ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΤΣΑΤΣΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΤΣΑΤΣΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Θεόδωρος Θάνος, Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
Βάσω Αρτινοπούλου, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο (Μέλος)
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Μέλος)

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Θεόδωρος Θάνος,** Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. **Βάσω Αρτινοπούλου,** Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο
3. **Μαρία Σακελλαρίου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
4. **Αθανάσιος Καραφύλλης**, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
5. **Ελένη Σιάνου-Κύριου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6. **Χρήστος Ζάγκος,** Επίκ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
7. **Χαρίλαος Ζάραγκας,** Επίκ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι μια μελέτη που απαίτησε αρκετό κόπο και έρευνα. Αυτό το έργο θα ήταν αδύνατο χωρίς την ηθική και πρακτική συμβολή ορισμένων προσώπων στους οποίους οφείλω την ευγνωμοσύνη μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα, κ Θεόδωρο Θάνο, Αναπληρωτή Καθηγητή, ο οποίος σε όλη τη διάρκεια της διατριβής μου δαπάνησε μεγάλο μέρος από τον χρόνο του, στάθηκε δίπλα μου και αποτέλεσε για μένα σταθερό σημείο αναφοράς, τόσο με την επιστημονική του καθοδήγηση όσο και με την ηθική συμπαράσταση και ενθάρρυνση, τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις, για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών μου, αλλά και την ασίγαστη επιμονή του στη λεπτομέρεια, η οποία ήταν καθοριστική στη βελτίωση της ποιότητας της διατριβής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα αξιοσέβαστα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την Καθηγήτρια κα Βάσω Αρτινοπούλου, και την Καθηγήτρια κα Μαρία Σακελλαρίου για την υποστήριξη, την καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις επισημάνσεις, και την καλή τους διάθεση καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διδακτορικής διατριβής.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

Το μεγαλύτερο και πιο θερμό ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου για τη δύναμη και το κουράγιο με τα οποία με ενίσχυαν διαρκώς. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την ξαδέρφη μου Ιωάννα Σαββάκη και τη φίλη μου Λαμπριάννα Γαϊτανίδη για τη διόρθωση των κειμένων μου και την υποστήριξή τους.

Εύχομαι σε όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχή συγγραφή αυτής της εργασίας:

«Και το παραμικρό καλό που μου κάνατε να σας ανταποδοθεί πολλαπλάσια»

Αίσωπος

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες και μελέτες στη χώρα μας. Οι μελέτες αυτές εστιάζουν κυρίως στη συχνότητα, τις μορφές και τους παράγοντες εκδήλωσης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, και λιγότερο στην αντιμετώπισή τους. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας γιατί είναι αυτοί που, κυρίως, ασκούν τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα, τις μορφές, τους παράγοντες και τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 868 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «λίγο» συχνό φαινόμενο. Οι πιο συχνές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας σχετίζονται με την παρεμπόδιση του μαθήματος όπως η φασαρία, οι αδικαιολόγητες απουσίες και η καθυστερημένη προσέλευση. Η πιο συχνή μορφή βίας μεταξύ των μαθητών είναι η λεκτική βία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών συνδέονται με την οικογένεια και την παρέα των συνομηλίκων. Για την αντιμετώπιση, χρησιμοποιούν παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται στον διάλογο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική βία, σχολική παραβατικότητα

Abstract

Over the last few years bullying and pupil misbehavior are in the center of scientific interest, as it has been proven by relevant research and studies in our country. These studies focus mainly on the frequency, forms and factors of school violence and misbehaving, and less on addressing them. Teachers play a significant role in tackling bullying and misbehaving because they are the ones who exert social control at school. At the present dissertation the views of teachers on the frequency, forms, factors and ways of tackling bullying and misbehaving are analyzed. The sample of the survey was consisted of 868 secondary school teachers and the questionnaire was chosen as a means of collecting the data. According to the views of the sample of teachers, school violence and misbehavior are a "less" common phenomenon. The most common forms of bullying and misbehaving are related to pupils impending the class procedure such as fuss, unreasonable absences and a late arrival in class. The most common form of bullying among pupils is verbal violence. Teachers consider that both the bullying and the misbehaving which some pupils exercise are due to family factors and peer mediation. To handle this, they use dialogue-based teaching practices. These findings are in agreement with other relevant studies.

Key words: teachers, secondary education, bullying, school misbehaving

Περιεχόμενα

Περίληψη 4

Abstract 5

Κατάλογος Γραφημάτων 9

Κατάλογος Πινάκων 10

1.Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, μορφές και συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας 20

1.1. Μεθοδολογικά ζητήματα στον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής βίας και παραβατικότητας 20

1.2 Ορισμός σχολικής βίας και παραβατικότητας 23

1.3 Μορφές σχολικής βίας 24

1.4 Σχολικός εκφοβισμός 27

1.5 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας 29

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της βίας 33

2.1 Η αιτιοκρατική προσέγγιση της παραβατικής συμπεριφοράς 34

2.1.1 Η ιταλική θετική σχολή και η ίδρυση της εγκληματολογίας 35

2.1.2 Βιολογικές θεωρίες 37

2.1.3 Ψυχολογικές θεωρίες 39

2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες 42

2.2.1. E. Durkheim: η θεωρία της ανομίας 43

2.2.2 R. Merton: η θεωρία της δομικής έντασης 44

2.2.3 Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» (A. Cohen) 46

2.2.4 Η θεωρία της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» (R. Cloward & L. Ohlin) 47

2.2.5 Η θεωρία του W. Miller για τα «εστιακά ενδιαφέροντα» 49

2.2.6 Η οικολογική σχολή του Σικάγο 50

2.2.7 Η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» (E. Sutherland) 51

2.2.8 Η θεωρία ή οι τεχνικές της «εξουδετέρωσης» (D. Matza & G. Sykes) 52

2.2.9 Θεωρίες κοινωνικού ελέγχου 54

2.2.10 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης 55

2.2.11 Θεωρίες των συγκρούσεων 57

2.3 Ανακεφαλαίωση 59

3. Αιτιογενείς παράγοντες που ωθούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς 62

3.1 Το φύλο 62

3.2 Βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες 63

3.3 Ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες 66
3.3.1 Παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία 66
3.3.2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση και εφηβεία 68
3.4 Οικογένεια 71
3.5 Σχολείο 73
3.6 Παρέα συνομήλικων 75
3.7 Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης 76
3.8 Μετανάστευση 77
3.9 Ανακεφαλαίωση 78
4. Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας 79
4.1 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε εθνικό επίπεδο 81
4.2 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο 85
4.3 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας 86
4.3.1 Σχολείο 87
4.3.2 Εκπαιδευτικοί 91
4.3.3 Μαθητές 94
4.3.4 Οικογένεια 95
4.4 Σχολική διαμεσολάβηση 96
4.5 Ανακεφαλαίωση 99
5. Έρευνες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της σχολικής βίας ... 101
6. Μεθοδολογία της έρευνας 124
6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 124
6.2 Μέσο συλλογής των στοιχείων 126
6.3 Δείγμα της έρευνας 129
6.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων 133
6.5 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας 134
6.6 Δεοντολογία της έρευνας 135
6.7 Αξιοπιστία-εγκυρότητα της έρευνας 137
6.8 Περιορισμοί της έρευνας 139
7. Αποτελέσματα της έρευνας 141
7.1 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας 141
7.2 Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας 147
7.3 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών 168

7.4 Πρακτικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών 186
7.5 Σχολικός κανονισμός 203
7.6 Αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης της σχολικής βία και παραβατικότητας 209
7.7 Ανακεφαλαίωση 215
8. Συζήτηση των αποτελεσμάτων 217
8.1 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας 218
8.2 Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας και συχνότητά τους 220
8.3 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας 225
8.3.1 Παράγοντες που συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας 226
8.3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας 229
8.4 Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας 233
8.4.1 Σχολικός κανονισμός 233
8.4.2 Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί 235
8.4.3 Αποτελεσματικότητα των πρακτικών 237
8.5 Ανακεφαλαίωση 238
9. Συμπεράσματα - προτάσεις 240
9.1 Συμπεράσματα 240
9.2 Προτάσεις 244
Βιβλιογραφικές αναφορές 246
Ελληνόγλωσσες 246
Ξενόγλωσσες 253
Ερωτηματολόγιο 262

Κατάλογος Γραφημάτων

Κεφάλαιο 7

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
7.2.1:	Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της	149
7.3.1:	Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές στο σχολείο ως προς τη συμβολή εκδήλωσή της	170
7.4.1:	Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της	188

Κατάλογος Πινάκων

Κεφάλαιο 6ο

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
6.1:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο	130
6.2:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά χρόνια υπηρεσίας	130
6.3:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά σπουδές	131
6.4:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά βαθμίδα και τύπο σχολείου διδασκαλίας	131
6.5:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν	132
6.6:	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά αριθμό κατοίκων της πόλης που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν	132
6.7:	Δείκτης Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου κατά θεματικές	137

Κεφάλαιο 7ο

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
7.1.1:	Απόλυτη και ποσοστιαία συχνότητα (ν και %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους.	141
7.1.2	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο	142
7.1.3:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας	143
7.1.4α:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι	143
7.1.4β:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι	144
7.1.4γ:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι	144
7.1.4.δ:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι	145
7.1.5:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου	145
7.1.6:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής	146

7.1.7:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν	147
7.2.1:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών	148
7.2.2:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά φύλο	151
7.2.3:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά έτη υπηρεσίας. . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	153
7.2.4α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου	154
7.2.4β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	155
7.2.4γ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού τίτλου σπουδών	157
7.2.4δ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών	159

7.2.5:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.	161
7.2.6α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.	163
7.2.6β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.	166
7.3.1:	Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συμβολή στην εκδήλωσή της. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών	169
7.3.2:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές κατά φύλο	172
7.3.3:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές κατά έτη υπηρεσίας.	174
7.3.4α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου	176
7.3.4β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος	177
7.3.4γ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος	178

7.3.4δ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών	180
7.3.5:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.	181
7.3.6α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.	183
7.3.6β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.	184
7.4.1:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών	187
7.4.2:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά φύλο	190
7.4.3:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά έτη υπηρεσίας.	192
7.4.4α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου	193
7.4.4β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος	195

7.4.4γ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος	196
7.4.4δ:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών	198
7.4.5:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.	199
7.4.6α:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.	201
7.4.6β:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.	202
7.5.1:	Απόλυτη και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών το δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού	204
7.5.2:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο	204
7.5.3:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας	205

7.5.4α:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι	206
7.5.4β	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι	206
7.5.4γ :	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι	207
7.5.4δ:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι	207
7.5.5:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου	208
7.5.6:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής	208
7.5.7:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν	209
7.6.1:	Απόλυτη και ποσοστιαία συχνότητα (ν και %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους	210

7.6.2:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο	210
7.6.3:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας	211
7.6.4α:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι	212
7.6.4β:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι	212
7.6.4γ:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι	212
7.6.4δ:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι	213
7.6.5:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου	213
7.6.6:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής	214
7.6.7:	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν	214

Εισαγωγή

Η σχολική βία και παραβατικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με θέμα τη σχολική βία και παραβατικότητα. Οι περισσότερες έρευνες από τις έρευνες αυτές εστιάζουν στις μορφές, τη συχνότητα εκδήλωσης της σχολικής βίας και παραβατικότητας και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή τους και λιγότερο στις στρατηγικές αντιμετώπισης, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και λιγότερο σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική γιατί αυτοί είναι υπεύθυνοι να διαχειριστούν-αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας. Γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό, επίσης, να εξεταστούν οι απόψεις τους για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική βία και παραβατικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εξετάζει γενικά τη συχνότητα της σχολικής βίας και της παραβατικότητας των μαθητών, τις μορφές της και τη συχνότητά τους, τους παράγοντες εκδήλωσής τους από τους μαθητές στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισής της από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, εξετάζεται η επάρκεια του σχολικού κανονισμού και η αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό-εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος αρχικά αποσαφηνίζονται οι σχετικοί όροι. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται: οι μορφές της σχολικής βίας και παραβατικότητας και η συχνότητά τους, οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι παράγοντες εκδήλωσης και οι πολιτικές για την αντιμετώπισή τους. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία και παραβατικότητα. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται: η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους, και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνες. Το θεωρητικό και εμπειρικό μέρος,

δεν παρουσιάζονται ξεχωριστά, αλλά με ενιαίο τρόπο. Η εργασία αποτελείται από εννέα κεφάλαια:

- Το πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Δίνεται έμφαση στην κοινωνική κατασκευή του ορισμού της σχολικής βίας και παραβατικότητας.
- Το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο περιγράφονται οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας και παρουσιάζεται η συχνότητά τους σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας.
- Το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας: βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κοινωνιολογικές θεωρίες.
- Το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται οι πολιτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας σε τρία επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό και τοπικό.
- Το πέμπτο κεφάλαιο όπου γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.
- Το έκτο κεφάλαιο, στο οποίο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας: ο σκοπός και στόχοι, το δείγμα, το μέσο συλλογής, ο τρόπος ανάλυσης των στοιχείων, οι περιορισμοί και ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.
- Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφορούν: στη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας, στις μορφές και τη συχνότητά τους, στους παράγοντες εκδήλωσης, στις πρακτικές αντιμετώπισης, στην επάρκεια του σχολικού κανονισμού και στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.
- Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα θεωρητικά δεδομένα και τα εμπειρικά δεδομένα άλλων ερευνών.
- Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις που αναδεικνύονται.

1.Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, μορφές και συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας

Στη μελέτη και την έρευνα της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι σχετικές έννοιες. Πράγματι, παρατηρείται το φαινόμενο να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και με μεγάλη ευκολία, ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας εργασίας, διαφορετικές έννοιες στη μελέτη της σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι οποίες, όμως, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη σημασία: βία, εκφοβισμός, παραβατικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, αποκλίνουσα συμπεριφορά, επιθετικότητα, παρέκκλιση, ανομία, μη επιθυμητή συμπεριφορά, κ.ά.

1.1. Μεθοδολογικά ζητήματα στον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής βίας και παραβατικότητας

Η δυσκολία ορισμού της σχολικής βίας και παραβατικότητας οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως το επιστημονικό πεδίο στο οποίο εξετάζεται η σχολική βία, η θεωρητική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο ενός επιστημονικού πεδίου, κ.λπ. Πιο αναλυτικά, οι βασικότεροι παράγοντες είναι:

- *Η σχετικά πρόσφατη ενασχόληση με το θέμα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στη χώρα μας*. Όπως αναφέρει η Β. Αρτινοπούλου, παρά το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερες έρευνες ασχολούνται με τη σχολική βία και παραβατικότητα, πρόκειται για ένα επιστημονικό αντικείμενο «υπό κατασκευή».[1]
- *Η προσέγγιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία, η εγκληματολογία, η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, κ.λπ.*[2] Ο ορισμός της σχολικής βίας, είναι ένας κοινωνικός ορισμός και η επικράτηση ενός ορισμού είναι

[1]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία και πολιτικές στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη,* Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, 85.
[2]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο,* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2016, 20.

αποτέλεσμα και ταυτόχρονα διακύβευμα σύνθετων και συμβολικών αγώνων μεταξύ των επιστημονικών πεδίων.[3]

- *Η θεωρητική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του ίδιου του επιστημονικού πεδίου.* Στην κοινωνιολογία αλλά και στην εγκληματολογία, ο ορισμός της βίας, της παραβατικότητας και του εγκλήματος γενικότερα διαφοροποιείται μεταξύ των αιτιοκρατικών/θετικιστικών/συναινετικών προσεγγίσεων και των συγκρουσιακών/κριτικών προσεγγίσεων.[4]
- *Το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και η διαχρονική του εξέλιξη.* Ο ορισμός της βίας και της παραβατικότητας εξαρτάται από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που εμφανίζεται, γι' αυτό και το φαινόμενο την ίδια χρονική περίοδο που μια συμπεριφορά αξιολογείται ως βία σε μια κοινωνία, σε μια άλλη δεν αξιολογείται ως τέτοια. Επίσης, στην ίδια κοινωνία μια συμπεριφορά που παλαιότερα χαρακτηριζόταν ως βία, αργότερα δεν χαρακτηρίζεται ως τέτοια και το αντίστροφο.[5]
- *Η πολυπλοκότητα του φαινομένου.* Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν σύνθετα/πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα· εμφανίζονται με πολλές μορφές και εκδηλώνονται με διαφορετική ένταση. Για παράδειγμα, στη σωματική βία περιλαμβάνονται μορφές όπως το σπρώξιμο, η μπουνιά, η κλωτσιά, το χαστούκι, το τράβηγμα, ο τραυματισμός με αντικείμενο κ.ά.[6] Η πολυπλοκότητα του φαινομένου προϋποθέτει την επιλογή κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων και σε αρκετές περιπτώσεις συνδυασμό τους.[7]
- *Ο σκοτεινός αριθμός της σχολικής βίας και παραβατικότητας.* Είναι γνωστό από την επιστήμη της εγκληματολογίας ότι από τον αριθμό των παραβάσεων και των εγκλημάτων που διαπράττονται, μόνο ένας μέρος εξ αυτών καταγράφεται,

---

[3]Νίκος Παναγιωτόπουλος, «Μορφές Νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων», στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* Τόπος , Αθήνα 2013, 173.

[4]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης (Παραδόσεις),*Εκδόσεις, Αθήνα-Κομοτηνή 1985, 75-84.

[5]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας, (Μέρος Α΄),* Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1984, 21-24.

[6]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (διδακτορική διατριβή), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2018

[7]Θεόδωρος Θάνος, & Αντώνιος Τσατσάκης, «Εισαγωγή», στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ, *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση,* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 11-16. ΄Βάσω Αρτινοπούλου, «Σχολικός εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα», στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα,* Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2013, 94.

γνωστός ως «σκοτεινός αριθμός» της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας. Ο σκοτεινός αριθμός οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η μη αναφορά του συμβάντος.[8] Και στην περίπτωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, πολλές μελέτες δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν αναφέρει σε κανέναν αυτά τα περιστατικά.[9] Επομένως, η σχολική βία και παραβατικότητα που καταγράφεται δεν αντιστοιχεί στην πραγματική, γεγονός που εξηγεί και τη γενικότερη επικρατούσα ανησυχία παρά τα χαμηλά ποσοστά των περιστατικών που καταγράφονται.[10]

- *Το χρονικό διάστημα μελέτης της σχολικής βίας και παραβατικότητας*. Όπως αναφέρει ο Ν. Κουράκης, χρειάζεται προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων για το εξεταζόμενο χρονικό διάστημα που αυτές αναφέρονται. Αν ένας μαθητής ρωτηθεί, αν κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής έχει δεχθεί κάποια μορφή σχολικής βίας, είναι φυσικό να απαντήσει ότι έχει υποστεί κάποια μορφή βίας. Αυτό, όμως, έχει ως αποτέλεσμα η σχολική βία και παραβατικότητα να εμφανίζεται σαν γενικευμένο φαινόμενο.[11]
- *Η εξελικτική πορεία του παιδιού*. Πολλές φορές οι εκδηλώσεις βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές αποτελούν επιφαινόμενα της ανάπτυξής τους και υπό αυτήν την έννοια θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι «φυσιολογικές». Πράγματι, ένα νήπιο δεν μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να διακρίνει την επιθυμητή, από τη μη επιθυμητή συμπεριφορά από τον κοινωνικό περίγυρο, και να εκδηλώσει συμπεριφορές βίας. Επίσης, ο έφηβος, στην προσπάθειά του να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα εκδηλώνει συμπεριφορές βίας. Αυτές οι συμπεριφορές θα πρέπει να διαχωρίζονται από άλλες συμπεριφορές που θα πρέπει να προβληματίζουν και να αντιμετωπίζονται με τη δέουσα προσοχή.[12]

---

[8]Ηλίας Δασκαλάκης, *ό.π.*, 81.

[9]Γιάννης Πανούσης, «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Προφορική εισήγηση», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο,* Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2009, 81.

[10]Θεόδωρος Θάνος, «Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών», στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης - Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές,* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2017, 562.

[11]Νίκος Κουράκης, «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Προφορική Εισήγηση», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο,* Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2009, 110.

[12]Νίκος Κουράκης, *ό.π.*, 106.

1.2 Ορισμός σχολικής βίας και παραβατικότητας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στις διάφορες μελέτες για τη σχολική βία και παραβατικότητα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι, πολλές φορές εναλλακτικά, οι οποίοι όμως έχουν διαφορετικό περιεχόμενο.[13] Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο σε αρκετές έρευνες να μην αποσαφηνίζονται οι όροι σχολική βία και παραβατικότητα, ενώ σε κάποιες άλλες να ορίζονται βάσει των μορφών που εμφανίζονται.[14]

Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχολική βία και παραβατικότητα, όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης (2013) αφορά περιστατικά/συμπεριφορές που εκδηλώνονται εντός του σχολείου. Ο Γ. Πανούσης θεωρεί ότι η υπόθεση του Άλεξ στη Βέροια δεν αποτελεί περιστατικό σχολικής βίας.[15]

Σύμφωνα με τη Β. Αρτινοπούλου (2001), η σχολική βία με κριτήριο τα άτομα ή τις ομάδες που εμπλέκονται διακρίνεται σε: βία μεταξύ των μαθητών, βία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και βία μεταξύ των εκπαιδευτικών.[16] Ωστόσο, η πλειονότητα των μελετών που αφορούν στη σχολική βία εξετάζουν τη βία μεταξύ των μαθητών.[17]

Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες αποκλίνουν από τους κανόνες του σχολείου. Ωστόσο, όλες οι συμπεριφορές που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες δεν αποτελούν παραβατικές συμπεριφορές. Ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» περιλαμβάνει αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες. Οι μη αποδεκτές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως μορφές «παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς». Αν και γενικότερα, στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά περιλαμβάνονται μορφές οι οποίες, με κριτήριο μια διαβαθμισμένη κλίμακα «ως προς τη σπουδαιότητά τους» χαρακτηρίζονται παραβατικές ή

---

[13]Για παράδειγμα, στη μελέτη της Ε. Τρίγκα-Μερτίκα με τίτλο «Σχολική βία/Bullying», η οποία δόθηκε ως ένθετο στην εφημερίδα το «Το Βήμα» στα περιεχόμενα αναφέρεται συνεχώς ο όρος «επιθετικότητα», βλ. Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015). *Σχολική βία/ Bullying.* Αθήνα: Το Βήμα.

[14]Θεόδωρος Θάνος, Σχολική βία, εκφοβισμός..., *ό.π.*, 538-539.

[15]Γιάννης Πανούσης, «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;», στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2013, 21.

[16]Βάσω Αρτινοπούλου, Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, 13.

[17]Θεόδωρος Θάνος, (υπό έκδοση). «Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας», στο Μ. Λεμπέση, κ.ά. (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Γιάννη Πανούση*.

εγκληματικές, στην περίπτωση των ανηλίκων μαθητών όλες οι μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως παραβατικές.[18]

Η σχολική βία εντάσσεται στη σχολική παραβατικότητα, η οποία αποτελεί ευρύτερη έννοια σε σχέση με τη σχολική βία. Στη βιβλιογραφία σήμερα επικρατεί ο ορισμός τη σχολικής βίας που αναφέρει η Β. Αρτινοπούλου (2001): «Η βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημίας ή βλάβης».[19] Η παραβατικότητα εκτός από τη βία μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών περιλαμβάνει και μορφές βίας κατά της σχολικής περιουσίας (σπάσιμο τζαμιών, καταστροφή εκπαιδευτικού υλικού, κ.λπ.), της διδακτικής διαδικασίας (φασαρία, διακοπή χωρίς λόγο, κ.λπ.), αλλά και κατά του ίδιου του εαυτού τους (κάπνισμα, χρήση ουσιών, κ.λπ.). [20]

1.3 Μορφές σχολικής βίας

Η βία παρουσιάζεται με πάρα πολλές μορφές, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ακόμη και όταν εντάσσονται στην ίδια κατηγορία. Για παράδειγμα, στη σωματική βία εντάσσεται τόσο ένα μικρό σπρώξιμο όσο και η πρόκληση σοβαρού τραυματισμού με τη χρήση κάποιου αντικειμένου. Επίσης, μια μορφή βίας μπορεί να εμφανίζεται και σε άλλες μορφές βίας. Για παράδειγμα, η διάδοση (αρνητικών) φημών αποτελεί μορφή λεκτικής βίας η οποία, όμως, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό. Γι' αυτούς τους λόγους η κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών βίας είναι δύσκολη.

Μια συνήθης κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών βίας είναι σε άμεση και έμμεση βία. Η άμεση βία αποτελεί μία «ανοικτή» επίθεση του «θύτη» προς το «υποψήφιο θύμα». Αφορά μορφές βίας που γίνονται εύκολα αντιληπτές όπως η σωματική και η λεκτική βία. Η έμμεση βία γίνεται πιο δύσκολα αντιληπτή γιατί δεν επενεργεί απευθείας στο «θύμα» και περιλαμβάνει μορφές σχολικής βίας όπως η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός, μέσω της φήμης για την αμαύρωση του

[18]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική..., ό.π.*, 27-28.
[19]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 16.
[20]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*, 41-42.

χαρακτήρα και της προσωπικότητας του θύματος.[21] Η κατηγοριοποίηση όμως αυτή είναι πολύ γενική.

Η πιο συνήθης, όμως, κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών της σχολικής βίας είναι σε σωματική, λεκτική, κοινωνική-ψυχολογική, σεξουαλική και διαδικτυακή.[22] Η Α. Μπούνα (2018) σε έρευνα για τις μορφές σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου κατέγραψε: (α) εξήντα έξι μορφές λεκτικής βίας οι οποίες αφορούν πειράγματα, βρισιές, απειλές και ειρωνείες, (β) πενήντα πέντε μορφές σωματικής βίας, οι οποίες ομαδοποιούνται σε χτυπήματα και σπρωξίματα-στριμώγματα, (γ) δεκαεπτά μορφές κοινωνικής βίας όπως η συκοφάντηση-διάδοση φημών, ο αποκλεισμός και η υποτίμηση, (δ) πέντε μορφές σεξουαλικής βίας όπως το χούφτωμα, τα «σαλαμάκια» στα οπίσθια, το πιάσιμο στήθους, το πιάσιμο οργάνων και η φωτογράφιση στην τουαλέτα και (ε) ηλεκτρονική βία η οποία αφορά φωτογραφίες και βίντεο μαθητών στις τουαλέτες οι οποίες αναρτώνται στο Facebook ή στο Instagram ή αποστέλλονται με e-mail.[23]

Η σχολική παραβατικότητα είναι πιο ευρεία και περιλαμβάνει μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά της σχολικής περιουσίας, της διδακτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών, αλλά και του εαυτού τους. Ο Θ. Θάνος, ομαδοποιεί τη σχολική βία και παραβατικότητα σε τρεις κατηγορίες: (α) βία κατά προσώπου ή του εαυτού, (β) βία κατά τη διδακτικής διαδικασίας και (γ) βία κατά του σχολείου.[24]

Η βία κατά προσώπου περιλαμβάνει τις εξής μορφές:

- Σωματική: μπουνιές, κλοτσιές, σπρωξίματα, «ξύλο», πάλη, κεφαλοκλείδωμα, σφαλιάρες/φάπες/καρπαζιές/χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπήματα, φτύσιμο, χρήση αντικειμένων (π.χ. σουγιά) με σκοπό την πρόκληση σωματικής βλάβης (π.χ. τραυματισμό), κ.λπ.[25]
- Λεκτική βία: πειράγματα, κοροϊδίες και βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση (π.χ. χοντρός, ασχημομούρης, κοντός, κ.λπ.), τη νοητική ικανότητα (π.χ. βλάκας, χαζός, κ.λπ.), τη σεξουαλικότητα (π.χ., γκέι, π**τάνα, κ.λπ.) και την εθνική καταγωγή (ρατσιστικά σχόλια, π.χ. «είσαι Αλβανός»), ειρωνείες

[21]Lee Hirsch, , Cynthia Lowen, & Dina Santorelli, Bully: An action plan for teachers and parents to combat the bullying crisis. Edition WeinsteinBooks, NY 2012.˙Φώτης Σπυρόπουλος, Σχολικός τραμπουκισμός, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα 2011, 52-54.
[22]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο...*, *ό.π.*, 15.
[23]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.*
[24]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *ό.π.*, 41-42.
[25]Nels Ericson, Addressing the Problem of Juvenile Bullying, Government Printing Office, DC 2001, 21.˙ Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση*, *ό.π.*, 40.

(π.χ. ξενέρωτος, ξερόλας, κ.λπ.), απειλές/εκβιασμούς (π.χ. «θα τα πούμε αύριο», «αν δεν μου κάνεις αυτή τη χάρη θα σε χτυπήσω», κ.λπ.), διάδοση φημών (π.χ. ότι είπε κάτι, ότι είναι ομοφυλόφιλος. κ.λπ.), υπονοούμενα και υποτίμηση (π.χ. «δεν είσαι άντρας», «από Κινέζους ψωνίζεις», κ.λπ.).[26] Η λεκτική βία μπορεί να είναι και έμμεση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, όπως το Facebook, το Instagram και το e-mail.[27]

- Μη λεκτική βία: χειρονομίες/κινήσεις (π.χ. μούντζες, ειρωνικό κούνημα των χεριών, κ.λπ.), μορφασμοί (π.χ. ξίνισμα, βγάλσιμο γλώσσας, κ.λπ.), κ.ά.[28]
- Κοινωνική-συναισθηματική βία: αποκλεισμός και απομόνωση από δραστηριότητες και παρέες, κυρίως, με τη χρήση έμμεσης λεκτικής βίας, όπως η διάδοση κακόβουλων φημών και υποτιμητικών σχολίων.[29]
- Κάπνισμα κατά τη διάρκεια του σχολείου (στο διάλειμμα ή σε κάποιο κενό ή κοπάνα).
- Κατανάλωση αλκοόλ (στο διάλειμμα, σε γιορτές, κ.λπ.).
- Χρήση ή υπό την επήρεια εξαρτησιογόνων ουσιών/ναρκωτικών.[30]

Η βία κατά της διδακτικής διαδικασίας αφορά την παρεμπόδισή της με διάφορους τρόπους, όπως η φασαρία, η διακοπή του μαθήματος χωρίς λόγο, η αναφορά σε άσχετα θέματα και άλλες δραστηριότητες που παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος (π.χ. ενόχληση συμμαθητών, πέταγμα χαρτιών ή άλλων αντικειμένων, κ.λπ.).[31] Επίσης, οι μαθητές προβαίνουν σε κάποιες δραστηριότητες με τις οποίες δεν συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία όπως η, χωρίς λόγο και χωρίς την ενημέρωση των γονέων, απουσία από το μάθημα («κοπάνα»), η ενασχόληση με άλλες άσχετες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. χαρτοπαιξία, ενασχόληση με άλλα μαθήματα) και η χρήση του κινητού (π.χ. αποστολή

---

[26]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις...*, ό.π. ˙ Ken Rigby, *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*, (Α. Γιοβαζολιάς, Μτφρ.),Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2001.˙Βάσω Αρτινοπούλου, «Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού», στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα - Π. Σταθά (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (Συνεργασία: Ε. Τόλιος - Α. Τσατσάκης) (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας), Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 2016, 51.
[27]Ken Rigby, (2001). *Σχολικός εκφοβισμός..., ό.π.,*48-52.
[28]Θεόδωρος Θάνος, (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.,* 42.
[29]Ανδρομάχη Μπούνα,. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.,*
[30]Θεόδωρος Θάνος, (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.,* 42.
[31]Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη, & Δήμητρα Τσαμπαρλή, Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2004, 109-111 και 132-133.

