bullying, ε του κάνανε διάφορα οι συμμαθητές του, εμείς το πήραμε στο γραφείο, και το συμβούλεψαμε, ότι, για να γίνεις αποδεκτός, αυτό το παιδί ήθελε να γίνει αποδεκτό, από την παρέα, από την παρέα του, κι από τους συμμαθητές του»..

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πραγματοποιούνται συζητήσεις και γίνονται προσπάθειες, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τις περισσότερες φορές οι συζητήσεις γίνονται αφού έχει προκύψει το πρόβλημα.

Σ15 «Όχι δεν υπάρχει τέτοιο πλάνο και θα σου πω γιατί. Γιατί μέσα στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, δεν υπάρχει εκείνη η ομάδα να το πω ελέγχου; Ομάδα προστασίας; Η οποία μπορεί να γίνεται αυτό ταυτόχρονα από καθηγητές, από μαθητές, από Σύλλογο Γονέων».

Επιπλέον από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι προσωπική συζήτηση εκπαιδευτικού- διευθυντή υπάρχει μόνο όταν δημιουργηθεί συγκεκριμένο πρόβλημα με μαθητή στο οποίο να εμπλέκεται ο συγκεκριμένος καθηγητής.

Σ1 «Ε, συζήτηση, επειδή προσωπικά δεν έχω αντιμετωπίσει κάποια επιθετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη που να μην μπορώ να τη χειριστώ δεν έχω συζητήσει για συμπεριφορές των παιδιών για μέσα στην τάξη, ούτε με το Σύλλογο ούτε με το Διευθυντή».

✓ Επικοινωνία με τους γονείς

Η επικοινωνία με τους γονείς συνήθως πραγματοποιείται μετά από πρόσκληση του σχολείου όταν το παιδί παρουσιάσει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Όπως προκύπτει μέσα από τις συνεντεύξεις οι γονείς συνήθως απέχουν, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν προβλήματα. Όμως και οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον δύσπιστοι ως προς τις προθέσεις των γονέων για ομαλή συνεργασία. Μία μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει συχνή επικοινωνία διευθυντή-γονέων και άλλη μία ότι καλούσαν τους γονείς στο σχολείο όταν υπήρχε ανάγκη. Τρεις δήλωσαν ότι γενικά οι γονείς δεν ανταποκρίνονται. Τέλος μία καθηγήτρια είπε ότι είναι καλύτερα να μη συμμετέχουν οι γονείς γιατί είναι αυτοί που έχουν δημιουργήσει το πρόβλημα κι επομένως δεν μπορούν βοηθήσουν στην επίλυση.

Σ14 «Γονείς δε συμμετέχουν. ... .. Δηλαδή σύλλογος γονέων δεν υπάρχει. Γίνεται κάθε φορά με παρακαλετό, σε συγκεκριμένους ανθρώπους να αναλάβουν και τα λοιπά. Και αυτό δεν είναι μόνο σε μας, είναι σε όλα τα σχολεία. Σύλλογοι Γονέων δεν υπάρχουν».

Σ18 *«Πολλά παιδιά από αυτά που έχουνε προβλήματα, κουβαλάνε προβλήματα από το σπίτι τους. Δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτό οι γονείς. Δηλαδή ίσως η απόσταση να ήταν καλύτερη ας πούμε και να διαχειριζόμαστε διαφορετικά τα πράγματα εμείς».*

✓ *Πρωτοβουλίες πρόληψης*

Σε ορισμένα σχολεία ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ανοιχτός σε δράσεις και άλλοτε μαζί με το Διευθυντή άλλοτε μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται σε ομάδες που ακόμη κι αν ο στόχος δεν επιτυγχάνεται εντελώς, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση. Τα παρακάτω απαντήθηκαν σε τρεις συνεντεύξεις.

Η Σ16 μιλάει για ομάδα πρόληψης bullying. *«Ε, όταν φτιάχτηκε αυτή η ομάδα, ε, προτάθηκε στο σύλλογο, μάλλον μίλησε πρώτος (ο διευθυντής), ποιος θα ήθελε να συμμετέχει σε αυτή την ομάδα ατόμων στήριξης των παιδιών που μπορεί να δεχθούν bullying ή των παιδιών που κάνουν bullying και να βοηθηθούν, ε, κάποιιοι συνάδελφοι αυθόρμητα θέλανε να συμμετέχουνε και ε, κάποιιοι άλλοι μετά από συζήτηση κατάλαβαν ότι θα μπορούσαν να είναι χρήσιμοι σε αυτό.».*

Σ12 *«Τις μέρες του bullying, ειδικά στα ΕΠΑΑ, γίνεται πραγματικά πολύ μεγάλη γιορτή ... .. Πραγματικά έχουν δειχθεί τέτοια βίντεο. που τις επόμενες μέρες παιδιά είδαν ότι αλλάζανε».*

Σ14 *«...Ναι, αυτό το bullying και πώς το λένε για το σχολικό εκφοβισμό, αποτροπή bullying και για το σχολικό εκφοβισμό. Και έχει προσπαθήσει να φτιάξει μία ομάδα. ... .. Η ομάδα διαμεσολάβησης υποτίθεται ότι την έχουμε φτιάξει ... ».*

✓ *Επαφές με ειδικούς*

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στήριξη από εξειδικευμένους επιστήμονες, το σχολείο τους προσκαλεί για να συνδράμουν στην αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών και σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά παραπέμπονται σε δομές με ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Συγκεκριμένα σε οκτώ συνεντεύξεις αναφέρθηκε η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς ή με τους ψυχολόγους-κοινωνικούς λειτουργούς που πλέον εργάζονται σε αρκετά σχολεία.

Σ7 *«Είχαν έρθει διάφοροι άνθρωποι θυμάμαι, από τον ΟΚΑΝΑ να έρχονται να μας μιλάνε».*

Σ13 «...και μάλιστα έχουμε προτείνει να παραπεμφθούν στο ΚΕΔΔΥ για εξέταση αρκετές περιπτώσεις στην αρχή της χρονιάς τα οποία δεν είχανε χαρτί. Και είχε να κάνει όχι μόνο με το μαθησιακό, αλλά και με το συμπεριφορικό κομμάτι».

✓ *Επιβολή ποινών*

Όσον αφορά τις ποινές, φαίνεται στα σχολεία να επικρατεί ένα κλίμα συζήτησης και οι ποινές είναι η έσχατη λύση. Πέντε συμμετέχοντες προτείνουν εναλλακτικές ποινές όπως η προσφορά εργασίας που άλλοι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν τρόπο εκτόνωσης κι άλλοι, αποτελεσματική ποινή. Αναγνωρίζουν ότι το πρόβλημα είναι πολυπαραγοντικό και ότι ο αυταρχισμός και οι αποβολές δεν φέρνουν λύση, αλλά θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη με πολλαπλούς τρόπους σε αυτά τα παιδιά.

Σ1 «..., ε, σίγουρα βοηθάει νομίζω η συζήτηση, ο διάλογος με τα παιδιά, το να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν και τι όχι, ε, να κατανοήσουν τα όρια ποια είναι στο σχολείο»,

Από τις συνεντεύξεις τριών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι όταν η αντικατάσταση των αποβολών από προσφορά στο σχολείο δρα ευεργετικά για τα παιδιά.

Σ5 «ότι όταν τα παιδιά, ε με κάποιο τρόπο αισθάνονται ξαναλέω, ότι προσφέρουν σε αυτό το σχολείο, ε δηλαδή θυμάμαι τώρα ότι παιδιά που εμφανίζανε ας πούμε, τέτοιες συμπεριφορές, επιθετικές, κάποια περίοδο τα απασχολούσαμε στο να καθαρίζουν ας πούμε τις αυλές. Στο να φυτεύουν δέντρα... ... Αισθάνονται δηλαδή ότι τα παιδιά ανήκουν σε αυτό όταν δηλαδή τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχολικές...».

Σ13 «...γενικά στο σχολείο μας υπάρχει μία φιλοσοφία στο να είμαστε πιο διαλλακτικοί με τα παιδιά και ο διευθυντής είναι πάρα πολύ διαλλακτικός και συζητάει πάντα, πάντα με τα παιδιά, με τους γονείς. ... .. Ακόμα και στην ωριαία αποβολή, δηλαδή τα φέρνουμε στο γραφείο και κάνουν δουλειές. Κι εγώ ας πούμε που είχαμε θέμα στην τάξη με δύο τρία παιδιά που βαριόντουσαν στο μάθημα, τα έβγαλα έξω και κάνανε κηπουρική».

Σ15 «...και να σου πω και κάτι; Και να πάρει μία μέρα αποβολή, και να πάρει δύο μέρες αποβολή δεν του κάνουν τίποτα. Βάλτον μέσα μπροστά στα άλλα τα παιδιά να κάνει κοινωνική εργασία μέσα στο σχολείο. Να κλαδέψει τριανταφυλλίες, να φυτέψει λουλούδια, να βάψει ένα τοίχο κατάλαβες»;

## **5.6 Εμπόδια στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών- μαθητριών και προτάσεις των εκπαιδευτικών**

Στο τελευταίο τμήμα της συνέντευξης ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί τι πιστεύουν πως εμποδίζει την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών παρά τις όποιες προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας και αν έχουν κάτι που θέλουν αν δηλώσουν για το θέμα.

### 5.6. 1 Ανασταλτικοί παράγοντες

Ποικίλες ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν με τους περισσότερους να αποδίδουν την ακύρωση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών σε εξωγενείς παράγοντες.

#### ✓ *Οι γονείς*

Την αδυναμία αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών αποδίδουν εννέα εκπαιδευτικοί στην οικογένεια. Αισθάνονται πως όσο κι αν προσπαθούν δεν μπορούν να υπερνικήσουν τα προβλήματα που προκαλούν οι γονείς.

Σ9 *«Πιστεύω ότι όσο είναι στο σχολείο εμείς, δίνουμε, κάνουμε κάνουμε πράγματα για το παιδί. Απλά αυτό έρχεται θυμωμένο, εμείς το ηρεμούμε, αυτό έρχεται θυμωμένο ξανά. Το σχολείο ε, το σχολείο δεν μπορεί εύκολα να κατηγορήσει το γονιό... .. Γιατί γονείς δεν αλλάζουνε».*

Σ10 *«Κυρίως όταν δεν συνεργάζονται οι γονείς και όταν δεν μπορούν να καταλάβουν και οι γονείς το μέγεθος του προβλήματος»*

Σ11 *«Υπάρχει μία απόσταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και γονείς. Υπάρχει ένα χάσμα πάντα. Υπάρχει μία αρνητική στάση των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα απέναντι στους τεμπέληδες εκπαιδευτικούς».*

#### ✓ *Έλλειψη επιμόρφωσης και εξωτερικής στήριξης*

Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν αδυναμία χειρισμού των προβλημάτων λόγω έλλειψης γνώσεων και υποστηρικτικών δομών.

Σ7 *«Το να μην αντιληφθείς ότι υπάρχει πρόβλημα είναι ένα μεγάλο θέμα. Αλλά ως εκπαιδευτικός το να μην αντιληφθείς σημαίνει ότι δεν έχεις τη σωστή επιμόρφωση».*

Σ20 *«...αλλά πολλές φορές νομίζω ότι κι εμείς οι ίδιοι, κι εμείς χρειαζόμαστε καθοδήγηση στο πως θα διαχειριστούμε κάποια πράγματα».*

#### ✓ *Παραμέληση των παιδιών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων από το σύστημα*

Σ5 « ... δηλαδή ένα παιδί το οποίο ξέρει ότι είτε μπει στην τάξη, είτε δεν μπει είναι το ίδιο πράγμα και δεν υπάρχει καμία φροντίδα και καμία μέριμνα σε προσωπικό επίπεδο για να ακολουθήσει μία πορεία και δεν υπάρχει επίσης ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, εντάξει, θα είναι έξω και θα πετάει κροτίδες».

✓ Έλλειψη χρόνου για συζήτηση

Τρεις εκπαιδευτικοί εστίασαν στην πίεση χρόνου που δεν επιτρέπει ουσιαστική προσέγγιση ούτε των καθηγητών μεταξύ τους, αλλά ούτε και καθηγητών-μαθητών.

Σ16 «... Κάτι, ότι δεν υπάρχει ο χρόνος που θα μπορούσαν οι καθηγητές να συζητάνε περισσότερο με τους μαθητές».

Σ20 «Εμ και μεταξύ των μαθητών, του μαθητή με τους καθηγητές. Και οι καθηγητές μεταξύ τους να συζητήσουμε, να ανταλλάξουμε μία άποψη για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά»..

✓ Νοοτροπία εκπαιδευτικών

Πέντε συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προσφέρουν περισσότερο στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών, αλλά για δικούς τους λόγους δεν το κάνουν. Είτε γιατί υποτιμούν το κομμάτι της αγωγής, είτε γιατί θέλουν να είναι αρεστοί στους μαθητές, είτε γιατί δεν θέλουν να διαθέσουν χρόνο.

Σ12 «Δεν έχουμε δει σωστά το ρόλο μας, ότι δεν είμαστε μόνο στο μαθησιακό κομμάτι καθηγητές ... .. Μπορεί να έχουμε τα δικά μας οικογενειακά προβλήματα, γιατί μπορεί να είναι οι απαιτήσεις του σχολείου τόσο σε άλλες και τόσες πολλές που δεν εμβαθύνουν στο πιο σημαντικό που είναι το παιδί».

Σ19 «Ναι, ο καθένας απλά κοιτάζει πώς να καλύψει το δικό του προσωπικό ε, συμφέρον και δεν κοιτάζει τους υπόλοιπους ας πούμε. Δεν κοιτάζει σε ομαδικό κλίμα να λειτουργεί αλλά σε ατομικό».

Σ14 «...και από την άλλη είναι οι, αυτό που να μπαίνουν κάποιοι γονείς κάποια στιγμή ή κάποιοι συνάδελφοι και να προστατεύουν μαθητές για διάφορους λόγους».