μηνυμάτων). Ακόμη, παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να αντιγράφουν προκειμένου να τα καταφέρουν σε ένα διαγώνισμα ή σε ένα τεστ στο σχολείο.[32]

Η βία κατά του σχολείου αφορά διαρρήξεις στο υλικό (π.χ. κλοπή υπολογιστών, καμερών, κ.λπ.), καταστροφές αρχειακού υλικού (π.χ. απουσιολογίων, βαθμολογίων, κ.λπ.), βανδαλισμούς (π.χ. σπάσιμο τζαμιών, φθορές τοίχων, κ.λπ.), και ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. συνθήματα στους τοίχους και στα θρανία του σχολείου, κ.λπ.).[33]

Είναι αναγκαίο εδώ να επισημανθεί ότι οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν εμφανίζονται πάντοτε μεμονωμένα αλλά σε αρκετές περιπτώσεις ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να βρίσει (λεκτική βία) έναν συμμαθητή του κι αυτός να αντιδράσει σπρώχνοντάς τον (σωματική βία) και εκτοξεύοντας βρισιές (λεκτική βία). Ακόμη, ότι οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία βρίσκονται. Για παράδειγμα στο Λύκειο, οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές όπως το κάπνισμα και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, οι οποίες δεν εμφανίζονται στο Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, διαφορές στις διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας εμφανίζονται και μεταξύ των σχολείων, ανάλογα με τα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή τον τύπο των σχολείων. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο στο οποίο η πλειονότητα των μαθητών προέρχεται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, είναι πιθανόν να επικρατεί σε μεγάλο βαθμό ανταγωνιστικό κλίμα και να εμφανίζονται πιο συχνά μορφές βίας όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός.[34]

1.4 Σχολικός εκφοβισμός

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου «bullying» στην ελληνική γλώσσα. Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες πράξεις βίας μαθητών, οι οποίες ασκούνται εις βάρος συμμαθητών του δημοτικού σχολείου (ηλικίας έως δώδεκα ετών).[35]

---

[32]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική βία...*, *ό.π.,* 568.
[33]Στο ίδιο, 569.
[34]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *ό.π.,* 43.
[35]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο...*, *ό.π.,* 14.

Στη βιβλιογραφία, όπως και στην καθημερινή συζήτηση, οι όροι «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός» συχνά συγχέονται. Μάλιστα, τελευταία ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» χρησιμοποιείται αντί του όρου «σχολική βία».[36] Ωστόσο αυτοί οι δύο όροι διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «ασύμμετρη» σχολική βία η οποία χαρακτηρίζεται από «επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια, διάθεση κακότητας για τον άλλο, και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους».[37] Επομένως, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή συστηματικής βίας, βίας δηλαδή που εκδηλώνεται για αρκετό χρονικό διάστημα, η οποία χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη δύναμη/εξουσία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών και πρόθεση για πρόκληση βλάβης από τη μεριά του «θύτη».[38]

Η μελέτη του φαινομένου αυτού ξεκίνησε συστηματικά το 1970 στη Νορβηγία από τον καθηγητή Dan Olweus, ο οποίος όρισε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, μελέτησε τις αιτίες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αυτού[39] και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 επεκτάθηκε και αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και σε άλλες χώρες όπως η Ιαπωνία, ο Καναδάς, η Αυστραλία, οι ΗΠΑ και η Αγγλία.[40] Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια εσκεμμένη επιθετική πράξη που συντελείται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων σε τακτική βάση, και γίνεται κυρίως σε άτομα που αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με απώτερο σκοπό να τα ταπεινώσουν και να τα ευτελίσουν.[41]

Σύμφωνα με τον Rigby, η αναγνωσιμότητα του φαινομένου αυτού συνάδει με το ξεκίνημα της αναγνώρισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων που υπόκεινται την κακομεταχείριση λόγω της διαφορετικότητάς τους, όπως είναι οι φυλετικές

---

[36]Στο ίδιο.

[37]Νίκος Κουράκης, «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της», στο Θ. Θάνος - Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 62.

[38]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική βία..., ό.π.*, 570.

[39]Μαρία Αμπλά, Γρηγόρης Δαβράζος,., Αλεξάνδρα Διαμαντοπούλου, & Βασιλική Μασσαρά, σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων για την πρόληψη του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού, Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα 2015, 4-7.

[40]Henry Brownstein, The social reality of violence and violent crime, Edition Needhm Heights, *USA 2000*.

[41]Dan Olweus, "Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program" in D. Pepler - K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ 2001, 411-448.

διακρίσεις, η εθνική ταυτότητα, η οικονομική και κοινωνική θέση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η διανοητική ή σωματική αναπηρία[42].

Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται με τις ίδιες μορφές που εμφανίζεται και η σχολική βία. Τα τελευταία χρόνια, έχει κάνει εμφάνιση μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή «κυβερνο-εκφοβισμός» (cyberbullying).[43] Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται όπως και ο σχολικός εκφοβισμός, με τη διαφορά ότι εκδηλώνεται σε ένα περιβάλλον πιο προηγμένου και τεχνολογικού επιπέδου. Οι Anderson και Sturm δήλωσαν ότι τα θέματα της κακοποίησης είναι τα ίδια στον κυβερνοχώρο, όπως και στην επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, χωρίς να χρειάζεται να έρθει ο «θύτης» σε άμεση επαφή με το «θύμα» του.[44] Ο Belsey περιέγραψε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως τη «χρήση τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, όπως μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κινητού τηλεφώνου και τηλεειδοποίησης, στιγμιαία μηνύματα, ιστοσελίδες συκοφαντικές με απευθείας σύνδεση προσωπικής ψηφοφορίας, και δυσφημιστική, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από άτομο ή ομάδα, που προορίζεται να βλάψει τους άλλους».[45]

1.5 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας

Με τη συζήτηση και το ενδιαφέρον για το θέμα της σχολικής βίας και παραβατικότητας, και με τη συμβολή των ΜΜΕ, υπάρχει η εντύπωση ότι η σχολική βία και παραβατικότητα έχει αυξηθεί και έχει λάβει διαστάσεις ανησυχητικές. Από τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, δεν προκύπτει μια σαφής εικόνα για την έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα

[42]Ken Rigby, "Preventing peer victimization in schools" in C. Sumner, M. Israel, M. O'Connell, - R. Sarre (Eds.), *International Victimology: Selected* 176 *papers from the eighth International Symposium,* Griffith, Australian Institute of Criminology, Australia 1996, 303–309.
papers from the eighth International Symposium (pp. 303–309). Griffith, Australia: Australian Institute of Criminology.
[43]Βάσω Αρτινοπούλου, Εκφοβισμός ..., *ό.π.*, 95.
[44]Tara Anderson, & Brian Sturm, Cyberbullying: From Playground to Computer, *Young Adult Library Services,5*(2), 2007, 24-27
[45]Bill Belsey, "*What is Cyberbullying*?", available online at: https://tinyurl.com/y3af4uvs [Retrieved on 10/06/17].

έχουν αυξηθεί σημαντικά. Η πλειονότητα των ερευνών, όμως, δείχνει ότι η σχολική βία και παραβατικότητα βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα και αφορούν ήπιες μορφές.[46] Η σύγχυση αυτή οφείλεται σε μεθοδολογικά ζητήματα, αλλά και στην έλλειψη μιας διεπιστημονικής προσέγγισης του φαινομένου.[47]

Ο Γ. Πανούσης αναφέρει ότι οι μετρήσεις της σχολικής βίας δείχνουν ότι αφορούν στο 4% με 6% του σχολικού πληθυσμού και αποτελεί το 0,24% της νεανικής παραβατικότητας.[48]

Για την έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας δεν θα γίνει μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά θα αναφερθούν τα αποτελέσματα πανελλήνιας έρευνας[49] που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα, για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό σε τρεις χιλιάδες εξακόσιους εξήντα επτά (3.667) μαθητές πρωτοβάθμιας και σε τριάντα τρεις χιλιάδες εκατόν δώδεκα (33.112) μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο ήταν διαφορετικό για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίδοση του ερωτηματολογίου ήταν ηλεκτρονική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος δήλωσε ότι έχει υψηλό βαθμό συναισθηματικής και υλικής υποστήριξης από τους γονείς και έχει πολλούς φίλους στο σχολείο. Ως προς τις μορφές σχολικής βίας, η πιο συχνή μορφή είναι η λεκτική (56,5%), η οποία περιλαμβάνει την εξύβριση και την κοροϊδία, και ακολουθούν η σωματική βία (30,5%) που περιλαμβάνει χτυπήματα και σπρωξίματα, η κοινωνική βία, η απομόνωση, και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (27,8%). Σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές ανέφεραν ότι νιώθουν φόβο που τους δημιουργούν οι υπόλοιποι μαθητές (15,4%) και, επίσης, ότι κάποιοι μαθητές τούς αποσπούν βίαια προσωπικά τους αντικείμενα (11,3%).

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ανέφεραν ότι ενοχλούνται από τη σχολική βία, δεν κατανοούν την επιθετική συμπεριφορά των

---

[46]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική βία..., όπ.,* 564-565.
[47]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.,* 47-48.
[48]Γιάννης Πανούσης, «Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία», στο Θ. Θάνος - Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση,* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 22.
[49]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης, & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* Εκδόσεις ΥΠ.Π.Ε.Θ, Αθήνα 2016˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.*, 50-51.

συμμαθητών τους και διαφωνούν με την εκδήλωσή της. Το 40,4% των μαθητών δήλωσε ότι είναι αποδέκτης θετικών συμπεριφορών από τους μαθητές, ενώ το 21,5% ότι είναι αποδέκτης αρνητικών συμπεριφορών σε περιπτώσεις διαφωνίας. Το 83,4% των μαθητών του δείγματος ανέφερε ότι «σχεδόν ποτέ» (63,9%) ή «ποτέ» (19,7%) δεν έχει βρεθεί στον ρόλο του «θύματος». Το 2,6% των μαθητών απάντησε «συχνά» και το 2,5% των μαθητών απάντησε «πολύ συχνά», ότι βρέθηκε στο ρόλο του «θύματος». Αναφορικά με αυτούς που έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύτη: το 67,6% των μαθητών του δείγματος απάντησε «ποτέ», το 20,1% «σπάνια», το 6,8% «μερικές φορές», ενώ το 1,4% και το 1,9% των μαθητών απάντησε «συχνά» και «πολύ συχνά», αντίστοιχα.[50]

Γενικότερα, από τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας η πιο συχνή είναι η λεκτική βία[51] και η φασαρία, ενώ οι υπόλοιπες μορφές βίας είναι «λίγο» ή «καθόλου» συχνές.[52] Ωστόσο στις γενικές αυτές κατηγορίες της σχολικής βίας και παραβατικότητας περιλαμβάνονται μορφές βίας που αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο. Για παράδειγμα, ενώ η σωματική βία αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο, υπάρχουν ορισμένες επιμέρους μορφές σωματικής βίας που αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο: χτύπημα με την μπάλα, φτύσιμο, χτύπημα στο «καλάμι», μπουνιές, πάλη, γρατσουνιές, κεφαλοκλείδωμα, κ.ά.[53] Επίσης και ορισμένες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς παρατηρούνται «πολύ συχνά», όπως το κάπνισμα και οι φθορές στα σχολικά κτίρια.[54]

Στην έρευνα για την έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας, ιδιαίτερα όταν σε αυτές εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ή καταγεγραμμένα περιστατικά βίας και παραβατικότητας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ένας αριθμός συμβάντων δεν καταγράφεται, είτε επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν τα αντιλαμβάνονται είτε επειδή δεν έχουν καταγραφεί.[55] Μάλιστα παρατηρείται το φαινόμενο, οι εκπαιδευτικοί συνειδητά να μην αναφέρουν περιστατικά βίας είτε γιατί με αυτόν τον τρόπο δεν θέλουν να «αμαυρώσουν» την εικόνα του σχολείου είτε γιατί δεν θέλουν να φανεί ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά στην

---

[50]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης, & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα..., ό.π.,* π.˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.,*, 50-51.
[51]Βάσω Αρτινοπούλου, *Εκφοβισμός..., ό.π.,* 94.
[52]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική..., ό.π.,* 62.
[53]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.*
[54]Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας..., ό.π.,*132-133.
[55]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική βία..., ό.π.,* 562.

εκδήλωση τέτοιων φαινομένων.[56] Η βία αυτή που δεν καταγράφεται είναι γνωστή ως «σκοτεινός αριθμός» της βίας και παραβατικότητας.[57]

[56]Θεόδωρος Θάνος, & Ανδρομάχη Μπούνα, «Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα,* Εκδόσεις Gutenberg Αθήνα 2015, 381.
[57]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία...,ό.π.,* 81

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της βίας

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχολική βία και παραβατικότητα δεν θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές από τις προσεγγίσεις της εγκληματικότητας και της παραβατικότητας γενικότερα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι πολλές έρευνες που στηρίχθηκαν σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της εγκληματικότητας πραγματοποιήθηκαν σε ανήλικους, όπως για παράδειγμα η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen.[58]

Από την εποχή της λεγόμενης «παραδοσιακής εγκληματολογίας», θεωρήθηκε ότι το έγκλημα και γενικότερα η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί μια «αισθητή» προσβολή των βασικών/θεμελιωδών αξιών μιας κοινωνίας, οι οποίες είναι αποδεκτές από όλα τα μέλη της. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, οι υποστηρικτές της λεγόμενης «εγκληματολογίας της κοινωνικής αντίδρασης» ή και της μαρξιστικά προσανατολισμένης «κριτικής εγκληματολογίας» αμφισβήτησαν ότι υπάρχουν κοινά αποδεκτές αξίες στις σύγχρονες κοινωνίες και θεώρησαν ότι οι κανόνες του ποινικού δικαίου και γενικότερα οι κοινωνικοί κανόνες αποτελούν την έκφραση της υπεροχής μιας ορισμένης κοινωνικής τάξης επάνω σε άλλες.[59] Βάσει αυτών, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εγκληματικότητας και της παραβατικότητας εν γένει θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες ομάδες: (α) τις συναινετικές προσεγγίσεις και (β) τις συγκρουσιακές προσεγγίσεις.[60]

Η προσβολή των θεμελιωδών αξιών μιας κοινωνίας, δηλαδή το πέρασμα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, θεωρήθηκε ως αποτέλεσμα κάποιων παραγόντων/αιτιών. Πράγματι, η εγκληματολογία του περάσματος στην πράξη υιοθετεί μια αιτιολογική προσέγγιση της παραβατικής συμπεριφοράς και του εγκλήματος. Οι θεωρίες που υιοθετούν την άποψη ότι η παραβατική συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελεί «προϊόν» κάποιων παραγόντων συνιστούν μια μεγάλη ομάδα θεωριών, οι οποίες είναι γνωστές ως αιτιοκρατικές προσεγγίσεις. Επομένως, η

---

[58]Καλλιόπη Σπινέλλη, Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις (2η έκδ.), Εκδόσεις Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 2005, 252-253.

[59]Νίκος Κουράκης, Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία, εκδόσεις Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1999, 11-13.

[60]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία.., ό.π.,* 33-34˙ Θεόδωρος Θάνος, «Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών», στο: Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης - Ν. Φωτόπουλος (Επιστ. Επιμ.). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1985, 539.

εξέταση των παραγόντων που συμβάλλουν/οδηγούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς διενεργείται στο πλαίσιο των αιτιοκρατικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, οι θεωρίες του περάσματος στην πράξη και το αιτιοκρατικό μοντέλο στο οποίο βασίστηκαν, αμφισβητήθηκε από τις θεωρίες της κοινωνικής αντίδρασης. Οι προσεγγίσεις της κοινωνικής αντίδρασης –γνωστές και ως «εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης»– έχουν ως βάση την άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι απόρροια της ελεύθερης επιλογής της βούλησης του ατόμου, ούτε «τυφλή» αντίδραση σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των «όρων» του κοινωνικού πλαισίου και του τρόπου με τον οποίο το υποκείμενο θα τους προσλάβει και θα τους ερμηνεύσει σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο.[61]

2.1 Η αιτιοκρατική προσέγγιση της παραβατικής συμπεριφοράς

Οι αιτιολογικές θεωρίες προσπάθησαν να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήματα, με καίριο το ερώτημα: «Γιατί ο άνθρωπος εγκληματεί;» Κι αυτό γιατί η γνώση της αιτίας ή των αιτιών θα συνέβαλε στην πρόληψη ή/και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της παραβατικότητας.[62]

Ο όρος «αιτία», με τη φιλοσοφική και επιστημονική σημασία, σημαίνει τον λόγο για τον οποίο συμβαίνει κάτι. Αργότερα, χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αίτιο», ο οποίος είναι ταυτόσημος με την «αιτία». Στη συζήτηση για την παραβατικότητα και το έγκλημα, ως αιτία/αίτιο, θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός του οποίου η επίδραση, ή η μεταβολή, ή η ύπαρξη, θα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άλλου γεγονότος (παραβατικής συμπεριφοράς). Υπό αυτήν την έννοια ο όρος αίτιο/αιτία ή αίτια/αιτίες χρησιμοποιείται ως συνώνυμο με τον όρο «παράγοντας/παράγοντες».[63]

[61]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 10-11 και 18-19.
[62]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 175-176.
[63]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 178.

2.1.1 Η ιταλική θετική σχολή και η ίδρυση της εγκληματολογίας

Πριν την ιταλική θετική σχολική επικρατούσαν οι απόψεις της κλασικής σχολής. Οι εκπρόσωποι της κλασικής σχολής αντέδρασαν στην αυθαιρεσία και την αγριότητα του ποινικού-σωφρονιστικού συστήματος. Στις αντιλήψεις των εκπροσώπων της κλασικής σχολής, η «ελεύθερη βούληση» αποτελεί κεντρική έννοια. Απαρχή της προβληματικής τους αποτελεί η θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, σύμφωνα με την οποία όλοι είναι ίσοι απέναντι στον νόμο και όλοι θα πρέπει να σέβονται του όρους αυτού του κοινωνικού συμβολαίου, που ελεύθερα συνάψανε με το κράτος. Το κράτος έχει το δικαίωμα να τιμωρεί τους παραβάτες των όρων του κοινωνικού συμβολαίου, δηλαδή τους νόμους, επιβάλλοντας τις προβλεπόμενες ποινές, οι οποίες θα πρέπει να είναι δίκαιες, ακριβείς και ανάλογες της βαρύτητας του διαπραχθέντος αδικήματος.[64]

Μετά από εκατό περίπου χρόνια από την εμφάνιση της κλασικής σχολής, παρουσιάζεται η θετική σχολή. Ιδρυτές της θετικής σχολής θεωρούνται ο Lombrosso και οι μαθητές και συνεργάτες του, Ferri και Garofalo, οι οποίοι είναι Ιταλοί.[65]

Ο Lombrosso, ψυχίατρος, προσπάθησε να δημιουργήσει την Εγκληματική Ανθρωπολογία. Όταν διορίστηκε γιατρός φυλακών, του δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσει πολλές περιπτώσεις εγκληματιών, εφαρμόζοντας τη θετική μέθοδο. Υποστήριξε ότι η εξέλιξη του ανθρώπου κατά την εμβρυακή φάση της ζωής του, αντιμετώπισε κάποια προβλήματα, με αποτέλεσμα η ανάπτυξή του να μην είναι ομαλή, γεγονός που συνδέεται με την εγκληματική συμπεριφορά του (αταβιστική εξήγηση της εγκληματικότητας). Στη συνέχεια ασπάστηκε τη θεωρία της κληρονομικότητας της Γαλλικής Ψυχιατρικής Σχολής σύμφωνα με την οποία η εγκληματικότητα οφείλεται στον κληρονομικό εκφυλισμό των ανθρώπων, ο οποίος προέρχεται είτε από ασθένειες των γονέων είτε από κληρονομικά στίγματα. Αργότερα, πρόσθεσε ως τρίτη αιτία της εγκληματικής συμπεριφοράς των ανθρώπων την επιληψία ψυχικού τύπου. Σύμφωνα με τον Lombrosso, ο εκ γενετής εγκληματίας μπορεί να προέρχεται από τρεις αιτίες (αταβιστική, εκφυλιστική και ψυχική νόσο/επιληψία) και παρουσιάζει ορισμένα σωματικά γνωρίσματα, τα οποία είναι

---

[64]Καλλιόπη Σπινέλλη, Ε*γκληματολογία.., ό.π.,* 183-186˙ Άφροδίτη Κουκουτσάκη, «*Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παρέκκλισης και του εγκλήματος»*, διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://crimevssocialcontrol.blogspot.com/2013/05/blog-post_3331.html (ανάκτηση, 11.01.2018)

[65]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας.* Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1984, 93.

χαρακτηριστικά βιολογικής κατωτερότητας. Στη συνέχεια, μετά από έρευνες, κατέληξε στην άποψη ότι εκτός από τον εκ γενετής εγκληματία υπάρχουν και οι παράφρονες (μη επιληπτικοί), οι ηθικά παράφρονες, οι από πάθος και οι περιστασιακοί εγκληματίες. Η συμβολή του Lombrosso έγκειται στην άποψή του ότι το έγκλημα δεν οφείλεται σε μία μόνο αιτία αλλά σ' έναν συνδυασμό βιολογικών, ψυχικών και κοινωνικών παραγόντων. Ο Lombosso επηρεάστηκε πολύ από τους μαθητές και συνεργάτες του Ferri και Garofalo.[66]

Ο Ferri δημιούργησε την «Εγκληματολογική Κοινωνιολογία». Πρώτος ο Ferrri, υποστήριξε ότι στην εκδήλωση της εγκληματικής συμπεριφοράς συμβάλλουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι δεν είναι μόνο βιολογικοί, και τους κατέταξε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) φυσικούς (γεωγραφική περιοχή, κλίμα, κ.λπ.), β) ανθρωπολογικούς (ηλικία, φύλο, οργανική κατάσταση, ψυχολογική κατάσταση, κ.λπ.) και γ) κοινωνικούς (οικονομικές και εργασιακές συνθήκες, θρησκεία, ήθη και έθιμα, κ.λπ.). Σύμφωνα με τον Ferri, βασικά ψυχικά γνωρίσματα των εγκληματιών είναι η ηθική αναισθησία και η απουσία προβλεπτικότητας και αυτοσυγκράτησης.[67]

Ο Garofalo, αν και νομικός, στράφηκε περισσότερο στην ψυχολογία και τόνισε τη διαφορά μεταξύ της ψυχικής νόσου και παθολογικότητας και της απλής ψυχικής ανωμαλίας. Έτσι, για πρώτη φορά, η «παθολογικότητα» δεν αποτελεί βασική εξήγηση του εγκληματικού φαινομένου. Ο Garofalo εισήγαγε την έννοια του «φυσικού» εγκλήματος και πίστευε ότι οι εγκληματίες, από ψυχολογική άποψη, υστερούν σε αισθήματα συμπάθειας (ή οίκτου ή ανθρωπισμού) και εντιμότητας (δικαιοσύνης).[68]

Οι θεωρίες της ιταλικής θετικής σχολής δημιούργησαν σάλο στη διεθνή επιστήμη, αντιρρήσεις, έρευνες, κ.λπ. Οι ερευνητές που συνέχισαν να εφαρμόζουν τη θετική μέθοδο χωρίστηκαν σε τρεις βασικές ομάδες, σε εκείνους που θεώρησαν ως κύριο παράγοντα: α) τον βιολογικό (ο οποίος αφορά στο σωματικό οργανισμό και τη λειτουργία του), β) τον ψυχολογικό και γ) τον κοινωνικό.[69]

---

[66]ό.π., 88-93.
[67]ό.π, 93-94.
[68]ό.π., 95-96.
[69]ό.π., 97-100.

2.1.2 Βιολογικές θεωρίες

Πριν τον Lombrosso, ο Gall διατύπωσε την άποψη ότι κάθε τμήμα του εγκεφάλου αντιστοιχεί σε κάποια ψυχική ή πνευματική ιδιότητα και από το εξωτερικό σχήμα του εγκεφάλου μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ποιο τμήμα του εγκεφάλου είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένο και επομένως υπεύθυνο για κάποια (παραβατική/εγκληματική) συμπεριφορά.[70] Στη συνέχεια, ο Lombrosso, στο βιβλίο του *Ο Εγκληματίας Άνθρωπος* διαβεβαίωνε, με τη χρήση περιγραφικών και στατιστικών μεθόδων, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ φυσικών στιγμάτων και προδιάθεσης για εγκληματική συμπεριφορά. Τα στίγματα αυτά αποτελούν μέρος της κληρονομικής του καταβολής.[71]

Οι βιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα άτομα (και τους ανήλικους) συνδέεται με τον οργανισμό τους. Οι βιολογικές μειονεξίες των κοινωνικών υποκειμένων επιδρούν στην ικανότητα προσαρμογής τους σε δυσχερείς εξωτερικές συνθήκες με αποτέλεσμα να παραβαίνουν τα επιτρεπόμενα πλαίσια που θέτουν οι κοινωνικοί κανόνες και οι νόμοι της πολιτείας. Οι θεωρίες αυτές συνδέουν τη φυσική ιδιοσυστασία του νέου και του ατόμου γενικότερα με τη συμπεριφορά του.[72]

Οι σημαντικότερες έρευνες που μελέτησαν τις ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ βιολογικού οργανισμού των ανηλίκων και εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

- *Γενετικές έρευνες*. Αυτές οι έρευνες εξετάζουν (α) την επίδραση χρωμοσωμικών ανωμαλιών που παρουσιάζονται στο «γονόσωμα» αλλά και στο «αυτόσωμα» και οδηγούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους νέους, (β) τη σύγκριση του βαθμού ταύτισης της (παραβατικής) συμπεριφοράς μεταξύ μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων και (γ) ομοίως μεταξύ υιοθετημένων παιδιών και βιολογικών γονέων. Από αυτές τις έρευνες προκύπτει ότι ορισμένοι γενετικά μεταβαλλόμενοι παράγοντες αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς.

---

[70]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας.* Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1984, 84.
[71]Γιάννης Πανούσης, *Σύγχρονα θέματα Εγκληματολογίας,* Εκδόσεις Δανιά, Αθήνα 1990, 48.
[72]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων,* Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1986, 101.

- *Έρευνες που αναφέρονται στη σωματική κατασκευή και στις φυσικές ασθένειες και μειονεξίες*. Μεταξύ των φυσικών χαρακτηριστικών και της παραβατικότητας των ανηλίκων δεν βρέθηκαν συσχετισμοί, ενώ μεταξύ των φυσικών ασθενειών και των μειονεξιών βρέθηκαν κάποιοι θετικοί συσχετισμοί.
- *Έρευνες στο αυτόνομο νευρικό σύστημα*. Οι έρευνες αυτές βασίζονται σε μετρήσεις και συγκρίσεις: (α) των συγκινησιακών αντιδράσεων, (β) της χρονικής διάρκειας ανάνηψης της δερμικής αγωγιμότητας από ένα ερέθισμα, (γ) της πρόβλεψης ή μη των αρνητικών εμπειριών, (δ) της πρόβλεψης ή μη των αρνητικών εμπειριών, (δ) της δυνατότητας ή μη εκμάθησης από την τιμωρία, κ.λπ. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι παραβατικοί ανήλικοι σε σχέση με τους υπόλοιπους –μη παραβατικούς– ανήλικους εμφάνιζαν: χαμηλότερα επίπεδα δερμικής αγωγιμότητας και χαμηλότερο δείκτη πρόβλεψης αρνητικών εμπειριών. Στην περίπτωση, όμως, της μη προβλεψιμότητας των αρνητικών εμπειριών εμπλέκονταν και άλλοι παράγοντες όπως η μεταβλητή «διαλυμένη οικογένεια».
- *Νευροφυσιολογικές έρευνες*. Οι έρευνες αυτές εξετάζουν αν η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανηλίκους επηρεάζεται από (α) την εμφανιζόμενη κλινική ανωμαλία του εγκεφαλογραφήματος και (β) την επιληψία. Από τα αποτελέσματα των ερευνών προέκυψε κάποια σχέση μεταξύ των μη φυσιολογικών εγκεφαλογραφημάτων και της παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ στην περίπτωση της επίδρασης της επιληψίας η εικόνα δεν ήταν σαφής.
- *Έρευνες που αναφέρονται στην επίδραση βιοχημικών και φαρμακολογικών παραγόντων*. Οι έρευνες αυτές συνδέονται με το ευρύτερο ζήτημα των τοξικών ουσιών. Όσον αφορά στην επίδραση των ανωμαλιών των έσω εκκρίσεων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανήλικους, οι σχετικές έρευνες είναι πολύπλοκες.
- *Έρευνες στον δείκτη νοημοσύνης*.[73] Από τα αποτελέσματα των ερευνών προκύπτει η ύπαρξη συνεπών συσχετισμών μεταξύ του χαμηλού δείκτη νοημοσύνης και της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανήλικους. Ωστόσο, εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες (π.χ. ικανότητα των

[73]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 205 και 215-219.

ευφυών παραβατικών ανηλίκων να καλύπτουν την παράβασή τους) με αποτέλεσμα να αμφισβητείται αυτή η συσχέτιση.[74]

Για την εξέταση της επίδρασης της κληρονομικότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκαν μελέτες: στο γενεαλογικό δέντρο, στον σωματικό τύπο, σε διδύμους, στο σύνδρομο XYY και σε υιοθεσίες. Οι «μονολιθικές» βιολογικές θεωρίες για την παραβατικότητα είναι επικίνδυνες γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε ηθικά απαράδεκτες πρακτικές.[75]

Βάσει όσων παρουσιάστηκαν φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει σχέση μεταξύ βιολογικών παραγόντων ή όταν υπάρχει εμπλέκονται και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Όπως αναφέρει και ο Ι. Φαρσεδάκης οι σύγχρονες βιολογικές θεωρίες «αναγνωρίζουν την αλληλοεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως αυτή εμφανίζεται να ασκείται τόσο στη δομή του βιολογικού οργανισμού όσο και στη συμπεριφορά».[76]

2.1.3 Ψυχολογικές θεωρίες

Οι ψυχολογικές και βιολογικές θεωρίες αν και φαίνονται μεταξύ τους εκ διαμέτρου αντίθετες έχουν κάποια κοινά στοιχεία: (α) Βασίζονται στη θετικιστική αντίληψη. (β) Εκκινούν από την παραδοχή, η οποία σήμερα δεν είναι αποδεκτή, ότι η σύννομη συμπεριφορά είναι «φυσιολογική» ενώ η παραβατική συμπεριφορά είναι «μη φυσιολογική». (γ) Θεωρούν ότι η παραβατική συμπεριφορά δεν είναι αποτέλεσμα της ελεύθερης βούλησης.[77]

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Garofalo επισήμανε τους ψυχολογικούς παράγοντες θεωρώντας ότι οι παραβάτες υστερούν σε αισθήματα συμπάθειας και σε ηθικά ένστικτα αγαθότητας και δικαιοσύνης.[78] Οι ψυχολογικές θεωρίες αναφέρουν ότι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα άτομα οφείλεται σε δυσπροσαρμοστικές ή παθολογικές εσωτερικές ψυχολογικές καταστάσεις.[79]

---

[74]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 38-49.
[75]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* . 194-203.
[76]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 101.
[77]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 203-204.
[78]Γιάννης Πανούσης, *Σύγχρονα θέματα..., ό.π.*, 52.
[79]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 104.

Ψυχολόγοι, ψυχίατροι και επαγγελματίες της ψυχικής υγείας είχαν σημαντικό ρόλο στη θεωρητική θεμελίωση της αιτιοκρατικής προσέγγισης της παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι για την παραβατική συμπεριφορά υπεύθυνοι ήταν οι εξής παράγοντες: οι δυσλειτουργίες του «εγώ» ή του «υπερ-εγώ», η νοητική καθυστέρηση, οι διαταραχές μάθησης και αντίληψης, οργανικά ψυχοσύνδρομα, η σχιζοφρένεια, διάφορες νευρώσεις, τα μανιοκαταθλιπτικά νοσήματα, οι διαταραχές της προσωπικότητας, οι διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, κ.ά.[80] Οι ψυχολογικές θεωρίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατευθύνσεις: (α) την ψυχοδυναμική, (β) τη συμπεριφορική και (γ) τη γνωστική-γνωσιολογική κατεύθυνση.[81]

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της παραβατικότητας συνδέεται με το έργο του Freud, σύμφωνα με την οποία η προσωπικότητα του ατόμου είναι δομημένη σε τρία επίπεδα: το «εκείνο», το οποίο αποτελείται από βιολογικές και ψυχολογικές ενορμήσεις, το «υπερεγώ», το οποίο αντιπροσωπεύει τις ηθικές αξίες της κοινωνίας και το «εγώ» που είναι το συνειδητό μέρος της προσωπικότητας και λειτουργεί ως «μεσολαβητής» ανάμεσα στα δύο άλλα επίπεδα, το «εκείνο» και το «υπερεγώ». Στο «φυσιολογικό» άτομο, αυτά τα τρία επίπεδα είναι σε «ισορροπημένη σύγκρουση». Ο Freud δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την παραβατική συμπεριφορά, ωστόσο, όμως, θεωρούσε ότι οι παραβάτες ενδέχεται να έχουν υπεραναπτυγμένο «υπερεγώ», το οποίο δημιουργεί συναισθήματα ενοχής και άγχους. Ο Aichom, συνεχιστής της θεωρίας του Freud, βασισμένος στην εμπειρία του σε ίδρυμα ανήλικων παραβατών, υποστήριξε ότι οι παραβάτες έχουν υποαναπτυγμένο «υπερεγώ». Ο ψυχαναλυτής Abrahamsen υποστήριξε ότι το παραβατικό άτομο αδυνατεί να ελέγξει τα ένστικτα και τις ενορμήσεις που επιζητούν ευχαρίστηση.[82]

Από την ψυχαναλυτική και τις ψυχιατρικές κατευθύνσεις προέκυψαν διάφορες τυπολογίες των παραβατών/εγκληματιών. Ο Junk, μαθητής του Freud διέκρινε τον εσωστρεφή (αγχώδη, νευρωτικό) και τον εξωστρεφή (με έντονες συγκινησιακές αντιδράσεις) εγκληματία. Ο Eysenck ανέφερε τρεις τύπους εγκληματιών: (α) με τον παράγοντα Ψ ή ψυχωτικό, (β) με τον παράγοντα Ε ή εξωστρεφή και (γ) με τον παράγοντα Ν ή νευρωτικό. Οι Vold και Bernard, μετά από ανασκόπηση μελετών

---

[80]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 204.
[81]Αρετή Κουκουτίμπα, *Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της εγκληματολογίας* (μεταπτυχιακή εργασία), Εκδόσεις Τμήμα Νομικής, ΕΚΠΑ Αθήνα 2005, 22-23.
[82]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 205-207.

κατέληξαν σε τρεις τύπους εγκληματιών: (α) τον νευρωσιακό ή συγκρουσιακό που χαρακτηρίζεται από κάποια ψυχική διαταραχή, (β) τον μη κοινωνικοποιημένο ή ψυχοπαθητικό που χαρακτηρίζεται από έλλειψη συναισθημάτων ενοχής και (γ) τον φυσιολογικό.[83]

Στη συμπεριφορική κατεύθυνση των ψυχολογικών θεωριών, από τις πιο γνωστές είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, με κύριο εκπρόσωπο τον Bandura. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης μέσω της παρατήρησης, της μίμησης προτύπων και της ενίσχυσης.[84]

Πρώτος ο Tarde, είχε διατυπώσει την άποψη ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και υποστήριξε ότι τα παραβατικά άτομα είναι φυσιολογικά άτομα, τα οποία μιμούνται παραβατικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν άτομα του άμεσου ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.[85]

Οι Bandura & Walters μελέτησαν με συστηματικό τρόπο την επίδραση της αγωγής των γονέων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά, τα ενθαρρύνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά και εκτός σπιτιού και σε ορισμένες περιπτώσεις τα ανταμείβουν γι' αυτό. Ακόμη, η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από τα ίδια τα παιδιά.[86] Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura περιγράφει πως τα παιδιά μαθαίνουν τις αρχές και της αξίες του στενού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της μίμησης και του παραδειγματισμού της συμπεριφοράς των ενηλίκων. Πολλοί θεωρούν ότι η θεωρία του Bandura εντάσσεται στη γνωσιολογική και όχι στη συμπεριφορική κατεύθυνση της ψυχολογίας.[87]

---

[83]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 207-211.

[84]Κωνσταντίνα Κάπαρη *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* (διδακτορική διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ιωάννινα 2013, 51.

[85]George Vold, Thomas Bernard, Jefffrey Snipes, Theoretical Criminology (5th edition), Oxford University Press, New York 2002, 157.

[86]Κωνσταντίνα Κάπαρη, (2013). *Σχολικός εκφοβισμός..., ό.π.*, 51-52.

[87]David Farrington, Sarah Bennett, Explaining gender differences in crime and violence. The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 2005, 266˙ Mark Brackett, John Mayer, Rebecca Warner, Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 2004, 1387-1402.

Το παιδί καθώς μεγαλώνει, περνάει ολοένα και περισσότερο χρόνο εκτός της οικογένειας και βιώνει νέες καταστάσεις. Σε αυτή τη φάση αλλάζει το πλαίσιο της ανάπτυξης των ικανοτήτων γνωστικής επεξεργασίας, το οποίο προσφέρει νέες προκλήσεις γι' αυτό που θεωρείται «κατάλληλη» κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας του Dodge, αυτή ακολουθεί έξι στάδια: Στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης των κοινωνικών πληροφοριών, το παιδί εστιάζει επιλεκτικά την προσοχή του σε αυτές τις ενδείξεις που θεωρεί σημαντικές και στη συνέχεια τις κωδικοποιεί. Στο δεύτερο στάδιο της ερμηνείας των κοινωνικών πληροφοριών, ερμηνεύει τις πληροφορίες που έλαβε. Στο τρίτο στάδιο της επιλογής του στόχου, το παιδί επιλέγει έναν στόχο, ανάλογα με την έκβαση που επιθυμεί. Στο τέταρτο στάδιο της διερεύνησης των πιθανών απαντήσεων, ανάλογα με την αντίδρασή του στο προηγούμενο στάδιο, ανασύρει από τη μακροπρόθεσμη μνήμη του μία ή περισσότερες απαντήσεις οι οποίες μπορεί να ποικίλουν τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς ποσότητα. Στο πέμπτο στάδιο της επιλογής της κατάλληλης απάντησης, το παιδί, μετά από την εκτίμηση της κάθε πιθανής αντίδρασης, επιλέγει την πιο κατάλληλη. Στο έκτο στάδιο της εκτέλεσης της επιλεγμένης αντίδρασης, το παιδί πραγματοποιεί την αντίδραση που επέλεξε.[88]

Σύμφωνα με την Κ. Σπινέλλη, οι ψυχολόγοι και οι ψυχίατροι που ασχολήθηκαν με την ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς παρέβλεψαν την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Επισημαίνει ότι οι ψυχολογικές θεωρίες είναι περισσότερο προσανατολισμένες στην αντιμετώπιση και λιγότερο στην «ορθή μέτρηση και τη μέθοδο».[89]

2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των κοινωνιολογικών θεωριών. Μια βασική διάκριση είναι σε θεωρίες (α) του περάσματος στην πράξη ή αιτιολογικές προσεγγίσεις και (β) της κοινωνικής αντίδρασης.[90] Οι κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν στην αιτιοκρατική προσέγγιση της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τα άτομα, διακρίνονται

[88]Κωνσταντίνα Κάπαρη, *Σχολικός εκφοβισμός..., ό.π.*, 55-57.
[89]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 225-226.
[90]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 9-27.

σε θεωρίες (α) της κοινωνικής δομής και (β) της κοινωνικής διαδικασίας.[91] Μια άλλη διάκριση των κοινωνιολογικών θεωριών είναι: (α) στις λειτουργικές, (β) της διαντίδρασης και (γ) των συγκρούσεων.[92] Επίσης, μια άλλη διάκριση είναι σε θεωρίες (α) της συναίνεσης και (β) της σύγκρουσης.[93]

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές από τις κοινωνιολογικές θεωρίες.

2.2.1. E. Durkheim: Η θεωρία της ανομίας

Ο E. Durkheim θεωρεί ότι στην κοινωνία επικρατούν κάποιες αξίες, τις οποίες αποδέχονται και συναινούν όλα τα μέλη της κοινωνίας. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα των δομών και αρμονία μεταξύ των σχέσεων των ατόμων και των ομάδων, με αποτέλεσμα την κοινωνική συνοχή και την έλλειψη κοινωνικών συγκρούσεων. Η οποιαδήποτε εμφάνιση σύγκρουσης, αποτελεί περιθωριακό φαινόμενο, το οποίο η κοινωνία μπορεί να ελέγξει και να αντιμετωπίσει με επιτυχία. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα της ατομικής παθολογίας ή παράλειψης των κοινωνικών μηχανισμών. Ο Durkheim ορίζει το έγκλημα ως την «προσβολή των θεμελιακών αξιών μιας κοινωνίας σε ορισμένη εποχή και προκαλεί τη διέγερση συλλογικών συγκινησιακών αντιδράσεων ή αποτελεί προσβολή των ισχυρών συναισθημάτων της συλλογικής συνείδησης και διεγείρει μια μαζική αντίδραση αποδοκιμασίας που εκφράζει την ποινή».[94]

Ο Durkheim, στη συνέχεια, αναγνώρισε τις δυσλειτουργικές διαστάσεις της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, βιώνοντας τις κοινωνικές συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης. Οι παραδοσιακές, προβιομηχανικές, κοινωνίες χαρακτηρίζονταν από ομοιογένεια με αποτέλεσμα η συνεκτικότητα να είναι εγγενής και να δημιουργείται ένα σύνολο ομοιοτήτων, μια «συλλογική συνείδηση». Σε αυτές τις κοινωνικές συνθήκες το έγκλημα είναι «φυσιολογικό» κοινωνικό φαινόμενο. Αντίθετα, στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια και το έγκλημα

---

[91]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,*
[92]Michael Hughes & Carolyn Kroehler, Κοινωνιολογία, Οι βασικές έννοιες (Θ. Ιωσηφίδης, επιμ), Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2007, 287.
[93]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.,* 33
[94]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.,* 11 και 33-34.

δεν αποτελεί «φυσιολογικό» κοινωνικό φαινόμενο, αλλά ένδειξη παθογένειας της κοινωνίας, η οποία βρίσκεται σε κατάσταση ανομίας.[95]

Η ανομία αποτελεί μια κοινωνική κατάσταση, στην οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη συμμόρφωσή τους στους κοινωνικούς κανόνες. Η ανομία αποτελεί μια κατάσταση κατάλυσης ή έλλειψης κοινωνικών κανόνων ή απορρύθμισης. Τα άτομα θεωρούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες είναι ανίσχυροι, ασαφείς ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους. Έτσι, δεν έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση για τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να αμβλύνονται τόσο η κοινωνική συνοχή όσο και ο κοινωνικός έλεγχος.[96]

Ο Durkheim επισήμανε ότι η ανομία αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο όταν παρατηρείται μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις προσδοκώμενες και τις πραγματικές ανταμοιβές και ικανοποιήσεις των ατόμων. Σε αυτήν την περίπτωση τα άτομα καταφεύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές προκειμένου να πετύχουν τους προσδοκώμενους στόχους.[97] Ο Durkeim με τη θεωρία της ανομίας επηρέασε σπουδαίους εγκληματολόγους, όπως τον R. Merton, τον A. Cohen και τους R. Cloward & L. Ohlin.[98]

2.2.2 R. Merton: Η θεωρία της δομικής έντασης

Ο R. Merton, ασκώντας κριτική στην ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, σύμφωνα με την οποία η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας του ατόμου να ελέγξει τις ορμές, τις επιθυμίες και τα διάφορα ερεθίσματα (εκείνο), σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνική δομής (υπερεγώ), διατύπωσε την άποψη ότι το άτομο δεν μπορεί να συμμετέχει σε «συμμορφούμενες συμπεριφορές», επειδή η κοινωνία δεν του παρέχει τα κατάλληλα μέσα.[99] Ο R. Merton βασισμένος στη θεωρία του Durkheim,[100] προσπάθησε να ερμηνεύσει την παραβατική συμπεριφορά

---

[95]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 239.
[96]Michael Hughes, & Carolyn Kroehler, *Κοινωνιολογία...*, *ό.π.* 288˙Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία., ό.π.*, 239-240.
[97]Michael Hughes, & Carolyn Kroehler, *Κοινωνιολογία...*, *ό.π.*, 288.
[98]Μάρθα Χριστοφή, *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών* (διδακτορική διατριβή), ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015, 65-66.
[99]Robert Merton, Social theory and social structure, Free Press, New York 1968, 185-186.
[100]Michael Hughes & Carolyn Kroehler, *Κοινωνιολογία...*, *ό.π.*, 288.

των ατόμων, η οποία, όπως προέκυπτε από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, ήταν υψηλότερη στα λαϊκά κοινωνικά στρώματα σε σχέση με τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα, και ιδιαίτερα τα ανώτερα.[101]

Την εποχή αυτή στην Αμερική επικρατούσε η αξία της υλικής επιτυχίας – κυρίως, με τη μορφή υλικού πλούτου–, στην οποία όλοι μπορούσαν να φτάσουν, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Ο Merton διατύπωσε την άποψη ότι ορισμένοι από τους Αμερικανούς, οι οποίοι δεν διέθεταν/είχαν πρόσβαση στα θεσμοποιημένα μέσα για την επίτευξη των στόχων, κατέφυγαν στη χρήση μη αποδεκτών μέσων. Αυτά τα άτομα προκειμένου να φτάσουν στην επίτευξη του στόχου ήταν πρόθυμα να χρησιμοποιήσουν κάθε μέσο, ακόμα και ανήθικο ή εγκληματικό.[102] Ο Merton υποστήριξε ότι όλα τα άτομα δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στη διάσταση μεταξύ πολιτισμικών στόχων και θεσμοθετημένων στόχων και διέκρινε πέντε εν δυνάμει προσαρμογές:

1) Συμμόρφωση (conformity): Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο αποδέχεται τόσο τους στόχους της κοινωνίας όσο και τα θεσμοθετημένα μέσα για την επίτευξή τους.
2) Καινοτομία (innovation): Το άτομο αποδέχεται τους στόχους της κοινωνίας αλλά απορρίπτει τα θεσμοθετημένα μέσα για την επίτευξή τους.
3) Τυπολατρία (τελετουργία/ritualism): Το άτομο δίνει μεγάλη έμφαση στα θεσμοθετημένα μέσα που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων, τους οποίους μειώνει ή εγκαταλείπει όταν δεν έχει πρόσβαση στα μέσα αυτά.
4) Αναχωρητισμός (απόρριψη/retreatism): Το άτομο απορρίπτει τόσο τους στόχους όσο και τα θεσμοθετημένα μέσα. Τα άτομα αυτά αποσύρονται σε έναν ιδιότυπο, περιθωριακό τρόπο ζωής.
5) Εξέγερση (επανάσταση/rebellion): Όπως και στην περίπτωση του αναχωρητισμού, το άτομο απορρίπτει τόσο τους στόχους όσο και τα θεσμοθετημένα μέσα, αλλά δεν αποσύρεται. Αντίθετα, θέτει δικούς του νέους στόχους και χρησιμοποιεί νέα μέσα για την επίτευξή τους.[103]

[101]Μάρθα Χριστοφή, *Εθνοπολιτισμική ετερότητα..., ό.π.*, 68.
[102]Michael Hughes & Carolyn Kroehler, *Κοινωνιολογία...*, *ό.π.*, 288.
[103]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 250.

2.2.3 Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» (A. Cohen)

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Cohen είναι ο «υποπολιτισμός», η οποία αφορά στα ιδιαίτερα –και διαφορετικά– χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας σε σχέση με τα –επικρατούντα– χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται αυτή η κοινωνική ομάδα. Στην περίπτωση μιας νεανικής ομάδας/παρέας αφορά στον κώδικα ομιλίας και ύφους, στη μη συμβατή ενδυμασία, στις μουσικές προτιμήσεις κ.λπ. αυτής της ομάδας, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά των νέων.[104]

Ο A. Cohen, στο σημαντικότερο έργο του με τίτλο *Παραβατικά αγόρια. Η κουλτούρα των συμμοριών*[105] (Delinquent boys. The culture of gang) το 1955,[106] διατυπώνει μια «γενική» υποπολιτισμική θεωρία, ερμηνεύοντας την παραβατικότητα βάσει της κοινωνικοποίησης. Επισημαίνει ότι για τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, υπάρχει αντίφαση μεταξύ οικογενειακής και σχολικής κοινωνικοποίησης.[107] Ο Cohen αντιλαμβάνεται τις υποπολιτισμικές ομάδες ή συμμορίες ως αντίδραση στη ματαίωση που βιώνουν τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα στο σχολείο, το οποίο υιοθετεί τις αξίες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα παιδιά που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις κοινωνικοποιούνται σε αξίες, αρχές, κανόνες, κ.λπ. που είναι διαφορετικές από αυτές που επικρατούν στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προσαρμογή τους στο σχολείο. Έτσι, στη θέση των στόχων και των φιλοδοξιών μπαίνει η αδιαφορία για το μέλλον και το σκασιαρχείο, αντιδρούν με ανεύθυνο τρόπο σε οτιδήποτε κάνουν, και προσπαθούν να αντλήσουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, ενίοτε παραβατικό.[108]

Ο Cohen θεωρεί ότι όλα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στην κατάσταση που βιώνουν στο σχολείο. Ανάλογα με την αντίδρασή τους τα ομαδοποιεί σε τρεις τύπους/υποκουλτούρες: (α) Το αγόρι του κολεγίου (the college boy), το οποίο με σκληρή δουλειά, τα πνευματικά του χαρίσματα και την αποδοχή της σχολικής κουλτούρας πετυχαίνει τους στόχους του σχολείου, για να ενταχθεί αργότερα στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. (β) Το αγόρι της γωνίας (the

[104]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 252-253.
[105]Μάρθα Χριστοφή, *Εθνοπολιτισμική ετερότητα..., ό.π.*, 70.
[106]Albert Cohen, Delinquent boys. The culture of gang, Free Press New York, 1995.
[107]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 112-113.
[108]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 253.

corner boy) το οποίο αποδέχεται την κοινωνική του θέση· δεν εγκαταλείπει τις αξίες της εργατικής τάξης από την οποία προέρχεται και έχει επίγνωση ότι αξιολογείται γι' αυτήν την επιλογή του στο σχολείο. Με το πέρας του σχολείου επιστρέφει στην κοινότητά του, όπου θα ασκήσει κάποιο εργατικό επάγγελμα. (γ) Παραβάτες (delinquents), οι οποίοι αναπτύσσουν μια υποκουλτούρα αντίθετη από αυτή του σχολείου. Σε αυτήν την ομάδα ο Cohen εστιάζει περισσότερο. Τα παιδιά αναπτύσσουν την υποκουλτούρα ως αντίδραση στην –επίσημη– κουλτούρα του σχολείου την οποία δεν αποδέχονται, και με την οποία προσπαθούν να αποκτήσουν μια θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους.[109]

2.2.4 Η θεωρία της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» (R. Cloward & L. Ohlin)

Οι R. Cloward & L. Ohlin ανέπτυξαν τη θεωρία της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» στο βιβλίο τους *Παραβατικότητα και ευκαιρία: Μια θεωρία παραβατικών συμμοριών* (1960)[110] προκειμένου να εξηγήσουν τη συμμετοχή ανηλίκων από την εργατική τάξη σε συμμορίες ανηλίκων.[111] Οι Cloward & Ohlin στηρίχθηκαν στη θεωρία του Merton και παρουσίασαν την παραβατικότητα των ανηλίκων ως υποπολιτισμικό φαινόμενο στο πλαίσιο της συναινετικής προσέγγισης, καθώς η έννοια της υποπολιτισμικής ομάδας που χρησιμοποίησαν δεν ερχόταν σε αντίθεση με την ιδέα της καθολικής πολιτισμικής συναίνεσης.[112] Οι Cloward & Ohlin δεν ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο οι ανήλικοι παραβάτες αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές τους ως παραβατικές ή μη παραβατικές, αλλά αποδέχονται τον ορισμό της παραβατικότητας, όπως αυτή ορίζεται από τον νόμο.[113]

Η υποπολιτισμική ομάδα παρουσιάζεται ως ανομικό φαινόμενο, δηλαδή ως αποτέλεσμα προσαρμογής των ανηλίκων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στην κατάσταση διαθεσιμότητας παράνομων μέσων –λόγω αποκλεισμού τους από τα νόμιμα μέσα–, για την πραγμάτωση των αξιών που είναι προσιτές στους ανήλικους

---

[109]Albert Cohen, *Delinquent boys..., ό.π.,* 104-105˙ Μάρθα Χριστοφή, *Εθνοπολιτισμική ετερότητα..., ό.π.,* 71-72.
[110]Richard Cloward, & Lloyd Ohlin, Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs. FreePress, New York 1960.
[111]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 256.
[112]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.,* 41.
[113]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.,* 113.

των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.[114] Οι ανήλικοι αυτοί γίνονται μέλη των συμμοριών. Η συμμορία που θα επιλέξουν να ενταχθούν εξαρτάται από τις παράνομες ευκαιρίες που υπάρχουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (π.χ. γειτονιά) και οι οποίες είναι περισσότερες από τις νόμιμες. Έτσι, η συμμετοχή τους σε συμμορία χρηστών ναρκωτικών ή σε συμμορία παραβάσεων κατά της ιδιοκτησίας, επιλέγεται ανάλογα με τις υπάρχουσες ευκαιρίες για αντίστοιχες παράνομες ευκαιρίες στη γειτονιά τους.[115]

Η ένταξη στην υποπολιτισμική ομάδα/συμμορία προϋποθέτει την αποδοχή των αξιών και των κανόνων της και αποτελεί μια «πρόκληση» για –παράνομη– δράση, «μια αναγκαία δοκιμασία και μυσταγωγία για την καθιέρωση κάποιου ανήλικου ως μέλους της ομάδας». Οι επιδόσεις του ανήλικου καθορίζουν τη θέση που θα καταλάβει στην ιεραρχία της ομάδας και τις αρμοδιότητες και εξουσίες που απορρέουν από αυτήν τη θέση.[116] Οι Cloward & Ohlin εντόπισαν τρία είδη υποπολιτισμικών ομάδων:

(α) Εγκληματικές συμμορίες/υποκουλτούρες (criminal subcultures), οι οποίες δημιουργούνται όπου υπάρχει κάποια εγκληματική υποδομή. Υπάρχουν διασυνδέσεις μεταξύ ανήλικων και νεαρών ανηλίκων και ενηλίκων, από τους οποίους οι ανήλικοι αποκτούν παραβατικές δεξιότητες και προωθούνται στην εγκληματική ιεραρχία.

(β) Συγκρουσιακές συμμορίες/υποκουλτούρες (conflict subcultures), οι οποίες δημιουργούνται σε κοινωνικά αποδιοργανωμένες συνοικίες/γειτονιές όπου δεν προσφέρονται ούτε νόμιμες ούτε παράνομες ευκαιρίες. Στις περιοχές αυτές ο πληθυσμός δεν είναι σταθερός αλλά μετακινείται και εναλλάσσεται διαρκώς.

(γ) Αναχωρητικές συμμορίες/υποκουλτούρες της απόσυρσης (retreatist subcultures), στις οποίες συμμετέχουν ανήλικοι, οι οποίοι έχουν «διπλή αποτυχία»: δεν κατάφεραν να ενταχθούν είτε σε εγκληματικές είτε σε συγκρουσιακές συμμορίες εξαιτίας φόβου, αδυναμίας και άλλων παραγόντων.[117]

---

[114]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 41.
[115]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 257.
[116]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 113-114.
[117]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 257˙ Αντώνης Αστρινάκης, Νεανικές υποκουλτούρες Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης, Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία, Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα 1991, 16.

2.2.5 Η θεωρία του W. Miller για τα «εστιακά ενδιαφέροντα»

Ο W. Miller ανέπτυξε τη θεωρία του σε μια εποχή που στην αμερικάνικη εγκληματολογία κυριαρχούσε ο λειτουργισμός, ο οποίος στο πλαίσιο της συναινετικής προσέγγισης, υποστήριζε την ύπαρξη πολιτισμικής ενότητας και ομοιογένειας στην κοινωνία. Η θεωρία του αποτελεί αντίδραση στη θεωρία της ανομίας και, ιδιαίτερα, στην αντίληψη της πολιτισμικής ενότητας. Υποστήριξε ότι η εμφάνιση των υποπολιτισμικών ομάδων είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης σε διαφορετικό σύστημα αξιών και δεν αποτελεί, ούτε εκδήλωση κοινωνικής αποδιοργάνωσης, ούτε προσπάθεια επίτευξης του αμερικάνικου ονείρου/της οικονομικής επιτυχίας. Η παραβατικότητα αυτών των ομάδων είναι έκφραση αξιών, οι οποίες βρίσκονται σε σύγκρουση με τις –προστατευόμενες από τον ποινικό νόμο– αξίες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.[118]

Η θεωρία του Miller επικεντρώνεται στην παραβατικότητα των ανηλίκων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Υποστήριξε ότι μέσω της διαδικασίας της εκμάθησης στο πλαίσιο της υποπολιτισμικής ομάδας μεταβιβάζονται ορισμένες αξίες και αντιλήψεις, τις οποίες ονόμασε «εστιακά ενδιαφέροντα». Ως «εστιακά ενδιαφέροντα» χαρακτηρίζει:

- Το «μπλέξιμο»: Η συμπεριφορά που καταλήγει σε σύγκρουση με την αστυνομία ή άλλες μορφές εξουσίας και προσδίδει στον ανήλικο γόητρο και αποτελεί μέσο προσέλκυσης της προσοχής.
- Η «σκληρότητα» ή η «παλικαριά»: Η συμπεριφορά που δείχνει ότι το άτομο αντέχει στον πόνο και δείχνει αναισθησία στην πρόκληση πόνου ή βλαβών σε άλλους.
- Η «πανουργία»: Τα τεχνάσματα που επινοεί το άτομο για να πετυχαίνει τους στόχους του και να «πιάνει κορόιδο» τους άλλους.
- Η «ριψοκίνδυνη συμπεριφορά»: Το άτομο προβαίνει σε αυτήν για έντονες συγκινήσεις, περιπέτειες και αλλαγή.
- Η «μοιρολατρία»: Το άτομο αποδίδει στην τύχη όσα συμβαίνουν με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει το μέλλον χωρίς στόχους και σχεδιασμό και ασχολείται με τυχερά παιχνίδια, κ.λπ.

[118] Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.,* 41.

- Η «αυτονομία»: Το άτομο επιδιώκει την ανεξαρτησία οικονομικά αλλά και από εξωτερικούς καταναγκασμούς.[119]

2.2.6 Η οικολογική σχολή του Σικάγο

Οι εκπρόσωποι της οικολογικής σχολής του Σικάγο εξέτασαν στο πλαίσιο της «ανθρώπινης οικολογίας» τη ραγδαία αλλαγή στη μικρο-κοινωνία της συνοικίας. Οι εκπρόσωποι της σχολής του Σικάγο επηρεάστηκαν από τον Durkheim, ο οποίος είχε εστιάσει στη «ραγδαία αλλαγή» στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας και από έναν Δανό οικολόγο, ο οποίος σε μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή παρατήρησε ομοιότητες μεταξύ μιας ομάδας φυτών και του ανθρώπινου οργανισμού.[120]

Ο R. Park εντοπίζοντας σε ορισμένες συνοικίες (Little Italy, Chinatown, κ.λπ.) άτομα συγκεκριμένης οικονομικής ή επαγγελματικής κατάστασης, διέκρινε μια συμβιωτική σχέση μεταξύ ανθρώπων και εδαφικής περιοχής. Ο E. Burgess ανέπτυξε την κυκλική, με ομόκεντρους κύκλους ή ζώνες, ακτινωτή ανάπτυξη των πόλεων από το κέντρο προς την περιφέρεια. Συγκεκριμένα, στην πόλη του Σικάγο, διέκρινε πέντε ομόκεντρους κύκλους/ζώνες, παρά την παρεμβολή της λίμνης Μίσιγκαν. Στη ζώνη Ι τοποθέτησε την εμπορική δραστηριότητα. Η ζώνη ΙΙ, όπου υπήρχαν κτίρια υπό κατάρρευση, προσφερόταν για εγκατάσταση των μεταναστών. Οι C. Shaw σε συνεργασία με τον H. Mc Cay, επηρεασμένοι από τους Prak & Burgess, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δείκτες παραβατικότητας δεν επηρεάζονταν από την πληθυσμιακή σύνθεση των κατοίκων αλλά από την εδαφική ζώνη. Για παράδειγμα, η ζώνη ΙΙ εξακολουθούσε να εμφανίζει πολύ μεγάλη παραβατικότητα, παρά την αλλαγή της πληθυσμιακής σύνθεσης των κατοίκων της. Επομένως, η απόσταση από το κέντρο και τα ποσοστά παραβατικότητας είχαν αντίστροφη φορά.[121]

---

[119]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 254-255.
[120]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 241.
[121]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 241-243.

2.2.7 Η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» (E. Sutherland)

Ο E. Sutherland συνδεόταν με την κοινωνιολογική σχολή του Σικάγο. Διατύπωσε την άποψη ότι τα άτομα μαθαίνουν την παραβατική συμπεριφορά στο πλαίσιο κλειστών ομάδων, όπως είναι οι μικρές ομάδες φίλων, στις οποίες συμμετέχουν και άλλα άτομα με παραβατική συμπεριφορά. Στις ομάδες, τα άτομα που είναι μέλη δεν μαθαίνουν μόνο πώς να συμπεριφέρονται με παραβατικό τρόπο (π.χ. να ληστεύουν, να καπνίζουν χασίς, κ.λπ.) αλλά και να υιοθετούν στάσεις που ευνοούν την παραβατικότητα.[122] Ο Sutherland διατύπωσε αυτές τις απόψεις ερευνώντας τον «εξ επαγγέλματος κλέφτη», όπου παρατήρησε ότι η διαδικασία της κλοπής απαιτούσε διάφορες τεχνικές, οργάνωση, κ.λπ. που οι εγκληματίες δανείζονταν από άλλα επαγγέλματα.[123]

Ο Sutherland διατύπωσε τη θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού, σύμφωνα με την οποία:

> «*η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται κατά τον συγχρωτισμό με εκείνους που χαρακτηρίζουν ευνοϊκά μια τέτοια συμπεριφορά και την απομόνωση από εκείνους που τη χαρακτηρίζουν αρνητικά, και ότι σε μια κατάλληλη περίσταση το άτομο ακολουθεί τη συμπεριφορά αυτή εάν, και μόνο εάν, το βάρος των ευνοϊκών χαρακτηρισμών υπερβαίνει το βάρος των δυσμενών χαρακτηρισμών*».[124]

Η θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού του Sutherland θα μπορούσε να συνοψιστεί στις εξής προτάσεις:

- Η παραβατική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει με κάθε άλλη συμπεριφορά, μαθαίνεται.
- Η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται με τη συναναστροφή με άλλα άτομα με παραβατική συμπεριφορά.
- Η εκμάθηση επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό με τα μέλη μιας ομάδας, όπου επικρατούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις.

---

[122]Michael Hughes, & Carolyn Kroehler, *Κοινωνιολογία...*, *ό.π.*, 293.
[123]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 264.
[124]Edwin Sutherland, White color crime, Dryden Press, New York 1949, ό.α στο Τσαούσης, Δ. *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (45η χιλ., έκδ.), Gutenberg, Αθήνα 1993, 159-160.

- Η εκμάθηση περιλαμβάνει (α) τις τεχνικές τέλεσης μιας παραβατικής συμπεριφοράς και (β) συγκεκριμένη κατεύθυνση κινήτρων, κινήσεων, ορθολογισμών και στάσεων.
- Η διάρκεια, η συχνότητα, η ένταση και η συνέπεια των επαφών διαφέρουν στις διάφορες συναναστροφές.
- Η φύση αυτών των συγχρωτισμών/συναναστροφών είναι τέτοια που ευνοεί τις παραβάσεις του νόμου παρά τη συμμόρφωση σε αυτόν.
- Ο διαφορικός συγχρωτισμός που οδηγεί στην παραβατικότητα, αποτελεί αιτία πολιτιστικής σύγκρουσης.
- Η εξειδίκευση στην παραβατικότητα μέσω του συγχρωτισμού με παραβατικά άτομα ενεργοποιεί μηχανισμούς όπως και σε κάθε άλλη εξειδίκευση.[125]

Βάσει της θεωρίας του διαφορικού συγχρωτισμού η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης σε ένα κοινωνικό υπο-σύνολο/ομάδα που χαρακτηρίζεται από παρεκκλίνουσα κουλτούρα/υποπολιτισμό και ταυτόχρονα της ελλιπούς κοινωνικοποίησης στη –συνήθως κυρίαρχη– κουλτούρα/πολιτισμό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.[126]

2.2.8 Η θεωρία ή οι τεχνικές της «εξουδετέρωσης» (D. Matza & G. Sykes)

Ο D. Matza θεωρεί ότι οι νέοι έχουν την εντύπωση ότι αδικούνται με αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ανήλικος γνωρίζει ότι παραβαίνοντας το νόμο, διαπράττει αδίκημα. Ο ανήλικος επιλέγει, όμως, να μην εφαρμόσει το νόμο, γιατί από τις πρώτες εμπειρίες εχει συναναστραφεί του με την ποινική δικαιοσύνη. Οι δικαστές, κατά τη λήψη της απόφασης και των μέτρων που προτείνουν, εκτός από την πράξη της παράβασης, συνεκτιμούν και άλλες παραμέτρους. Στο πλαίσιο αυτό, ο ανήλικος αναπτύσσει διάφορες «τεχνικές εξουδετέρωσης» για να δικαιολογήσει/ εξουδετερώσει τον (αν)ηθικό χαρακτήρα της

[125]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 114-115˙ Μάρθα Χριστοφή, *Εθνοπολιτισμική ετερότητα..., ό.π.*, 76-77.
[126]Δημήτρης Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου..., ό.π.*, 160.