✓ Υποδομές-κτηριακές εγκαταστάσεις

Αν και η συμβολή των κατάλληλων υποδομών και του εξοπλισμού στη δημιουργία ευχάριστου, αξιοπρεπούς και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος αναφέρεται στη βιβλιογραφία, μόνο δύο εκπαιδευτικοί το συζήτησαν.

Σ18 «*Νομίζω ότι ένα σχολείο το οποίο έχει άθλιες εγκαταστάσεις. Δηλαδή να μην έχει το υλικό που πρέπει να έχει για να, ο άλλος που μπαίνει μέσα να σέβεται το χώρο. Δηλαδή να βλέπει ότι είναι κάπως, ότι είναι, ότι εκεί πέρα ζούνε άνθρωποι και όχι ζωντανά. ... .. Και γιατί δεν έχει κανένα σοβαρό λόγο ο άλλος, δεν σέβεται το χώρο, αφού ούτε ο χώρος τον σέβεται».*

Σ20 «*Να υπήρχε ας πούμε, να υπήρχαν δυνατότητες πολλές μέσα στις εγκαταστάσεις. Ε, Το να γίνονται πράγματα τα οποία να κρατάνε σε ενδιαφέρουν τα παιδιά. Όταν δεν μπορούμε να έχουμε ούτε έναν σε όλες τις αίθουσες για παράδειγμα διαδραστικά μέσα και τα λοιπά, δεν μπορεί να γίνει δουλειά σωστή. Πρέπει να είναι πολύ πιο καλά εξοπλισμένα και εφοδιασμένα τα σχολεία, αρχικά».*

✓ *Συγκάλυψη από τους συμμαθητές*

Σ14 «*Είναι η ομερτά, η κακή, η κακώς εννοούμενη αλληλεγγύη, που υπάρχει μεταξύ των μαθητών οι οποίοι, δεν μπορούν να διακρίνουν το συναδελφικό, τη συναδελφική συμπεριφορά από την επικίνδυνη συμπεριφορά ... .. Γιατί όποιος μιλήσει είναι το καρφί με αποτέλεσμα να ξέρουν όλοι σε ένα περιστατικό».*

## 5.6. 2 Προτάσεις- προβληματισμοί

Στο κλείσιμο της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν να δηλώσουν κάτι για την επιθετικότητα κι αν έχουν κάποια πρόταση να κάνουν. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι έχουν εκθέσει τις απόψεις τους στη διάρκεια της συνέντευξης και δεν πρόσθεσαν κάτι επιπλέον. Κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεριλαμβάνονται σε όσα έχουν ήδη παρουσιαστεί. Ξεχωρίζουν τρεις δηλώσεις – προτάσεις και ένας προβληματισμός.

✓ *Εκδημοκρατισμός του σχολείου*

Σ18 «*Να σου πω γενικά κάθε σχολείο έχει έναν κανονισμό έτσι;. Υποτίθεται ο κανονισμός έχει συμφωνηθεί ή έπρεπε να έχει συμφωνηθεί και με τη συμμετοχή των μαθητών ... .. Δηλαδή με μία κουβέντα, μπορείς να τα βάλεις ας πούμε, να τα φέρεις σε εκείνο το σημείο που να αναγνωρίσουν και κάποια πράγματα ότι πρέπει να τα ακολουθούνε. Σαν μία κοινωνική ομάδα, ένα σύνολο που θα ζήσει μαζί για κάποιο καιρό σε ένα μέρος έτσι»;*

✓ *Συστηματική ενισχυτική διδασκαλία*



Σ15 «Το σχολείο έχει τις δυνατότητες. Ας κάνει και αυτήν την παράλληλη στήριξη, ας κάνει και την ενισχυτική διδασκαλία».

✓ Αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών

Σ20 «Το να μην κάνει ένα παιδί καθόλου μουσική, καθόλου καλλιτεχνικά ή ακόμα και θεατρικό ή το project να ασχοληθεί και να είναι μεταξύ ομάδων παιδιών που συνεργάζεται και μαθαίνουν και δένονται και υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση».

✓ Προβληματισμός για τη λεκτική βία

Σ3 «Γενικά εντάζει, με έχει, πολλές φορές με έχει προβληματίσει και η λεκτική βία που υπάρχει στα σχολεία, και από τη σωματική σωματική περισσότερο, γιατί η σωματική λιγάκι, παρ'ότι πολλές φορές μπορεί να μην έχει ε, χειρότερα αποτελέσματα από μία λεκτική βία. Απλά είναι πιο ορατά».

## **Κεφάλαιο 6: Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

### **6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των μαθητών/τριών. Οι θεματικοί άξονες στους οποίους κινήθηκαν οι ερωτήσεις, ήταν α) η περιγραφή της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς β) τα αίτια της γ) η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην εμφάνιση της, δ) η σύνδεση του σχολικού κλίματος με τις διαδικασίες πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας στις σχολικές μονάδες και ε) οι παράγοντες που τελικά δεν επιτρέπουν την διαχείριση της.

Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το τι θεωρούν επιθετική συμπεριφορά και προς τα που αυτή απευθύνεται. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη λεκτική βία ως την πιο συχνή μορφή επιθετικότητας των μαθητών, η οποία απευθύνεται κυρίως προς τους συμμαθητές τους και λιγότερο συχνά προς τους εκπαιδευτικούς. Οι περιγραφές τους για το τι θεωρούν λεκτική βία προς τα άλλα παιδιά περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος αντιδράσεων από τη βωμολοχία μέχρι την ειρωνεία και την οποιαδήποτε συμπεριφορά που κάνει τον άλλο να αισθάνεται άβολα. Ο χώρος που συμβαίνει η λεκτική επίθεση είναι τόσο η τάξη, όσο και η αυλή του σχολείου. Τα παραπάνω βρίσκονται και στη βιβλιογραφία (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000 · Κουρκούτας, 2007: 43) που επισημαίνουν ότι η λεκτική βία συναντάται στα σχολεία με ποικίλες τυπολογίες.

Φαίνεται ότι στην κατηγορία της λεκτικής βίας οι συμμετέχοντες εντάσσουν και το bullying, γιατί στα παραδείγματα αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή την ειρωνεία σε αδύναμους στόχους, την κοροϊδία για το σώμα το ντύσιμο ή ακόμη και την οικογένεια του παιδιού, εντοπίζουν το χαρακτηριστικό της διάρκειας και της επανάληψης και το ότι ο θύτης είναι το αδύναμο παιδί (Olweus & Limber, 2018 · Μόττη- Στεφανίδη, κ.α., 2011). Λίγοι μόνο καθηγητές διαχώρισαν τις δύο μορφές, τη λεκτική βία και τον εκφοβισμό. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με παλαιότερη έρευνα της Παπαλαζάρου (2015) και πιθανά να υποτιμάται η σοβαρότητα της λεκτικής βίας, γιατί στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρέμβαση γίνεται συνήθως σε σοβαρά περιστατικά. Αυτή η στάση συμφωνεί και με τον Mishna

et al (2005) που αναδεικνύει το πρόβλημα που δημιουργείται όταν οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τις αντιδράσεις των παιδιών, γιατί τότε είναι πολύ πιθανόν να μην αναλάβουν δράση παρόλο που είναι απαραίτητο. Όμως το bullying σαν μορφή επιθετικότητας ακούστηκε μόνο από τρεις εκπαιδευτικούς, παρόλο που στοιχεία δείχνουν ότι και στη χώρα μας αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα (Κουρκούτας, 2007: 48).

Η σωματική βία δηλώνεται αμέσως πιο συχνά στις συνεντεύξεις, αν και όπως λένε οι συμμετέχοντες, δεν είναι συνηθισμένη στα σχολεία, ειδικά στα Γενικά Λύκεια. Σωματική βία αλλά συνήθως χωρίς οδυνηρή κατάληξη υπάρχει στα Γυμνάσια κυρίως μεταξύ των αγοριών. Τα βίαια παιχνίδια των αγοριών στο Γυμνάσιο δεν θεωρούνται από όλους τους συμμετέχοντες μορφή επιθετικότητας. Τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία τόσο για τη μείωση της σωματικής επιθετικότητας με την αύξηση της ηλικίας, όσο και για τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της στα αγόρια (Μακρή-Μπότσαρη, 2012· Baxendale et al, 2012· Κιτσάκη, 2010). Αντίθετα στα ΕΠΑΛ οι σωματικές επιθέσεις είναι ιδιαίτερα συχνές, με σκοπό τη βλάβη του θύματος και οι καταστάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε επώδυνα αποτελέσματα ακόμη και μεταξύ των κοριτσιών. Οι απαντήσεις για τα ΕΠΑΛ συμφωνούν και με τη έρευνα του Καλύβα (2018) όπου διαπιστώνεται βία για λόγους ανδρισμού και μαγκιάς αλλά που η κατάσταση είναι επίσης δυσάρεστη και ανάμεσα στα κορίτσια.

Η επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να μην είναι συχνό φαινόμενο. Δεν αναφέρθηκε αυθόρμητα παρά από ελάχιστους συμμετέχοντες. Και περιορίζεται σε λεκτική αντιπαράθεση, σε λάθος τρόπο έκφρασης αιτημάτων, σε εκδήλωση θυμού και απαξίωσης στο πρόσωπο του καθηγητή. Εξαιρετικά σπάνια μπορεί να απειληθεί εκπαιδευτικός ή να γίνουν φθορές στο αυτοκίνητο του. Τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν τέτοιου είδους επιθετικότητα πιο συχνά από ότι τα μικρότερα. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν απειληθεί ήταν γυναίκες. Στη βιβλιογραφία, η επιθετικότητα προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους (Lernihan, 2011· Αλαμπρίτης, 2007 · Μάστορα 2020) με τις γυναίκες να είναι πιο συχνά οι δέκτες της επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτές οι έρευνες συμφωνούν και με την παρούσα όσον αφορά στον παράγοντα φύλλο αλλά όχι στον παράγοντα συχνότητα, γιατί στην παρούσα έρευνα είναι μικρός ο αριθμός των αναφορών για επιθετική ή αγενή συμπεριφορά προς τους καθηγητές, γεγονός που θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων εργάζεται σε Γενικά Λύκεια, καθώς και από τις ιδιαίτερες

συνθήκες της πανδημίας, μια και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τριβή με τους μαθητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Ως επιθετική συμπεριφορά δηλώθηκε και ο συνεχής και διάχυτος θυμός με έντονα ξεσπάσματα που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν συνάδουν με τις αφορμές. Οι φθορές σε κτήρια και οι βανδαλισμοί συνδέονται με την επιθετικότητα (Carrasco et al, 2012) αλλά στην παρούσα έρευνα, ελάχιστα αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες. Όταν όμως ρωτήθηκαν αν συναντούν και τέτοια περιστατικά, οι περισσότεροι είπαν πως ναι, υπάρχουν, αλλά δεν έδειξαν να προβληματίζονται ιδιαίτερα με αυτά, και δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν υπάρχει πρόθεση όταν πραγματοποιούνται φθορές σε πόρτες και θρανία ή άλλα αντικείμενα. Ανάλογα συμβαίνει και με τη ρίψη κροτίδων στη σχολική αυλή που προκύπτει έμμεσα μέσα από τις συνεντεύξεις Αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ιδιαίτερα πιεσμένοι από προβλήματα όπως οι βανδαλισμοί (Ervasti et al, 2012).

Σε μία συνέντευξη καταγράφηκε η ηλεκτρονική βία όπου τα παιδιά είναι θύματα διασυρμού μέσω διακίνησης βιντεοσκοπημένου υλικού ή φωτογραφιών. Η βία αυτής της μορφής έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hinduja, 2008 ·Olweus, 2012). Δεν καταγράφεται όμως στις υπόλοιπες συνεντεύξεις γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τους Eden et al (2013) όπου οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η βία του διαδικτύου αποτελεί πρόβλημα ανάμεσα στους μαθητές.

Η επιθετικότητα προς τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα από τη σιωπή και την απόσυρση καταγράφηκε μόνο σε μία συνέντευξη, ενώ η κατάθλιψη, η απομόνωση των εφήβων και η σύνδεση τους με αυτοτραυματισμούς ή ακόμη με τις απόπειρες αυτοκτονίας είναι φαινόμενο που συναντάται στην εφηβεία. (Hawton et al., 2002 · Best, 2005 · Dutton & Karakanta, 2013). Το γεγονός ότι απουσιάζει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών σημαίνει ή ότι πράγματι δεν το συναντούν συχνά ή ότι δυστυχώς δεν του δίνουν την αρμόζουσα σημασία.

Τέλος αναφέρθηκαν η κλοπή, η επίθεση μαθητών σε ενήλικους εξωσχολικούς και η οργανωμένη σύγκρουση ομάδων μαθητών από διαφορετικά σχολεία με την τελευταία συμπεριφορά να περιέχει στοιχεία χουλιγκανισμού. Δεν καταγράφηκε σε καμία συνέντευξη η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και η διακίνηση τους μέσα στο σχολείο ούτε ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, ούτε ως παράγοντας πρόκλησης της, παρόλο που οι συμπεριφορές αυτές έχουν

διαπιστωθεί σε άλλες έρευνες και συνδέονται με την επιθετικότητα των εφήβων (Κεδράκα & Τσαγκαράκης, 2000:8 · Skara, 2008).

Στο δεύτερο θεματικό άξονα που περιλαμβάνει τα αίτια γέννησης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η οικογένεια είναι η γενεσιουργός αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η κατηγορία οικογένεια εσωκλείει όλες τις δυσλειτουργικές καταστάσεις. Ως πρώτος παράγοντας αναδείχθηκε η έλλειψη φροντίδας από τους γονείς οι οποίοι δεν αφογκράζονται τις ανάγκες των παιδιών τους είτε μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτές, είτε συναισθηματικές. Τα παιδιά μεγαλώνουν μόνα τους ή με τους παππούδες τους από επιλογή των γονιών ή λόγω μονογονεϊκότητας (Μαυραγάνης, 2006) και είναι δυσχερής η προσέγγιση του σχολείου με την οικογένεια. Ανάλογα πορίσματα έχουν προκύψει και από πολλές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η αδιαφορία των γονέων δημιουργεί ανισορροπία (Δημάκος, 2005), ενώ αντίθετα οι ζεστές σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους βοηθά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jiménez, & Estévez 2017 · Batanova & Loukas, 2014). Δυσλειτουργική είναι και η οικογένεια που οι γονείς είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί από τα παιδιά τους. Αυτή η πίεση οδηγεί πολλά παιδιά σε επιθετικότητα και αντίδραση (Taha, 2001 · Fischer, 2006 : 58).