συμπεριφοράς του.[127] Τις τεχνικές αυτές οι D. Matza & G. Sykes[128] τις κατέταξαν σε πέντε κατηγορίες:

- *Άρνηση ευθύνης*. Επικαλείται την έλλειψη στοργής, τη χαμηλή καταγωγή, τη διάλυση της οικογένειας, κ.λπ.
- *Άρνηση ζημιάς ή βλάβης*. Εκδηλώνεται με δικαιολογίες, όπως: «δεν το έκλεψα, αλλά το πήρα για λίγο και μετά θα το επέστρεφα», «δεν ενοχλώ κανέναν», κ.λπ.
- *Άρνηση ύπαρξης θύματος*. Ο δράστης, π.χ., που προκαλεί σοβαρή σωματική βλάβη σε έναν εγκληματία, δικαιολογεί την πράξη του λέγοντας ότι δεν «τρέχει τίποτα».
- *Καταδίκη όσων καταδικάζουν τον δράστη*. Οι δράστες αντιστρέφουν τις κατηγορίες με τον ισχυρισμό ότι οι αστυνομικοί ή οι δικαστές δωροδοκούνται και, επομένως, είναι μεγαλύτεροι εγκληματίες από αυτόν.
- *Επίκληση πίστης και αφοσίωσης σε ένα ανώτερο θεσμό (π.χ. παρέα, γειτονιά)*. Ο δράστης επικαλείται το επιχείρημα ότι η παράβαση έγινε προς όφελος της παρέας ή της γειτονιάς.[129]

Οι Matza & Sykes[130] εξέτασαν τη σχέση της παρέκκλισης και της παραβατικότητας σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες. Υποστηρίζουν ότι όλες οι κοινωνικές τάξεις αποδέχονται ορισμένες «υπόγειες» αξίες, οι οποίες, παρότι βρίσκονται σε αντίθεση ή σε σύγκρουση με άλλες, είναι αποδεκτές από πολλούς. Οι ανήλικοι παραβάτες έχουν ενστερνιστεί επιλεκτικά αξίες τόσο της εργατικής τάξης όσο και της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας που ενστερνίζονται οι ανήλικοι παραβάτες είναι οι υπόγειες αξίες της σχόλης και της απόλαυσης. Επομένως, οι αξίες που συγκροτούν την παραβατική υποκουλτούρα των ανηλίκων δεν είναι αποκομμένες από την κυρίαρχη κουλτούρα. Οι Matza & Sykes θεωρούν την ευρύτερη νεανική κουλτούρα «ευδαιμονιστική» και, όπως και η παραβατική υποκουλτούρα, συνδέεται με τις υπόγειες αξίες του ευδαιμονισμού. Η παραβατικότητα που προκύπτει από την επιλογή των υπόγειων αξιών, πιστεύουν ότι

---

[127]David Matza, Delinquency and drift, Wiley New York 1964, ό.α στο Φαρσεδάκης, Ι. *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 111.
[128]Gresham Sykes, & David Matza, «Techniques of neutralization. A theory of delinquency». *American Sociology Review*, 22, 1957, 664-670.
[129]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 268-269.
[130]Gresham Sykes & David Matza, «Delinquency and subterranean values», *American Sociology Review*, 26(5), 1961, 712-719.

λειτουργεί ως περίοδος «ηθικών διακοπών» για τις ευρύτερες κατηγορίες της νεολαίας και ως «προκαταβολική σχόλη» για τους νέους της εργατικής τάξης, γι' αυτό και έχει παροδικό/περιστασιακό χαρακτήρα.[131]

2.2.9 Θεωρίες κοινωνικού ελέγχου

Οι θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου επικεντρώνονται στους παράγοντες που οδηγούν στη συμμόρφωση των ατόμων στους κοινωνικούς κανόνες ή στη δυνατότητα των θεσμών να συγκρατούν τη συμπεριφορά των ατόμων εντός των αποδεκτών ορίων. Οι κυριότεροι παράγοντες είναι η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα συνομηλίκων/φίλοι και ο ίδιος ο νόμος. Οι σημαντικότερες θεωρίες κοινωνικού ελέγχου είναι η θεωρία της αυτοεκτίμησης, η θεωρία της συγκράτησης και η θεωρία των κοινωνικών δεσμών.[132]

Η θεωρία της αυτοεκτίμησης αποτελεί τις πρώτες ερμηνευτικές προσεγγίσεις βάσει του κοινωνικού ελέγχου. Ο A. Reiss[133] διατύπωσε την υπόθεση ότι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανήλικους είναι αποτέλεσμα απουσίας αυτοεκτίμησης ή «ασθενούς εγώ». Οι ανήλικοι που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους μπορούν να αντισταθούν στους διάφορους πειρασμούς. Η αυτοεκτίμηση λειτουργεί αποτρεπτικά στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.[134]

Η θεωρία της αυτοσυγκράτησης του W. Reckless επικεντρώθηκε στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αυτοσυγκράτηση των ατόμων και ιδιαίτερα των ανηλίκων που ζουν σε εγκληματογόνες περιοχές από την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Οι παράγοντες που «συγκρατούν» τους ανήλικους από την παραβατικότητα είναι ενδογενείς (π.χ. υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης, επιδίωξη ρεαλιστικών σκοπών συμβατών με τις γενικότερες κοινωνικές αξίες, καρτερικότητα απέναντι στις απογοητεύσεις, κ.λπ.) και εξωγενείς (π.χ. υψηλή συνοχή της ομάδας

---

[131]Αντώνης Αστρινάκης, «Υποπολιτισμός και πολιτισμός: διερεύνηση ορισμένων διασυνδέσεων μεταξύ υποπολιτισμικής και πολιτισμικής ανάλυσης», στο Α. Αστρινάκης & Λ. Στυλιανούδη (επιμ.), *Χέβυμέταλ, ροκαμπίλι και φανατικοί οπαδοί. Νεανικοί πολιτισμοί και υποπολιτισμοί στη Δυτική Αττική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, 37-38.

[132]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 270˙ Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 111.

[133]Albert Reiss, «Delinquency as the failure of personal and social controls», *American Sociology Review, 16*, 1951, 196-207.

[134]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.,* 270.

που συμμετέχει, ταύτιση με την ομάδα ή μέλη της ομάδας, κ.λπ.). Οι παράγοντες αυτοί βοηθούν τον ανήλικο να αντικρούσει με επιτυχία «κοινωνικές πιέσεις» (π.χ. κακές συνθήκες διαβίωσης), «κοινωνικές έλξεις» (π.χ. «κακές» παρέες) και «εσωτερικές ωθήσεις» (ενορμήσεις) που θα τον ωθούσαν στην τέλεση παραβατικής συμπεριφοράς.[135]

Η θεωρία των κοινωνικών δεσμών που διατύπωσε T. Hirschi,[136] επιχείρησε να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη θεωρία κοινωνικού ελέγχου και αποτελεί τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη στην ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς. Ο Hirschi έδωσε έμφαση στην ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών δεσμών του ανήλικου με τον οικογενειακό και τον «συμβατικό» κοινωνικό περίγυρο.[137] Υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις τρόποι για να δεθούν τα άτομα με την κοινωνία:

- Η προσκόλληση σε συμβατικά άτομα ή καταστάσεις, δηλαδή το «δέσιμο» με τους γονείς, το σχολείο, τους –συμβατικούς– συνομηλίκους και άλλους θεσμούς.
- Η δέσμευση με τη συμβατικότητα. Οι άνθρωποι επενδύουν τον χρόνο, την ενέργεια και τις προσπάθειές τους σε αποδεκτές/συμβατικές δραστηριότητες όπως η μόρφωση, η εργασία, οι οικογενειακές σχέσεις, κ.λπ.
- Η ενασχόληση με συμβατικές δραστηριότητες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα οι ανήλικοι να μην έχουν χρόνο να συμμετέχουν σε παραβατικές δραστηριότητες.
- Η πίστη/αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, αξιών, αρχών, πεποιθήσεων, κ.λπ. (π.χ. ευαισθησία για τα δικαιώματα των άλλων).[138]

2.2.10 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης/διαντίδρασης είναι γνωστή και ως θεωρία του χαρακτηρισμού, ή της ετικέτας, ή του στιγματισμού, αλλά και ως θεωρία

---

[135]Νίκος Κουράκης, *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων.* Στο μεταίχμιο ποινικού δικαίου και εγκληματολογίας,. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 2004, 92-93.
[136]Travis Hirschi, Causes of delinquency, University of California Press, Berkley 1969.
[137]Νίκος Κουράκης, *Δίκαιο παραβατικών..., ό.π.*, 94.
[138]Alex Thio, Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (4η έκδ.) (Χ. Τσουραμάνης, επιμ. - Μ. Μπαρμπάση, μετάφρ.), Έλλην, Αθήνα 2003, 71-72.

της κοινωνικής αντίδρασης.[139] Θεμελιωτές της θεωρίας είναι οι M. Lemertm, H. Beckerκαι K. Erikson. Με τη θεωρία αυτή το ενδιαφέρον στην προσέγγιση της παραβατικότητας μετακινείται από τις αιτίες που έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς, στις αιτίες που κάνουν τα άτομα να χαρακτηρίζονται ως παρεκκλίνοντες ή παραβάτες.[140] Πράγματι, οι εκπρόσωποι της θεωρίας της αλληλεπίδρασης «μένουν» στο πλαίσιο του παραδείγματος του περάσματος στην πράξη γιατί θεωρούν την κοινωνική αντίδραση «ως μεταβλητή εξηγητική» της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς.[141] Ο H. Becker υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν πράξεις που είναι από τη φύση τους παραβατικές. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς/πράξης ως παραβατικής, εξαρτάται από τους κοινωνικούς κανόνες και από τις αντιδράσεις των μελών μιας κοινωνίας σε διάφορες καταστάσεις.[142] Ο Becker ανέφερε ότι:

> *«Παρέκκλιση δεν είναι μια ιδιότητα της πράξης που διαπράττει το πρόσωπο, αλλά μάλλον μια συνέπεια της εφαρμογής από τους άλλους των κανόνων και κυρώσεων σε ένα παραβάτη. Ο παρεκκλίνων είναι κάποιος στον οποίο εφαρμόσθηκε επιτυχώς αυτή η ετικέτα: Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά που οι άνθρωποι έτσι ετικετάρουν».*[143]

Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής εξαρτάται από την κοινωνική αντίδραση. Αυτό συνιστά την πρωτογενή παρέκκλιση. Από τη στιγμή που σε ένα άτομο αποδίδεται ο χαρακτηρισμός του παραβάτη, του αποδίδεται ένας συγκεκριμένος ρόλος ο οποίος αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη θέση. Με την απόδοση του χαρακτηρισμού/ετικέτας, αναμένεται από τους υπόλοιπους ανθρώπους να συμπεριφερθεί σύμφωνα με αυτόν τον χαρακτηρισμό. Το άτομο, αν και στην αρχή μπορεί να αντισταθεί σε αυτόν τον ρόλο, στο τέλος ανταποκρίνεται και συμπεριφέρεται βάσει των προσδοκιών των υπολοίπων ατόμων,

---

[139]Alex Thio, *Παρεκκλίνουσα...*, ό.π., 80˙ Νίκος Κουράκης, *Δίκαιο παραβατικών...,* ό.π., 112-114˙ Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 118-119˙ Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 18-19.

[140]Jeffrey Alexander, Kenneth Thomson & Laura Edles, Σύγχρονη εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Κουλτούρα και κοινωνία σε μετάβαση (Ν. Δεμερτζής, επιμ. - Κ. Περεζούς & Μ. Χατζηκωνσταντίνου, μετάφρ.) Gutenberg, Αθήνα 2016, 502.

[141]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 19.

[142]Jeffrey Alexander, Kenneth Thomson & Laura Edles, *Σύγχρονη εισαγωγή..., ό.π.*, 501.

[143]Howard Becker, Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance, FreePress, New York 1963, ό.α στο Δασκαλάκης, Η, *Η εγκληματολογία...*, *ό.π.*, 19.

δηλαδή της ετικέτας που του έχει αποδοθεί. Το άτομο οργανώνει τη ζωή του με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στη θέση και τον ρόλο που του έχει αποδοθεί.[144] Όπως αναφέρει ο E. Lemert, το άτομο ανταποκρίνεται στη θέση και τον ρόλο που του αποδίδεται «ως μέσο άμυνας, επίθεσης ή προσαρμογής στα ανοιχτά ή συγκαλυμμένα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνακόλουθη αντίδραση της κοινότητας εναντίον του, η απόκλισή του γίνεται δευτερογενής».[145] Είναι πολύ πιθανό, όμως, το άτομο να αποδεχθεί τον νέο ρόλο και να αρχίσει τις συναναστροφές με περιθωριακά άτομα και να προβεί σε παραβατικές συμπεριφορές.[146]

2.2.11 Θεωρίες των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τις θεωρίες των συγκρούσεων, η παραβατική συμπεριφορά ορίζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες που έχουν την εξουσία να επιβάλλουν αυτόν τον ορισμό. Συγκεκριμένα, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες επιβάλλουν τις αξίες και τα συμφέροντά τους, θεσπίζοντας κανόνες δικαίου. Στη θεωρία των συγκρούσεων σημασία δεν έχει η φύση/περιεχόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς που γίνεται βάσει των συμφερόντων των κυρίαρχων ομάδων. Οι ερμηνείες της παραβατικότητας που περιλαμβάνονται στη συγκρουσιακή θεωρία κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες ανάλογα με το επίπεδο/πλαίσιο που τοποθετούν τη σύγκρουση.[147]

Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι θεωρίες που έχουν επηρεαστεί από τον Marx, και τοποθετούν τη σύγκρουση στις σχέσεις ιδιοκτησίας. Σε σύγκρουση βρίσκεται η κοινωνική τάξη που κατέχει τα μέσα παραγωγής και η εργατική τάξη. Διακύβευμα της σύγκρουσης αποτελεί η ανατροπή των σχέσεων ιδιοκτησίας. Στη μαρξιστική κατεύθυνση/συγκρουσιακή προσέγγιση, η κοινωνική σύγκρουση αποτελεί έννοια-κλειδί για την εξήγηση της επιλογής ορισμένων συμπεριφορών ώστε να χαρακτηριστούν ως παραβατικές, αλλά και αιτία παραγωγής της παραβατικότητας.

---

[144]Δημήτρης Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου..., ό.π.,* 165-166.
[145]Edwin Lemert, Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior, McGraw-Hill, New York 1951, ό.α στο Κουράκης, Ν., *Δίκαιο παραβατικών..., ό.π.*,114-115.
[146]Νίκος Κουράκης, *ό.π.*, 115.
[147]Jeffrey Alexander, Kenneth Thomson & Laura Edles, *Σύγχρονη εισαγωγή..., ό.π.*, 502˙ Alex Thio, (2003). *Παρεκκλίνουσα...*, ό.π., σελ. 80˙ Δασκαλάκης, Η., *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 36-37˙Θεόδωρος Θάνος,. Σχολική βία..., *ό.π.*, 553.

Έτσι, η προσέγγιση αυτή δεν «ξεφεύγει» από την αιτιοκρατική ερμηνεία, καθώς θεωρεί το έγκλημα/παράβαση ως προϊόν των καπιταλιστικών δομών.[148] Ο R. Quinney διατύπωσε τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρουσης, σύμφωνα με την οποία τέσσερις παράγοντες συμβάλλουν στην παραγωγή υψηλού ποσοστού παραβατικότητας/ εγκληματικότητας και βοηθούν στη σταθεροποίηση αφενός της νομικής τάξης και αφετέρου της κυρίαρχης τάξης: (α) Εγκληματικές ορίζονται οι πράξεις που απειλούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. (β) Η εφαρμογή των νόμων εξασφαλίζει την προστασία των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης. (γ) Τα άτομα που προέρχονται από την εργατική τάξη υποχρεώνονται να εμπλακούν σε παραβατικές πράξεις εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών που βιώνουν. (δ) Η κυρίαρχη τάξη κατασκευάζει την ιδεολογία του εγκλήματος μέσα από τις παραβατικές πράξεις των κυριαρχούμενων.[149]

Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται οι θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση σε επίπεδο πολιτισμικής δομής. Βασικοί εκπρόσωποι είναι οι T. Sellin και W. Miller. Ο Sellin υποστηρίζει ότι το έγκλημα είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης πολιτισμικών αξιών. Στη θεωρία του, κεντρική είναι η έννοια του «κανόνα διαγωγής» δηλαδή η ξεκάθαρη και αντικειμενική στάση ενός κοινωνικού συνόλου απέναντι στους διάφορους τρόπους με τους οποίους καλείται να ενεργεί ένα πρόσωπο κάτω από δεδομένες κοινωνικές συνθήκες. Οι κανόνες διαγωγής είναι δημιουργήματα της κοινωνικής ζωής και όχι μιας νομοθετούσας εξουσίας. Συμβαίνει, όμως, ο πολιτισμικός κανόνας διαγωγής μιας κοινωνικής ομάδας να έρχεται σε σύγκρουση με τον ποινικό νόμο ή τους νόμους γενικότερα. Το άτομο που συμμορφώνεται στον κανόνα διαγωγής της ομάδας του, έρχεται σε σύγκρουση με τους ισχύοντες νόμους, και η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται παραβατική. Ο Sellin θεωρεί ότι το έγκλημα/παράβαση δεν αποτελεί παθολογική συμπεριφορά, αλλά μπορεί να αποτελεί συμμόρφωση σ' έναν κανόνα διαγωγής που είναι αντίθετος ή δεν βρίσκεται κάτω από τη «σκέπη» του επίσημου κανόνα/νόμου. Επομένως, η παραβατική συμπεριφορά δεν καθορίζεται από την ποιότητά της αλλά από τον χαρακτηρισμό που δίνεται από αυτούς που έχουν την εξουσία. Με παρόμοιο τρόπο ο Miller ερμηνεύει την παραβατικότητα των «κατώτερων» κοινωνικών τάξεων. Πιστεύει ότι η παραβατικότητα που εμφανίζουν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι

[148]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία...*, *ό.π.*, 36-37˙ Θεόδωρος Θάνος, Σχολική βία..., *ό.π.*, 553.
[149]Alex Thio, *Παρεκκλίνουσα...*, *ό.π.*, 103-104.

αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους σε διαφορετικό σύστημα αξιών, το οποίο βρίσκεται σε σύγκρουση με το προστατευόμενο από τους νόμους σύστημα αξιών.[150]

Στην τρίτη ομάδα εντάσσονται οι θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση σε επίπεδο εξουσίας. Οι θεωρίες αυτές έχουν επηρεαστεί από τη σκέψη του Weber, ο οποίος στην κοινωνική διαστρωμάτωση και τις κοινωνικές ιεραρχίες, αναγνωρίζει ως σημαντικές μεταβλητές, εκτός από την ιδιοκτησία, την εξουσία και το κύρος. Ο Dahrendorf, βασικός εκπρόσωπος αυτής της κατεύθυνσης, επισημαίνει ότι η σύγκρουση μεταξύ των τάξεων δεν είναι αποτέλεσμα των σχέσεων ιδιοκτησίας, αλλά των σχέσεων πολιτικής κυριαρχίας. Έτσι, τοποθετεί τη σύγκρουση σε πολιτικό επίπεδο. Θεωρεί ότι το έγκλημα είναι αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης και αποτελεί κοινωνική κατασκευή.[151]

2.3 Ανακεφαλαίωση

Η κατανόηση και ερμηνεία της παραβατικότητας προϋποθέτει την υπέρβαση μιας σειράς διακρίσεων μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων της σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι οποίες παραπέμπουν σε διλήμματα, τα οποία, όπως αναφέρει ο P. Bourdieu[152] αποτελούν ψευδοδιλήμματα και εμποδίζουν, παρά διευκολύνουν στην κατανόηση του φαινομένου.

Μια διάκριση αφορά στην επιστημονική προσέγγιση του φαινομένου. Το φαινόμενο της παραβατικότητας προσεγγίζεται από διάφορα επιστημονικά πεδία: την κοινωνιολογία, την εγκληματολογία, την ψυχολογία, τη βιολογία, τη νομική, κ.λπ. Έτσι, προκύπτει το ερώτημα για την προσέγγιση του φαινομένου: θα είναι βιολογική, ψυχολογική, κοινωνιολογική, εγκληματολογική; Στο πλαίσιο αυτό, οι διάφορες προσεγγίσεις/θεωρίες της παραβατικότητας διακρίνονται σε: (α) Θεολογικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούν ότι η παρέκκλιση και η παραβατικότητα των ανθρώπων οφείλεται στον πνευματικό και ηθικό χαρακτήρα τους. (β) Βιολογικές θεωρίες, οι οποίες ερμηνεύουν την παρέκκλιση και την παραβατικότητα των ανθρώπων με βάση τη βιολογική τους συγκρότηση. (γ) Ψυχολογικές θεωρίες, οι οποίες αποδίδουν την

[150]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 39-41.
[151]Στο ίδιο.
[152]Νίκος Παναγιωτόπουλος, «Επιστημονική μέθοδος και κοινωνική ιεραρχία αρμοδιοτήτων», *Κοινωνικές Επιστήμες,* 1, 2012, 4-17.

παρέκκλιση και την παραβατικότητα των ανθρώπων ως προϊόν μιας εγγενούς «ανωμαλίας» ή «μιας προβληματικής γνωστικής διαδικασίας». (δ) Κοινωνιολογικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούν ότι η παρεκκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελεί απάντηση στην κοινωνία μέσα στην οποία εκδηλώνονται.[153] Η διάκριση αυτή παραπέμπει στη διάκριση μεταξύ των επιστημών, η οποία πρέπει να ξεπεραστεί, γιατί στην παρεκκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά, όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης, «τα κοινωνικά φαινόμενα έχουν γωνίες λήψης» και είναι «πολυεδρικά»· επισημαίνει, όμως ότι «η συνάντηση διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων μπορεί, ναι, να οδηγήσει σε μια νέα σύνθεση στο υπό παρατήρηση φαινόμενο, αλλά μπορεί και, όχι, να μην οδηγεί πάντοτε στην προσδοκώμενη σύνθεση και στην πληρέστερη κατανόηση».[154]

Μια διάκριση των προσεγγίσεων αφορά σε αιτιοκρατικές/θετικιστικές και κριτικές. Οι αιτιοκρατικές προσεγγίσεις, αποδεχόμενες τον νομικό ορισμό της παραβατικότητας, θεωρούν ότι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα διαφόρων αιτιών/παραγόντων. Αντίθετα, οι κριτικές προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις της κοινωνικής αντίδρασης θεωρούν ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι κοινωνική κατασκευή, αφού παρόμοιες συμπεριφορές δεν χαρακτηρίζονται ως παραβατικές. Οι αιτιοκρατικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχει μια συμφωνία/συναίνεση ως προς τον ορισμό της παραβατικής συμπεριφοράς καθώς με αυτόν τον τρόπο διαφυλάσσονται καθολικές κοινωνικές αξίες που αφορούν όλα τα κοινωνικά υποκείμενα. Αντίθετα, οι κριτικές θεωρούν ότι ο ορισμός της παραβατικότητας αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και δεν οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας συμπεριφοράς.[155] Για παράδειγμα, στο σχολείο, οι κανόνες αντιπροσωπεύουν, βάσει της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu (1993), τις αξίες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.[156] Αποδεχόμενοι, όμως, ότι ο ορισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής οφείλεται στην κοινωνική αντίδραση και συγκεκριμένα στη δύναμη/εξουσία αυτών των κοινωνικών ομάδων να επιβάλουν τον ορισμό –για ορισμένες μόνο συμπεριφορές–, μπορεί σε αυτό το πλαίσιο να γίνει αποδεκτό ότι επικρατεί ένας συγκεκριμένος

---

[153]Jeffrey Alexander, Kenneth Thomson & Laura Edles, *Σύγχρονη εισαγωγή..., ό.π.*, 496.
[154]Γιάννης Πανούσης, Η εγκληματικότητα στα χρόνια της «Αθωότητας», στο Γ. Πανούσης (επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας,* Lector, Αθήνα 2008, 7.
[155]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η εγκληματολογία..., ό.π.*, 9-21 και 47-75.
[156]Θεόδωρος Θάνος, Αποκλίνουσα..., *ό.π.*, 32-33.

ορισμός της παραβατικής συμπεριφοράς.[157] Έτσι, μπορεί να γίνει υπέρβαση της διάκρισης μεταξύ των αιτιοκρατικών και των συγκρουσιακών/κριτικών προσεγγίσεων της παραβατικής και γενικότερα της εγκληματικής συμπεριφοράς, όπως επισημαίνει και η Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου.[158]

Μια άλλη διάκριση αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν βαρύτητα στους ατομικούς παράγοντες για την ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς, και σε αυτές που δίνουν βαρύτητα στους κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο ερώτημα για τους παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Το ερώτημα αυτό απασχόλησε για μεγάλο χρονικό διάστημα τις σχετικές μελέτες και έρευνες όχι μόνο στη μελέτη του εν λόγω φαινομένου,[159] αλλά και σε άλλα κοινωνικά φαινόμενα όπως για παράδειγμα η σχολική αποτυχία.[160] Η διάκριση αυτή, πλέον, έχει ξεπεραστεί και όλες οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι η παραβατικότητα αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και επιδρούν τόσο ατομικοί όσο και κοινωνικοί παράγοντες.[161]

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων εξετάζεται η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, παρατηρείται το φαινόμενο, στην πλειονότητα των ερευνητών, να παρουσιάζονται όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς όμως να επισημαίνεται η θεωρητική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην έρευνα.[162] Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή αξιοποιούνται στοιχεία από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις.

---

[157]Θεόδωρος Θάνος, Σχολική βία..., ό.π., 556-557.
[158]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο εγκληματολογίας..., ό.π.*, 47.
[159]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.*, 94-95.
[160]Ιωάννης Πυργιωτάκης, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες (9η έκδ.), Γρηγόρης, Αθήνα 2006, 85-105.
[161]Γιάννης Πανούσης, Σύγχρονα θέματα εγκληματολογίας, Δανιά, Αθήνα 1990, 10-12.
[162]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, Εισαγωγή, στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση*, Κυριακίδη Θεσσαλονίκη 2018, 13.

3. Αιτιογενείς παράγοντες που ωθούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής προσέγγισης της παραβατικότητας, εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή της. Οι παράγοντες αυτοί είναι ατομικοί και κοινωνικοί, όπως: το φύλο, η κληρονομικότητα, η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα συνομηλίκων, κ.ά. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό, στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους.[163]

3.1 Το φύλο

Το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδήλωσης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στους ανθρώπους. Η διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων συνδέεται με τα κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα.[164] Η εξέταση του παράγοντα φύλου περιλαμβάνει και τη βία που εκδηλώνεται μεταξύ των φύλων, η οποία, συνήθως, εκδηλώνεται από τον άνδρα στη γυναίκα.[165]

Όσον αφορά στη σχολική βία, η μελέτη εστιάζεται στη συχνότητα και τη μορφή εκδήλωσης της βίας και της παραβατικότητας των αγοριών και των κοριτσιών. Τα κορίτσια εκδηλώνουν βία λιγότερο συχνά σε σχέση με τα αγόρια.[166] Σύμφωνα με τον Hay (2007), τα κορίτσια, λόγω της βιολογικής τους ανάπτυξης τείνουν να ερμηνεύουν καλύτερα πρότυπες κοινωνικές συμπεριφορές που αποθαρρύνουν τις πράξεις βίας σε σχέση με τα αγόρια.[167] Επίσης, τα αγόρια διαφοροποιούνται από τα κορίτσια και ως προς τη μορφή βίας που εκδηλώνουν.[168] Ο Olweus υποστήριξε ότι ο

---

[163] Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *όπ. π.*

[164]Στράτος Γεωργούλας, *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. ΚΨΜ, Αθήνα 2009.

[165]UNESCO, «*School Violence and Bullying: Global Status Report*», UNESCO, Paris 2017, pp. 17, 29,31

[166]Ιακωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη Αθήνα, 1986.

[167] Colin Hay, Does Ontology Trump Epistemology? *Notes on the Directional Dependence of Ontology and Epistemology in Political Analysis.* Politics, 27(2007), 115-118.

[168] Ανδρομάχη Μπούνα, Έμφυλες διαστάσεις..., *όπ. π.*

εκφοβισμός διαφέρει ποιοτικά αναφορικά με το φύλο. Επισημαίνει ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν συνήθως πειράγματα/ενοχλήσεις ενώ τα αγόρια σωματική βία.[169] Σύμφωνα με τον Besag, οι διαφορές που παρατηρούνται στα αγόρια και τα κορίτσια στη σχολική αίθουσα, πιστοποιούν και επισημαίνουν επικείμενες διαφορές σε θέματα επιθετικότητας ως προς το φύλο.[170] Τα αγόρια εμφανίζονται πιο βίαια στο παιχνίδι τους[171] και η επερχόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται κυρίως από σωματική και λεκτική βία, ενώ οι φήμες, τα κουτσομπολιά και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι τα προτιμώμενα μοντέλα εκφοβισμού που εκδηλώνουν τα κορίτσια.[172]

Τα παιδιά διαχωρίζονται σε ομόφυλες ομάδες αναπτύσσοντας κοινές απόψεις σχετικά με τις διάφορες μορφές επιθετικότητας των δύο φύλων. Για παράδειγμα, τα αγόρια αρέσκονται στη συμμετοχή τους σε παιχνίδια βίας, έτσι οι αλληλεπιδράσεις λιγότερο επιθετικών αγοριών με αγόρια με αυξημένη εκδήλωση βίας, έχει ως αποτέλεσμα να γίνουν και τα ίδια πιο επιθετικά σε σχέση με τα κορίτσια που αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των διαπροσωπικών τους αντιπαραθέσεων. Τα λιγότερα παιδιά και των δύο φύλων που δεν εκδηλώνουν συχνά βία και παραβατική συμπεριφορά, δέχονται ιδιαίτερη πίεση προκειμένου να συμμορφωθούν με τα κυρίαρχα πρότυπα. Έτσι, οι σημερινοί νέοι που δεν επιθυμούν να συμμορφώνονται με τα πρότυπα αυτά, συνήθως τιμωρούνται για τον λόγο αυτό, με την άσκηση βίας και εκφοβισμού στο σχολείο. [173]

3.2 Βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες

Υπάρχει ο μύθος ότι κάποιοι άνθρωποι γεννιούνται έχοντας τη βιολογική προδιάθεση να διαπράττουν εγκληματικές ενέργειες. Για αρκετούς μελετητές η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί αντανάκλαση μιας προδιαγεγραμμένης και ως εκ τούτου μιας κληρονομικής προέλευσης η οποία δεν είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης

[169]Dan Olweus, *ό.π.*
[170]Robert Elliot, 1997, *ό.π.,* 45
[171]Eleanor Maccoby & Carol Jacklin, " Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise", Child Development, 51(1980), 964-980.
[172] Elizabeth Douvan & Joseph Adelson, The Adolescent Experience, John Wiley, New York 1966.
[173] Στράτος Γεωργούλας, ό.π., 24.

βούλησης, δηλαδή, το έγκλημα ενυπάρχει στη φύση του βιολογικά προδιατεθειμένου ανθρώπου ως εγγενές στοιχείο.[174]

Για την επίδραση της κληρονομικότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, πολλές έρευνες εστίασαν στη μελέτη της συμπεριφοράς διδύμων. Σε ένα πρώτο επίπεδο μελέτησαν υποθέσεις εγκληματιών που ήταν απόγονοι οικογενειών με εγκληματικό παρελθόν.[175] Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα από τα πανεπιστήμια της Στοκχόλμης και της Οξφόρδης, φαίνεται ότι το έγκλημα σχετίζεται με το γενετικό υπόβαθρο, δηλαδή κάποιος έχει πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να διαπράξει μια εγκληματική πράξη από τον μέσο άνθρωπο αν κάποιο συγγενικό του πρόσωπο έχει διαπράξει αντίστοιχο έγκλημα στο παρελθόν. Σε δείγμα 21.566 ανδρών που είχαν διαπράξει σεξουαλικά εγκλήματα διαπιστώθηκε ότι το 2,5% αυτών είχαν διαπράξει αντίστοιχα εγκλήματα συγγενικά τους πρόσωπα.[176] Επειδή, όμως, υπάρχει το ενδεχόμενο επίδρασης του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, για να εξεταστεί ο ρόλος της κληρονομικότητας, οι ερευνητές από παλαιότερα ακόμη, είχαν εξετάσει υποθέσεις υιοθετημένων παιδιών από οικογένειες με εγκληματικότητα. Σε έρευνα 14.427 υιοθεσιών που έγιναν στη Δανία το 1924-1947, διαπιστώθηκε και πάλι ότι παιδιά προερχόμενα από παραβατικές οικογένειες, είχαν προδιάθεση να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά και τα ίδια[177]. Επίσης, εξετάστηκε η σχέση παραβατικότητας και μονοζυγωτικών-ετεροζυγωτικών ατόμων. Σε έρευνα με υποκείμενα 3.586 ζευγάρια διδύμων, διαφάνηκε ότι στην περίπτωση των μονοζυγωτικών, αυξάνονται οι πιθανότητες παραβατικότητας σε σχέση με τα ετεροζυγωτικά αδέρφια.[178]

Σε μεταγενέστερες έρευνες οι επιστήμονες ανακάλυψαν ότι τα χρωμοσώματα κυοφορούν τους κληρονομικούς παράγοντες[179] και έτσι στράφηκαν στη μελέτη γενετικών-οργανικών δυσλειτουργιών αναφορικά με την ανάπτυξη της

---

[174] Χριστίνα Ζαραφωνίτου, Εμπειρική Εγκληματολογία, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2004.
[175] Στράτος Γεωργουλάς, ό.π., 31.
[176] «Κληρονομική διάσταση στα σεξουαλικής φύσεως εγκλήματα δίνει μια νέα επιστημονική έρευνα», thetoc,http://www.thetoc.gr/koinwnia/article/ereuna-apodidei-sta-gonidia-tin-prodiathesi-gia-seksoualika-egklimata, τελευταία πρόσβαση 15/6/2019.
[177]Sarnoff Mednic, William Gabrielli & Barry Hutchings, "Genetic factors in the etiology of criminal behavior", in S. Mednic, T. Moffit - S. Stack (eds), The causes of crime: New Biological Approaches, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
[178] Karl Christiansen, "A review of studies of criminality among twins", in S. Mednic - K.O.Cristiansen (eds) Bisocial Bases of criminal Antisocial behavior, Gardner, NY 1977.
[179]«Πρώτες Βοήθειες Χρωμοσώματα, γονίδια και DNA», http://www.ygeiaonline.gr, http://www.ygeiaonline.gr/2008-11-26-18-04-34/78-all-about-health/2008-12-11-15-05-56/352--dna, τελευταία πρόσβαση 15/06/2019.

επιθετικότητας. Η διερεύνηση αυτού του πεδίου οδήγησε στη διαπίστωση ότι η ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος στον άνθρωπο, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και από έρευνα που έγινε στο Νοσοκομείο Αγ. Σοφίας, καθώς μεγάλο ποσοστό ανήλικων που είχαν παρανομήσει είχαν το σύνδρομο Κλαϊνεφέλτερ (XXY),[180] το οποίο είναι κληρονομικό. Διευρύνοντας τις εγκληματολογικές έρευνες και σε άλλες οργανικές-ορμονικές διαταραχές, ανακάλυψαν ότι ενδοκρινικές δυσλειτουργίες είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά, και σε συνέχεια των ερευνών που έγιναν σε Δανία και Αγγλία σε ομάδες παραβατικών ανηλίκων, παρατηρήθηκε ότι είχαν χαμηλότερο επίπεδο αγωγιμότητας σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου.[181]

Ο Ν. Κουράκης (2009) αναφέρεται σε πειράματα των Βρετανών επιστημόνων G. Fairchild και I. Goodyer, από τα οποία προέκυψε ότι στα παιδιά/«δράστες» παρατηρείται χαμηλό επίπεδο κορτιζόλης. Η κορτιζόλη είναι μια στεροειδής ορμόνη, η οποία όταν εμφανίζει αυξημένη «παρουσία» στον οργανισμό του ανθρώπου, συμβάλλει στον έλεγχο των συναισθημάτων και καταστέλλει την εκδήλωση βίαιων παρορμήσεων. Είναι πιθανό, η μειωμένη παρουσία αυτής της «αγχολυτικής» ορμόνης στους «θύτες» του σχολικού εκφοβισμού, να τους δημιουργεί ένα είδος «νοητικής διαταραχής», η οποία έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται «συναισθηματικά ψυχροί» και πιο επιρρεπείς σε πράξεις βίας.[182]

Οι ερευνητές στην προσπάθεια τους να αποδομήσουν τα αίτια της εγκληματογένεσης που στηρίζονται μόνο στους βιολογικούς-κληρονομικούς παράγοντες, κατέληξαν στο γεγονός ότι είναι αδύνατο να προβεί κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα, διότι είναι αρκετά δύσκολο οι βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες να απομονωθούν από τους περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες και ως εκ τούτου να ερμηνευτεί με ακρίβεια μια εκ γενετής επιρροή.[183]

---

[180]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *ό.π.,* 38.
[181] Στράτος Γεωργούλας, *ό.π.,* 33.
[182] Νίκος Κουράκης, *όπ. π.,* 88-89.
[183]Στέργιος Αλεξιάδης, Εγκληματολογία, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 2004.

3.3 Ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες

Πολλά χαρακτηριστικά που ενέχει η προσωπικότητα του ατόμου όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα, το άγχος, η αναζήτηση για κάτι καινούριο, η ανάγκη για επιβεβαίωση κ.λπ. έχουν ως βάση, ψυχολογικής προέλευσης παράγοντες. Έρευνες ανέδειξαν ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία όπως είναι η χρήση απαγορευμένων ουσιών, η ελλειμματική προσοχή, η μη προσαρμογή στους κανόνες του σχολείου, η απουσία ενσυναίσθησης, κ.λπ., ενισχύουν την εκδήλωση επιθετικότητας και παραβατικής συμπεριφοράς.[184]

Οι ψυχολογικοί και ψυχικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις διαταραχές μάθησης και αντίληψης, τη νοητική καθυστέρηση, τις δυσλειτουργίες του «εγώ» και του «υπερ-εγώ», τα οργανωτικά ψυχοσύνδρομα όπως η επιληψία, τη σχιζοφρένεια, την εφηβεία, την αυτοεκτίμηση, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), τον αυτισμό, κ.ά. Οι ψυχολογικοί και ψυχικοί παράγοντες θεωρείται ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα «ελεύθερης βούλησης».[185]

3.3.1 Παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία

Παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία χαρακτηρίζονται οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, κ.λπ. Οι μελέτες που ασχολούνται με τη σχέση μεταξύ διαφόρων των ειδικών αναγκών και αναπηρίας και της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς είναι λίγες.[186]

Οι έρευνες που εξετάζουν τους ψυχικούς και ψυχολογικούς παράγοντες σε σχέση με την εκδήλωση βίας από τους μαθητές, παλαιότερα επικεντρώνονταν στη νοητική καθυστέρηση, και τα τελευταία χρόνια επικεντρώνονται στις μαθησιακές δυσκολίες και στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Στις σχετικές μελέτες, κεντρικό ζήτημα αποτελεί η ικανότητα των παιδιών

---

[184]«Επιθετική και βίαιη συμπεριφορά: αιτιολογία και δυνατότητα πρόβλεψης», https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxikis-ygeias/psyxikes-diataraxes/kliniki-psyxologia/11-epithetiki-ke-biei-siberifora-etiologia-ke-dinatotita-problepsis-tu-oresti-yotaku.html

[185] Καλλιόπη Σπινέλλη, ό.π.

[186]John McLaughlin et al., *ό.π. ˙Chad Rose, ό.π.*

με νοητική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ, να μπορούν να αντιληφθούν τους σχολικούς κανόνες και να προσαρμοστούν σε αυτούς. Βασικό ερώτημα στο οποίο επιχειρούν να απαντήσουν οι μελέτες αυτές είναι η ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ νοητικής καθυστέρησης, μαθησιακών δυσκολιών, ΔΕΠΥ και παραβατικής συμπεριφοράς. Από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν προκύπτει κάποια αιτιώδης σχέση.[187]

Στις σχετικές έρευνες ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη θυματοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρία. Ωστόσο και στις έρευνες αυτές δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το πλήρες φάσμα και το βάθος του ζητήματος της θυματοποίησης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι είναι θύματα κοινωνικού αποκλεισμού, ψυχολογικής ή σωματικής κακοποίησης. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των μαθητών με αναπηρίες που είναι θύματα αποκλεισμού και εκφοβισμού είναι τουλάχιστον διπλάσια από τους μαθητές χωρίς τέτοιες δυσκολίες.[188] Επίσης, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πολύ υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης από άλλες ομάδες παιδιών σε οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.[189] Σύμφωνα με έρευνα στις ΗΠΑ, ένας ανήλικος με ειδικές ανάγκες έχει 3,44 περισσότερες φορές πιθανότητα να δεχτεί κάποια μορφή βίας από τους συμμαθητές του.[190] Ο Dawkins σε έρευνά του μελέτησε τη συχνότητα με την οποία τα παιδιά με αναπηρίες που είναι εμφανείς και τα παιδιά με μη εμφανείς αναπηρίες πέφτουν θύματα βίας. Διαπίστωσε ότι το 50% των παιδιών με εμφανή αναπηρία και το 30% των παιδιών με μη εμφανή την αναπηρία τους, πέφτουν θύματα σχολικής βίας.[191] Επίσης, αναφέρεται συχνά ότι παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά αποτελούν στόχο επιθετικότητας και προσβολών, όπως επίσης και τα παιδιά με Asperger ή αυτισμό κακοποιούνται σε διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν ανάλογη διαταραχή.[192]

---

[187]Όλγα Θεμελή, *όπ. π.,* 79-87˙ Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *όπ. π.,* 47-48.
[188]John McLaughlin et al., *ό.π.*
[189]Chad Rose, Lisa Monda-Amaya, Dorothy Espelage, "Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature", *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
[190]Ηλίας Κουρκούτας Ηλίας & Jean-Pierre Chartier, Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβαση, Τόπος, Αθήνα 2008.
[191]Judith Dawkins, "Bullying, physical disability and the pediatric patient", *Developmental Medicine and Child Neurology*, *38*(7), 1996, 603-612.
[192]Russel Barkley, Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment, Guilford Press, New York 2006.

3.3.2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση και εφηβεία

Ένας άλλος ψυχολογικός παράγοντας που εξετάστηκε σε σχέση με την εκδήλωση βίας από τα παιδιά είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι σχετικές μελέτες έδειξαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού και ιδιαίτερα κατά την εφηβεία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εκδήλωσης βίας.[193] Επίσης, το άγχος και η κατάθλιψη φαίνεται να συνδέονται με την εκδήλωση βίας από τους μαθητές. Από πολλές έρευνες στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία προκύπτει σχέση μεταξύ άγχους και διαταραχών διάθεσης και προβλημάτων συμπεριφοράς.[194] Η κατάθλιψη επηρεάζει δυσμενώς την κοινωνική λειτουργία του ατόμου, καθιστώντας τον έφηβο πιο ευάλωτο στη συμμετοχή σε αντικοινωνικές πράξεις όπως ο εκφοβισμός.[195]

Η περίοδος της εφηβεία του παιδιού συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικότητας και παραβατικής συμπεριφοράς. Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά την οποία το νεαρό άτομο προσπαθεί να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Στο πλαίσιο αυτό εκδηλώνει διάφορες συμπεριφορές, οι οποίες δεν είναι σύμφωνες με τους κοινωνικούς κανόνες και συνιστούν παραβατική συμπεριφορά. Σε αυτήν την περίπτωση, η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι επιφαινόμενο της ανάπτυξης του παιδιού, και με το τέλος της εφηβικής περιόδου σταματά, συνήθως, και η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών.[196]

Πράγματι, η εκδήλωση βίας και παραβατικότητας συνδέεται με την εφηβεία. Σε αυτήν την ηλικία, οι έφηβοι ξεπερνούν τα όριά τους και αυτό συμβαίνει λόγω της μετάλλαξης του εαυτού τους από την παιδική τους ηλικία έως την εφηβική ηλικία, που συνεπάγεται τη μετατροπή του σωματικώς και διανοητικώς εαυτού ως την εμφάνιση σεξουαλικής ταυτότητας που δεν υπάρχει στην παιδική ηλικία και εμφανίζεται στην εφηβεία. Από την άλλη πλευρά, η εγκατάλειψη του εαυτού της παιδικής ηλικίας, αναδεικνύει την αναγνώριση ορισμένων νέων ορίων και δυνατοτήτων. Ο περιορισμός του ατόμου σημαίνει ότι αποδέχεται τα όριά του και

---

[193] Louise Arseneault, Elizabeth Walsh, Kali Trzesniewski, Rhiannon Newcombe, Avshalom Caspi, Terrie Moffitt, "Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjsutment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study", Pediatrics, 118(2006), 130-138.

[194] Michelle Wierson, Rex Forehand & Cynthia Frame, "Epidemiology and treatment of mental health problems in juvenile delinquents", Advances in Behaviour Research and Therapy, 14(1992), 93-120.

[195] Boris Birmaher, David Brent & Scott Benson," Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders", Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 37(1998), 1234-8.

[196] Λουκία Μπεζέ, ό.π., 71-74˙ Νίκος Κουράκης, ό.π, 137--146.

αποδέχεται επίσης τα όρια της επιθυμίας και της φαντασίας, ενώ δείχνει την εγκατάλειψη της παντοδυναμίας, κάτι που είναι συνηθισμένο στην παιδική ηλικία.[197] Η παραβίαση κανόνων και οι αντίστοιχες παραβατικές συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός, μπορεί να υποδηλώνουν την αναζήτηση ορίων από την προοπτική ενός εφήβου. Αυτό είναι το φαινόμενο που οι κοινωνικοί παιδαγωγοί το ονόμαζαν «rappel a laloi», όταν ζητούν από τους εισαγγελείς ανηλίκων να παρεμβαίνουν με την έννοια της επανάληψης των ορίων σε ορισμένους νέους ανθρώπους που ξεφεύγουν από αυτά και τους βοηθούν να επιστρέψουν στην πραγματικότητα[198].

Επίσης, η εφηβεία και η αυτοεκτίμηση συνδέονται μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση στην εφηβεία είναι ένα στοιχείο κινδύνου που μπορεί να προκαλέσει δυσμενή αποτελέσματα στη ζωή των εφήβων και να εκδηλώσουν βία. Έχει βρεθεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση στην εφηβεία μπορεί να λειτουργήσει ως αρνητικός παράγοντας για φτωχότερη ψυχική και σωματική υγεία. Επίσης, η χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, συνδέεται και με υψηλότερα επίπεδα παραβατικής δραστηριότητας.[199]

3.3.3 Λοιποί ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες

Όσον αφορά στις ανησυχίες και τις διαταραχές της διάθεσης, οι δυσαρεστημένοι έφηβοι είναι δυο φορές πιο πιθανό να βιώνουν άγχος σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό των συνομηλίκων.[200] Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό εφήβων μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος και την κατάθλιψη ακόμη και πριν χρησιμοποιήσουν τη βία στους συνομηλίκους τους. Πολλές έρευνες στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία δηλώνουν τη σχέση μεταξύ άγχους και

[197]Mariette Chartier, John Walker & Barbara Naimark, "Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization", *Child Abuse & Neglect*, 34/6(2010), 454-464.
[198]Mariette Chartier, John Walker & Murray Stein, "Social phobia and potential childhood risk factors in a community sample", *Psychological Medicine*, 31(2001), 307–315.
[199]Louise Arseneault, Elizabeth Walsh, Kali Trzesniewski, Rhiannon Newcombe, Avshalom Caspi, Terrie Moffitt, "Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjsutment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study", *Pediatrics*, 118(2006), 130-138.
[200]Wendy Silverman & Andy Field, Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention (2nd ed.), Cambridge University Press, United Kingdom 2011.

διαταραχών διάθεσης και εξωτερικών προβλημάτων.[201] Επίσης, η κατάθλιψη επηρεάζει δυσμενώς την κοινωνική λειτουργία του ατόμου, καθιστώντας τον έφηβο πιο ευάλωτο στη συμμετοχή σε αντικοινωνικές πράξεις όπως ο εκφοβισμός.[202] Τέλος, η διαταραχή που εκδηλώνεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στον πληθυσμό των ανήσυχων εφήβων είναι η Διαταραχή Διάγνωσης, ενώ τα ποσοστά συμβάντων σε αυτόν τον πληθυσμό κυμαίνονται από 40% έως 90%.[203] Ορισμένα κριτήρια για τη Διαγνωστική Διαταραχής είναι η επίμονη, επαναλαμβανόμενη εκδήλωση επιθετικότητας, καταστροφής ιδιοκτησίας, κλοπής και σοβαρής παραβίασης των κανόνων.

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για να διευκρινίσουν πώς και σε ποιο βαθμό τα εσωτερικευμένα προβλήματα και οι προϋπάρχουσες δυσκολίες των θυμάτων, όπως είναι τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, συνδέονται με την άσκηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.[204] Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν υψηλά ποσοστά άγχους και κατάθλιψης σε θύματα και θύτες, καθώς και στις δύο περιπτώσεις μαθητών αναφέρθηκαν ερευνητικά περισσότερα εσωτερικοποιημένα προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό.[205] Παράλληλες, διαχρονικές έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες ήταν πιο πιθανό να πέσουν θύματα το μέλλον.[206] Σε μια πρόσφατη μελέτη στην Ισπανία, τα θύματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανέφεραν μεγαλύτερα συναισθήματα

---

[201]Michelle Wierson, Rex Forehand & Cynthia Frame, "Epidemiology and treatment of mental health problems in juvenile delinquents", *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 14(1992), 93-120.

[202]Boris Birmaher, David Brent & Scott Benson," Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders", *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 37(1998), 1234-8.

[203]Timothy Otto, "Howard Eichenbaum, Neuronal activity in the hippocampus during delayed non-match to sample performance in rats: Evidence for hippocampal processing in recognition memory", *Hippocampus*, 2/3(1992), 323–334· Jennie Shufelt & Joseph Cocozza, "*Youth with mental health disorders in the juvenile justice system: Results from a multi-state, multi-system prevalence study*", Delmar, NY: National Center for Mental Health and Juvenile Justice.

[204]Mathew Wood, John Maltby, Raphael Gillett, et al., "The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies", *Journal of Research in Personality*, 42, 854–871· Stephen Swearer et al., *ό.π.* ·Erling Roland, *ό.π.*

[205]Stephen Swearer et al., *ό.π.* Erling Roland, *ό.π.*· Riittakerttu Kaltiala-Heino, Matti Rimpela, Paivi Rantanen,Arja Rimpela, "Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders", *Journal of Adolescence*., 23(2000), 661–674· Claire Fox & Michael Boulton, *ό.π.*

[206]Claire Fox & Michael Boulton, *ό.π.*

μοναξιάς και διαπροσωπικές δυσκολίες σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα,[207] ενώ πολλές μελέτες έχουν τεκμηριώσει τη στενή σχέση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και θυματοποίησης.[208]

Επίσης, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του ψυχολογικού κόσμου του παιδιού είναι ο παραγκωνισμός του από τον κοινωνικό του περίγυρο, γεγονός που του προκαλεί ανασφάλεια και απογοήτευση, και η άμυνά του στην απόρριψη αυτή είναι να αντιδράει επιθετικά. Το αίσθημα της απογοήτευσης ωθεί τις περισσότερες φορές τον μαθητή να επιτεθεί στους πιο αδύναμους συμμαθητές του για τον λόγο ότι έχει περισσότερες πιθανότητες να ικανοποιήσει το εγώ του, προκαλώντας τον πόνο που προβάλλει τη δική του ψυχολογική κατάσταση την οποία βιώνει.[209]

3.4 Οικογένεια

Η ανάπτυξη του παιδιού, τόσο στο συναισθηματικό του κόσμου, όσο και στην εικόνα του εαυτού (αυτοεικόνα) επηρεάζεται σημαντικά από την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η οικογένεια είναι η βάση για την περαιτέρω κοινωνικοποίηση του παιδιού, την απόκτηση δεξιοτήτων, την υιοθέτηση αξιών και τη διαμόρφωση στάσεων.[210] Η πηγή της εσωτερίκευσης των κοινωνικο-ηθικών κανόνων είναι απόρροια της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και γονέων.[211] Οι γονείς, λοιπόν, είναι οι βασικοί υπεύθυνοι για την ευημερία και την ανατροφή των παιδιών τους. Έχουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, όπως και στην πρόληψή της.

Η συναισθηματική ασφάλεια και η θετική αυτοαντίληψη του παιδιού, η καλή υγεία και ευεξία, η κάλυψη συναισθηματικών αναγκών, η εσωτερική εστία ελέγχου (πεποίθηση ότι οι επιδόσεις και οι επιτυχίες είναι κυρίως αποτέλεσμα προσωπικής

---

[207]Estefania Estévez, Sergio Murgui & Gonzalo Musitu, "Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school", *European Journal of Education and Psychology*, 1(2008), 33-44.

[208]Stephen Swearer et al., *ό.π.*, 2004· Erling Roland , 2002, *ό.π.*

[209]Νίκος Κουράκη, Ντόρα Περτέση, Οι βίαιες πράξεις και η λογική τους, Ψυχαναλυτικές, Κοινωνικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις, Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2009, 214.

[210]Ανδρέας Μπρούζος, Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Σημειώσεις επιμορφωτικού προγράμματος για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*:* Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού, Πυργιωτάκης, Αθήνα 2007.

[211]Karen Barrett, Joseph Campos, "Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotion", in J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.), Wiley, New York 1987, 555–578.

προσπάθειας και όχι εξωτερικών και τυχαίων παραγόντων), το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, η θετική στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου, τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση, οι θετικές προσδοκίες των γονέων, το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο, η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς των γονέων των αιτιών της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της, και οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού, συμβάλλουν ενθαρρυντικά στην επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού. Αντιθέτως, ποικίλα οικογενειακά προβλήματα, όπως είναι η μετανάστευση, το διαζύγιο, οι ασθένειες, οι συγκρούσεις, η ενδοοικογενειακή βία, η ανεργία κ.λπ. είναι πιθανό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη παραβατικότητας του παιδιού.[212]

Σε πολλές έρευνες επισημαίνεται ότι η κοινωνικοποίηση και η άσκηση κοινωνικού ελέγχου των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παραβατικής ή μη συμπεριφοράς των παιδιών. Όταν το παιδί μαθαίνει από πολύ μικρή ηλικία και εξοικειώνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον στην επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των γονέων του, υπάρχουν πολλές πιθανότητες και το παιδί να την υιοθετήσει μελλοντικά.[213] Επίσης, είναι σύνηθες φαινόμενο τα παιδιά να εκδηλώνουν βία όταν οι γονείς τους είναι απόντες ή αδιάφοροι.[214]

Επίσης, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικότητας, όταν τα παιδιά έχουν βιώσει ή βιώνουν ακόμη ενδοοικογενειακά προβλήματα όπως ο αλκοολισμός, η παραβατικότητα, η ενδοοικογενειακή βία ή κακοποίηση των ίδιων ή των αδερφών τους, κ.λπ.[215] Ακόμη, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι αυστηροί και έντονα πειθαρχικοί ή υπερβολικά ανεκτικοί, είναι πιθανόν να εκδηλώσουν

---

[212]Ιωάννης Πυργιωτάκης, Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες, Γρηγόρης, Αθήνα 1994.

[213]Laura Hanish, Becky Kochenderfer-Ladd, et al. "Bullying among young children: The influence of peers and teachers", in D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 2004, 141-159 .

[214]Dorothy Espelage, Kris Bosworth, Thomas Simon, "Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence", *Journal of Counseling and Development*, 78(2000), 326-333.

[215]Anna Baldry, "Bullying in schools and exposure to domestic violence", *Child Abuse & Neglect*, 27(2003), 713–732˙ Ann Shields, Dante Cicchetti, "Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood", *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(2001), 349–363˙ Melissa Holt, David Finkelhor., Glenda Kaufman Kantor, "Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying", *School Psychology Review*, 36(2007), 345-360.

παραβατική συμπεριφορά.[216] Επίσης, τα καταπιεσμένα παιδιά, τα παιδιά που δεν έχουν επικοινωνία με τους γονείς τους, που δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους γιατί δεν τους επιτρέπεται ή αποθαρρύνονται και δεν κάνουν δραστηριότητες που αγαπούν, λόγω απαγόρευσης ή περιορισμού από τους γονείς τους, είναι πολύ συχνό να εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους.

Πράγματι, ο τρόπος που οι γονείς επιλέγουν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους έχει ισχυρό αντίκτυπο στη μελλοντική στάση και συμπεριφορά των παιδιών. Η γονεϊκή επιρροή είναι ισχυρότατη, έμμεση και ασυνείδητη στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Οι γονείς αποτελούν το πρότυπο προς παραδειγματισμό και μίμηση για τα παιδιά τους. Η στάση και η συμπεριφορά των γονέων εντός του σπιτιού και προς τα μέλη της οικογένειας αναπαράγεται και από τα ίδια τα παιδιά. Ακόμη, ο περιορισμός της αυτονόμησης των παιδιών από τους γονείς τους, κάνει τα παιδιά να ξεσπούν μέσω της επιθετικότητας που ασκούν.[217]

3.5 Σχολείο

Το σχολείο αποτελεί ένα σημείο εκκίνησης, στο οποίο το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του διαμορφώνει την κοινωνική του συμπεριφορά και μαθαίνει να προσαρμόζεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Υπάρχει γενικότερα η πεποίθηση ότι ο παιδευτικός χαρακτήρας που προσφέρει το σχολείο, μπορεί να μειώσει τις παραβατικές πράξεις των ανηλίκων. Διότι πέραν του διδακτικού του έργου το σχολείο οφείλει να εκκολάψει νέους με ηθικές αξίες και δημιουργία σκέψης για τη στάση ζωής τους.[218]

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ολοένα και περισσότερο αυξάνεται η εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στα σχολεία. Μία πρώτη εκτίμηση από τους ερευνητές είναι ότι, παρόλο που το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας

---

[216]Dan Olweus, *ό.π.*·Lucy Bowes, Louise Arseneault, et al. "School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 48(2009), 545-553.

[217]Dalziel Douglas, Kirsty Henthorne, Parents'/carers' Attitudes Towards School Attendance, Taylor, Nelson Sofres 2005· Γιάννης Πανούσης, (2009). *Προφορική εισήγηση…*, *ό.π.*, 80-81· Θεόδωρος Θάνος,(2009,9 Απριλίου). Γονείς και εκπαιδευτικοί να ακούνε τα παιδιά και να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης. *Ρεθεμνιώτικα Νέα*, 87.

[218]Θεόδωρος Θάνος, Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες, *4*, 2009 33-36.

κοινωνικοποίησης του παιδιού, εντούτοις είναι δύσκολο να αναστείλει το φαινόμενο της παραβατικότητας διότι αυτό επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανήλικου, όσο και από άλλους εξωσχολικούς παράγοντες (οικογενειακούς, οικονομικούς, κ.λπ.).[219]

Άλλη εξίσου σημαντική αιτία που μπορεί να ωθήσει έναν έφηβο στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι η σχολική επίδοση. Ο μαθητής που έχει χαμηλές επιδόσεις και δεν μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα, συνήθως, πλήττει με τη διδακτική διαδικασία και τη φοίτηση και έτσι μπορεί εύκολα να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά επειδή νιώθουν ότι είναι ανεπιθύμητοι ή ασήμαντοι, και αυτό επειδή προσλαμβάνουν μία εικόνα έλλειψης φροντίδας από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους.[220]

Μια κοινή διαπίστωση πολλών ερευνών είναι η συσχέτιση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και παραβατικότητας. Πολλά παιδιά που είχαν μέτρια ή χαμηλή σχολική επίδοση δείχνουν αποστροφή από τις σχολικές τους υποχρεώσεις και παρουσιάζουν έντονη παραβατική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον να επιτύχουν, δεν έχουν φιλοδοξίες και στρέφονται σε άλλες δραστηριότητες/περιπέτειες που δεν συνάδουν με τη σχολική μελέτη.[221] Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες από παλιά (π.χ. η έρευνα του Glueck το 1950), σύμφωνα με τις οποίες οι ανήλικοι με παραβατική συμπεριφορά είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μη παραβατικούς συμμαθητές τους.[222]

Τέλος, διατυπώθηκε πως σχολικοί παράμετροι όπως ο αυταρχισμός, η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, το υπάρχον ανταγωνιστικό σύστημα, ο ανεπαρκής παιδαγωγικός ρόλος και η κακή σύνδεση γνώσης με μείζονα κοινωνικά θέματα, καθώς και η απουσία επαγγελματικής καθοδήγησης των παιδιών, επηρεάζουν ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών στην εκδήλωση επιθετικότητας.[223]

Ακόμη, η ευθύνη του σχολείου έγκειται και στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να χειρίζεται ποικίλα περιστατικά και προβλήματα του σχολείου με ακατάλληλες και αναποτελεσματικές παρεμβατικές πρακτικές.

---

[219]Cesare Lambroso, criminal Man, NY, putnam,1911
[220]*ό.π.*
[221]Richard Cloward & Llyod Ohlin, Delinquency & Opportunity, The Free Press, NY 1960.
[222]Sheldon Glueck & Eleanor Glueck, Unravelling juvenile Delinquency, Harper and Row, NY 1950.
[223] Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων …,ό.π.,*73-74.

3.6 Παρέα συνομήλικων

Οι ανήλικοι που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, συνηθίζουν να παίρνουν μέρος σε συμμορίες που συμμετέχουν άτομα επιρρεπή στην παραβατικότητα, καθώς έχουν απορριφθεί από άλλους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Η επικείμενη απόρριψή τους οδηγεί στην εύρεση ατόμων που έχουν νιώσει το αντίστοιχο συναίσθημα και ενθαρρύνονται να έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά.[224]

Η ιεράρχηση των ομάδων αυτών εξαρτάται από την προσωπικότητα και τις σωματικές αρετές του καθενός, καθώς προσφέρουν υποστήριξη, ασφάλεια ο ένας στον άλλον, και κατακλύζονται από συναισθήματα αγάπης, εκτίμησης, αναγνώρισης, δηλαδή λαμβάνουν την αποδοχή εκείνη που δεν έχουν βρει στον έξω κόσμο, και γι' αυτόν τον λόγο, οι δεσμοί μεταξύ τους είναι τόσο δυνατοί που υποκαθιστούν ακόμη και την ίδια τους την οικογένειά.[225] Οι ομάδες-συμμορίες δομούνται από μια υποκουλτούρα που είναι αποτέλεσμα τις κοινωνικής πίεσης που δέχονται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της υποκουλτούρας είναι ότι τα μέλη διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους έχοντας πρότυπα συμπεριφορών από τα μέλη της συμμορίας, και συνήθως εμπλέκονται σε κλοπές, σχολικό εκφοβισμό, απειλές κ.λπ.[226]

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε σε μια έρευνα που έγινε το 2003 από το Εργαστήριο Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών που εξέτασε τη σχέση συμμοριών με τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τη δράση παραβατικότητας, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο ομάδας. Συμμετείχαν 885 μαθητές Λυκείου από διάφορες περιοχές της Αθήνας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά δεν γνώριζαν τις παρέες των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό των ομάδων είναι ότι τα μέλη τους έχουν κοινά ενδιαφέροντα και τρόπο σκέψης. Επίσης, ο αρχηγός της ομάδας συνήθως έχει

---

[224] Ειρήνη Πανταζή-Μελίστα, Αναμορφωτικά Μέτρα, η επιρροή αυτών στην ψυχική υγεία των ανηλίκων και στην πρόληψη της παραβατικότητας, Σάκκουλα, Αθήνα, 2013, σ. 38-40 και Στράτος Γεωργούλας, Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, 135.

[225]"Juvenile delinquency", Worth Youth Report, United Nations, 2003, 189-191. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, το ποσοστό των εγκληματικών συμπεριφορών που διαπράττονται από νέους υπό μορφή ομάδων είναι τριπλάσιο από το αντίστοιχο που απαντάται σε ενήλικες δράστες. Διαθέσιμη στον διαδικτυακό τόπο www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch07.pdf , Τελευταία πρόσβαση 10/02/16.

[226]Ειρήνη Πανταζή-Μελίστα, Αναμορφωτικά διεταιρικότητα και κοινωνική ένταξη του ανήλικου παραβάτη, Σάκκουλα, Αθήνα, 2011, 199.