Ανισορροπία προέρχεται σύμφωνα με τους ερωτώμενους και από τη βία που βιώνουν στην οικογένεια τα παιδιά. Η βία αυτή μπορεί να απευθύνεται σε πρόσωπα έξω από την οικογένεια, οπότε ένας βίαιος πατέρας λειτουργεί ως πρότυπο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001:29) ή μπορεί να στρέφεται ενάντια στα ίδια τα μέλη της οικογένειας και βέβαια και στο παιδί (Brendgen, 2002 · Miller-Perrin et al, 2009). Επιπλέον δηλώθηκε ότι ακόμη και η απαξιωτική συμπεριφορά του ενός γονέα προς τον άλλο είναι ένα είδος βίας που αισθάνεται το παιδί και καθορίζει τη συμπεριφορά του, απαντήσεις που συμφωνούν και με τη βιβλιογραφία για την εχθρότητα μεταξύ των γονέων (Χρηστάκης, 2011 : 84).

Εκτός από τον παράγοντα οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η εφηβεία είναι μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, και είναι μέχρι ενός ορίου φυσιολογική. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται από τις παρέες και τους συνομήλικους τους και προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή (Κεδράκα & Τσαγκαράκης, 2000:10 · Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 23, 24). Η έκφραση που ακούστηκε ήταν «για μαγκιά, για προβολή». Έχει διαπιστωθεί σε έρευνες πως υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην επιθετικότητα των

εφήβων και την υψηλότερη κοινωνική αναρρίχηση ανάμεσα στους ομότιμους τους (Faris και Ennett, 2012 · Berger & Rodkin, 2012).

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού αποδίδουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί την επιθετικότητα και φαίνεται να συμφωνούν με τη βιβλιογραφία με τους Adams et al (2005) που βρήκαν ότι τα παιδιά με χαμηλή αρχική επιθετικότητα δεν την αύξησαν, ακόμη κι αν βρισκόταν σε παρέες πολύ επιθετικών παιδιών. Επιπλέον αναφέρθηκαν και οι περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά έχουν ιδιαίτερα προβλήματα όπως αυτά με νευρολογικές διαταραχές ή παιδιά που λόγω βιολογικών χαρακτηριστικών έχουν χαμηλή αυτοκυριαρχία και αντιδρούν εντονότερα από τα υπόλοιπα (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2016).

Οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται και μέσα στο σχολείο ( Χαλαύτρη, 2017 · Troyna & Vincent, 1995) και αυξάνουν και την επιθετικότητα όπως διατύπωσε μια εκπαιδευτικός. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και περιβάλλον αδυνατούν να ανταπεξέλθουν, περιθωριοποιούνται και φέρονται επιθετικά μια και το σχολείο αντιπροσωπεύει όλους εκείνους τους θεσμούς που είναι εχθρικοί προς αυτά όπως αναλύθηκε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας έρευνας. Σε μεγάλης κλίμακας έρευνα σε 35 χώρες, βρέθηκε ότι όσο μεγαλύτερη οικονομική ανισότητα υπάρχει, τόσο πιο μεγάλη πιθανότητα για επιθετικότητα και δημιουργία θυμάτων εκφοβισμού (Due et al., 2009). Τη διατύπωση «κοινωνικές ανισότητες», δεν την συναντάμε σε άλλες συνεντεύξεις, αλλά στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί που περιέγραψαν σκληρές βίαιες στα ΕΠΑΛ, είχαν την ίδια άποψη, γιατί μιλούσαν για παιδιά με μεγάλα οικονομικά προβλήματα, για παιδιά που ουσιαστικά ζούσαν μόνο τους, για παιδιά που εργάζονταν το βράδυ και πήγαιναν στο σχολείο το πρωί. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρον ότι τα παιδιά στην επαρχία δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες να μορφωθούν και είναι καχύποπτα απέναντι στους εκπαιδευτικούς που περνούν από σχολείο, δηλώνουν έμμεσα ότι υπάρχει ανισότητα ανάμεσα στα παιδιά της πόλης και της επαρχίας. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και οι απαντήσεις για ελλιπή κοινωνικοποίηση των παιδιών απομακρυσμένων περιοχών. Τα παιδιά που ζουν σε αυτές τις περιοχές παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής (Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2009) που ορίζεται ως γεωγραφική εκπαιδευτική ανισότητα.

Η συμπεριφορά των εφήβων μπορεί να επιδεινωθεί, δήλωσαν έξι εκπαιδευτικοί και από την πίεση που βιώνει μια οικογένεια λόγω οικονομικών προβλημάτων. Η οικονομική κρίση της προηγούμενης δεκαετίας επηρέασε αρνητικά και τις οικογένειες γιατί στερήθηκαν βασικά αγαθά,

(Αυγητίδου κ.α., 2016), αλλά και τα σχολεία που λόγω περικοπών προσέφεραν λιγότερες παροχές στους μαθητές (Kakana et al, 2017). Η οικονομική κρίση συνδέεται κι αυτή με τις κοινωνικές ανισότητες γιατί έπληξε κυρίως τα μη ευνοημένα στρώματα της κοινωνίας. Μέσα από την ανασφάλεια που δημιούργησε έκανε τα παιδιά να αισθάνονται περιθωριοποιημένα και τα απομάκρυνε από συλλογικές δράσεις (Kalerante & Eleftherakis, 2018).

Τους τελευταίους μήνες, δηλώνουν δύο εκπαιδευτικοί, οι ιδιαίτερες συνθήκες περιορισμού λόγω πανδημίας δημιούργησαν πίεση και ανασφάλεια και αυτό δημιουργεί εντάσεις στα παιδιά.

Σε μικρότερη συχνότητα δηλώθηκαν κι άλλοι παράγοντες πρόκλησης επιθετικότητας, όπως το να έχει πέσει το ίδιο το παιδί θύμα bullying και από θύμα να μετατρέπεται σε θύτης, άποψη που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Notar & Padgett, 2013).

Το παιδί που δεν μπορεί να συμμετέχει λόγω αδυναμιών στο μάθημα κάποιες φορές προκαλεί προβλήματα αφού δεν αισθάνεται μέρος της σχολικής διαδικασίας (Κουρκούτας, 2007: 92, 93 · Fite et al., 2013). Στις συνεντεύξεις δεν δόθηκε άμεσα η διαταραχή του μαθήματος ως μορφή επιθετικότητας, εμφανίστηκε όμως στην ενότητα των παραγόντων που την προκαλούν. Αυτή η παράμετρος έρχεται σε συμφωνία με τις κοινωνικές ανισότητες που αναφέρθηκαν ως αίτια γέννησης επιθετικής συμπεριφοράς, γιατί συνήθως τα παιδιά που έχουν αποσυρθεί από τη μαθησιακή διαδικασία, προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Fischer, 2006 :304).

Η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα, η φυσική απόσταση που δημιουργούν μεταξύ των παιδιών και τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια επισημάνθηκαν ως επιβαρυντικός παράγοντας στην εκδήλωση της επιθετικότητας, απόψεις που επιβεβαιώνονται από την έρευνα (Krahé & Möller, 2004 · Delhove & Greitemeyer, 2021 · Ko et al., 2009). Πρέπει όμως να σημειωθεί αν και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην συμπεριφορά των αφήβων χρειάζονται μεγαλύτερη διερεύνηση (Greitemeyer, 2019), γιατί οι μηχανισμοί κοινωνικής επιρροής που συνδέουν την επιθετικότητα και την ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια παραμένουν ασαφείς και πιθανά αυτή να συνδέεται με την αρχική επιθετικότητα των παιδιών (Verheijen et al, 2021).

Στην κατηγορία σχολείο και η επίδραση του στην επιθετικότητα των εφήβων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μία ή και περισσότερες συνιστώσες από αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Ελευθεράκης, 2009 · Ματσόπουλος, 2009 · Δρούλια, 2015) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως η καλλιέργεια της βαθμολογίας και του ανταγωνισμού,

η έλλειψη καλλιέργειας των κλίσεων και των ταλέντων των παιδιών, η πίεση των εξετάσεων, η έλλειψη ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές. Επιβραβεύονται μόνο οι άριστοι και δεν δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν τα παιδιά τα ενδιαφέροντα τους, δεν υπάρχουν μαθήματα που θα βοηθήσουν την εκτόνωση τους, εκτός από τη Γυμναστική. Μέσα στην τάξη η διδασκαλία είναι κυρίως δασκαλοκεντρική, υπάρχει μικρή δυνατότητα για ομαδική δουλειά και συζητήσεις μια και είναι ασφυκτική η πίεση της ύλης. Επίσης στη χώρα μας τα παιδιά του Λυκείου βρίσκονται στο ρυθμό των εισαγωγικών εξετάσεων από πολύ νωρίς.

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε εκείνους τους παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα, όπως είναι ο τρόπος που διοικείται το σχολείο, οι συνεργασίες ή μη μεταξύ των μελών της Σχολικής Κοινότητας, το μέγεθος και ο τύπος του σχολείου, η περιοχή που εδράζεται αυτό, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που μπορεί να ενισχύει ή να προλαμβάνει ανεπιθύμητες καταστάσεις, οι εξωδιδασκτικές δράσεις του σχολείου και η ύπαρξη μεγάλου ποσοστού αναπληρωτών σε ένα σχολείο

Υποστηρίζουν ότι η ξεχωριστή ατμόσφαιρα του κάθε σχολείου δεν γεννά ούτε εξαφανίζει την επιθετικότητα και τη βία, με εξαίρεση τον παράγοντα «περιοχή που βρίσκεται το σχολείο», αλλά μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει την ένταση και τη συχνότητα τους ανάλογα με το πόσο υποστηρικτικό είναι (Gendron et al, 2011). Η περιοχή του σχολείου συμμετέχει αρνητικά στην κουλτούρα του γιατί σε κάποιες περιοχές τα αγόρια ανατρέφονται με τη νοοτροπία του νταή. Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως εκτός από τους ιδιαίτερα απομονωμένους τόπους, η περιοχή δεν επηρεάζει πολύ, γιατί μέσα στην πόλη μας οι διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των παιδιών δεν διαφέρουν αισθητά από σχολείο σε σχολείο.

Κοινή πεποίθηση ήταν ότι η αύξηση του μεγέθους του σχολείου δρα επιβαρυντικά στο σχολικό κλίμα γιατί είναι δύσκολο να εντοπιστεί το πρόβλημα, να γίνει μια παρέμβαση αλλά και να υπάρξει συνεννόηση με όλους τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδή, 2001). Η ανασφάλεια που δημιουργεί το μεγάλο σχολείο στα παιδιά διαπιστώθηκε και από την έρευνα (Lleras, 2013).

Ο τρόπος που διοικείται το κάθε σχολείο έχει καθοριστικό ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος (Γουναρόπουλος, 2007· Κωστοπούλου, 2011· Αμηνάς κ.α., 2017· Kelley et al., 2005· McCarley et., 2016). Αυτή η άποψη



αναφέρθηκε από τους μισούς συμμετέχοντες που θεωρούν το διευθυντή ως το σημαντικότερο μοχλό κινητοποίησης των εκπαιδευτικών. Δεν θεωρούν ότι λύνει τα προβλήματα, αλλά συνεπικουρεί τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τους στηρίζει στις αποφάσεις τους, προτείνει σχέδια δράσης και παίρνει τις τελικές αποφάσεις σε όλα τα δύσκολα περιστατικά. Αντίθετα ένας διευθυντής που λειτουργεί γραφειοκρατικά και δεν δίνει την πρέπουσα σημασία σε περιστατικά επιθετικότητας εν τη γενέσει τους, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μειωμένη ενασχόληση με αυτά. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν δήλωσαν ξεκάθαρα όλοι οι συμμετέχοντες αν ο διευθυντής του δικού τους σχολείου ανήκει στην κατηγορία του σχολικού ηγέτη που τους εμπνέει. Λίγοι είπαν πως ο διευθυντής τους δίνει βαρύτητα στο καλό κλίμα, κάποιιοι που δήλωσαν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο τους, υπονόησαν ότι ο τρόπος διοίκησης δεν βοηθάει και τέλος κάποιιοι ανέφεραν ότι έχουν συναντήσει στο παρελθόν έναν χαρισματικό διευθυντή που μπορούσε να διαχειριστεί τις δύσκολες καταστάσεις.

Οι σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες αναφέρθηκαν ως σημαντικός παράγοντας και μάλιστα από μία εκπαιδευτικό ως σημαντικότερος από το διευθυντή. Ζεστές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και συλλογικές διεργασίες στη λήψη των αποφάσεων βοηθούν και στην πρόληψη και στη θεραπεία της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν κι άλλες έρευνες που συνδέουν τις αρμονικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου (Satini, 2007) και το ξεπέρασμα προβλημάτων από εξωγενείς παράγοντες (Κωστοπούλου, 2011). Εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο συνεργατικό κλίμα που οδήγησε σε προσπάθειες δημιουργίας ομάδων δράσης ή τη λήψη πρωτοβουλιών για επαφές με ειδικούς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι 19 από τους 20 συμμετέχοντες δήλωσαν πως γίνονται συζητήσεις στα σχολεία τους. Σε αρκετές συνεντεύξεις ακούστηκε ότι παρά τις συζητήσεις κάθε εκπαιδευτικός δρα με βάση τις δικές του πεποιθήσεις και η αντιμετώπιση των προβλημάτων υπονομεύεται από την έλλειψη κοινής γραμμής και τις τυπικές στην πραγματικότητα σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Δυστυχώς όμως σύμφωνα με μία συμμετέχουσα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι στην πραγματικότητα ανοιχτοί σε νέες τακτικές και θεωρούν ότι το έργο τους περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων στο αντικείμενο που διδάσκουν. Αναφέρθηκε επίσης ότι η ύπαρξη ενός σαφούς πλαισίου λειτουργίας που τηρείται από

όλους τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί στα παιδιά ασφάλεια και μειώνει την επιθετικότητα και επομένως την επιβολή ποινών. Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνεί και η έρευνα των Huang & Cornell (2018).

Όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά οι συμμετέχοντες αποδέχονται στην πλειοψηφία τους ότι οι μαθητές απαντούν επιθετικά αν θεωρήσουν ότι αδικούνται από τον εκπαιδευτικό, εύρημα που συμφωνεί και τη βιβλιογραφία (Chory-Assad, 2002). Αντίστοιχα θεωρείται πως η επιθετικότητα του καθηγητή είτε είναι πρωτογενής είτε έρχεται ως αντίδραση σε αυτή του μαθητή, φουντώνει το πρόβλημα και οδηγεί σε αδιέξοδο τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών επιβαρύνοντας συναισθηματικά και τις δύο πλευρές (Vaaland, 2011 · Theoharis & Bekiari, 2017). Έτσι αναφέρεται ότι όταν διαπιστωθεί μια ανεπιθύμητη κατάσταση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συζητήσουν με τους μαθητές και αν δεν τα καταφέρουν, τότε απευθύνονται στο διευθυντή και στη συνέχεια στο Σύλλογο Διδασκόντων ή στο Συμβούλιο Εκπαιδευτικών του τμήματος αν πρόκειται για συμπεριφορά εντός της τάξης. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε από δύο συμμετέχουσες στο παιδαγωγικό κλίμα του τμήματος που πιστεύουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας και η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών ανυψώνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τα αποτρέπει από αρνητικές πράξεις (Οικονομίδης, 2017).

Οι ποινές θεωρούν οι συνεντευξιζόμενοι ότι δεν φέρνουν τη λύση και αναγνωρίζουν ότι το σχολείο δεν μπορεί πλέον να διοικείται αυταρχικά και πως οι τιμωρίες πρέπει να είναι η τελευταία επιλογή ενός εκπαιδευτικού. Δόθηκαν παραδείγματα όπου οι μαθητές που αναστατώνουν την τάξη ή δημιουργούν προβλήματα αντί των συνηθισμένων αποβολών, απασχολούνται σε εργασίες στην αυλή και αυτό είχε βελτιωτική επίδραση στη συμπεριφορά τους. Αναφέρθηκαν και προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων που μειώνουν την επιθετικότητα και το bullying όπως αυτό της σχολικής διαμεσολάβησης που έχει προωθηθεί τα τελευταία χρόνια στα σχολεία (Θάνος, 2017α: 17-20). Ανάλογη στροφή στον έλεγχο των μαθητών διαπιστώνεται σε άλλες έρευνες (Scotland, 2016), γιατί η αποκλειστική χρήση ποινών δεν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Κουρκούτας, 2007 : 99· Mitchell, 2013).

Η ύπαρξη πολλών αναπληρωτών σε ένα σχολείο που αλλάζουν από χρονιά σε χρονιά και επιπλέον μοιράζονται σε περισσότερα από ένα σχολεία δεν ευνοεί τη δημιουργία επαφών με τα παιδιά και την οργάνωση σχεδίου δράσης του Συλλόγου Διδασκόντων.

Τη σύσφιξη των σχέσεων με τους μαθητές ενισχύουν οι σχολικές αθλητικές ομάδες, οι δράσεις και τα προγράμματα εκτός του πλαισίου της τάξης γιατί δίνουν διέξοδο στην ενεργητικότητα των εφήβων, απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα τους και ενσωματώνουν και εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και με το σωστό χειρισμό από τον εκπαιδευτικό καλλιεργούνται η συνεργασία και η ειρηνική ανάπτυξη της ομάδας (Ελευθεράκης, 2009). Δυστυχώς όμως όπως ειπώθηκε ακόμη και στα πολιτιστικά, ευρωπαϊκά ή περιβαλλοντικά προγράμματα, συνήθως συμμετέχουν παιδιά με «καλό βιογραφικό».

Όσον αφορά στις σχέσεις με τους γονείς, φαίνεται να υπάρχει πρόβλημα, γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς περισσότερο βάζουν εμπόδια παρά συνεισφέρουν θετικά και αισθάνονται ότι οι γονείς προτιμούν να κρατούν απόσταση από το σχολείο είτε γιατί δεν μπορούν να αποδεχτούν τα προβλήματα είτε γιατί υποτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω συμφωνούν αναφέρονται και από τον Καρρά (2009).

Στο τέλος της συνέντευξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να πουν μια γενική γνώμη για το θέμα, τις προτάσεις τους και γιατί πιστεύουν ότι παρά τις προσπάθειες δεν αντιμετωπίζεται η επιθετικότητα των μαθητών/τριών. Η πλειοψηφία απάντησε ότι το πρόβλημα είναι οι γονείς που είτε δεν συνεργάζονται είτε απουσιάζουν. Άλλες γνώμες που διατυπώθηκαν ήταν τα αίτια είναι κοινωνικά και δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος χωρίς την επανακοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Απαιτείται συστηματική διδακτική υποστήριξη και μακροχρόνια συμβουλευτική. Η ανάγκη για υποστήριξη μαθητών ή και εκπαιδευτικών από ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς ακούστηκε στις μισές συνεντεύξεις. Θεωρούν δηλαδή, ότι επειδή η επιθετικότητα είναι ένα σύνθετο πρόβλημα με την πηγή του έξω από το σχολείο, οι καθηγητές αδυνατούν να το λύσουν από μόνοι τους (Ματσόπουλος, 2009 · Κουρκούτας κ.α , 2019).

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις οι περισσότερες έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες. Ως ξεχωριστές μπορούν να αναφερθούν η συγκάλυψη των περιστατικών βίας από τους άλλους μαθητές και ο επιβαρυντικός παράγοντας οι «άθλιες» κτηριακές εγκαταστάσεις πολλών σχολικών συγκροτημάτων γιατί δεν δείχνουν σεβασμό στους μαθητές. Ανάλογα διαπιστώθηκαν και σε έρευνα σε σχολεία της Ελλάδας όπου η πλειοψηφία μαθητών και εκπαιδευτικών απάντησε πως ο σχολικός χώρος δεν καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν εξυπηρετεί

τη σχολική πραγματικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η αναβάθμιση των υποδομών διευκολύνει τη διδασκαλία, βελτιώνει τις επιδόσεις των παιδιών (Maxwell, 2016) και συμβάλει στην πολιτική διαπαιδαγώγηση τους (Ελευθεράκης, 2009). Η αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών με μαθήματα που θα αποσυμφορίζουν τα παιδιά και θα καλλιεργούν την ομαδικότητα και την αισθητική ήταν μια ακόμη ξεχωριστή πρόταση.

Τέλος προτάθηκε ως λύση η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο μέσα από συλλογικές λειτουργίες, καταρχήν, με προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στη διαμόρφωσή του σχολικού κανονισμού. Η λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων έχει απαξιωθεί συνολικά από τους εμπλεκόμενους στο σχολείο, αλλά μόνο η καλλιέργεια της δημοκρατίας και της υπευθυνότητας μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη των διακρίσεων και της επιθετικότητας (Τουπαδάκη-Καψετάκη, 2009).

## **6.2 Συμπεράσματα**

Με την παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια ανίχνευσης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την επιθετικότητα των μαθητών και των μαθητριών και τη σχέση της με το σχολείο γενικά και το σχολικό κλίμα κάθε μονάδας ειδικά. Το δείγμα των είκοσι ατόμων που εργάζονται στο Νομό Χανίων δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει όλους τους εκπαιδευτικούς, όμως επειδή οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν μια διαδρομή μετακινήσεων από σχολείο σε σχολείο για αρκετά χρόνια, οι απόψεις που διατυπώνουν αντικατοπτρίζουν όχι μόνο την κατάσταση στη σχολική μονάδα που εργάζονται τη χρονιά της έρευνας αλλά τη συνολική εμπειρία που έχουν συλλέξει.

Συνοψίζοντας για τις μορφές της επιθετικότητας που συναντούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στα σχολεία, πρώτη αναδεικνύεται η λεκτική βία προς τους συμμαθητές τους, ακολουθεί η σωματική, η λεκτική επίθεση στον καθηγητή και σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκαν το bullying, η ψυχολογική βία, η ηλεκτρονική επιθετικότητα, οι φθορές στις υποδομές, η ρίψη κροτίδων και η σιωπή. Η έρευνα έδειξε ότι οι παραπάνω συμπεριφορές δεν είναι συχνές, εκτός από τις σχολικές μονάδες των ΕΠΑΛ που έχουν αυξημένα περιστατικά και σε συχνότητα αλλά και σε ένταση. Ανάλογα συμβαίνουν και σε σχολεία απομακρυσμένων κτηνοτροφικών περιοχών όπου επικρατεί γενικότερα η νοοτροπία του «νταή». Αναπόφευκτα από τα παραπάνω γίνεται

σύνδεση της επιθετικότητας με το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό περιβάλλον του σχολείου γιατί στα ΕΠΑΛ συνήθως φοιτούν μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής στάθμης με μεγάλα μαθησιακά κενά και χωρίς την απαραίτητη στήριξη των οικογενειών τους. Ανάλογα στις δυσπρόσιτες περιοχές δεν υπάρχουν ισότιμες δυνατότητες μόρφωσης με αυτές μιας πόλης και επιπλέον διαφέρει το πλαίσιο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ειδικά σε αυτές τις περιοχές επιδρούν αρνητικά και οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφήνουν τα σχολεία χωρίς μόνιμο προσωπικό.

Οι συμμετέχοντες ως πρώτη αιτία πρόκλησης επιθετικής συμπεριφοράς δήλωσαν την οικογένεια. Μια οικογένεια σε ανισορροπία γεννά ανασφάλεια και επιθετικότητα. Εκφράστηκαν απόψεις για παιδιά συναισθηματικά παραμελημένα που έχουν βίαια πρότυπα ή μπορεί να ζουν σε βίαιο περιβάλλον και να είναι τα ίδια δέκτες της βίας. Δεν ταυτίστηκε η δυσλειτουργική οικογένεια με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρό, αν και αναφέρθηκε ότι η οικονομική δυσχέρεια επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Σε μικρότερο βαθμό συναντάται στις απαντήσεις το ανελαστικό και άχαρο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, η εφηβεία, η έντονη ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα, η απαξίωση του σχολείου, η ελλιπής κοινωνικοποίηση. Οι ασυντήρητες κτηριακές εγκαταστάσεις, η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής θεωρούνται επίσης επιβαρυντικά στοιχεία για τις διαθέσεις των μαθητών. Στις κοινωνικές ανισότητες ως γενεσιουργό αιτία αναφέρθηκε άμεσα μόνο μία εκπαιδευτικός και έμμεσα τρεις ακόμη.

Ως προς τη σημασία του σχολείου στην εκδήλωση επιθετικότητας αναγνωρίστηκαν όλα τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα ο τρόπος διαχείρισης των θεμάτων από το διευθυντή και η υποστήριξη που δείχνει σε καθηγητές και μαθητές. Η μορφή στις σχέσεις μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών θεωρείται ότι μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά των παιδιών. Σημαντική είναι και η επικοινωνία με τους γονείς που όμως συνήθως είναι ανεπαρκής και σε κάποιο βαθμό το μέγεθος του σχολείου και η ύπαρξη εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων.

Για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών φαίνεται να υπάρχει ποικιλία δράσεων. Προσωπικές συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους, συζητήσεις με το διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, επικοινωνία με τους γονείς. Όμως εμφανίζεται μία αντίφαση στις απαντήσεις για τον τρόπο χειρισμού. Ενώ οι εκπαιδευτικού δηλώνουν ότι συζητούν στο Σύλλογο

Διδασκόντων τα προβλήματα που ανακύπτουν, τελικά η αντιμετώπιση γίνεται συνήθως από τον καθηγητή που εντοπίζει το πρόβλημα και το διευθυντή. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ή το συμβούλιο τάξης, ενημερώνονται μόνο για τα σοβαρά περιστατικά. Δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι στο σχολείο τους ή και σε προηγούμενα έχουν δημιουργηθεί ομάδες δράσεις εκπαιδευτικών με σκοπό την πρόληψη. Ανασταλτικός παράγοντας αναφέρθηκε η έλλειψη κοινής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς.

Μία αντίφαση που εντοπίζεται, είναι ότι ενώ η λεκτική βία αναφέρθηκε ως η συνηθέστερη επιθετική μορφή, οι δράσεις και οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών περιορίζονται στα σοβαρά περιστατικά.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το πρόβλημα είναι σύνθετο και δεν αρκούν οι προσπάθειες τους. Απαιτείται συμβουλευτική των παιδιών, κάλυψη των μαθησιακών κενών τους, στήριξη των εκπαιδευτικών από ειδικούς, διέξοδος στους μαθητές με πιο ελκυστικά μαθήματα, μαθητοκεντρική διδασκαλία αναβάθμιση εγκαταστάσεων και υποδομών και χρόνος. Χρόνος για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, χρόνος για συζήτηση με τα παιδιά.