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα είναι ο πιο παλιός ή πιο γεροδεμένος και διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα. Η επίθεση σ' ένα μέλος της ομάδας εκλαμβάνεται ως συλλογική επίθεση και υποστηρίζεται απ' όλα τα μέλη της.[227]

3.7 Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα ΜΜΕ μπορεί να επηρεάσουν άμεσα τη συμπεριφορά των εφήβων μέσα από την προβολή εικόνων/σκηνών βίας που προβάλλουν. Σύμφωνα με το άρθρο 15 του Συντάγματος του κράτους, υπάρχει νόμος για τη ραδιοφωνία και την τηλεόραση που θέτει σε περιορισμό την προβολή ακατάλληλων σκηνών και σκηνών βίας, ενώ υπάρχει μέριμνα από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το επακόλουθο μέτρο να επεκταθεί στο διαδίκτυο και στην κινητή τηλεφωνία με απώτερο σκοπό τη σωστή διαπαιδαγώγηση των εφήβων.[228]

Ο ρόλος των ΜΜΕ ως μέσο κοινωνικοποίησης είναι να ενημερώνει, να ψυχαγωγεί και να επιμορφώνει τους αποδέκτες του με τον σωστό τρόπο και να υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα σε πομπό και δέκτη. Παρόλα αυτά, η ευθύνη των ΜΜΕ για το φαινόμενο της παραβατικότητας στους εφήβους είναι μεγάλη, και σύμφωνα με τη θεωρία του παραδείγματος ο έφηβος συνηθίζει να μιμείται την εικόνα που βλέπει.[229] Τα ΜΜΕ με τη δύναμη της εικόνας μπορούν πολύ εύκολα να διαστρεβλώσουν την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής. Για παράδειγμα, οι ταινίες που προβάλλουν την πλούσια ζωή μέσα από τον κόσμο των ναρκωτικών ή οι εγκληματίες που εξυμνούνται μέσω των πράξεων ηρωισμού, επηρεάζουν αρνητικά τον ψυχισμό των ανηλίκων προβάλλοντάς τους ψευδή πρότυπα και παράλληλα μην αφήνοντάς τους περιθώρια να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.[230]

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν πως τα ΜΜΕ είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των ανηλίκων, ωστόσο η διαμόρφωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς επηρεάζεται από

---

[227]Νίκος Κουράκης, «Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών», ΠοινΛογ, τ. 1, 461-474.
[228]Φώτης Σπυρόπουλος, *Σχολικός τραμπουκισμός, ό.π.,* 244.
[229]Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη, «Η παρουσίαση του εγκλήματος από τον τύπο», *Αστυνομική Επιθεώρηση,* τ. 17-18, 1985, 220.
[230]Αλεξάνδρα Κορωναίου, Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Οδυσσέας, Αθήνα 1992, 154.

πολυπαραγοντικές αιτίες, όπως είναι η αρμονία των οικογενειακών σχέσεων καθώς και η ψυχοσύνθεση του μαθητή και ο περίγυρός του γενικότερα.[231]

3.8 Μετανάστευση

Η μετανάστευση αποτελεί παράγοντα διερεύνησης από τους μελετητές διότι αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την επιθετικότητα των εφήβων. Η παραβατικότητα αυτού του πληθυσμού εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, όπως για παράδειγμα από τη χώρα που φιλοξενούνται, και από το βαθμό ενσωμάτωσης στη χώρα υποδοχή τους. Ανήκουν στην κατηγορία εκείνη με την οποία πέραν της σύγκρουσης πολιτισμών χώρας υποδοχής-χώρας προέλευσης, έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετική αντιμετώπιση από τη διοίκηση του κράτους.

Σύμφωνα και με τη θεωρία της σύγκρουσης του Sellin, τα κράτη κάθε κοινωνίας δημιούργησαν κανόνες οι οποίοι εξασφαλίζουν συγκεκριμένη συμπεριφορά στις ομάδες πληθυσμών τους και τους επιβάλλουν να τους εφαρμόζουν. Κάθε μέλος μιας κοινωνίας μεγαλώνει με επιρροές από τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο του και διαμορφώνει τις δικές του αρχές και αντιλήψεις. Τα ερεθίσματα που εκλαμβάνει κάθε άτομο σε συνδυασμό με την προσωπικότητά του διαμορφώνουν και τις μετέπειτα πράξεις του. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι όσο περισσότερο πολυπολιτισμική είναι μια κοινωνία, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες οι κανόνες αυτοί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο.[232] Έτσι, η σύγκρουση κανόνων μιας πολιτισμικής ομάδας με μια άλλη είναι πολύ πιθανή.

Άλλοι λόγοι είναι οι οικονομικοί που οδηγούν τους μετανάστες στο να γίνουν επιθετικοί, να κλέψουν για να ζήσουν, να πουλήσουν ναρκωτικά, να κάνουν λαθρεμπόριο και άλλες παράνομες πράξεις που θα τους εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών είναι παράνομοι μετανάστες που αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και παρ' όλα αυτά, καταλήγουν να ζουν

[231]Θεόδωρος Θάνος, Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες 2009.
[232]Βασίλης Καρύδης, Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα: ζητήματα, θεωρίες, και αντεγκληματικής πολιτικής, Παπαζήσης, Αθήνα 1996.

εξαθλιωμένοι, κοινωνικά αποκλεισμένοι, χάνοντας τον έλεγχο και έχοντας το αίσθημα της επιβίωσης και διαντίδρασης.[233]

3.9 Ανακεφαλαίωση

Σύμφωνα με την αιτιοκρατική προσέγγιση, η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες είναι ατομικοί ή κοινωνικοί/περιβαλλοντικοί. Καμία εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς δεν οφείλεται σε έναν παράγοντα μόνο, αλλά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Επίσης, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η παραβατικότητα οφείλεται μόνο σε ατομικούς ή κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά σε συνδυασμό τους. Οπωσδήποτε μεγαλύτερη βαρύτητα έχουν οι κοινωνικοί/περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Ο πιο σημαντικός παράγοντας θεωρείται η οικογένεια, γιατί επηρεάζει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, θεωρείται και το σχολείο. Άλλωστε, η εκπαίδευση των παιδιών συνδέθηκε μεταξύ άλλων και με τη διαμόρφωση ενός καλλιεργημένου χαρακτήρα. Και οι υπόλοιποι παράγοντες είναι σημαντικοί, και ιδιαίτερα η παρέα συνομηλίκων. Όμως, όπως επισημαίνει ο Γ. Πανούσης, η επίδραση όλων των φορέων κοινωνικοποίησης περνάει μέσα από την οικογένεια. Στο σχολείο, όπως αναφέρει, η μόνη βία που μεταφέρεται από το περιβάλλον του παιδιού, είναι η οικογενειακή.[234]

---

[233]Ηρώ Νικολακοπούλου-Στεφάνου, «Ελληνικές και Ευρωπαικές προτεραιότητες πολιτικής για τον έλεγχο της παράνομης μετανάστευσης», στο Καβουνίδη, Τ., Κόντης, Α., Λιανός, Θ. - Φακιόλας, Ρ. (επιμ.), 2008. *Μετανάστευση στην Ελλάδα*: *Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές*, Τόμος Α, Ι.ΜΕ.ΠΟ, Αθήνα 2008.

[234] Γιάννης Πανούσης, (2016), *όπ. π.*

4. Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί το κρίσιμο θέμα στη σχετική συζήτηση και μελέτη του φαινομένου. Πράγματι, στις περισσότερες σχετικές μελέτες παρουσιάζονται αναλυτικά οι μορφές, η συχνότητα και οι παράγοντες εκδήλωσης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, ενώ οι τρόποι αντιμετώπισης εξετάζονται ελάχιστα ή σύντομα.[235] Έλλειψη, όμως, παρατηρείται και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων και εντάσεων στο σχολείο. Τα σχετικά προγράμματα σπουδών δεν περιλαμβάνουν σχετικά μαθήματα, ακόμη και σήμερα, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο περιστατικά βίας και παραβατικότητας στο σχολείο.[236] Επίσης, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, μέχρι πρόσφατα, όπως προκύπτει από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τους σχετικούς νόμους και εγκυκλίους, το θέμα της σχολικής βίας δεν απασχολούσε ιδιαίτερα του ιθύνοντες.[237] Τα τελευταία χρόνια, όμως, άρχισε να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται μια πολιτική «με στοχοθεσία, ορθολογισμό, συνεργασίες, ολιστική προσέγγιση, με εμπλοκή της κοινότητας, ότι υπάρχει ένας σχεδιασμός σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό επίπεδο και μία διαδικασία ανατροφοδότησης από τη βάση προς την κορυφή και αντίστροφα».[238]

Οι πρακτικές/πολιτικές που ασκούνται για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ασκούνται σε τρία επίπεδα: (α) εθνικό, (β) περιφερειακό και (γ) σχολικής μονάδας.[239] Μια άλλη διάκριση των πρακτικών είναι (α) σε υποκειμενικές, οι οποίες εστιάζουν στο ίδιο το άτομο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας, η οποία αφορά μια ατομική προσέγγιση του φαινομένου σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή ή μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, και

---

[235]Θεόδωρος Θάνος, & Αντώνιος Τσατσάκης, «Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα.* Gutenberg, Αθήνα 2015, 412.

[236]Νίκος Κουράκης, «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της» (προφορική εισήγηση), στο Θ. Θάνος (Επιμ.), Παιδική παραβατικότητα και σχολείο Τόπος, Αθήνα 2009, 114.

[237]Γιάννης Πανούσης, «Προλογικά», στο Θ. Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2012, 13.

[238]Βάσω Αρτινοπούλου, «Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού», στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Π. Σταθά (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας), Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2016, 44.

[239]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 153.

(β) σε αντικειμενικές, οι οποίες εστιάζουν στο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην οικογένεια.[240]

Ακόμη, μια άλλη διάκριση των πρακτικών/πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή παρέμβαση. Η πρωτογενής παρέμβαση αφορά το σύνολο των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά. Η δευτερογενής παρέμβαση αφορά σε μαθητές που κινδυνεύουν βάσιμα, εξαιτίας της κατάστασης που βιώνουν, να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά. Η πρωτογενής και δευτερογενής παρέμβαση αφορά μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ακόμη εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο. Η τριτογενής παρέμβαση αφορά μαθητές οι οποίοι έχουν διαπράξει παραβατική συμπεριφορά.[241]

Στη συνέχεια οι πρακτικές/πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας γίνεται βάσει της διάκρισης σε εθνικό, περιφερειακό και ατομικό επίπεδο.

Προηγουμένως όμως, παρουσιάζονται οι στρατηγικές που πρότειναν οι J. D. Hawkins, P. A. Pastor, M. Bell & S. Morrison (1980) για την πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας των νέων, οι οποίες βασίζονται στις σχετικές θεωρίες. Πρόκειται για μια τυπολογία δώδεκα στρατηγικών πρωτογενούς και δευτερογενούς παρέμβασης, οι οποίες αποτελούν ιδεατούς τύπους:[242]

- Βιολογικές-φυσιολογικές παρεμβάσεις αφορούν στην προαγωγή της υγείας, σε διατροφικές αλλαγές και σε έλεγχο και διόρθωση των διαταραχών του κεντρικού νευρικού συστήματος και των ανωμαλιών στις έσω εκκρίσεις.
- Επιδημιολογικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις για την αλλοίωση εσωτερικών ψυχικών καταστάσεων, οι οποίες είναι παθολογικές ή δημιουργούν δυσπροσαρμοστικότητα.
- Παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ανάπτυξη δεσμών των νέων με άλλα άτομα.
- Παρεμβάσεις που αποσκοπούν στον περιορισμό της επίδρασης παραβατικών προτύπων συνομηλίκων ή ενηλίκων στους μαθητές.

---

[240]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.,* 126-128˙ Παναγιώτης Τσάκαλης, «Σχολική άρνηση-Φο/Βία-Επιθετικότητα: Δύο πλευρές του ίδιου προβλήματος», στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Β'), ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αθήνα 2008, 195-214.
[241]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα..., ό.π.,* 125.
[242]David Hawkins, Paul Pastor, Michelle Bell & Sheilla Morrison, A typology of cause-focused strategies of delinquency prevention, *Reports of the rational juvenile justice assessment centers*, Department of Justice, U.S. 1980, ό.π στο Ι. Φαρσεδάκης (1986). *Παραβατικότητα..., ό.π* , 129-136.

- Παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην άτυπη και τυπική ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών ώστε να τους παρασχεθούν νέοι ρόλοι με ισχύ.
- Παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ευκαιριών εμπλοκής των μαθητών σε νόμιμους ρόλους και δραστηριότητες.
- Παρεμβάσεις ανάπτυξης δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.
- Παρεμβάσεις που παρέχουν κατάλληλη εκπαίδευση για την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- Παρεμβάσεις για τον περιορισμό των ασυνεπειών που εμφανίζουν οι απαιτήσεις της κοινωνίας (και του σχολείου) απέναντι στους μαθητές.
- Παρεμβάσεις για την εξασφάλιση των αναγκαίων οικονομικών πόρων με τη διατήρηση ενός ελάχιστου επιπέδου οικονομικών πόρων και την παροχή ευκαιριών για πραγματοποίηση εσόδων (της οικογένειας του μαθητή).
- Παρεμβάσεις για την αποτροπή των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών.
- Παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην εγκατάλειψη του τυπικού κοινωνικού ελέγχου για την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι αποβολές.[243]

4.1 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε εθνικό επίπεδο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας εφαρμόστηκαν πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες, βέβαια, περιλαμβάνουν παρεμβάσεις όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε επίπεδο περιφερειακό και σχολικής μονάδας. Οι πολιτικές αυτές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» και περιλάμβαναν τις εξής δράσεις:

1. Δημιουργία Δικτύου σε επίπεδο: (α) Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου [Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) και αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ], (β) Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης [Επιτροπές

[243]Στο ίδιο.

Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ) με επικεφαλής τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης], (γ) Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης [Περιφερειακές Ομάδες Πρόληψης (ΠΟΔΠ)], (δ) Σχολικών Μονάδων [Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ) με επικεφαλής τον Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας].

2. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού [επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικού (φάκελος υλικού, εγχειρίδιο), οδηγό επιμορφωτή, φάκελο υλικού για μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, φάκελο υλικού για γονείς, οδηγό διαχείρισης περιστατικών].
3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.
4. Ενημέρωση – Προβολή – Δημοσιότητα: (α) Πρόδρομες δράσεις – ενημερωτικές ημερίδες σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, (β) δελτία τύπου, εγκύκλιοι, τηλεοπτικά σποτ, δημοσιεύσεις, έντυπο υλικό για κάθε σχολική μονάδα και (γ) Απολογιστικό Συνέδριο των δράσεων.
5. Έρευνα – Καταγραφή. Η έρευνα αποσκοπούσε στην περιοδική εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία ηλεκτρονικής φόρμας καταγραφής όλων των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, η οποία συμπληρωνόταν από τους εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων.[244]

Σύμφωνα με τη Β. Αρτινοπούλου, η οποία παρουσίασε τις εθνικές πολιτικές ευρωπαϊκών κρατών και της Ελλάδας, οι εθνικές πολιτικές για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό σε κεντρικό/εθνικό επίπεδο περιλαμβάνουν:[245]

- Το νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο αναφέρεται ότι η ασφάλεια στο σχολείο αποτελεί δικαίωμα των παιδιών αλλά και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την οργάνωση και λειτουργία σχετικών εξειδικευμένων υπηρεσιών. Οι κεντρικές αυτές υπηρεσίες θα συντονίζουν αλλά και θα συνεργάζονται με τις αντίστοιχες ή άλλες εξειδικευμένες υπηρεσίες σε επίπεδο περιφερειακό και

[244]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμά Μπάμπαλης, & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2016, 4-5.
[245]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 153-154.

σχολικών μονάδων.[246] Τέτοιες υπηρεσίες, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να είναι σε θεωρητικό επίπεδο η λειτουργία Επιθεώρησης Σχολικής Ασφάλειας για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε πρακτικό επίπεδο η δημιουργία Πρότυπου Κέντρου Σχολικής Ασφάλειας. Η Επιθεώρηση Σχολικής Ασφάλειας θα καταγράφει και θα διατηρεί αρχείο με τα περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας που έχουν εκδηλωθεί στα σχολεία και θα μεριμνά για την αντιμετώπισή τους. Το Κέντρο Σχολικής Ασφάλειας θα έχει τη μορφή Εταιρίας ή Ινστιτούτου και θα βοηθά το έργο της Επιθεώρησης.[247]

- Τις δράσεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχία και της διαρροής. Πράγματι, οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο ή/και σταματούν τη φοίτηση σε αυτό, συνήθως εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας. Η σχολική βία αποτελεί ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Η παροχή ίσων ευκαιριών και η λήψη άλλων μέτρων, όπως για παράδειγμα η θεσμοθέτηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και Ενιαίας Εκπαίδευσης θα συμβάλλουν στη μείωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας.[248] Η Ενιαία Εκπαίδευση ή Συμπεριληπτική δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες σε ένα ισότιμο πλαίσιο.[249] Ωστόσο τέτοιες πολιτικές είναι ιδιαίτερα δαπανηρές και δύσκολες[250] και προϋποθέτουν την εκπαίδευση στων εκπαιδευτικών.[251]
- Τη δημιουργία νομοθετικού πλαισίου και την οργάνωση εθνικών προγραμμάτων για τη μείωση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στο σχολείο αφενός, και αφετέρου την κοινωνική ένταξη των μαθητών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες.[252]

---

[246]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,* 153˙Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.,* 62.
[247]Φώτης Σπυρόπουλος, Σχολικός τραμπουκισμός, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 2011, 229-231.
[248]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,*153˙ Νίκος Κουράκης, Μορφές βίας..., *ό.π.,* 74˙ Katherine Weare & Gay Gray, *What works in promoting children's and social competence and well-being*? Department of Education and Skills, London 2003.
[249]Christoforos Mamas, "Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools", *International Journal of Inclusive Education,* 16(11), 2011, 1-17.
[250]Umesh Sharma, Chris Forlin, Yang Guang-Xue & Joanne Deppeler, "Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region", *Asian Journal of Inclusive Education,* 1*(1),* 2013,*3-16.*
[251]Nektaria Paleologos & Gunther Dietz, Mapping the broad field of Multicultural / Intercultural Education for the construction of the new citizen, Scholars Publishing, Cambridge 2012.
[252]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,* 153.

- Τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.[253] Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας ελάχιστα έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων στο σχολείο. Το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να θεσπίσει σχετικό μάθημα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.[254]
- Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, το οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε η σχολική ζωή να είναι λιγότερο «βαρετή» και οι προσφερόμενες γνώσεις πιο ουσιαστικές.[255] Ακόμη, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σχολικής βίας και παραβατικότητας, στην ενδυνάμωσή τους με την υιοθέτηση εναλλακτικών θετικών συμπεριφορών αντί επιθετικών συμπεριφορών, κ.ά.[256]
- Το Υπουργείο Παιδείας να καθιερώσει ειδική υπηρεσία για τη διερεύνηση περιπτώσεων μαθητών (από το νηπιαγωγείο ακόμα) που έχουν ελλιπή οικογενειακή φροντίδα και την έγκαιρη μέριμνα για την απομάκρυνση των μαθητών αυτών από το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον μέσω της ένταξής τους σε ανάδοχες οικογένειες ή άλλους φορείς.[257]
- Αυστηρό έλεγχο των προγραμμάτων των ΜΜΕ, στις περιπτώσεις εκείνες που είναι πιθανό να επηρεάσουν αρνητικά τη σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Τέτοια προγράμματα είναι αυτά που περιλαμβάνουν σκηνές άσκοπης βίας, εγκλημάτων και βάναυσων ή απάνθρωπων πράξεων.[258]

---

[253]Στο ίδιο.
[254]Νίκος Κουράκης, *Μορφές βίας..., ό.π.*, 75-76˙ Φώτης Σπυρόπουλος, *Σχολικός τραμπουκισμός*..., ό.π. , 231.
[255]Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., *ό.π.*, 74.
[256]Verlee Stevens, Van Oost et al., The effects of an antibullying intervention programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence,* 23, 2000, 21-34˙ Dan Olweus, "Bully/victim problems in schools: facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, 12, 1997, 495-510.
[257]Νίκος Κουράκης, Μορφές βίας..., *ό.π.*, 76.
[258]Στο ίδιο.

4.2 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο

Οι πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο αποτελούν το δεύτερο επίπεδο παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας και αποτελούν τον σύνδεσμο ή το ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ κεντρικής πολιτικής και της πολιτικής των σχολικών μονάδων.[259] Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία των σχολικών μονάδων (σχολείων) με την τοπική κοινωνία. Τόσο τα σχολεία όσο και η τοπική κοινωνία, οφείλουν να αναπτύσσουν μεταξύ τους στενές σχέσεις: αφενός οι κοινωνικοί φορείς και ειδικές υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με τα σχολεία και αφετέρου τα σχολεία θα πρέπει να είναι ανοικτά σε αυτούς τους φορείς και τις υπηρεσίες.[260]

Μια τέτοια ειδική υπηρεσία/δομή είναι τα Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας, τα οποία δημιουργούνται σε κάθε δήμο με πληθυσμό μεγαλύτερο των 3.000 κατοίκων ή σε ειδικές περιοχές και αποσκοπούν στην κατάρτιση προγραμμάτων πρόληψης της βίας και της παραβατικότητας. Τα Συμβούλια αυτά σε συνεργασία με τα σχολεία μπορούν να οργανώσουν δράσεις και εκδηλώσεις (π.χ. προβολή ταινιών, δημιουργία ειδικής ιστοσελίδας, κ.λπ.) ευαισθητοποίησης των κατοίκων και των μαθητών σε θέματα που αφορούν στη σχολική βία και παραβατικότητα. Ακόμη, σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων να οργανώσουν Γραφεία Διαμεσολάβησης, στα οποία ο κοινοτικός διαμεσολαβητής θα συνδέει την κοινότητα με το σχολείο.[261]

Τα τελευταία χρόνια σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης είχαν δημιουργηθεί τα Παρατηρητήρια Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, τα οποία στη συνέχεια έπαψαν να λειτουργούν. Η συμμετοχή των σχολείων ήταν μικρή όπως προκύπτει από σχετική έρευνα που έγινε στην περιφέρεια της Ηπείρου.[262]

---

[259]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *ό.π.*, 63.
[260]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο...*, *ό.π.*, 154.
[261]Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας*...*, *ό.π.*, 71˙ Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία...*, *ό.π.*, 28.
[262]Τατιανή Γκάτσα, «Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές Περιφέρειας Ηπείρου», στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές* (Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) (Συνεργασία: Α. Τσατσάκης και Π. Σταθά): Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015,149-160.

Η κοινότητα, εκτός από τη συνεργασία με το σχολείο, μπορεί να προβεί και σε άλλα μέτρα που αφορούν στη δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη όπως τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών μετά το πέρας των μαθημάτων, δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, σχεδιασμένα προγράμματα σε τοπικό επίπεδο, κ.ά. [263]

4.3 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας στις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας εμπλέκονται όλα τα μέλη της: εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, προσωπικό, σχολείο και σχολική τάξη. Οι πολιτικές αυτές αφορούν το σχολείο, τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών, κ.ά. και αρκετές από αυτές προσαρμόζονται στην ίδια την προσωπικότητα του παιδιού αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε περιστατικού.[264]

Πριν την πραγματοποίηση οποιασδήποτε παρέμβασης και δράσης στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, θα πρέπει να προσδιοριστούν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας: ο βαθμός ετοιμότητας επισήμανσης και αντιμετώπισης της βίας, η διοικητική υποστήριξη (προσωπικό και διαθέσιμος χρόνος) και η διάθεση σχετικών μελετών και ερευνών.[265] Οι παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν πρακτικές και δράσεις οι οποίες αφορούν: (α) τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, (β) την οργάνωση της διδασκαλίας, και (γ) τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μεταξύ τους σχέσεις.[266]

---

[263]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 158.
[264]Ken Rigby, "What is to be done about bullying?", In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), *Addressing pupils behavior*, David Fulton, London 2004, 363-382˙ David Thompson, Tiny Arora, Sonia Sharp, Bullying effective strategies for long term improvement, Routledge/Falmer, London 2002.
[265]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156.
[266]Αργύρης Κυρίδης, Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα (2η έκδ.), Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2006, 58.

4.3.1 Σχολείο

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας.[267] Το σχολείο, με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό πλαίσιο διαχείρισης των αρνητικών βιωμάτων και σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον.[268]

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, στοχεύουν αφενός στη μείωση και την εξάλειψη, αν είναι εφικτό, της σχολικής βίας και παραβατικότητας, με απώτερο στόχο την εδραίωση μιας νέας κατάστασης, πιο υγιούς, η οποία θα διαφυλάσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου.[269] Οι παρεμβάσεις και οι δράσεις προϋποθέτουν, συνήθως, τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με τη δημιουργία σχετικής ομάδας για την οργάνωση και την εφαρμογή τους. Η συμμετοχή όλων των μελών διασφαλίζει δημοκρατικό χαρακτήρα στη δομή του σχολείου και συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών.[270]

Μια σημαντική δράση αποτελεί η θέσπιση σχολικών κανόνων, οι οποίοι θα παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές για τις αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές.[271] Οι κανόνες μπορεί να αποτελέσουν τη σύνταξη ενός Σχολικού Κανονισμού Λειτουργίας με τη συμμετοχή των μαθητών και, γενικότερα, όλων των

---

[267]Θεόδωρος Θάνος, Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση και μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή στο Θ. Θάνος (Επιμ.)., *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας που οργάνωσε το Διδασκαλείο ΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στις 1 Απριλίου 2009 στο Ωδείο Ρεθύμνου], Τόπος Αθήνα 2009, 34.

[268]Barbara Kaiser & Judy Rasminsky, Challenging behavior in young children. Understanding, preventing and responding effectively, Pearson, Boston 2007· Alan Mcevoy & Robert Welker, "Antisocial behavior, academic failure and school climate: A critical review", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 2000, 130-140.

[269]Σουζάνα Νικολάου, «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς», στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Α') ΥΠ.Ε.Π.Θ, Αθήνα 2007, 203-221.

[270]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156 και 161.

[271]George Batsche, "Bullying", in G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives*, National Association of School Psychologists Bethesda 1997, 171–179 ˙Michael Boulton & Peter Smith, Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer-perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(1994), 315–329.

μελών της σχολικής κοινότητας, τον οποίο θα τηρούν όλοι.[272] Η «συμφωνημένη» σύνταξη των κανόνων αποτελεί στοιχείο της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και συμβάλει στην ανάληψη και τον καταλογισμό των ευθυνών.[273] Η σύνταξη του κανονισμού θα πρέπει να γίνει με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα συμφέροντα των μαθητών,[274] δηλαδή να μην αποτελεί ένα «ρούχο που δεν είναι ραμμένο στα μέτρα τους», να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών[275] και να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια.[276] Οι μαθητές συνήθως αγνοούν κανόνες του σχολείου που τους επιβάλλονται εκ των άνωθεν χωρίς τη συμμετοχή τους.[277]

Οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές είναι ιδιαίτερα σημαντικές γιατί μειώνεται ο κίνδυνος των μαθητών να περιθωριοποιηθούν, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους, χρησιμοποιούν αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς αντί για μη αποδεκτές, ενδυναμώνεται η θετική συμπεριφορά, κ.λπ.[278] Οι κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές είναι δεξιότητες που διδάσκονται.[279] Σε περίπτωση, όμως, που η παραβατική συμπεριφορά ενός μαθητή συνεχίζεται, τότε είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί από μία ειδική διεπιστημονική ομάδα, ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη στήριξη στους παραβάτες μαθητές με σκοπό την εξάλειψή της.[280]

Οι πολιτικές που θα υιοθετήσει μια σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν θα πρέπει να οδηγούν στον στιγματισμό των μαθητών.[281] Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση αντί να μειώνουν, επιδεινώνουν την εκδήλωση σχολικής βίας από τους μαθητές. Οι πολιτικές σχολικής απόρριψης και στιγματισμού δημιουργούν «εστίες παρέκκλισης και προ-εγκληματικής

---

[272]Ο κανονισμός αυτός θα πρέπει να είναι υπό την εποπτεία των αρμόδιων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., *ό.π.*, 98.
[273]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*, 26.
[274]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*, 33-34.
[275]Ηλίας Κουρκούτας, Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου (β΄έκδ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007, 113.
[276]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156 και 161.
[277]Κωνσταντίνα Κάπαρη, Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης (διδακτορική διατριβή), ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2013, 390.
[278] Michael Boulton, Mark Trueman, Cam Chau, Caroline Whitehand & Kishori Amataya, "Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions", *Journal of Adolescence*, 22, 1999 461–466.
[279]Mason Floyd, "Pick on somebody your own size", *Pointer*, 29, 1985, 9–17.
[280]Ιωάννης Τσιάντης Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Αθήνα 2010.
[281]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156 και 161.

κουλτούρας»[282]. Γενικά το σχολείο θα πρέπει να διαμορφώσει θετικούς και κοινά αποδεκτούς τρόπους επιβολής της πειθαρχίας, και να δημιουργήσει προγράμματα ειρηνικής επίλυσης των διαφορών, τα οποία θα είναι πιο αποτελεσματικά.[283]

Οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με την επιβολή τιμωριών στο σχολείο προβάλλουν νέες τεχνικές, δίνοντας έμφαση στους θετικούς εναλλακτικούς τρόπους τιμωρίας, όπου ο μαθητής αντί για τιμωρία είναι υποχρεωμένος να υπηρετήσει έναν κοινωφελή σκοπό,[284] όπως για παράδειγμα την επίσκεψη στα ΚΑΠΗ ή τα νοσοκομεία της περιοχής και την παροχή φροντίδας στους ηλικιωμένους ή στους ασθενείς.[285] Με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανόν να «αφυπνιστούν» και να αναπτυχθούν κάποια θετικά στοιχεία στην προσωπικότητα του μαθητή.[286] Οι μαθητές δεν είναι ότι δεν θέλουν τα τιμωρηθούν όταν παραβαίνουν τους κανόνες του σχολείου, αλλά θέλουν να τιμωρούνται με δίκαιο τρόπο.[287]

Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να εφαρμόσει πολιτικές οι οποίες θα αποσκοπούν στην αποφυγή του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών, στη δημιουργία ωρών ψυχαγωγίας, στην οργάνωση εκδηλώσεων, στην ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και στην άρση της γραφειοκρατίας και της λογικής των εγκυκλίων.[288] Ιδιαίτερα σημαντική είναι η οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων, όπως: προβολές ταινιών, βραδιές ανάγνωσης βιβλίων, ντοκιμαντέρ, κ.λπ. με ιστορίες σχολικής βίας και εκφοβισμού,[289] οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν κοινό πρόβλημα και να δοθεί η ευκαιρία να ενθαρρυνθούν οι μαθητές για την αναζήτηση βοήθειας όταν τους συμβεί κάτι τέτοιο.[290] Έτσι, δίνεται η ευκαιρία για περαιτέρω συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό.[291]

---

[282]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*, 27.
[283]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156 και 161.
[284]Ηλίας Κουρκούτας, *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά..., ό.π.*, 99.
[285]Αυτού του είδους οι ρυθμίσεις θα πρέπει να προβλεφθούν και στις σχετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., ό.π., 98-99.
[286]Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., *ό.π.*, 98.
[287]Γιάννης Πανούσης, Προφορική εισήγηση..., *ό.π.*, 82˙ Κωνσταντίνα Κάπαρη, *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση...,* ό.π., 395-403.
[288]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*, 28.
[289]Becky McCain, Tood Leonardo, Nobody knew what to do: A story about bullying, Albert Whitman, Morton Grove, 2001.
[290]Jon Ralston, "Nobody knew what to do: A story about bullying", *School Library Journal*, 51(5), 2005.
[291]Laura Crothers, Jered kolbert, "Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems", *Interventions in School and Clinic*, 43/3(2008), 132-139.

Ακόμη, σημαντική είναι και η εκπαίδευση αποθάρρυνσης της εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των ιδίων των μαθητών. Οι στρατηγικές της αποθαρρυντικής αυτής εκπαίδευσης των μαθητών περιλαμβάνουν:

- Τη διεξαγωγή έρευνας στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη, ώστε να αναζητηθούν μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού, τρόποι αποτροπής τους και τρόποι ανταπόκρισης των μαθητών σε περιπτώσεις που δεχτούν βίαιη συμπεριφορά από άλλο άτομο.
- Την οργάνωση παρουσιάσεων, όπως παράδειγμα ομιλίες και παιχνίδια ρόλων, ώστε να σταματήσει η παραβατική συμπεριφορά.
- Τη διεξαγωγή συζητήσεων σχετικά με θέματα που αφορούν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό.
- Την υιοθέτηση στρατηγικών δημιουργικής γραφής και συγκεκριμένα την ανάθεση συγγραφής ποιήματος που θα έχει θέμα τη σχολική βία και τον εκφοβισμό ή την καταγραφή ιστορίας από τους μαθητές.
- Τη διοργάνωση καλλιτεχνικών έργων με θέμα τον εκφοβισμό, όπως για παράδειγμα την κατασκευή κολάζ με κεντρικό θέμα τον σεβασμό και τις επιπτώσεις της βίας και του εκφοβισμού.
- Την πραγματοποίηση εκδηλώσεων στην τάξη σχετικά με τη βία και τον εκφοβισμό και τις ιδανικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.[292]

Μέσα από αυτές τις δράσεις θα δημιουργηθεί ένα ελκυστικό περιβάλλον στο σχολείο για τους γονείς και άλλους ενηλίκους, ώστε να επισκέπτονται το σχολείο και να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα σχολεία θα πρέπει να παραμένουν ανοικτά πολύ μετά τη λήξη των μαθημάτων, ώστε να γίνονται κέντρα συζήτησης, ενημέρωσης και συνάντησης μεταξύ των γονέων των μαθητών, και των εκπαιδευτικών.[293]

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορούν όμως να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δράσεις και παρεμβάσεις που αφορούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, όπως για παράδειγμα να είναι απομονωμένοι, να μπορούν να μοιραστούν τα όποια προβλήματά τους με κάποιον εκπαιδευτικό ή ειδικό

---

[292]Ana Giménez-Gualdo, Arnaiz Pilar, Cerezo Fuensanta, & Elaine Prodócimo, "Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education", *Media educational Research Journal*, *56*(26), 2018, 29-38.
[293]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 156 και 161.

(π.χ., παιδοψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό) ή άλλο εθελοντή (πχ. παλιό μαθητή) ο οποίος είχε ανάλογα προβλήματα και τώρα τα έχει ξεπεράσει, και να ακούσουν τη γνώμη του και ενδεχομένως κάποιες συμβουλές.[294]

Ακόμη, σημαντικό είναι σε κάθε σχολείο να συσταθεί μία ομάδα δράσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι εφοδιασμένοι από γνώση, από διάθεση και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα εκφοβιστικών φαινομένων. Απώτερος στόχος της σύστασης ομάδας εκπαιδευτικών είναι η ενημέρωση, ο συντονισμός και η παρακολούθηση της σχολικής κοινότητας ως προς ζητήματα εκφοβιστικών συμπεριφορών και βίαιων αντιδράσεων των μαθητών. Ακόμη, η σύσταση αυτών των ομάδων στοχεύει στη διεξαγωγή έρευνας και δράσης για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων και την αποτίμησή τους για τον σχεδιασμό κατάλληλων και αποτελεσματικών παρεμβατικών προγραμμάτων, αξιολογώντας τα πάντοτε μετά από την εφαρμογή τους.[295]

Όλες οι παρεμβάσεις και δράσεις του σχολείου θα πρέπει να έχουν ως στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος. Το θετικό κλίμα προϋποθέτει αποφυγή τιμωρητικών πρακτικών και αντικατάστασή τους από εναλλακτικές ειρηνικές πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων, ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των γονέων, σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, θετική στάση των εκπαιδευτικών.[296] Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

4.3.2 Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, γιατί είναι αυτοί που ασκούν

---

[294]Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., *ό.π.*, 97.

[295]Mark Cleary, (1998). *Stop Bullying – Guidelines For Schools*, available online at: http://www.nobully.org. (last accessed 6 Δεκεμβρίου, 2014).

[296]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*· Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.*· Ηλίας Κουρκούτας, & Θεόδωρος Θάνος, «Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις», στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2013, 189-237· Ηλίας Κουρκούτας, *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά...*, ό.π. · Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*

τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο και διαχειρίζονται αυτά τα περιστατικά.[297] Για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν και να ασκούν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα, επιδεικνύοντας διάθεση αρωγής απέναντι στους μαθητές, αναδεικνύοντας τις θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους και μη προβαίνοντας σε διακρίσεις και απαξιωτικές κρίσεις, ιδιαίτερα στους μαθητές που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά.[298] Οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που δείχνουν ενδιαφέρον και σεβασμό, τους ενθαρρύνουν και επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα προσπαθώντας να τους εμπνεύσουν την αγάπη για τη γνώση. Έτσι, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημιουργείται θετική σχέση, η οποία είναι σχέση εμπιστοσύνης.[299]

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως λειτουργός και να δημιουργήσει θετικές σχέσεις με τους μαθητές του, είναι απαραίτητο να βασίζεται σε γνήσια συναισθήματα και πραγματική διάθεση και να γνωρίζει την ψυχολογία του παιδιού.[300] Οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν αποδοχή από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που λειτουργεί θετικά γι' αυτούς και τους δημιουργεί επιπρόσθετα κίνητρα για ενσωμάτωση στο σχολείο.[301]

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι περιστατικά σχολικής βίας μπορούν να εκδηλωθούν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στη σχολική τάξη ή κατά τη μετάβαση των μαθητών από το ένα μάθημα στο άλλο, χωρίς οι ίδιοι να το αντιληφθούν. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να μπορούν να αναγνωρίζουν σημάδια εκδήλωσης σχολικής βίας ώστε να παρέμβουν έγκαιρα.[302] Η διαχείριση και ο έλεγχος της σχολικής τάξης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, αλλά και προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της.[303]

Κατά την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας, αρχικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατηρούν την ψυχραιμία τους. Στη συνέχεια, να ενημερώνονται για όσα

---

[297]Γιάννης Πανούσης, Προλογικά, στο Θ. Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο,* Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2012, 13-16.
[298]Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.*, 97.
[299]Κωνσταντίνα Κάπαρη, *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση..., ό.π.*, 479.
[300]Jeremy Monsen & Beverley Graham, "Supporting and developing teachers: management of difficult and challenging pupils through coaching", in P. Gray (Επιμ.), *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behavior in schools,* Routledge/Farmer London 2002,151-168 .
[301]Ηλίας Κουρκούτας, (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά..., ό.π.*, 105-119.
[302]Laura Crothers, & Jered kolbert, "Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems", *Interventions in School and Clinic, 43*(3), 2008, 132-139.
[303]James Levin & James Nolan, Principles of classroom management: A professional decision-making model. Pearson, New York 2004.

έχουν συμβεί αποφεύγοντας τη δημιουργία αντιπαραθέσεων, ενώ ταυτόχρονα να φροντίζουν για την αποκλιμάκωση της κατάστασης. Θα πρέπει να παίρνουν αμερόληπτη στάση, να αποφεύγουν την οποιαδήποτε εν θερμώ επιβολή ποινών, να ενημερώνουν τους μαθητές για τις συνέπειες των πράξεών τους, να παρέχουν τον απαραίτητο χρόνο στους εμπλεκόμενους για τη συναισθηματική τους αποφόρτιση και την ήρεμη επιστροφή στη σχολική τους τάξη.[304] Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επαναφέρουν την τάξη. Η τιμωρία δεν είναι μία ενδεδειγμένη τεχνική αποτροπής των ήδη εκδηλωμένων εκφοβιστικών συμπεριφορών, γι' αυτό χρειάζεται η χρήση άλλων τεχνικών.[305]

Μια σημαντική τεχνική που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αντιμετάθεση ρόλων, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών και κυρίως των μαθητών που εκδηλώνουν σχολική βία. Κάθε μαθητής, σε ένα υποθετικό περιστατικό βίας, μπαίνει στη θέση, τόσο του «θύτη», όσο και του «θύματος».[306]

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, μπορούν να αναπτύξουν συνεργατικές ομάδες μαθητών για την επίτευξη των διδακτικών στόχων εξισορροπώντας τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές επικεντρώνονται στα προσωπικά τους επιτεύγματα.[307] Η σύσταση των συνεργατικών ομάδων θα πρέπει να λάβει υπόψη της διάφορες παιδαγωγικές παραμέτρους όπως να μη διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την κατάσταση ισχύος τους.[308]

Ακόμη, στο μάθημα, μπορούν να εντάξουν βιωματικές δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν τεχνικές διαχείρισης του θυμού τους και ενίσχυσης των θετικών συμπεριφορών των μαθητών.[309] Επίσης, πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στους

---

[304]Παναγιώτης Τσάκαλης, «Σχολική άρνηση - Φο/Βία – Επιθετικότητα: Δύο πλευρές του Ίδιου προβλήματος», στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος β'), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Αθήνα 2008, 195-214. ˙ Angela Thody, Barbara Gray & Derek Bowden, Οδηγός Επιβίωσης του Εκπαιδευτικού. Σαββάλας, Αθήνα 2003.

[305]Jere Brophy, "Effective classroom management". *The School Administrator*, 40(7) 1983, 33-36.

[306]Mario Gollwitzer, Katrin Eisenbach, Moira Atria, Dagmar Strohmeier & Rainer Banse, Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, *65*(2), (2006), 125-135.

[307]John Hoover & Rixchard Hazler, "Bullies and victims", *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, (1991), 212–219˙ Richard Hazler, Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization, accelerated Development, Bristol 1996.

[308]Tracy Vaillancourt, Shafik Sunderani & Seley Hymel S. et al., "Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies", *Journal of Applied School Psychology*, *19*(2), 2003, 157–176.

[309]Ανδρέας Ζεργιώτης, «Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης θυμού», στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), Θ*έματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Α΄) ΥΠ.Ε.Π.Θ, Αθήνα 2007, 222-241.

μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους μέσα από διάφορες τεχνικές όπως αυτές της συζήτησης, της αφήγησης ιστοριών, της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, της προβολής ταινιών κ.λπ.[310]

4.3.3 Μαθητές

Οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας μέσω διαφόρων δράσεων, όπως:

- η οργάνωση και συμμετοχή σε μαθητικές κοινότητες με γενικές αρχές, οι οποίες θα συμβάλλουν στη μείωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας
- η εφαρμογή των κανόνων του σχολείου και των συνεπειών παραβίασής τους
- η καταγγελία περιστατικών βίας και παραβατικότητας στους εκπαιδευτικούς και του γονείς
- η επίλυση των συγκρούσεων και όχι η επίτασή τους
- η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στη μείωση της βίας και της παραβατικότητας στο σχολείο
- η ενθάρρυνση των γονέων τους να επισκέπτονται το σχολείο και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες
- η συμπεριφορά τους ως «μεγάλος αδερφός» ή «δάσκαλος» σε μαθητές μικρότερης ηλικίας
- η συμμετοχή σε προγράμματα διαμεσολάβησης, κ.ά.
- η συνεργασία με τους δασκάλους, τους συμμαθητές και τον διευθυντή για την ανάπτυξη προγράμματος κοινοτικής βοήθειας
- η εθελοντική παροχή βοήθειας σε κέντρα παροχής κοινωνικής φροντίδας και σε συμβουλευτικές επιτροπές για την ασφάλεια στο σχολείο και την πρόληψη της βίας και της παραβατικότητας[311]

Ο μαθητής που εκδήλωσε παραβατική συμπεριφορά μπορεί να συζητήσει το περιστατικό με έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ή κάποιον ειδικό του σχολείου ως προς τις

---

[310]Philippa Reid, Jerremy Monsen, & Ian Rivers, "Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools" *Educational Psychology in Practice*, 20(3), (2004). 241-258.
[311]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,* 160.

συνέπειες της συμπεριφοράς του και τα όρια της αποδεκτής συμπεριφοράς που οφείλει να ακολουθεί ως μέλος της σχολικής κοινότητας.[312]

4.3.4 Οικογένεια

Για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Όλοι συμφωνούν ότι η βία που μεταφέρεται από το εξωσχολικό περιβάλλον στο σχολείο είναι η βία στην οικογένεια.[313] Πράγματι, είναι σημαντικό οι γονείς των μαθητών να εμπλέκονται στις παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, γιατί αφενός η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας μαθητής συνεχίζεται και στο οικογενειακό του περιβάλλον και αφετέρου το οικογενειακό του περιβάλλον αποτελεί σε αρκετές περιπτώσεις αιτία εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τον μαθητή.[314]

Οι γονείς μαθητών που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, θα πρέπει να έχουν άριστη και τακτική συνεργασία με το σχολείο, με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή.[315] Οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας όταν:

- θέτουν όρια στη συμπεριφορά των μαθητών
- έχουν σαφείς προσδοκίες μέσα και έξω από το σχολείο για τα παιδιά τους
- συζητούν με τα παιδιά τους για τους κανόνες του σχολείου και τις πολιτικές πειθαρχίας που εφαρμόζονται

---

[312]Δημήτρης Στασινός, Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές, Παπαζήση, Αθήνα 2013.

[313] Γιάννης Πανούσης, «Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία;», στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα& Π. Σταθά (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2016, 36-43.

[314]Dan Olweus, "Bully/victim problems in schools: facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, 12(1997), 495-510.

[315]Philippa Reid, Jeremy Monsen, Ian Rivers, "Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools", *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 2004, 241-258.

- ενισχύουν την πεποίθηση στα παιδιά τους ότι οι κανόνες του σχολείου διαφυλάσσουν το δικαίωμα όλων των μαθητών να ζουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον
- ενθαρρύνουν τα παιδιά να συζητούν για το σχολείο, τις δραστηριότητες, τα προβλήματα, κ.λπ. καθώς και για τη διαδρομή από και προς το σχολείο
- εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών ελέγχοντας τα μαθήματα, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου
- δημιουργούν δίκτυο με άλλους γονείς και συζητούν για την ασφάλεια στο σχολείο
- ελέγχουν τα προγράμματα που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση, στα βίντεο και στο διαδίκτυο, κ.ά.
- ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες,
- ελέγχουν τον χρόνο που τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση, είναι στο διαδίκτυο, κ.λπ.[316]

4.4 Σχολική διαμεσολάβηση

Οι σύγχρονες πολιτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο αποσκοπούν στην ένταξη του μαθητή που εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο και τον μη στιγματισμό μέσω της ανάληψης των ευθυνών του. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται διάφορα προγράμματα εναλλακτικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων στο σχολείο. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι και η σχολική διαμεσολάβηση.[317]

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική, ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο.[318] Εντάσσεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής ή αποκαταστατικής δικαιοσύνης,[319] η οποία αποσκοπεί στην αποκατάσταση της βλάβης

[316]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,* 159-160.
[317] Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*
[318]Ηλίας Κουρκούτας & Θεόδωρος Θάνος, *Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές..., ό.π.*
[319]Βάσω Αρτινοπούλου, «Επανορθωτική δικαιοσύνη», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία,* Πεδίο, Αθήνα 2011, 15-2.

που προξένησε ο «δράστης»/«θύτης», στην επανόρθωση των σχέσεων μεταξύ του «δράστη»/«θύτη» και του «θύματος» και στην επανένταξη του δράστη.[320]

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία, κατά την οποία δύο ή περισσότεροι μαθητές με τη βοήθεια ενός τρίτου ουδέτερου μαθητή, του διαμεσολαβητή, επιλύουν τη διαφορά τους.[321] Βασικές αρχές της διαμεσολάβησης είναι η εκούσια συμμετοχή των μαθητών, η ισότητα μεταξύ των μερών, η εχεμύθεια της διαδικασίας, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των μερών συμπεριλαμβανομένου και του διαμεσολαβητή.[322]

Κατά τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης, μέσα από την ανάλυση και τη σύνθεση όσων έχουν συμβεί και έχουν αισθανθεί οι εμπλεκόμενες πλευρές κατανοούν τι έχει συμβεί. Ο διαμεσολαβητής βοηθά στην επικοινωνία μεταξύ των μερών και δεν προτείνει λύσεις, αλλά βοηθάει τις δύο πλευρές να κατανοήσουν το πρόβλημα και να προτείνουν λύσεις.[323]

Με τη διαμεσολάβηση διαμορφώνεται ένα πλαίσιο βιωματικής και ενεργητικής μάθησης αλλά και εσωτερίκευσης των κανόνων,[324] όπου ενισχύεται η κριτική ικανότητα, η ενεργητική μάθηση και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, προωθείται ο διάλογος, αλλάζει ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων, ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών να ακούν τον συνομιλητή τους, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών και βελτιώνεται η ομαδικότητα και η συνεργασία στο σχολείο. Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης που εφαρμόζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αποσκοπούν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην αντιμετώπιση και την επίλυση των συγκρούσεων στην άμβλυνση της προκατάληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας και στη διαμόρφωση κανόνων για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.[325]

---

[320]Kieran McEvoy, Harry Mika & Barbara Hudson, "Introduction, practice, performance and prospects for restorative justice", *British Journal Criminology*, 42, 2002, 469-475.

[321]Βάσω Αρτινοπούλου, Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού (Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ, Συνεργασία), Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2010, 60· Βάσω Αρτινοπούλου, (2010, 11 Μαΐου). Σχολική διαμεσολάβηση με κατανόηση και διευθέτηση των προβλημάτων, Συνέντευξη στο Θ. Θάνο, *Κρητική Επιθεώρηση,* 12.

[322]Joel Fredrickson & Mauyana, G. (1996). "Peer mediation programs: benefits and key elements", *Center For Applied Research and Educational Improvement Research/Practice Newsletter,* 4 (3), University of Minnesota [http://www. cehd.umn.edu/carei/publications/documents/PeerMediation.pdf].

[323]Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.,* 60.

[324] David Karp, & Beau Breslin, "Restorative justice in school communities", *You and Society,* 33(2), 2001, 249-272.

[325]Βάσω Αρτινοπούλου, Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη... *ό.π.*, 44˙· Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση*..., *ό.π.*, 65.

Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο ακολουθεί τα εξής στάδια/φάσεις: (α) ενημέρωση των μελών της σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή του προγράμματος, (β) διερεύνηση του σχολικού κλίματος, (γ) επιλογή των μαθητών για εκπαίδευση, (δ) εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση, (ε) προετοιμασία για την εφαρμογή του προγράμματος, (στ) εφαρμογή του προγράμματος και (ζ) αξιολόγηση του προγράμματος.[326]

Η εφαρμογή των προγραμμάτων διαμεσολάβησης σε διάφορες χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης έχει θετικά αποτελέσματα στη μείωση της βίας στα σχολεία, στη χρήση πρακτικών ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων από τους μαθητές, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, κ.ά.[327]

Και στη χώρα μας, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορα σχολεία, δημοτικά και γυμνάσια, προκύπτει ότι η εφαρμογή της είχε αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των μαθητών ως διαμεσολαβητές, προκύπτει ότι οι μαθητές-διαμεσολαβητές κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τις διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών που χρησιμοποίησε τη διαμεσολάβηση για την επίλυση των διαφορών τους, ανέφερε ότι βρέθηκε λύση στο πρόβλημά τους, δεν ξανατσακώθηκαν με τους συμμαθητές τους, βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους, κ.λπ.[328]

---

[326]Θεόδωρος Θάνος, Σταματία Κολοφωτιά & Μαρία Χατζάκη, «Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικό σχολείο», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*, Πεδίο, Αθήνα 2011, 47-76 ·Theodoros Thanos & Christos Dalakas, "Peer mediation. Application to a primary school", in E. Arvanitis & A. Kameas (Eds.), *Intercultural mediation in Europe. Narratives of professional transformation*, Illinois, Common Ground, USA 2014, 219.

[327]Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*, 103-104.

[328]Θεόδωρος Θάνος, Αντώνιος Τσατσάκης, Βασίλης Σταγάκης & Κώστας Κατσιούλας, Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο..., *ό.π.*, 318-333· Ηλίας Κουρκούτας, Θεόδωρος Θάνος, Έλενα Βιταλάκη, & Αγγελική Γιαννάτου, «Εναλλακτικές εκπαιδευτικές και κλινικές παρεμβάσεις για μαθητές με σοβαρά προβλήματα σχολικής προσαρμογής: το παράδειγμα του προγράμματος διαμεσολάβησης», στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (Επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση*. Πεδίο, Αθήνα 2014, 257-292· Theodoros Thanos, & Christos Dalakas, Peer mediation..., *ό.π.*, 227-229· Θεόδωρος Θάνος, Θ., Κολοφωτιά, Σ. & Χατζάκη, Μ., *Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης..., ό.π.*˙ Θάνος, & Παρασκευή Σταθά, «Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση», στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση,* Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 175-190.

4.5 Ανακεφαλαίωση

Η πρόληψη για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί βασικό θέμα στη σχετική συζήτηση και μελέτη τους. Οι πολιτικές και οι πρακτικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπισή τους διακρίνονται σε τρία επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό και τοπικό/σχολικής μονάδας.

Στη χώρα μας, οι πολιτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας σε εθνικό επίπεδο αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» και περιλάμβαναν τις εξής δράσεις: δημιουργία δικτύου, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενημέρωση και προβολή και έρευνα και καταγραφή του φαινομένου.[329] Οι εθνικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών για τη σχολική βία περιλαμβάνουν τη δημιουργία νομοθετικού πλαισίου, την οργάνωση και λειτουργία σχετικών εξειδικευμένων μονάδων, δράσεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, καθιέρωση ειδικής υπηρεσίας, και έλεγχο των προγραμμάτων των ΜΜΕ.[330]

Οι πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο αποτελούν το δεύτερο επίπεδο παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας και συνδέουν την εθνική πολιτική με την πολιτική των σχολικών μονάδων.[331] Στη χώρα μας, στο πλαίσιο των πολιτικών σε περιφερειακό επίπεδο δημιουργήθηκαν διάφορες δομές όπως για παράδειγμα τα Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας, τα οποία σε συνεργασία με τα σχολεία μπορούσαν να οργανώσουν δράσεις και εκδηλώσεις, και τα Παρατηρητήρια Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.[332]

Στις πολιτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας εμπλέκονται όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και αφορούν: τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων

---

[329] Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης, και Βασίλειος Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία..., ό.π.,* 4-5.
[330] Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.,* 153-154.
[331] Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.* 63.
[332] Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.,* . 71˙ Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.,* 28.

στους μαθητές, την οργάνωση εκδηλώσεων, κ.ά. Οι πολιτικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο τάξης από κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, και αρκετές από αυτές προσαρμόζονται στην ίδια την προσωπικότητα του παιδιού, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, αλλά και κάθε περιστατικού.[333] Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι κεντρικός.[334]

[333] Ken Rigby, "What is to be done about bullying?", In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), Addressing pupils behavior, David Fulton, London 2004, 363-382˙ David Thompson, Tiny Arora, Sonia Sharp, Bullying effective strategies for long term improvement, Routledge/Falmer, London 2002.

[334] Θάνος Θεόδωρος, *Αποκλίνουσα και παραβατική...*, *ό.π.*

5. Έρευνες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της σχολικής βίας

Οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία είναι ελάχιστες στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας «όχι διότι διαθέτουν την τιμωρητική εξουσία, αλλά γιατί μπορούν να καταστούν πρότυπα ταύτισης και συμπληρωματικοί γονείς» για τους μαθητές.[335] Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη της σχολικής βίας γιατί αναδεικνύουν την «*..πλευρά της εσωτερικής (από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) αξιολόγησης της ενδοσχολικής βίας, των μορφών της έκτασης και κυρίως της διαχείρισής της*».[336] Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό, τις μορφές, τη συχνότητα, τους παράγοντες και τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό και τον διεθνή χώρο. Η παρουσίασή τους γίνεται με κριτήριο τη χρονολογία δημοσίευσής τους.

● Έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας (2004)[337]

Στην έρευνα των Τσίγκανου, Δασκαλάκη & Τσαμπαρλή (2004) σε 1075 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τη βία απέναντι στον σχολικό χώρο, το 1/3 και πλέον των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρουν ότι οι καταστροφές του σχολικού κτιρίου (π.χ. σπάσιμο τζαμιών) και η ρύπανση του σχολείου από μαθητές αποτελούν «συχνό/ πολύ συχνό» φαινόμενο.

---

[335]Γιάννης Πανούσης, *Προλογικά…, ό.π.*
[336]Γιάννης Πανούσης, «Επίμετρο», στο Θ. Θάνος: *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2012, 115-118.
[337]Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη, & Δήμητρα Τσαμπαρλή, Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2004.

Σχετικά με τη βία των μαθητών κατά των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρουν ότι αποτελεί φαινόμενο που εκδηλώνεται «σπάνια» ή «ποτέ». Αντίθετα περιστατικά βίας μαθητών κατά μαθητών εκδηλώνονται «συχνά/ πολύ συχνά» σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούν: λεκτική βία (1/3 των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και το 1/5 των εκπαιδευτικών Λυκείου), καυγάδες (2/5 των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και το 16,5% των εκπαιδευτικών Λυκείου) και συμπλοκές (30% στο Γυμνάσιο και 10,2% στο Λύκειο). Ενώ, στις περιπτώσεις «ενεργούς βίας» τα ποσοστά εμφανίζονται υψηλότερα στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Λύκειο, στις περιπτώσεις χρήσης ουσιών (ναρκωτικών, αλκοόλ και τσιγάρων) η εικόνα αντιστρέφεται, και εμφανίζονται με υψηλότερο ποσοστό στο Λύκειο σε σχέση με το Γυμνάσιο. Η πιο συχνή μορφή είναι το κάπνισμα. Το 1/4 των εκπαιδευτικών του Λυκείου αναφέρει ότι οι μαθητές καπνίζουν «πολύ συχνά» και τα 2/5 «συχνά» (δηλαδή, το 65% των μαθητών Λυκείου καπνίζει «συχνά» ή «πολύ συχνά»). Στο Γυμνάσιο, το 11,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι μαθητές καπνίζουν «πολύ συχνά» και το 1/3 «συχνά» (δηλαδή, το 45% των μαθητών του Γυμνασίου καπνίζει «συχνά» ή «πολύ συχνά»).

● Έρευνα σε γυμνάσια της Σκωτίας (1990, 1996 και 2004)[338]

Σε διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σκωτία τα έτη 1990, 1996 και 2004, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη βία και την παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο.

Το 1990, πραγματοποιήθηκε η πρώτη έρευνα όπου συμμετείχαν 112 γυμνάσια της Σκωτίας. Μοιράστηκαν με τυχαίο τρόπο ερωτηματολόγια σε 1.011 καθηγητές, από τους οποίους απάντησαν οι 883 (ποσοστό ανταπόκρισης 87%). Μετά από 8 μήνες μοιράστηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο σε 431 διευθυντές γυμνασίων, από τους οποίους απάντησαν οι 386 (ποσοστό ανταπόκρισης 90%). Το 1996 η έρευνα έγινε ξανά στα ίδια σχολεία, τα οποία, λόγω συγχώνευσης, μειώθηκαν σε 101, δύο εκ των οποίων δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Συμμετείχαν 909 καθηγητές από τους οποίους απάντησαν οι 561 (ποσοστό ανταπόκρισης 62%). Από τους 561, το 7% ήταν σίγουροι

[338]Pamela Munn, & Margarete Johnstone, Stephen Sharp & Jane Brown, "Violence in schools: Perceptions of secondary teachers and head teachers over time", Διαθέσιμο σε http://www.ijvs.org/files/Revue-03/52-80--Munn---IJVS-n3.pdf (ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2017).

ότι είχαν συμμετάσχει στην προηγούμενη έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί το 1990, το 21% αβέβαιοι και το 72% σίγουροι ότι δεν είχαν συμμετάσχει. Το 1996, δεν υπήρξε έρευνα διευθυντών. Το 2004 τα σχολεία είχαν μειωθεί σε 104 και μοιράστηκαν 1.040 ερωτηματολόγια στην ίδια βάση με το ερωτηματολόγιο του 1996 (10 ερωτηματολόγια σε κάθε σχολείο). Από τα 1.040 ερωτηματολόγια που διανεμηθήκαν, απάντησαν 528 εκπαιδευτικοί (ποσοστό ανταπόκρισης 53%). Επιπλέον, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 392 διευθυντές, από τα οποία επιστράφηκαν τα 275 (ποσοστό ανταπόκρισης 71%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στη σωματική βία από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς: από 1% του δείγματος το 1996, σε 8% το 2004. Οι άλλες μορφές βίας (σωματική, λεκτική, κ.λπ.) δεν παρουσιάζουν κάποια μεταβολή και εξακολουθούν να μην αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα, όμως, προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς η παραβίαση των κανόνων του σχολείου από τους μαθητές και η ανάρμοστη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, η οποία παρουσιάζει σημαντική αύξηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών. Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν ίδιες για όλο το εξεταζόμενο διάστημα.

Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών, το 98% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρει την επίπληξη και το 96% τη χρήση χιούμορ και τη συζήτηση με τους μαθητές. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές δεν αξιολογούνται και ως αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, τη χρήση του χιούμορ, μόνο το 19% τη θεωρεί ως αποτελεσματική στρατηγική. Αντίστοιχες ήταν και οι απαντήσεις των διευθυντών. Οι διευθυντές για την αντιμετώπιση της παραβίασης των κανόνων και της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών προτείνουν τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

● Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (2007)[339]

Στην Κύπρο πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα 670 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 77% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν ότι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων είναι ανεπαρκείς, παρότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι εφαρμόζει τους υπάρχοντες κανονισμούς. Ακόμη, το 53% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας, το 70% αναφέρει ότι δεν λαμβάνει καμία υποστήριξη από σχολικούς φορείς, όπως σχολικοί ψυχολόγοι, διευθυντικό προσωπικό, κ.λπ.

Αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας, το 57% των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι η σχολική βία υπάρχει σε μεγάλο βαθμό στα δημόσια σχολεία. Μάλιστα, το 77% υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας των μαθητών με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος για μάθημα. Επίσης, το 56% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει κανονισμούς πειθαρχίας.

Ως προς τους παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικό το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ακολουθεί η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως τα ΜΜΕ, και η έλλειψη προτύπων, ιδεών και κουλτούρας στην κοινωνία. Έπεται η ψυχοπαθολογία του μαθητή, όπως για παράδειγμα ένας μαθητής να είναι επιρρεπής σε πράξεις βίας μετά από κάποια αποτυχία, ή να αισθάνεται ανασφάλεια, ή να μην είναι ψυχολογικά υγιής. Στις τελευταίες θέσεις, δηλαδή στο ότι συμβάλλουν λίγο, κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως είναι η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, και η σχολική αποτυχία ως αιτία σχολικής βίας.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου που προτείνονται είναι: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επίλυσης διαφορών, η αναβάθμιση του υπεύθυνου τμήματος, η αναβάθμιση της υπηρεσίας συμβουλευτικής αγωγής, η

[339]Ματθαίος Αλαμπρίτης, Σχολική βία και επιθετικότητα: Οι εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 2007.

ύπαρξη μόνιμου εκπαιδευτικού ψυχολόγου σε κάθε σχολείο, η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων με ευέλικτη δράση για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας, και τέλος η φύλαξη των σχολικών χώρων με τον διορισμό παιδονόμων.

- **Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας (Λονδίνο, (2008)**[340]

Σε έρευνα που διεξήχθη σε βόρειες περιοχές του Λονδίνου εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές, τη συχνότητα και τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας, οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν και πώς αυτοί επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικές (συνέντευξη) τεχνικές. Στάλθηκαν ταχυδρομικώς 2.100 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και επιστράφηκαν 275 ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 13%), εκ των οποίων το 68% ήταν άνδρες και το 32% ήταν γυναίκες. Σε δεύτερη φάση, από τους ερωτηθέντες πάρθηκαν 24 ημιδομημένες συνεντεύξεις από 20 από καθηγητές και 4 διευθυντές, από τους οποίους το 76% ήταν άνδρες και το 24% ήταν γυναίκες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 73,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφερε ότι τους τελευταίους 12 μήνες έχει βιώσει κάποιο περιστατικό βίας στο σχολείο, ενώ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας, το 90,5% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει βιώσει τέτοιες καταστάσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σχετικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας τον τελευταίο χρόνο, το 15% απάντησε μια φορά, το 33% 2 έως 5 φορές, το 12% 6 έως 10 φορές, το 6% 11 έως 20 φορές, το 25% 21 έως 50 φορές και το 2,5% περισσότερες από 50 φορές. Αναφορικά με τις μορφές σχολικής βίας απάντησαν ως εξής: λεκτική βία το 92%, απειλές εναντίον τους το 58,2%, καταστροφή σχολικής περιουσίας το 29,4%, μη λεκτικό εκφοβισμό το 59%, σωματική βία το 68,3%, σεξουαλική επίθεση το 2% και άλλη μορφή βίας το 14,1%. Ως πιο διαδομένες μορφές λεκτικής βίας ανέφεραν τον όρκο σε κάτι υποτιμητικό και τη ρατσιστική και την ομοφοβική γλώσσα. Ως πιο συχνές μορφές σωματικής βίας ανέφεραν: τσιμπήματα, σπρωξίματα, ρίψη

[340]Denise Martin, Nicola Mackenzie, N. & Jane Healy, "Secondary School Teachers' Experiences and Perceptions of Violence in the Workplace", Διαθέσιμο σε https://discover.ukdataservice.ac.uk/ (Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2017).

αντικειμένων, και το κτύπημα των προσώπων τους σε πόρτες. Ένα από τα περιστατικά που αφηγήθηκαν ήταν το εξής: Ένας μαθητής άρπαξε έναν συμμαθητή του από τον λαιμό και ήταν έτοιμος να τον γρονθοκοπήσει αλλά οι εκπαιδευτικοί τον σταμάτησαν. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την καταδίωξη και τον εκφοβισμό συναδέλφου του.

Ως προς τον χώρο που λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα περισσότερα περιστατικά συνέβησαν στην τάξη, στο προαύλιο του σχολείου και στους διαδρόμους. Ακόμη, το 22% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι συνέβησαν εκτός σχολείου σε χώρους της τοπικής κοινωνίας ή σε κοντινή απόσταση από το σχολείο.