### **6.3 Περιορισμοί**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περίοδο που ίσχυαν περιοριστικά μέσα λόγω της πανδημίας COVID-19. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν κυρίως από το σπίτι τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι δυσκολίες του εγκλεισμού και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μεγάλες. Οι επαφές με τους μαθητές ήταν περιορισμένες και επομένως και οι επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών ίσως είχαν ξεθωριάσει.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν η επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Με τα περιοριστικά μέσα που υπήρχαν δεν ήταν εφικτή μια τυχαία επιλογή προσώπων. Έτσι το δείγμα προερχόταν από το σχολείο που εργάζεται η γράφουσα, τα προηγούμενα σχολεία που είχε δουλέψει και γενικότερα από εκπαιδευτικούς που είχε συνεργαστεί στο παρελθόν. Αυτό δημιουργεί μεν μια οικειότητα αλλά ίσως και μια συστολή για σχολιασμό των καταστάσεων για το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

## 6.4 Προτάσεις

Οι προτάσεις χωρίζονται σε δύο ενότητες. Σε αυτήν για επιπλέον έρευνα και σε δεύτερη που προκύπτει από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

- ✓ Η πρόταση για έρευνα αφορά στη γνώμη των μαθητών. Θα ήταν χρήσιμο να δοθούν ερωτηματολόγια και να παρθούν συνεντεύξεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς που συνυπάρχουν στην ίδια σχολική μονάδα και να συγκριθούν οι απόψεις. Πιθανά οι εκπαιδευτικοί να υποβαθμίζουν τη σπουδαιότητα της λεκτικής επιθετικότητας και να μην αντιλαμβάνονται τα αρνητικά συναισθήματα που γεννά στα παιδιά. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια οι νέοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους χαρακτηρισμούς και δεν φαίνεται να τους προσπερνούν όπως ίσως συνέβαινε παλαιότερα. Αυτό όμως δημιουργεί αίσθηση ανασφάλειας στο μαθητή και κάνει το σχολείο απωθητικό.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν πολλαπλή υποστήριξη των μαθητών τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό από ειδικούς, αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να υπάρχει χρόνος για συζητήσεις και διαφορετικού τύπου διδασκαλία.

## Τελικά συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις σχολικής επιθετικότητας οι οποίες προέρχονται κύρια από τον τρόπο κοινωνικοποίησης των μαθητών και των μαθητριών στις οικογένειες τους και σε μικρότερο βαθμό από τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και εξωγενείς παράγοντες όπως τα ηλεκτρονικά μέσα και οι παρέες. Το σχολείο αντί να αμβλύνει τα προβλήματα που έχει δημιουργήσει η οικογένεια επιτείνει το πρόβλημα γιατί δεν βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα, τους κατατάσσει μόνο με βάση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τους πιέζει και δεν τους δίνει διεξόδους. Περιθωριοποιεί τους μαθητές με δυσκολίες αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες μια και τα παιδιά αυτά που δεν στηρίζονται μαθησιακά από το οικογενειακό τους περιβάλλον προέρχονται κυρίως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού ή/και μορφωτικού επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δεν δημιούργησαν εκείνοι το πρόβλημα και δεν μπορούν χωρίς τη συμβολή των ειδικών να ανταπεξέλθουν πλήρως στο χειρισμό των επιθετικών συμπεριφορών. Κατανοούν ότι το δημοκρατικό και παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της τάξης μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά των παιδιών και να δημιουργήσει ευνοϊκότερες συνθήκες μάθησης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2017). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

Αλαμπρίτης, Μ. (2007). *Σχολική βία και επιθετικότητα: Οι εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Αμηράς, Π., Παπαδοπούλου, Χ., Καλπίδης, Ι. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας των σχολείων τους, *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας .Θεσσαλονίκη.

Ανθοπούλου, Σ-Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ρέππα, Α.Α., Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Διδακτικό υλικό. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αυγητίδου, Κομίνια, Λυκομήτρου, λεξίου, Ανδρούσου, Κακανά, Τσάφος, & Κουσαξίδης, (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 172-185. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.10784>

Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο: συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Creswell, J., (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα.: ΙΩΝ

Γαλανάκη, Ε. (2015). *Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Γκάτσα, Τ. (2015). *Τα φαινόμενα της σχολικής επιθετικότητας και η σχέση τους με την ψυχική υγεία στο περιβάλλον του σχολείου: Μια πολυεπίπεδη έρευνα σε λύκεια της βορειοδυτικής Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δημάκος, Κ.(2005). *Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 89-102.

Δορλή, Π. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαρνών Αττικής σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα γενικά και ειδικότερα στα σχολεία που υπηρετούν*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.



Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο. Β. Οικονομίδης-Θ. Ελευθεράκης, στο *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. : Ατραπός.

Ελευθεράκης, Θ. (2010). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο. *Πρακτικά ημερίδας*. Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 4-5 2021. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134\\_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf)

Fischer, L.(2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Ζεργιώτης, Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 181-217. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.852>

Θάνος, Θ. (2009). Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. *Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς την τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Ρέθυμνο: Μοτίβο.

Θάνος, Θ. (2017α). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη : Αφοι Κυριακίδη

Θάνος, Θ. (2017b). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα μαθητών. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. (531-631). Αθήνα : GUTENBERG.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 81-201.

Καλύβας, Σ. (2018). *Ηεικόνα των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ για τους μαθητές τους : η περίπτωση της Πάτρας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καούρη, Χ. (2017). «*Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του Θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*». Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καραγκούνη, Μ. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας στο χειρισμό ζητημάτων Σχολικής Βίας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρράς, Κ. (2009). Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί: Σχέσεις με γονείς-συναδέλφους-μαθητές στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη. Β. Οικονομίδης-Θ. Ελευθεράκης, στο *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. : Ατραπός.

Κεδράκα, Κ., Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα...δεν πάνε καλά!*. Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας.

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα : (Αυτοέκδοση).

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η., Μπότσαρη Ε., Hart, E., Kassis, W., & Σταύρου, Π. (2019). *Συμβουλευτική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών για την Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τη Διαχείριση Προβληματικών Συμπεριφορών στο Σχολείο: Δεδομένα από ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης*. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, 24 (1)9-31 στο [https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/6827001/Kourkoutas\\_et\\_al\\_Counselling\\_Teachers\\_to\\_Enhance\\_Resilience.pdf](https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/6827001/Kourkoutas_et_al_Counselling_Teachers_to_Enhance_Resilience.pdf)

Κουτούπη, Α., Γρηγοροπούλου, Ε. (2016). Σχολικός Εκφοβισμός – Μαθησιακές Δυσκολίες και ο ρόλος του Σχολείου. *Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.274>

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/tomeis\\_drasis/klima\\_koultoura/anaptyxi\\_koultouras\\_klimatos](http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/anaptyxi_koultouras_klimatos)

Κυρίδης, Α.(2017). Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. (46-58). Αθήνα : GUTENBERG.

Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2009). Η γεωγραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας. Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας και ενεργητικές δημόσιες πολιτικές. *Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς την τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Ρέθυμνο: Μοτίβο.

Κωστοπούλου, Α. (2011). *«Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους»*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995). Η Κοινωνιολογία της Παιδείας του Pierre Bourdieu. *Pierre Bourdieu. Η Κοινωνιολογία της Παιδείας*, (63-71). Αθήνα.: Καρδαμίτσα- Δελφίνι.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2012). *Εξελικτικές διαφορές στην επιθετικότητα και στις σχέσεις προσκόλλησης με γονείς και συνομηλίκους*. Ανακτήθηκε την 12 Δεκεμβρίου από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6911>

Ματσαγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. *The art of crime, II*. Ανακτήθηκε την 28 Δεκεμβρίου από

<https://theartofcrime.gr/old/oldartofcrime/old.theartofcrime.gr/indexcea3.html?pgtp=1&aid=1247494497>

Μαυραγάνης, Δ. (2006). Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων. *Προβληματισμοί*, 36. Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Όλοι και όλες θυμόμαστε ένα δάσκαλο ή δασκάλα!*, ηλεκτρονική πύλη e-raideia

Μόττη- Στεφανίδη, Φ, Παπαθανασίου Α., Χ., Λαρδούτσου, Σ. (2011). *Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου και Α. Καλαϊντζή Αζίζι, Προσαρμογή στο σχολείο* (303-341). Αθήνα: Πεδίο.

Μπαμπάλης, Θ., (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. *Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς την τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Ρέθυμνο: Μοτίβο.

Οικονομίδης, Β. Δ. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Γ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, (σσ. 11-31). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 350-365. Αθήνα. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.155>

Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πασιαρδή Γ., (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα : Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο : γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τάτσης, Ν. (1989). Η θεωρία του χαρακτηρισμού: ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 72, 44-74. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.981>

Taha, H. N. (2001) *Οι επιπτώσεις της ψυχικής πίεσης στη σχολική επίδοση των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Timasheff, N.S., Theodorson, G.A, (1998). *Ιστορία κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: GUTENBERG.

Τότσικα, Α. (2005). *Η εφηβική επιθετικότητα στα Λύκεια και στα ΤΕΕ: Μορφές και συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς σε σχέση με το φύλο και τη σχολική επίδοση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τουπαδάκη-Καυετάκη, Κ. (2009). *Μαθαίνω τη Δημοκρατία στο Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* : Ατραπός.

Τσαούσης, Γ. Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα : GUTENBERG.

Τσιρικούδης, Α. (2005). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στο χώρο του σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Αλεξανδρούπολη

Τσιώλης, Γ., (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (2016). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χηνάς, Π., & Χρυσανθίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα.: ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.

### ***Ξενογλώσση βιβλιογραφία***

Adams, R.E., Bukowski, W.M. and Bagwell, C. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *Educational Journal of Behavioural Development*, 29(2): 139–145.

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, r., Trautwein. U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Batanova, M., Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1890-1902,

Baxendale, S., Cross, D., Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 17, (4), 297-310.

Berger, J., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21, 396– 413. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x

Best, R. (2005). An educational response to deliberate self-harm: Training, support and school-agency links. *Journal of Social Work Practice*, 19, 275–287. doi: 10.1080/026650530500291070

Brengden, M. , Vitaro, F., Tremblay, R.E., Wanner, B. (2002). Parent and peer effects of delinquency-related violence and dating-related violence: A test of two mediational models. *Social Development*, 11 (2), 225-244. 10.1111/1467-9507.00196

Cantone, Elisa et al. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, vol. 11, Suppl 1 M4 58-76. doi:10.2174/174501790151

Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50, 58–77.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.

Due, P., Merlo, J. , Harel-Fisch, Y. , Damsgaard, T. , Holstein, B.E. , Hetland, J. et al. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99. 907-914.

Carrasco, M., Barker, E.D., Tremblay, R.E. and Vitaro, F. (2006). Eysenck's personality dimensions as predictors of male adolescent trajectories of physical aggression, theft, and vandalism. *Personality and Individual Differences*, 41: 1309–1320.

Delhove, M., Greitemeyer, T. (2021). Violent media use and aggression: Two longitudinal network studies. *The Journal of Social Psychology*, 1-17 DOI: 10.1080/00224545.2021.1896465

Dutton, D. G, Karakanta, C. (2013). Depression as a risk marker for aggression: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 18. 310-319.

Eden, S. , Heiman, T. , Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Psychology*, 44 . 1036-1052.

- Ervasti, J., Kivimaki, M. , Puuniekka, R., Luopa, P. , Pentti, J. , Suominen, S. , & Virtanen, M. (2012). Association of pupil vandalism, bullying and truancy with teacher's absence due to illness: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 50* (3), 347-361.
- Faris, R., Ennett, S. (2012). Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks, 34*, (4), 371-378. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003>.
- Faye Mishna, Iolanda Scarcello, Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 28*(4), 718-738.
- Fite, P.J., Hendrickson, M. ,Rubens. S.L., Gabrielli, J. , Evans, S. (2013). The role of peer rejection in the link between reactive aggression and academic performance. *Child & Youth Care Forum, 42* (3), 193-205.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate. *Journal of School Violence, 10*, 150-164.
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in Human Behavior, 80*:216–219.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. Virginia, USA: ASCD
- Hawton, K. , Rodham , K. , Evans, E., & Weatherall, P.( 2002 ). Deliberate self harm in adolescents: Self-report survey in schools in England. *British Medical Journal, 325*, 1207 – 1211.
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*, 129-156.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research and practice* (9thed.). New York: McGraw-Hill.
- Huang, F., Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review, 94*, 378–389. doi:10.1016/j.childyouth.2018.08.013
- Jiménez, T.I.; Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*. 251-260.
- Kakana, D., Rousi-Vergou, C.J., Mavidou, A., Garagouni-Areou, F., Manoli, P., Theodosiou, S., Chatzopoulou, K., Androutsou, A., Tsafos, V. & Avgitidou , S. (2017). Mapping the impact of economic crisis on Greek education Teachers' views and perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science, 7* (3), 135-145.

- Kalerante, E. & Eleftherakis, Th. (2018η). The Greek Educational Policy Model towards the Reinforcement of Democracy: From the Marginalized Citizen to the Active Political Individual. *World Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 4., 381-394
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126,17–25.
- Ko, C.H., Yen, J.Y., Liu, S.C., Huang, C.F., Yen, C.F. (2009). The associations between aggressive behaviors and Internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health*,. 44 ,(6), 598-605.
- Krahé, B., Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27 (1), 53-69.
- LeBlanc, L., Swisher,R., Vitaro, F., Trembla,R Tremblay, R.(2007), “ School social climate and teachers’ perceptions of classroom behavior problems: a 10 year longitudinal and multilevel study”,*Social psychology of Education* , Vol 10 ,pp 438-440.
- Lernihan, C. (2011.) An Exploration into the Nature and Extent of Violence Experienced by Secondary School Teachers, *Dublin, DIT*.
- Lleras, C (2008). Hostile School Climates: Explaining Differential Risk of Student Exposure to Disruptive Learning Environments in High School. *Journal of School Violence*, 7:3, 105-135, DOI: 10.1080/15388220801955604
- McCarley, TA, Peters, ML, Decman, JM. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, (2), 322–342.
- Maxwell, E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216.
- Miller-Perrin, C.L. Perrin, ,R.D. ., Kocur, J.L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect*, 33 (1), 1-11.
- Mitchell, M., Bradshaw C., Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *J Sch Health*.. 80, 271-279.
- Mitchell, M., Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51-5 599-610.
- Notar, C. E., & Padgett, S. (2013). From victim to bully. *National Social Science Journal*, 40(1), 79–83.
- Olweus, D. (2012) Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9:5, 520-538, DOI: 10.1080/17405629.2012.682358.

- Olweus, D., Limber, S. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>.
- Orozco, S., R. (2016). *Aggressive Students and High School Dropout: An Event History Analysis*. Columbia University Libraries. <https://doi.org/10.7916/D8MP539P>
- Piwowar, V., Thiel, F., Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management – a quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M., & Lowe, S. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6). 711-724.
- Van Ryzin, M. (2011). *Protective Factors at School: Reciprocal Effects Among Adolescents' Perceptions of the School Environment, Engagement in Learning, and Hope*. *J Youth Adolescence*, 40:1568–1580.
- Saiti A.,(2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2): 28–32.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. and Kannas, L. (1998). Achieving Healthand Educational Goals Through Schools: A Study of the Importance of the School Climate and the Students' Satisfaction with School. *Health Education Research*, 13: 383–97.
- Schotland, M., MacLean, H., Junker, K., Phinney, J. (2016). From punitive to restorative: One school's journey to transform its culture and discipline practices to reduce disparities. In Skiba, R., Mediratta, K., Rausch, K. M. (Eds.), *Inequality in school discipline: Research and practice to reduce disparities*, (pp. 225–242). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Sergiovanni, T. (1990). Value-added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools. *Educational Leadership*, 47 (8). 23-27.
- Skara, S., Pokhrel, P., Weiner, M. D., Sun, P., Dent, C. W., & Sussman, S. (2008). Physical and relational aggression as predictors of drug use: Gender differences among high school students. *Addictive behaviors*, 33, 1507.  
doi:10.1016/j.addbeh.2008.05.014
- Thapa A, Cohen J, Guffey S, Higgins-D'Alessandro A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3):357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- Theoharis, D. and Bekiari, A. (2017), Applying Social Network Indicators in the Analysis of Verbal Aggressiveness at the School. *Journal of Computer and Communications*, 5, 169-181.
- Troyna, B., Vincent, C.(1995). The Discourses of Social Justicein Education. *Studies in the cultural politics of education*, 16:2, 149-166, DOI:10.1080/0159630950160201



Uline, C., Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55–73.

Vaaland, G, S. Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:1, 1-22, DOI: 10.1080/00313831.2011.539850

Verheijen, G., Burk, W., Stoltz, S., Van den Berg, Y. & Cillessen, A. (2021). A Longitudinal Social Network Perspective on Adolescents' Exposure to Violent Video Games and Aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24 (1). doi.org/10.1089/cyber.2019.0776

Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213. doi:10.1007/s10464-007-9143-y

Zullig, K.J, Kooperman, T.M. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *J Psychoeduc Assess*, 28(2): 139- 152.

## Πηγές

<https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-2017-2018-gia-tin-ekpaidefsi-tou-kentrou-anaptyksis-ekpaideftikis-politikis-tis-gsee-se-synergasia-me-to-paratiritirio-thematon-anapirias-tis-ethnikis-synomospondias-atom/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κωδικός συνεντευξιαζόμενου	Φύλλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Κατηγορία σχολείου	Άλλες σπουδές
Σ1	Α	41-50	11-20	ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ2	Θ	41-50	20-30	ΓΕΛ	-
Σ3	Α	51-60	20-30	ΓΕΛ	-
Σ4	Θ	41-50	11-20	ΓΕΛ	-
Σ5	Θ	51-60	30+	ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ6	Θ	41-50	11-20	ΓΕΛ	-
Σ7	Θ	41-50	11-20	ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ8	Θ	31-40	1-10	ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ9	Θ	51-60	11-20	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ10	Θ	41-50	11-20	ΜΟΥΣΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Σ11	Θ	41-50	11-20	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-
Σ12	Θ	41-50	11-20	ΓΕΛ	-
Σ13	Θ	41-50	21-30	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-
Σ14	Α	51-60	11-20	ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ15	Θ	51-60	11-20	ΓΕΛ	-
Σ16	Θ	41-50	11-20	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-
Σ17	Α	51-60		ΓΥΜΑΣΙΟ	-
Σ18	Θ	51-60	11-20	ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ19	Θ	31-40	1-10	ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ20	Θ	41-50	1-10	ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΓΕΛ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

### Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/μαθητριών

K1	Λεκτική βία	Βρίζει, προσβάλει, απαξιώνει, κοροϊδευτικά σχόλια για την εμφάνιση, με τα λόγια, ειρωνεία, κοροϊδία, επιτίθεται για τον τρόπο που ντύνεται, λεκτική αντιπαράθεση, υποτιμητικά για το συμμαθητή, λεκτική ακρότητα, δυσάρεστο πείραγμα, νοιώθει ότι απειλείται, δεν έχει αγάπη για το συμμαθητή και του επιτίθεται, φραστικά.	Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20
K2	Σωματική βία	Σωματική βία, θα τα σπρώξουν, τρικλοποδιές, κλωτσάει τσάντες, άγριος τσακωμός, μπουινιές, καφαλοκλείδωμα, κλωτσιές, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δηλαδή σκληραίνουν και τα κορίτσια, χειροδικία, βίαια παιχνίδια στο διάλειμμα.	Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16, Σ19
K3	Επιθετικότητα προς τον καθηγητή	Επιθετικότητα στον καθηγητή, λεκτική επίθεση, σνομπαρία κάποιες φορές, καχυποψία απέναντι στους καινούργιους καθηγητές, επίθεση από μαθητή βρίσκω πραγματικά με ένα κλειδί γδαρμένη τη μία μεριά, με περικύκλωσαν μαθητές, πως τον αντιμετωπίζουν, πως του μιλάνε, ρίχνει την ευθύνη των πράξεων του στον καθηγητή, ξεφούσκωμα λάστιχου.	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ19, Σ20
K4	Bullying με φυσικό και ηλεκτρονικό τρόπο	Λεκτικό bullying για μένα και ψυχολογική, βία μέσω internet, το bullying σίγουρα.	Σ7, Σ8, Σ19, Σ14
K5	Εκδηλώσεις θυμού- αντίδρασης	Ένας διάχυτος θυμός πολλές φορές ανεξήγητος, φωνές, θυμώνει εύκολα, μια συνεχής αντίδραση, να είναι ένα παιδί εριστικό, αντίδραση σε κανόνες, βωμολοχίες, βρίζει βίαιο ξέσπασμα - το χτύπημα της πόρτας.	Σ1, Σ2, Σ12, Σ13
K6	Καταστροφές - υποδομών	Ζημιά σε ένα θρανίο, βανδαλισμοί, καταστρέφουν πράγματα που αρέσουν στους άλλους, τρυπημένες καρέκλες, σπασμένα θρανία, σπάει πράγματα.	Σ8, Σ9, Σ14
K7	Απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Νεοπλουτισμός σνομπαρία και ειρωνικά κάποιες φορές στους καθηγητές, με την απαξίωση στο πρόσωπο των καθηγητών των μαθητών με το σχολείο γενικά.	Σ11, Σ12

K8	Ρίψη κροτίδων	Όλο αυτό με τα δυναμιτάκια, πετάει δυναμιτάκι για να το κοιτάζουν, πετάω ένα δυναμιτάκι κάνω την εξυπνάδα.	Σ5, Σ8, Σ14
K9	Παθητική βία	Μια προβληματική σιωπή, σιωπηλός απομονωμένος.	Σ12
K10	Ποινικά αδικήματα - Χουλιγκανισμός	Έχω δει να έχει κλαπεί κάτι, να χτυπάνε ενήλικες εκτός σχολείου, μεταξύ σχολείων επιθέσεις με πέτρες και καπνογόνα.	Σ3, Σ14

### *Συχνότητα εμφάνισης*

K11	Όχι συχνά	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17, Σ18, Σ20
K12	Ναι, συχνά	Σ6, Σ15, Σ19
K13	Σε προηγούμενα σχολεία	Σ1, Σ3, Σ11, Σ12

### *Αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς*

K14	Οικογένεια	Αρνητικά πρότυπα στο σπίτι, αφημένα από τους γονείς, δεν υπάρχει ασφαλές περιβάλλον στο σπίτι, παιδιά που λόγω των συγκυριών μεγαλώνουν πιο πολύ μόνα τους, ανάλογες συμπεριφορές στο σπίτι, εγκλωβισμός και ευνουχισμός, οικογενειακή βία, μεγαλώνουν με παππούδες και γιαγιάδες, πως βλέπει να του συμπεριφέρονται οι γονείς του, δεν έχουν τη στήριξη τη συναισθηματική, αν δεν του δίνουν προσοχή, ανισορροπία μέσα στην οικογένεια προβληματική κατάσταση, εικόνες βίας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, πρότυπα αρνητικά, ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον, τι έχει βιώσει στο οικογενειακό περιβάλλον, προβλήματα που κουβαλάνε από το σπίτι τους, οικογένειες σε διάσταση, χωρισμένες οικογένειες, ανασφάλεια που ξεκινάει από το σπίτι, μπορεί να έχει δεχτεί βία από το σπίτι του, πως βλέπει αυτοί να διαχειρίζονται τις υποθέσεις τους.	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16, Σ18, Σ19, Σ20
-----	------------	---	---

K15	Προσωπικά χαρακτηριστικά	Κάποια παιδιά δεν βγάζουν αυτή τη συμπεριφορά, προβλήματα ψυχολογικά, πως αντιλαμβάνεται το παιδί τα πράγματα, πως βιώνει το παιδί την εφηβεία, δεν μπορούν να διαχειριστούν ένα θυμό, βία ως μέσον να επιβληθούν, παιδιά της παράλληλης, ψυχιατρική κατάσταση, παθολογικά αίτια, ένας τρόπος άμυνας.	Σ1, Σ3, Σ8, Σ9, Σ11, Σ13, Σ16, Σ17, Σ18
K16	Σχολείο-εκπαιδευτικό σύστημα	Ούτε το σχολείο παρέχει ασφαλές περιβάλλον, απρόσωπες σχέσεις, ασφυκτικό πλαίσιο εξετάσεων, μονόλογος καθηγητή, φόρτος μαθητών, τα παιδιά στο δημοτικό θα έπρεπε να μαθαίνουν τα βασικά, πιέζονται με αυτό το σύστημα, στη δευτέρα Λυκείου έχουν ήδη αρχίσει φροντιστήρια για την τρίτη, το άγχος των μαθημάτων, δεν φταίει μόνο η οικογένεια φταίμε κι εμείς, δεν βλέπουμε τα παιδιά πολλές ώρες, τα φορτώνουμε μόνο γνώσεις, καταπιεστικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιολόγηση με συγκεκριμένη μεθοδολογία, βαθμοθηρία, ανταγωνισμός, να βγει μια ύλη, ασυνέπεια στα λόγια και τα έργα μας, ατιμωρησία, δεν υπάρχει κοινή ομάδα ελέγχου, έτσι όπως δομημένο όλο αυτό το πράγμα δεν ενδείκνυται στο να μπορεί και ο καθηγητής να δώσει πράγματα, υπάρχει κι ένα άγχος από τους ίδιους τους καθηγητές, υπάρχουν σχολεία που δεν κάνουν Καλλιτεχνικά.	Σ6, Σ10, Σ13, Σ15, Σ19, Σ20
K17	Συστηματική χρήση ηλεκτρονικών συσκευών	Έχουν μεγαλώσει με τη γρήγορη εικόνα, τα πρότυπα που έχουν η τηλεόραση, υπερέκθεση στα βιντεοπαιχνίδια, η τεχνολογία δεν τους επιτρέπει να εκδηλώσουν συναίσθημα.	Σ9, Σ10, Σ13, Σ15
K18	Ηλικία-εφηβεία	Το νεαρό της ηλικίας, δεν συμβαδίζουμε και ηλικιακά, οι ορμόνες κάνουν πάρτι, είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας, η συμπεριφορά είναι πιο εκρηκτική, να δειχθούν στους άλλους, μιμητισμός, για να δείξουν ότι είναι πιο δυνατοί από τους άλλους, το άγχος της προβολής, μαγκιά, ένας τρόπος να τραβήξει την προσοχή, να αυτοεπιβεβαιωθούν, νοιώθει περιθωριοποιημένος, ίσως είναι και το φιλικό περιβάλλον σε τέτοιες ηλικίες επηρεάζουν.	Σ7, Σ9, Σ10, Σ13, Σ14, Σ16, Σ18
K19	Θύμα βίας	Αν το παιδί δέχεται bullying, να έχει δεχτεί κοροϊδία, έχει δεχτεί επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο.	Σ2, Σ18, Σ20
K20	Μαθησιακά κενά	Να χαλάσουν το μάθημα, δεν τα καταφέρνουν και ενοχλούν, δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο.	Σ6, Σ9, Σ16
K21	Ελλιπής κοινωνικοποίηση	Δεν μπορούν να ακολουθήσουν ένα πλαίσιο κανόνων, τα παιδιά εκεί δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί, στο Λύκειο είναι αργά να το οριοθετήσεις, δεν έχει κοινωνικοποιηθεί και δεν αισθάνεται καλά με τους συμμαθητές του, να μην έχει βρει τρόπο να ενταχθεί στην ομάδα.	Σ1, Σ14, Σ15, Σ18

K22	Κοινωνικές ανισότητες	Προέρχεται από άλλα κοινωνικά στρώματα, ενάντια στο σύστημα, το πλαίσιο δεν τους έχει ενσωματώσει, γιατί πολλά παιδιά δουλεύανε το βράδυ, η επαρχία δεν έχει τα μέσα.	Σ3, Σ5, Σ12, Σ19
K23	Απαξίωση σχολείου	Δεν σέβονται το σχολείο, έρχονται με σκοπό να πάρουν απολυτήριο, νεοπλουτισμός, κακομαθημένα	Σ3, Σ4, Σ12
K24	Οικονομική κρίση -πανδημία	Οικονομική κρίση, φτώχεια, απολύσεις, λόγω COVID είναι διαφορετικά τα πράγματα, φυσικά και η οικονομική κρίση, η πίεση της τελευταίας δεκαετίας, ένας σημαντικό παράγοντα που συνέβη με τον κορωνοϊό.	Σ4, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ16, Σ18
K25	Εντάσεις εκτός σχολείου	Να έχει συμβεί κάτι το προηγούμενο βράδυ, είχαν τσακωθεί σε παρέες εκτός σχολείου, να πιέζεται από μία κατάσταση, ήταν από δύο πολέμια χωριά, καμιά φορά η καθημερινότητα είναι πειστική.	Σ1, Σ3, Σ10, Σ18, Σ20

### *Σχολικό κλίμα και επιθετική συμπεριφορά*

K26	Σχολική ηγεσία	Η γραμμή περνούσε από τη Διεύθυνση, ψυχρότητα από πλευρά διοίκησης, δημοκρατικός διευθυντής, ή ελευθεριάζων, σταθερός στις απόψεις του, φιλικός προς τα παιδιά, ηγέτης με αντίληψη φοβερή, πρωταρχικό ρόλο έχει ο διευθυντής, βοηθάει τους καθηγητές, ένας διευθυντής που δεν διαχειρίζεται σωστά την ηγεσία του, στην κεφαλή όλων ο διευθυντής.	Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ14, Σ17, Σ19
K27	Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων- Κοινή πολιτική	Κακό κλίμα μεταξύ μας δεν ασχολούμασταν με τα προβλήματα των παιδιών, απρόσωπο αντισυναδελφικό περιβάλλον, δημιουργία κλίματος που να μπορούν οι καθηγητές να μιλήσουν, δεν μπορώ να δεχτώ ότι κάποιος άλλος τα κατάφερε, ότι δεν έχουμε συνέπεια στα λόγια και στα έργα μας, δεν υπάρχει συχνή επαφή, υπάρχει μία ιεραρχία, δεν κοιτάζει τους υπόλοιπους, λειτουργούμε σαν ομάδα, υπάρχει βελτίωση, συζητάμε όλοι μαζί, ο καθένας κοιτάζει το δικό του προσωπικό συμφέρον.	Σ3, Σ4, Σ6, Σ8, Σ9, Σ12, Σ14, Σ15 Σ18, Σ19

K28	Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης	Εκπαιδευτικός να μιλήσει άσεμνα ή επιθετικά σε μαθητή, η αδιαφορία προς το πρόσωπο τους, η απαξίωση, αν πάω εγώ επιθετικά θα χάσω, τα βάζουμε να γίνουν χαφιέδες, ζητάει βοήθεια, θέλει μια επιβεβαίωση, του έλεγα μπορείς, αν δεν το αντιμετωπίσει με υπομονή, επιθετική συμπεριφορά προς το μαθητή, ελαστική συμπεριφορά συναδέλφου, είχε επικρατήσει το κλίμα γενικότερης ασυδοσίας, λίγο η ανευθυνότητα η δικιά μας, αδιαφορία ή ενδιαφέρον για τα προβλήματα των παιδιών βοηθάει η συζήτηση ο διάλογος με τα παιδιά, στην εφημερία όχι μόνο επίβλεψη, όταν ξεκινήσει μια συμπεριφορά αν δεν ασχοληθείς λίγο παραπάνω.	Σ1, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ12, Σ13, Σ16, Σ18
K29	Μέγεθος σχολείου	Μεγάλο σχολείο, είμαστε πολλοί άνθρωποι, όσο πιο μεγάλο, τόσο πιο δύσκολο, ανωνυμία, στα μικρά σχολεία μαθαίνεις και πιο πολλά πράγματα, στα 100 παιδιά μπορείς να επέμβεις, τα μέλη καλά γνωστά μεταξύ τους, σε μικρό σχολείο που είναι μια μικρή κοινότητα τα πράγματα λειτουργούν, γι' αυτό είναι έτσι η Γκράβα.	Σ1, Σ4, Σ8, Σ9, Σ11, Σ14, Σ15, Σ18
K30	Τύπος σχολείου	Στο ΕΠΑΛ ήταν πολύ πιο επιθετικά, γυμνάσιο στην ηλικία αυτή ειδικά τα αγόρια σπρώχνονται, είμαστε Εκκλησιαστικό έχουμε ψηλά τον ηθικό κώδικα, η μουσική τα ηρεμεί, είμαι σε Γενικό Λύκειο είναι μεγάλα παιδάκια.	Σ1, Σ3, Σ7, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16
K31	Περιοχή σχολείου	Είναι μία αστική περιοχή, η περιοχή έχει μια ιδιαιτερότητα, λόγω περιοχής είναι πιο ήρεμα τα πράγματα, ιδιομορφία του τόπου που ζούνε, στην περιοχή μας υπάρχει μια ελευθεριότητα στο αγόρι καταπίεση στο κορίτσι, ήταν από δύο ορεινά χωριά, η επαρχία δεν έχει τα μέσα.	Σ1, Σ9, Σ10, Σ11, Σ14, Σ15, Σ18, Σ19
K32	Ομαδικές δράσεις	Πάρα πολλές δραστηριότητες, τα βοηθάει κι αυτό, τα παραβατικά παιδιά όταν συμμετέχουν σε μια ομάδα μεταμορφώνονται, μουσική στα διαλείμματα, στο θέατρο έχουν έρθει παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση.	Σ5, Σ6, Σ12, Σ15
K33	Έλλειψη μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού	Νομίζουν ότι έρχεσαι απλά για να τους κοροϊδέψεις, ήμασταν τέσσερις άνθρωποι δηλαδή οι μόνιμοι, έρχονται και φεύγουν άνθρωποι, πάρα πολλοί αναπληρωτές, δεν καταλάβαιναν τη γλώσσα	Σ11, Σ18, Σ19, Σ20

*Διαχείριση επιθετικότητας από τη σχολική μονάδα*

K34	Κυρίως από το διευθυντή	Ναι κυρίως από το διευθυντή, τα βαριά περιστατικά στο διευθυντή, αυτός που θα εφαρμόσει καλύτερα τη μέθοδο καρτό μαστίγιο, παρεμβαίνει άμεσα ο διευθυντής, πιο πολύ προσπαθεί ο διευθυντής να έρθει σε επαφή.	Σ1, Σ4, Σ7, Σ12, Σ14, Σ17
K35	Συζητήσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων και το διευθυντή	Ναι, γίνονται συζητήσεις στο σύλλογο, δεν το έχω δει να γίνεται, ειδικά στο σχολείο μας που η περιοχή έχει ιδιαιτερότητα, το συμβούλιο της τάξης λειτουργούσε πρώτα, ο Σύλλογος πρωτοστατούσε, εννοείται γίνονται μίνι σύλλογοι, να υπενθυμίσουμε τις υποχρεώσεις μας, τα θέματα συζητιούνται στο Σύλλογο.	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ20
K36	Επικοινωνία με γονείς	Από το Σύλλογο πολύ λίγοι, έχουμε μιλήσει με γονείς, καλούσαμε συχνά τους γονείς, συζητάει πάντα με τους γονείς, γονείς δεν συμμετέχουν, δεν νοιώθουν οι γονείς το σχολείο δίπλα τους, οι γονείς δεν ξέρω αν μπορούν να έχουν κάποια θέση στο σχολικό κλίμα.	Σ2, Σ7, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ18
K37	Πρωτοβουλίες πρόληψης	Δράσεις για την ημέρα ενάντια στο Bullying, έχουμε προσπαθήσει να φτιάξουμε ομάδα διαμεσολάβησης, είχαμε ομάδα συμβουλευτική	Σ12, Σ14, Σ16
K38	Επαφές με ειδικούς	Ναι και με φορείς εκτός σχολείου, όταν υπήρχε το πρόβλημα είχαν έρθει και ψυχολόγοι, από τον ΟΚΑΝΑ, έρχεται μια κοινωνική λειτουργός κάθε Δευτέρα, παραπέμπουμε και στο ΚΕΔΔΥ, έχουμε παραπέμψει σε ειδικούς.	Σ5, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14
K39	Επιβολή ποινών	Βοηθάει η συζήτηση, δεν καταφεύγουμε εύκολα σε ποινές, να φυτεύουν δέντρα αισθάνονται ότι προσφέρουν, η κατασταλτική αντιμετώπιση δεν αλλάζει, η ποινή είναι η έσχατη λύση, στην ωριαία αποβολή τα φέρνω στο γραφείο και κάνουν δουλειές, δυο μέρες αποβολή δεν του κάνουν τίποτα, βάλτο να κλαδέψει τριανταφυλλίες.	Σ1, Σ5, Σ13, Σ12, Σ15



**Εμπόδια στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών- μαθητριών και προτάσεις των εκπαιδευτικών**

✓ *Εμπόδια*

K40	Γονείς	Δεν μπορεί μόνο του το σχολείο γιατί οι αιτίες προέρχονται κυρίως από την οικογένεια, ψάχναμε γονείς και δεν υπάρχουν, ένας μπαμπάς που πίνει, που δέρνει, όταν δεν μπορούν να καταλάβουν οι γονείς, αρνητική στάση των γονέων απέναντι στους τεμπέληδες εκπαιδευτικούς, δεν μπορούμε να βγάλουμε άκρη με τους γονείς, μπαίνουν γονείς και προστατεύουν μαθητές, δεν νοιώθουν οι γονείς το σχολείο δίπλα τους, γονείς που παρεμβαίνουν με λάθος τρόπο, απόντες	Σ1, Σ3, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17
K41	Έλλειψη επιμόρφωσης – στήριξης εκπαιδευτικών	Δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο από το σχολείο, αν δεν υπάρξει άλλη δομή να τα στηρίξει, μακρόχρονη συμβουλευτική, εκπαίδευση σχολικής κοινότητας, σημαίνει ότι δεν έχεις τη σωστή επιμόρφωση, έχουμε κοινωνική λειτουργό και βοηθάει, να υπάρχει ψυχολόγος να πάρω κάποιες συμβουλές.	Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ15, Σ20
K42	Κοινωνικές ανισότητες	Να λειτουργήσει και καλύτερα το κοινωνικό Πλαίσιο	Σ5
K44	Έλλειψη χρόνου	Δεν υπάρχει χρόνος για να το συζητήσουμε, τα βλέπουμε 2 ώρες την εβδομάδα, να συζητήσουμε αν έχουν ανησυχίες, μπαίνω μία φορά την εβδομάδα	Σ12, Σ16, Σ20
K44	Νοοτροπία εκπαιδευτικών	Η σχολική μονάδα λέει ας το αφήσω, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση, κανένας δεν τους επιπλήττει, θέλει πολλή φαιά ουσία και δεν θέλουμε να τη δώσουμε, δικά μας οικογενειακά προβλήματα, απλά τη δουλειά μας, να είμαστε τυπικοί, όταν δεν δίνει μεγάλη σημασία σε αυτά τα θέματα, κάποιιοι συνάδελφοι προστατεύουν μαθητές	Σ7, Σ8, Σ12, Σ14, Σ19
K45	Υποδομές	Δεν σέβεται το χώρο αφού ο χώρος δεν τον σέβεται, εκεί πέρα ζούνε άνθρωπο όχι ζωντανά, όταν δεν μπορούμε να έχουμε ούτε έναν σε όλες τις αίθουσες για παράδειγμα διαδραστικά μέσα και τα λοιπά.	Σ18, Σ20

Κ46	Συγκάλυψη από συμμαθητές	Ομερτά, η κακώς εννοούμενη αλληλεγγύη.	Σ14
-----	--------------------------	--	-----

✓ Προτάσεις

Κ47	Εκδημοκρατισμός σχολείου	Σχολικός κανονισμός και από τη συμφωνία των μαθητών.	Σ18
Κ48	Ενισχυτική διδασκαλία	Κάνε την ενισχυτική διδασκαλία.	Σ15
Κ49	Αλλαγή Προγράμματος Σπουδών	Να υπάρχουν διαφορετικά μαθήματα να εκφράζονται.	Σ20

## Ενδεικτική Συνέντευξη

E -Καλημέρα

Σ3 -Καλημέρα

E-Θα ήθελα να κάνουμε μία συζήτηση για την επιθετικότητα των μαθητών.

Σ3- Βεβαίως

E- Για σένα τι είναι επιθετική συμπεριφορά μαθητών. Δηλαδή πώς την ορίζεις τι μορφές τη βλέπεις να παίρνει στα σχολεία;

Σ3- Επιθετική συμπεριφορά, προφανώς με διάφορες μορφές. Και σαν επιθετική συμπεριφορά σωματική ας το πούμε έτσι, με κάποιο τρόπο με σωματικό να επιτεθεί κάποιος σε συμμαθητή του, και σε εκπαιδευτικό μου έχει τύχει να δω. Τις περισσότερες φορές λεκτική θα τη χαρακτηρίζα στα σχολεία Επιθετική συμπεριφορά και μεταξύ των μαθητών των συμμαθητών και μετά και προς τους εκπαιδευτικούς Αυτές τις δύο μορφές κυρίως. Ναι.

E- Πού νομίζεις ότι οφείλεται αυτή η επιθετική συμπεριφορά; Γιατί τα παιδιά δηλαδή εκδηλώνουν αυτή τη συμπεριφορά;

Σ3- E, καταρχήν νομίζω ότι οφείλεται προφανώς τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Γιατί κάποια όντως σε όσο δύσκολη κατάσταση και να έρθουνε, δεν θα βγάλουνε αυτή τη συμπεριφορά. Ενώ βλέπεις κάποια άλλα ακόμα και με μικρότερες αφορμές, ας το πούμε έτσι. Προφανώς οφείλεται και στη διάδραση των παιδιών Γιατί εντάξει, σε μία μικρή κοινωνία όπως είναι το σχολείο, προφανώς υπάρχουν θέματα που μπορούν να τα φέρουν σε διαφωνία. Από θέματα της καθημερινότητας τους και στο μάθημα κάτι να γίνει, στο κυλικείο κάτι να γίνει, μέχρι και στην επαφή τους με τους άλλους. Μου έχει τύχει να δω τσακωμό ας πούμε κοριτσιών γιατί τους άρεσε το ίδιο αγόρι, μέσα στο σχολείο. Και μάλιστα άγριο τσακωμό, με σωματικά έτσι, με σωματικές επαφές και τέτοια. Μου έχει τύχει να δω για κάτι που κλάπηκε μέσα στην τάξη και ο ένας κατηγορούσε τον άλλο, για διάφορους λόγους.

E- Άρα έχεις δει και κλοπές και ξύλο.

Σ3- Ναι ναι έχω δει, έχω δει δυστυχώς και ξύλο, κι έχω δει ((αμήχανο γέλιο)) και χειροδικία ακόμη και καθηγητή σε μαθητή. Το ανάποδο, όχι μόνο των παιδιών. Εντάξει, ναι.

E- Δηλαδή πιστεύεις ότι είναι της στιγμής ή είναι βαθύτερα τα αίτια;

Σ3- Οι χειρότερες μορφές που έχω δει οφείλονται σε βαθύτερα αίτια Δηλαδή έχω δει παιδιά να εμπλέκονται σε καβγά σωματικό και αγόρια και κορίτσια τα οποία όμως είχαν προηγούμενα από πριν. Δηλαδή είχαν ιστορίες κοινές, είχανε τσακωθεί σε κοινές παρέες εκτός σχολείου, είχανε προηγούμενα το ένα με το άλλο, Ακόμα και μαθητών εκτός σχολείου που κάνανε επίσκεψη ας

πούμε στο σχολείο ο ένας του άλλου, με σκοπό αυτό και μόνο αποκλειστικά. Να ασκήσουν βία ας πούμε ο ένας του άλλου.

E-Είναι της πλάκας, ε, είναι της ηλικίας, είναι κάτι άλλο;

Σ3- Νομίζω ότι είναι συνδυασμός πραγμάτων. Νομίζω ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σίγουρα (2) από το σπίτι τους υπάρχει κάτι. Υπάρχει ίσως κάποια προβληματική κατάσταση που τα οδηγεί πιο συχνά να καταφεύγουν σε τέτοια ξεσπάσματα ας πούμε βίας, Θεωρώ όμως ότι παίζει σημασία και η σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ παιδιών με βάση το χρόνο. Δηλαδή τα παιδιά που φτάνουν σε αυτά τα σημεία, είχαν πολλές τριβές ανά μεγάλο χρονικό διάστημα και κάποια στιγμή αυτό συσσωρεύτηκε και κάνανε αυτή την έκρηξη. Εντάξει θα μπορούσε να μην είναι με αυτή τη μορφή αλλά δυστυχώς ήταν με μορφές τέτοιες άσχημες.

E- Στα σχολείο που δούλευες παρατηρούσες συχνά τέτοια περιστατικά και στο τωρινό σου;

Σ3-Ναι στο παλιότερο που δούλευα πιο συχνά.

E- Τι σχολείο δηλαδή ήταν;

Σ3- Ήταν Επαγγελματικό Λύκειο. Πιο συχνά και πολλές φορές και με άσχημη κατάληξη. Έχω δει δηλαδή και τους μαθητές μας να ασκούν βία ακόμη και σε ενήλικους, άσχετους με το χώρο του σχολείου. Σε κάποιους ας πούμε που περνούσαν απέξω και κάτι τους είπαν, τους κοροϊδέψανε ή τους είπανε εδώ κάνετε φασαρία ή όχι γιατί καπνίζετε, όχι γιατί,

E- Γιατί στα ΕΠΑΛ περισσότερα;

Σ3-Δεν ξέρω γιατί, δεν ξέρω αν φταίει το δυναμικό, ότι προέρχεται από άλλα κοινωνικά στρώματα, δεν ξέρω πώς θα το πω, δεν ξέρω πως να το χαρακτηρίσω. Νομίζω ότι τα παιδιά των ΕΠΑΛ από ότι έχω παρατηρήσει, τουλάχιστον στο δικό μου ΕΠΑΛ που δούλευα, υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά δεν έχουν από πίσω μία οικογένεια να τα στηρίζει. Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που ακόμα και σε αυτήν την ηλικία τη μικρή, Α ,Β Λυκείου, σχεδόν ζούνε μόνα τους Αν έχουν κάποιο κηδεμόνα είναι μία τυπική ας πούμε παρουσία Το είχαμε παρατηρήσει γιατί, συνήθως αυτά τα παιδιά που ασκούν βία έχουμε ψάξει προφανώς και τους γονείς, για να εμπλέξουμε σε μία κατάσταση και έχουμε δει ότι δεν υπάρχουν από πίσω οι δομές να τα στηρίζουνε, κι από κει ξεκινάει ας πούμε το όλο πράγμα.

E- Το κλίμα του σχολείου δηλαδή επηρεάζει;

Σ3-Το κλίμα του σχολείου επηρεάζει πάρα πολύ γιατί συνήθως στα επαγγελματικά λύκεια μαζεύονται πολλά παιδιά που έχουν αυτή την τάση ας το πούμε έτσι. Ε, που έχουν την τάση περισσότερο του να έρθουν στο σχολείο με σκοπό να πάρουνε ένα απολυτήριο και όχι να επιδιώξουνε κάτι παραπάνω. Υπάρχουν πολλά τέτοια παιδιά.

E- Το κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στο Διευθυντή επηρεάζει;

Σ3- Ναι επηρεάζει πολύ νομίζω. Γιατί υπήρχαν περίοδοι που όταν κλίμα αυτό που αναφέρεται ήταν καλό, είχαμε λιγότερα περιστατικά τέτοια. Και μπορούσαμε και τα ελέγγαμε πιο καλά, δηλαδή δίναμε μεγαλύτερη σημασία. Όταν το κλίμα μεταξύ μας δεν ήταν τόσο καλό, περισσότερο και επειδή εμείς δεν ασχολούμασταν, ασχολούμαστε με τα δικά μας και όχι με την ουσία των προβλημάτων των παιδιών, το είχαμε λιγάκι αφήσει και έτσι τα παιδιά είχαν μεγαλύτερες ευκαιρίες έτσι να το κάνουνε αυτό.

E- Ποιος καθόριζε ας πούμε αυτό το κλίμα; Δηλαδή γιατί γινόταν έτσι ή αλλιώς;

Σ3- Περισσότερο, επειδή οι συνάδελφοι αλλάζανε πολύ λίγο κάθε χρονιά, δηλαδή υπήρχε δηλαδή μία μόνιμη βάση προσωπικού, περισσότερο από την πολιτική της εκάστοτε Διεύθυνσης. Δηλαδή κάποια γραμμή περνούσε που προβλημάτιζε πιο πολύ ας πούμε μια Διεύθυνση αυτό το γεγονός και του έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα ακόμα και από το μαθησιακό πολλές φορές. Έλεγε δηλαδή παιδιά εμείς πρέπει να ελέγξουμε να γίνονται σωστά τα πράγματα εδώ. Να είμαστε κόσμιοι, να είμαστε όπως πρέπει να μην κινδυνεύσει κάποιο παιδί να πάθει κάτι.

E- Άρα υπήρχανε συζητήσεις με το Σύλλογο διδασκόντων και κατ' ιδίαν ή συνολικά μόνο;

Σ3- Και κατ' ιδίαν και συνολικά και με την εμπλοκή των γονέων αν υπήρχανε. Σε κάποιες περιόδους λοιπόν πιο έντονα γινόντουσαν αυτά και πιο συστηματικά, και ε, κάποιες άλλες περιόδους απλά δεν γινόντουσαν. Λόγω του ότι ακριβώς, κάποια διοίκηση ασχολούνταν περισσότερο με το, το καθαρά τυπικό ας πούμε, το πώς θα διδάξουμε, πώς θα, και από κει και πέρα αφήνανε τα άλλα στην άκρη πιο πολύ.

E- Άρα οι προσπάθειες που αναφέρεται γινόταν κυρίως από το Διευθυντή.

Σ3- Ναι. Αυτός παρακινούσε γιατί το εκπαιδευτικό δυναμικό ήταν πάνω-κάτω σταθερό άλλαζε κατά πολύ λίγο. Ε, αυτός συντόνιζε το πόσο έντονα θα ασχοληθούμε με αυτό το θέμα ή όχι. Αλλά όμως οι συνάδελφοι ανταποκρινόντουσαν σε κάποιες περιπτώσεις, σε κάποιες άλλες που μία Διοίκηση ήταν πιο χαλαρή και δεν ασχολούταν με το βάθος αυτών των θεμάτων, κι αυτοί κοίταζαν περισσότερο τη δουλειά τους. Υπάρχουν και συνάδελφοι που ασχοληθήκανε πολύ κι από μόνοι τους. Δηλαδή χωρίς παρακίνηση Διεύθυνσης. Και όλα τα χρόνια, τους έβλεπες πάντα και με αυτά τα παιδιά ήτανε κοντά, τα είχαν από κοντά, τους κάνανε συζητήσεις, ανάλογα βέβαια με το, του καθενός τα χαρακτηριστικά.

E- Άρα υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν την αντιμετώπιση της επιθετικότητας;

Σ3- Ε, προφανώς υπάρχουνε. Όπως ανέφερα ένας παράγοντας μπορεί να είναι ακόμα και ο ίδιος ο τρόπος που διοικείται ένα σχολείο. Όταν δεν δίνει μεγάλη σημασία σε αυτά τα θέματα και όταν θα χρειαστεί εσύ να ξοδέψεις πολύ χρόνο από τον προσωπικό σου, που ήδη είναι πιεσμένος ο χρόνος γιατί πρέπει να κάνεις και τα άλλα τα τυπικά της εκπαίδευσης, αρχίζεις να το σκέφτεσαι μετά για να ασχοληθείς με αυτά τα θέματα. Εφόσον δεν θα υπάρχει ούτε βοήθεια ούτε κάλυψη αν

συμβεί κάτι, ε, θα το κάνεις με προσωπικό κόστος και αρχίζεις να αναρωτιέσαι αν αξίζει να ασχολείσαι τόσο πολύ ή αν πρέπει ας πούμε να το δεις λιγάκι πιο χαλαρά.

E- Τι εννοείς κάλυψη;

Σ3- Ε κάλυψη εννοώ ότι μπορεί, ανάλογα με Διεύθυνση του σχολείου, μου 'χει τύχει να, να είμαι σε τέτοιο περιστατικό, αυτόπτης μάρτυρας σχεδόν, χειροδικίας περιστατικό ας το πούμε έτσι και να μη δω την αντίστοιχη αντιμετώπιση από άποψη, δε λέω ντε και καλά τιμωρίας. Προφανώς πρέπει να υπάρξει και μία αντίστοιχη τιμωρία, αλλά ούτε καν παιδαγωγικής συνέτισης ας πούμε. Να γίνει ένα θέμα. Να καλέσουμε όσους εμπλέκονται, τα παιδιά τους γονείς τους. Αλλά να περάσει έτσι να περάσει ας πούμε λίγο ελαφρά. Να κάνουμε μία επίπληξη και να συνεχίσουμε. Οπότε αυτό μετά συσσωρευτικά αν γίνει δυο-τρεις φορές, σε αναγκάζει και εσένα να κινηθείς μόνος σου όταν βλέπεις το πλαίσιο δεν βοηθάει στο να γίνει κάτι. Να σκεφτείς εσύ τι μπορείς να κάνεις για να αποτρέψεις τέτοια περιστατικά. Αυτό εννοώ.

E- Με χαμηλότερη αποτελεσματικότητα ίσως;

Σ3- Ναι αλλά τέλος πάντων καθορίζει σε κάποια φάση, ότι ξέρεις κάτι; Εφόσον δεν υπάρχει ανάλογη στήριξη, κοιτάω τι θα κάνω μόνος μου ή με όσους συναδέλφους θέλουνε να στηρίξουνε ένα τέτοιο πράμα. Να, να αποτρέψουμε με κάποιο τρόπο αυτά τα φαινόμενα. Με συζήτηση ίσως; Δεν είναι ντε και καλά η ποινή το. Με συζήτηση ίσως με αυτά τα παιδιά; Να δούμε ίσως ποια είναι τα βαθύτερα αίτια ποια είναι; Να δούμε γιατί γίνεται ίσως τόσο συχνά; Να εμπλέξουμε ίσως κάποιο γονέα σε συνδυασμό με τον υπεύθυνο τμήματος; Αλλά αν κεντρικά δεν υπάρχει η αντίστοιχη προσπάθεια, τελικά βρίσκεσαι να παλεύεις να ξοδεύεις πολύ περισσότερο χρόνο χωρίς να έχεις και τα αντίστοιχα αποτελέσματα καμιά φορά.

E- Κάτι άλλο που θέλεις να πεις για αυτό το θέμα;

Σ3- Γενικά εντάξει, με έχει, πολλές φορές με έχει προβληματίσει και η λεκτική βία που υπάρχει στα σχολεία, και η σωματική σωματική περισσότερο, γιατί η σωματική λιγάκι, παρότι πολλές φορές μπορεί να μην έχει ε, χειρότερα αποτελέσματα από μία λεκτική βία. Απλά είναι πιο ορατά, δηλαδή μου έχει τύχει να δω στο χώρο του σχολείου παιδιά ας πούμε να είναι αιματοκυλισμένα, να το πω έτσι. από κάποια σύγκρουση. Ε, μου έχει τύχει να δω ενήλικα έξω από το χώρο του σχολείου να είναι πεσμένος κάτω και να το κλωτσάνε παιδιά δικά μας. Επειδή τους έκανε μία παρατήρηση. Ε, αυτά λίγο σε σοκάρουν εκεί πέρα. Δηλαδή λες πού μπορεί να φτάσει ένα παιδί αυτής της ηλικίας; Εντάξει ερευνώντας τα βαθύτερα αίτια διαπιστώνεις ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ότι υπάρχει από πίσω ένα οικογενειακό περιβάλλον προβληματικό, σε αυτά τα παιδιά. Και δυστυχώς εμείς οι εκπαιδευτικοί όσο και να ασχοληθούμε μαζί τους, δεν μπορούμε να υποκαταστήσουμε αυτό που τους λείπει χρόνια τώρα, η στήριξη από πίσω, μία οικογένεια οικογένεια που να τα συμβουλέψει. Οπότε το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να κάνουμε τον έλεγχο αυτό των παιδιών πιο συχνά να μην παρεκτρέπονται, στα πλαίσια του σχολείου

τουλάχιστον .Δηλαδή αποτέλεσμα σε βάθος του να αλλάξει ένα παιδί, *δύσκολα* θα το πετύχουμε  
εμείς Αν δεν υπάρξει καμία άλλη δομή να τα στηρίξει τα παιδιά.

Ε- Ωραία ευχαριστώ.

Σ3- Παρακαλώ.