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να εξετάσει σε τι βαθμό επηρεάζει προσωπικά τους εκπαιδευτικούς το φαινόμενο σχολικής βίας και αν αυτό αλλάζει την άποψη που έχουν για τη δουλειά τους. Στην ερώτηση, πώς νοιώθουν κάθε φορά που έχουν να αντιμετωπίσουν φαινόμενα βίας στο σχολείο απάντησαν ως εξής: θυμό (15,4%), σοκ (13,6%), χωρίς υποστήριξη (11,6%), φόβο (9,6%), λύπη (5,8%), απογοήτευση (5,3%), ανησυχία (4,2%), αμηχανία (3,6%), αποδυνάμωση (2,9%), άγχος (2,4%), κ.ά. Το 2,7% ανέφερε ότι έχει μικρή επίδραση και το 10,3% δεν τους επηρεάζει. Σχετικά με την ερώτηση αν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμά τους, το 55,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι δεν θα άφηνε τη διδασκαλία και το 45% δήλωσε ότι η εμπειρία τους αυτή τούς έκανε να εξετάζουν το ενδεχόμενο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Επίσης, το 14% ανέφερε ότι είχε αφήσει προηγούμενα σχολεία λόγω περιστατικών βίας.

Αναφορικά με την υποστήριξη που είχαν κατά την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας, το 60% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε υποστήριξη, το 33% ότι δεν υπήρχε υποστήριξη και το 7% ότι είχαν λάβει υποστήριξη για συγκεκριμένα περιστατικά. Υποστήριξη, συνήθως, λάμβαναν από συναδέλφους, ή τμηματάρχες, ή διευθυντές. Δήλωσαν επίσης ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν εξαρτάται από τη σοβαρότητα των περιστατικών, δηλαδή για πιο σοβαρά ζητήματα απευθύνονται στους διευθυντές των σχολείων, ενώ για ηπιότερης μορφής περιστατικά απευθύνονται στους τμηματάρχες.

Σε ερώτηση αν είχαν λάβει εκπαίδευση για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας το 36% δήλωσε ότι είχε λάβει κάποιο είδος εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση βίαιων συγκρούσεων. Το 87% δήλωσε ότι θα ήθελε να λάβει κάποια εκπαίδευση.

Σχετικά με την ύπαρξη προληπτικών μέτρων για τη σχολική βία, ανέφεραν ότι αφήνουν την πόρτα της τάξης ανοιχτή ώστε να αποφύγουν συγκρουσιακές καταστάσεις. Ακόμη, ορισμένοι ανέφεραν ότι για κάποιο χρονικό διάστημα της ημέρας κλείνουν τις πόρτες που χωρίζουν τους διαδρόμους, και πρόσβαση έχει μόνο το προσωπικό που είχε ηλεκτρομαγνητική κάρτα. Αυτοί οι τύποι προσεγγίσεων αποσκοπούν στη μείωση επικινδύνων συμπεριφορών που θεωρούνται το κύριο χαρακτηριστικό σε μια σύγχρονη κοινωνία.

Τέλος ρωτήθηκαν για τις πρόσφατες προσπάθειες της κυβέρνησης να αντιμετωπίσει τέτοια περιστατικά με βίαιο τρόπο δίνοντας περισσότερη εξουσία στους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν διφορούμενες: το 47% απάντησε ότι αισθάνεται ασφάλεια επειδή αυτά τα μέτρα πάρθηκαν για τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης όπλων στο σχολείο, το 21% νιώθει λιγότερο ασφάλεια επειδή φοβάται ότι θα χάσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και αυτό θα δημιουργούσε μεγαλύτερες συγκρούσεις και το 32% υποστηρίζει ότι οι πολιτικές αυτές δεν κάνουν καμία διαφορά.

● Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας (2009)[341]

Στην Τουρκία, το 2009 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα 43 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έπρεπε να απαντήσουν κατά την άποψή τους σχετικά με τις ενέργειες που κάνει η διοίκηση του σχολείου αλλά και οι ίδιοι για την πρόληψη της βίας στο σχολείο, καθώς και για τις ενέργειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αποφύγουν τη βία στα σχολεία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η διοίκηση θα έπρεπε να λάβει μέτρα για την πρόληψη της βίας στο σχολείο, όπως: να αυξήσουν τις κοινωνικές δραστηριότητες (69,7%), να γίνουν πιο αποτελεσματικές οι σχολικές υπηρεσίες καθοδήγησης (51,2%), να υπάρχει εκτίμηση στους μαθητές (46,5%), καλύτερη

[341]Azizi Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrin Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman,Teachers and Students Perception towards Bullying in Batu Pahat District Secondary School. *European Journal of Social Sciences, 11*(4), 2009, 643-658.

διοίκηση του σχολείου (ισοτιμία, συνέπεια, δικαιοσύνη κ.λπ.) (37,2%), οι μαθητές να διδάσκονται δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων (32,5%), να προετοιμάσουν βραχυπρόθεσμα-μακροπρόθεσμα προγράμματα (25,6%), να λάβουν μέτρα ασφάλειας (25,6%), κ.ά. Όσον αφορά στους γονείς, το 60,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων-σχολείου, το 39,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι πρέπει να εκπαιδευτούν οι γονείς, το 30,2% να παρακολουθήσουν προγράμματα κατάρτισης, το 23,2%% να δρουν οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα.

Στη δεύτερη ανοιχτή ερώτηση που αφορά στις ενέργειες που πρέπει να κάνουν οι ίδιοι για την πρόληψη της βίας, απαντούν ότι θα πρέπει: να εκτιμούν τους μαθητές (σεβασμός, αγάπη κ.λπ.) (37,2%), να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές (37,2%), να έχουν υγιή επικοινωνία με τους μαθητές (32,5%), να κατευθύνουν τους μαθητές προς κοινωνικές δραστηριότητες (30,2%), να έχουν θετικά πρότυπα (18,6%), κ.λπ. Αναφορικά με τους ίδιους, αναφέρουν ότι θα πρέπει: να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο την τάξη (ισοτιμία, δικαιοσύνη κ.λπ.) (32,5%), να συνεργάζονται με τις σχολικές υπηρεσίες καθοδήγησης (25,6%), να καλύψουν τις επαγγελματικές τους αδυναμίες (18,6%), να δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη (16,3%), να αξιολογούν αποτελεσματικά τα στοιχεία όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό βίας (16,3%), να ενημερώνουν τους μαθητές για τη βία και τις συνέπειές της (11,6%), κ.ά.

Στην ερώτηση αναφορικά με τις ενέργειες που κάνουν για να αποφύγουν τη βία απάντησαν ότι: ενημερώνουν τους μαθητές για τις συνέπειες της βίας (30,2%), προσπαθούν να καταλάβουν το πρόβλημα ακούγοντας και τις δυο απόψεις (20,9%), προτείνουν λύσεις για τη σύγκρουση των μαθητών (11,6%), προειδοποιούν τους μαθητές (11,6%), προσεγγίζουν κάθε περιστατικό με διαφορετικό τρόπο (9,3%), προτρέπουν τους μαθητές σε κοινωνικές δραστηριότητες (6,9%), μερικές φορές χρησιμοποιούν βία (6,9%), κ.ά. Σχετικά με τους γονείς απάντησαν ότι ήρθαν σε επικοινωνία με τους γονείς (6,9%), έστειλαν σημείωμα στους γονείς (2,3%), κ.λπ. Για τους ίδιους, απάντησαν ότι διδάσκουν τα μαθήματα με ενδιαφέρον τρόπο που θα αυξήσει το ενδιαφέρον της συμμετοχής των μαθητών (13,9%), από κοινού οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν μια λύση (4,6%), προσπαθούν να μην χρησιμοποιήσουν βία (2,3%), κ.ά.

- **Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ισπανίας, Ουγγαρίας και Τσεχίας (2009)**[342]

Σε έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μορφές σχολικής βίας και την επίδραση που τους ασκούν σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, την Ισπανία, την Ουγγαρία και την Τσεχία. Το δείγμα μελέτης αποτελούνταν από 399 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 137 εκπαιδευτικοί ήταν από την Ισπανία, οι 133 από την Ουγγαρία και οι 69 από την Τσεχία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι τα προβλήματα των μαθητών που αντιμετωπίζουν, από την υψηλότερη προς τη μικρότερη συχνότητα, είναι: 1) συγκρούσεις μαθητών, 2) προσβολές 3) πλήξη/ έλλειψη κινήτρου, 4) ομάδες που δεν έχουν σύμπνοια, 5) δεν υπάρχουν σαφή πρότυπα συνύπαρξης, 6) οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους, 7) η χρήση άσχημης γλώσσας στην τάξη, 8) οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών, 9) τα προβλήματα διαπολιτισμικής συνύπαρξης, 10) η ύπαρξη μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ενταχθεί στο σχολείο και την τάξη και νοιώθουν μόνοι τους, 11) υπάρχει η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί τελούν διαδικαστικά τη δουλειά τους, 12) η χρήση όπλων και 13) η χρήση ναρκωτικών.

Σχετικά με τις διάφορες μορφές σχολικής βίας, οι οποίες επηρεάζουν τους ίδιους προσωπικά, η σειρά των μορφών βίας αλλάζει. Οι μορφές αυτές είναι κατά σειρά, ξεκινώντας από αυτές που τους επηρεάζουν περισσότερο: 1) πλήξη/ έλλειψη κινήτρου, 2) προβλήματα διαπολιτισμικής συνύπαρξης, 3) χρήση όπλων, 4) χρήση ναρκωτικών, 5) τσακωμοί, 6) προσβολές, 7) οι μαθητές σκέφτονται ότι οι καθηγητές δεν τους καταλαβαίνουν, 8) υπάρχουν ομάδες που δεν βελτιώνονται, 9) δεν υπάρχουν σαφή πρότυπα συνύπαρξης, 10) συγκρούσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών, 11) άσχημη γλώσσα στην τάξη, 12) οι μαθητές δεν έχουν ενταχθεί στο σχολείο και νοιώθουν μόνοι και 13) οι μαθητές θεωρούν ότι καθηγητές ενδιαφέρονται μόνο να κάνουν τη δουλεία τους.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών, από τις τρεις χώρες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί από την Ισπανία θεωρούν ως συχνότερες μορφές

[342]Jose Linares, Adolfo Diaz, Perez Fuentes & Lucas Acien, "Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries", *European Journal of Psychology of Education. 1,* 2009, 49-59.

βίας: την έλλειψη κινήτρων των μαθητών, την πλήξη/ βαρεμάρα, τις προσβολές/ ύβρεις, το ότι οι μαθητές νιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους, οι τσακωμοί και η χρήση άσχημης γλώσσας μέσα στην τάξη. Οι Ούγγροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τις άλλες δυο χώρες όσον αφορά στη συχνότητα των διαφόρων μορφών βίας. Θεωρούν ότι οι περισσότερο κοινές προβληματικές περιλαμβάνουν την έλλειψη κανόνων συνύπαρξης (παρόμοιοι με τις άλλες δυο χώρες), τους τσακωμούς (σημαντικά πιο χαμηλά σε σχέση με την Τσεχία) το πρόβλημα διαπολιτισμικής συνύπαρξης (ελαφρώς υψηλότερη τιμή σε σχέση με την Τσεχία), την κακή γλώσσα στην τάξη, και τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (παρόμοια με την Ισπανία). Οι εκπαιδευτικοί από την Τσεχία υποστηρίζουν ότι συχνότερες μορφές βίας είναι οι τσακωμοί, οι ομάδες που δεν βελτιώνονται και οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

Οι απόψεις των Ισπανών και των Ούγγρων εκπαιδευτικών συμπίπτουν στο γεγονός ότι αναφέρουν ως λιγότερο συχνές μορφές βίας τη χρήση όπλων και τη χρήση ναρκωτικών Οι Τσέχοι αναφέρουν επιπρόσθετα σε αυτά τα δύο και τα προβλήματα διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Οι Ούγγροι επίσης δίνουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες από τους Ισπανούς και τους Τσέχους στην άποψη των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται μόνο να κάνουν τη δουλειά τους και στο ότι υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν ενταχθεί στο σχολείο και νοιώθουν μόνοι.

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται όταν ερωτώνται για το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται προσωπικά. Οι Ούγγροι εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τους Ισπανούς και τους Τσέχους σε όλες τις περιπτώσεις, με εξαίρεση τέσσερις στις οποίες δίνουν υψηλότερες τιμές: τα προβλήματα διαπολιτισμικής συνύπαρξης, τη χρήση όπλων, την έλλειψη κινήτρων των μαθητών/ βαρεμάρα και τη χρήση ναρκωτικών. Οι Ισπανοί εκπαιδευτικοί τονίζουν την έλλειψη κινήτρων/ βαρεμάρα (παρόμοια ποσοστά με Ούγγρους), την ύπαρξη μαθητών που δεν έχουν ενταχθεί στο σχολείο και νοιώθουν μόνοι, τις προσβολές και τους τσακωμούς. Τα τρία τελευταία παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους Ούγγρους και τους Τσέχους. Όσον αφορά στους Τσέχους, έχουν υψηλότερη βαθμολογία οι τσακωμοί (υψηλότερη από τους Ούγγρους), οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους (παρόμοια με τους Ισπανούς και υψηλότερα από τους Ούγγρους), οι ομάδες δεν συνυπάρχουν με αρμονία (παρόμοια

με τους Ισπανούς) και υπάρχει έλλειψη κινήτρων/ βαρεμάρα (χαμηλότερα από τους Ισπανούς και τους Ούγγρους).

● Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αιθιοπίας (2009)[343]

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 400 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Awka (πρωτεύουσα της πολιτείας Ανάμπρα της Νιγηρίας), εξετάστηκε η συχνότητα της σχολικής βίας. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των στοιχείων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βίαιες συμπεριφορές, όπως: σωματική επίθεση, τσακωμοί, εκφοβισμός, σπρωξίματα, καταστροφή σχολικής περιουσίας και περιουσίας των συμμαθητών τους και ξυλοδαρμός συμβαίνουν πολύ συχνά. Άλλες μορφές βίας που έχουν παρατηρηθεί, αλλά συμβαίνουν μερικές φορές, είναι: δολοφονία, βιασμός, γκαγκστερισμός και απαγωγή. Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα αγόρια (46,6%) εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά βίας σε σχέση με τα κορίτσια (39,7%).

Για την εξάλειψη του φαινομένου προτείνουν τα εξής: σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στα σχολεία, οργάνωση σεμιναρίων για την ενημέρωση των εφήβων για τις συνέπειες της σχολικής βίας, εισαγωγή διδασκαλίας της εκπαίδευσης της ειρήνης, συνεργασία σχολείου με τους γονείς και άλλους φορείς (εκκλησία, συνεταιρισμούς και οργανώσεις) για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας στα σχολεία, ύπαρξη σχολικών κανόνων και τήρησή τους από όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, και δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.

[343]Obikeze Namdi, "Teachers' Perception of adolescents violence in Anambra State secondary schools", Διαθέσιμο στο: https://www.ajol.info/index.php/afrrev/article/view/51160 (ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2017).

● **Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας (2009)**[344]

Έρευνα στην οποία συμμετέχουν 80 καθηγητές από 8 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Μπάτου Μπαχάτ της Μαλαισίας, μελετά τις αντιλήψεις τους για τη σχολική βία καθώς και τον βαθμό ασφάλειας των μαθητών στα σχολεία αυτά. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ως βασική αιτία εμφάνισης επαναλαμβανόμενης βίας τα αντίποινα. Άλλοι λόγοι που αναφέρονται είναι η κατάχρηση των συναισθημάτων, η κυριαρχία, η μίμηση άλλων και οι οικονομικοί λόγοι.

Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας, το 95,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι για την αποθάρρυνση των πράξεων βίας στο σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, το 80,1% πιστεύει ότι το σχολείο σε συνεργασία με κάποιο εξωτερικό φορέα, όπως π.χ. είναι η αστυνομία, θα μπορούσε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη βία. Το 66,3% πιστεύει ότι η συμμετοχή των γονέων σε πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική. Το 52,2% δηλώνει ότι το πρόγραμμα επίλυσης συγκρούσεων θα μπορούσε αποτελεσματικά να ξεπεράσει το πρόβλημα. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ορισμένα προγράμματα που εκπαιδεύουν τους μαθητές να διαχειριστούν τον θυμό τους, αποτυγχάνουν.

● **Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ (2010)**[345]

Η έρευνα αυτή εξετάζει την επίδραση περιστατικών σχολικής βίας τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο εκπαιδευτικό έργο εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τις απόψεις τους για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας, κυρίως, με την εφαρμογή διάφορων προγραμμάτων. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις διαφορετικές

[344]Azizi Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrin Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, Teachers and Students Perception ..., *ό.π.*

[345]Hill Tracy (2010). "The impact of school violence on the teacher performance and attitudes" Διαθέσιμο στο: https://search.proquest.com/openview/89c807700e35ab5a75e401c0c136f2da/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y (ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου 2017).

περιοχές της Νοτιοανατολικής Πενσιλβανίας των ΗΠΑ. Η πρώτη περιοχή περιλαμβάνει 2 γυμνάσια και 2 λύκεια, η δεύτερη περιοχή περιλαμβάνει 4 γυμνάσια και 1 λύκειο, και η τρίτη περιοχή περιλαμβάνει 4 γυμνάσια. Συνολικά, συμμετείχαν 74 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτυακού συνδέσμου. Από αυτούς, 20 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν επιπρόσθετα, σε ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: το 54,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε περιστατικά βίας σε τακτική βάση (36,5% καθημερινά, 17,% εβδομαδιαία), το 56,7% δέχθηκε λεκτική βία (απειλές, έλλειψη σεβασμού, κ.λπ.) σε τακτική βάση (32,4% καθημερινά, 24,3% εβδομαδιαία), το 47% υποστηρίζει ότι έχει δει περιστατικά και έχουν υποστεί φυσική βία, και συγκεκριμένα το 33,8% δέχθηκε σωματική βία, το 6,8% σεξουαλική βία και το 6,8 % ληστεία.

Η εμφάνιση και η αύξηση των φαινομένων βίας στο σχολείο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη διαχείρισή τους: χρησιμοποιούσαν αυστηρότερες τεχνικές διαχείρισης της τάξης, έχαναν ευκολότερα την ψυχραιμία τους και ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης.

Το φαινόμενο της σχολικής βίας επιδρά και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 64,5% των εκπαιδευτικών αισθάνεται άγχος, το 56,7% αισθάνεται ανησυχία, το 62,2% των εκπαιδευτικών νοιώθει απογοητευμένο με τις συνθήκες εργασίας τους, το 40% των εκπαιδευτικών ανησυχεί για την ασφάλεια των μαθητών, το 56,6% είναι δυσαρεστημένοι από την υποστήριξη που τους παρέχει η διοίκηση του σχολείου. Επίσης, η βία στα σχολεία έχει αντίκτυπο στην πρόθεση/σκέψη των εκπαιδευτικών (52,7%) να μετακομίσουν σε άλλο σχολείο.

Σχετικά με την υποστήριξη μέσα από το σχολείο ή από άλλους εξωτερικούς φορείς για την αντιμετώπιση της σχολική βίας: το 56,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφερε ότι επιθυμεί κατάρτιση κατά της κλιμάκωσης της έντασης, το 55,4% κατάρτιση για την αντιμετώπιση κρίσεων και το 52,7% κατάρτιση για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν διάθεση να χρησιμοποιήσουν τα προγράμματα που είναι διαθέσιμα από τα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν τα ειδικά προγράμματα κατάρτισης, αντί για την παροχή ποικίλων συμβουλών. Επίσης, το 44,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη βοήθεια των συμβούλων για

να αντιμετωπίσει περιστατικά βίας και το 83,8% ότι μιλάει με άλλους εκπαιδευτικούς.

● Έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Καυκάσου (2011)[346]

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καύκασο εξετάστηκαν οι απόψεις 11 εκπαιδευτικών γυμνασίου αναφορικά με τις πιο συχνές μορφές σχολικής βίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι βασικότερες μορφές σχολικής βίας είναι η λεκτική και η σωματική βία, η οποία γίνεται με πρόθεση, για να προκαλέσει βλάβη στον συμμαθητή τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η πιο διαδεδομένη μορφή βίας στο σχολείο τους είναι η λεκτική βία διότι κατά την άποψή τους είναι δυσκολότερο να αποδειχθεί σε σχέση με τη σωματική βία. Η πλειονότητα εξ αυτών ανέφερε ότι συχνό φαινόμενο είναι η άσκηση βίας μέσω του διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως για παράδειγμα η ανάρτηση προσβλητικών σχόλιων για κάποιον συμμαθητή τους. Αυτό θεωρούν ότι συμβαίνει γιατί γίνεται απρόσωπα κι έτσι οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν βία χωρίς να γίνουν εύκολα αντιληπτοί. Επίσης, ανέφεραν ότι η βία ασκείται πιο συχνά σε μέρη του σχολείου που δεν εποπτεύονται επαρκώς, όπως οι διάδρομοι, οι τουαλέτες, το σχολικό λεωφορείο και το διαδίκτυο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι αισθάνονται ιδιαίτερη ανησυχία γιατί η σχολική βία έχει σοβαρές επιπτώσεις στη μάθηση και την ψυχολογία των μαθητών-«θυμάτων». Οι μαθητές-«θύματα» εμφανίζουν ψυχολογικά τραύματα και σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήθελαν να ξαναπάνε στο σχολείο. Επίσης, επισήμαναν ότι οι μαθητές: δεν έχουν μεταξύ τους καλές σχέσεις επικοινωνίας και για σοβαρά περιστατικά βίας δεν ενημερώνεται κανένας, δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες και δεν ενδιαφέρονται για τους συμμαθητές τους καθώς, σε αρκετές περιπτώσεις, αναφέρουν ότι το κάνουν για πλάκα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συζητάνε με τους μαθητές μετά από κάποιο περιστατικό βίας. Επίσης, όλοι επισήμαναν ότι οι μαθητές και οι ίδιοι χρειάζονται

[346]Katherine Gleason, “How Teachers Deal with Bullying: Best Practices for Identifying and Dealing with Bullying Behaviors among High School Students”, Διαθέσιμο στο: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518580.pdf (ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2017)

εκπαίδευση για να διαχειριστούν περιστατικά βίας. Η πρακτική κατά την οποία οι μαθητές αφήνουν ένα σημείωμα σε ένα ντουλάπι, όπου αναφέρουν πώς αισθάνονται και αυτό το μαθαίνει η διοίκηση του σχολείου, χρησιμοποιείται από ελάχιστους μαθητές. Ακόμη, δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σημαντικότητα της ομαδικής εργασίας, ώστε οι μαθητές να μιλήσουν για όσα συμβαίνουν στη ζωή τους.

- **Έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας (2015)**[347]

Σε έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και τις συνέπειές του. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (58,1%) και 72 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (41,9%). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο.

Σε ερώτηση αν θεωρούν τον εκφοβισμό ως σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο τους, το 40% των δασκάλων απαντά θετικά, το οποίο είναι διπλάσιο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών (20,8%). Όσο αναφορά τους τρόπους εκδήλωσης επιθετικότητας όπως, κοινωνικός αποκλεισμός, κοροϊδία, περιφρόνηση και εξευτελισμός, τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δεν διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τους τρόπους εκδήλωσης επιθετικότητας όπως σπρωξίματα, απειλές, χουλιγκανισμοί ή κλοπές, όπου οι καθηγητές παρατηρούν να συμβαίνουν σε ποσοστό 70% σε αντίθεση με το ποσοστό των δασκάλων που ανέρχεται στο 26,7%.

Ως προς τον χώρο στον οποίο συμβαίνουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν στους διαδρόμους των σχολείων (το 70% των δασκάλων και το 80% των καθηγητών), στο προαύλιο του σχολείου (το 95% των δασκάλων και το 67% των καθηγητών). Αντίθετα, η πλειονότητα των δασκάλων και των καθηγητών θεωρεί ότι δεν συμβαίνουν περιστατικά σχολικού

[347]Παύλος Σαλίχος & Στέφανος Αλεβίζος, «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον», στο Χ. Πατσάλης (Επιμ.), *Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014), Αθήνα 2015.

εκφοβισμού στον δρόμο από το σπίτι προς το σχολείο (87,5% και 86,7% αντίστοιχα), στον δρόμο από το σχολείο προς το σπίτι (67,5% και 73,3% αντίστοιχα) και στο γυμναστήριο (95% και 67% αντίστοιχα). Επίσης, το 86,7% των καθηγητών απάντησε ότι δεν συμβαίνουν περιστατικά βίας στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σε ερώτηση που αφορά στα αίτια εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των μαθητών, τη ζηλοφθονία αναφέρει το 20,5% των καθηγητών και το 60% των δασκάλων, την επιθυμία να νιώσουν δυνατοί δηλώνει το 79,5% των δασκάλων το 46,7% των καθηγητών. «Δεν γνωρίζω τα κίνητρα» απάντησε το 5,1% των δασκάλων και 26,7% των καθηγητών.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι παρεμβαίνουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (το 96% των δασκάλων και το 98,6% των καθηγητών). Όσον αφορά στην παρέμβαση των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού, σύμφωνα με τους δασκάλους παρεμβαίνει το 7,7% των μαθητών σχεδόν πάντοτε, το 17,9% των μαθητών συχνά και το 69,2% περιστασιακά, και σύμφωνα με τους καθηγητές το 40% των μαθητών παρεμβαίνει σχεδόν πάντοτε, το 20% συχνά και το 20% περιστασιακά.

Για την αποφυγή της θυματοποίησης το 79,2% των δασκάλων και το 76% των καθηγητών θεωρεί ότι θα πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς ή/και τους γονείς, το 75% των δασκάλων και το 80,6% των καθηγητών προτείνει να συζητούν μεταξύ τους οι εμπλεκόμενες πλευρές και το 69% των δασκάλων και 61,1% των καθηγητών να μιλήσουν σε φίλους. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε περιστατικά εκφοβισμού δεν πρέπει να τα επιλύουν μεταξύ τους οι μαθητές με τσακωμό (το 97% των δασκάλων και το 91% των καθηγητών) και οι ίδιοι να παραμένουν άπραγοι (το 100% των δασκάλων και το 97,2% των καθηγητών).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το 83% των δασκάλων και το 63,9% των καθηγητών προτείνει να συζητήσουν οι ίδιοι με το «θύμα» και τον «θύτη»· το 52,6% των δασκάλων και το 41,7% των καθηγητών ανέφερε να επιδιώξουν να φέρουν σε συζήτηση τις εμπλεκόμενες πλευρές· το 56,7% των δασκάλων και το 45,8% των καθηγητών απάντησε να διευθετήσουν οι ίδιοι το πρόβλημα· το 84,5% των δασκάλων και 65,3% των καθηγητών βλέπει θετικά ενδεχόμενη τιμωρία του «δράστη» και το 25,8% των δασκάλων και το 19,4% των καθηγητών προτείνει ως λύση την αυστηρή επιτήρηση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%), καθηγητές και δάσκαλοι ήταν αρνητικοί σε μη παρέμβασή τους.

Σε ερώτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς θα μπορούσαν να αποτρέψουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε περιστατικά βίας, το 88,7% των δασκάλων και το 86,1% των καθηγητών απάντησαν ότι πρέπει να εξηγήσουν οι γονείς στα παιδιά τους ότι ο εκφοβισμός είναι μια μη αποδεκτή πράξη, καθώς και το 85,6% των δασκάλων και 84,7% των καθηγητών, οι ίδιοι οι γονείς να μην χρησιμοποιούν τακτικές βίας. Το 100% και το 97,2% των δασκάλων και των καθηγητών αντίστοιχα, απαντούν αρνητικά στην απραξία των γονέων σε περιστατικά βίας. Τέλος, το 11,3% των δασκάλων και το 15,3% των καθηγητών είναι θετικοί στο να ενθαρρύνουν οι γονείς τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά μόνα τους.

- **Έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας (2015)**[348]

Έρευνα της Μ. Χριστοφή, εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις μορφές παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 153 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείγματος δήλωσαν ότι η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη θέση και τον πληθυσμό της περιοχής που εντάσσεται το σχολείο. Στις περιοχές με πληθυσμό πάνω από ένα εκατομμύριο κατοίκους, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων των περιοχών αυτών θεωρούν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί «αρκετά» συχνό φαινόμενο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε περιοχές με μικρότερο πληθυσμό. Καμία αποκλίνουσα μορφή συμπεριφοράς των μαθητών που αφορά στην ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας και τη σχολική περιουσία δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι παρατηρήθηκε «πολύ» ή «αρκετά» συχνά. Οι μόνες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφορά που εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι παρατηρούνται «αρκετά» συχνά είναι η λεκτική βία και οι αρνητικές χειρονομίες.

[348]Μάρθα Χριστοφή, Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015.

Ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πιο σημαντικούς, παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια των μαθητών: «ανεπαρκής γονεϊκός έλεγχος» (81%), «οικογενειακή δυσαρμονία» (79%), «χαμηλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας» (41%).

- **Έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας (2015)**[349]

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών ως προς τη συχνότητα, τις μορφές και τους παράγοντες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 530 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποια συστηματική μέθοδο, αλλά με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας, διαφοροποιείται μεταξύ τους. Ορισμένες μορφές εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά, άλλες «λίγο» συχνά και άλλες «καθόλου» συχνά. Οι πιο συχνές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι η φασαρία, οι κοπάνες, η χρήση κινητού και η καθυστερημένη προσέλευση, και λίγο πιο κάτω ακολουθεί η άρνηση συνεργασίας. Πρόκειται για συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία. Στη συνέχεια, ακολουθούν μορφές σχολικής βίας που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών: λεκτική βία, κοροϊδίες και χειρονομίες.

Ως προς τους παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν αξιολογούν κανέναν παράγοντα ως «πολύ σημαντικό» (εκτός από μία περίπτωση) ή «καθόλου σημαντικό» στην εμφάνιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών. Δηλώνουν ότι οι παράγοντες που

[349]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, «Εκφάνσεις της σχολικής βίας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα,* Gutenberg, Αθήνα 2015, 410-425.

συμβάλλουν «αρκετά» είναι κυρίως περιβαλλοντικοί ενώ οι παράγοντες που συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών συμβάλλουν «λίγο». Στις πρώτες θέσεις βρίσκονται δύο παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού: ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια και οι παρέες. Έπονται δύο άλλοι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια του μαθητή και συγκεκριμένα την έλλειψη κατανόησης από τους γονείς και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Τα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες, ο αποκλεισμός του μαθητή από τους συμμαθητές του, η μοναξιά, οι γνωστικές ανεπάρκειες, η χαμηλή σχολική επίδοση, η έλλειψη κατανόησης και ο μη κατάλληλος τρόπος διαχείρισης περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διαβίωση του παιδιού σε περιβάλλον που ευνοεί την παραβατικότητα, αποτελούν επίσης «αρκετά» σημαντικό παράγοντα εμφάνισης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές. Οι υπόλοιποι παράγοντες συμβάλλουν «λίγο»: υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, προέλευση από άλλη χώρα/ μετανάστης, απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς, φύλο, κληρονομικότητα και νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες.

● Έρευνα σε γυμνάσια της Ρόδου (2016)[350]

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γυμνασιακής εκπαίδευσης σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού στο νησί της Ρόδου. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί από 15 διαφορετικά γυμνάσια. Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο απαρτίζεται από τέσσερα μέρη: τα πρώτο μέρος αφορά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το δεύτερο μέρος αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και τις μορφές εκδήλωσής του, το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, και το τέταρτο μέρος αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου.

[350]Γεώργιος Μαρκογιαννάκης, Ελένη Καραγιάννη & Ελένη Νικολάου, «Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού», Διαθέσιμο στο http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t10-01.pdf (ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2017).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι είχαν λάβει κάποια ενημέρωση για το φαινόμενο του εκφοβισμού. Το 98% των εκπαιδευτικών ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό τη σωματική επίθεση μιας ομάδας μαθητών σε κάποιον συμμαθητή τους. Ως μορφές εκφοβισμού, το 98% θεωρεί τις απειλές, το 95% την άσκηση σωματικής βίας, το 90% τη φθορά προσωπικής περιουσίας, το 85% τη δυσφήμιση και το 50% την ειρωνεία.

Όσον αφορά στους μαθητές-«θύτες», το 42,5% θεωρεί ότι δεν ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού με την άσκηση σωματικής βίας, ενώ το 40% έχει αντίθετη άποψη και θεωρεί ότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του «θύτη». Το 17,5% έχει ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί). Ακόμη, το 47,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφωνεί με την άποψη ότι η άσκηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από έναν μαθητή ισχυροποιεί τον χαρακτήρα του, ενώ το 30% εκπαιδευτικών συμφωνεί. Το 22,5% είχε ουδέτερη στάση. Επίσης, το 82,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η άσκηση εκφοβισμού από έναν μαθητή δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξής του, το 12,5% παίρνει ουδέτερη στάση ενώ το 5% διαφωνεί. Ακόμη, το 75% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αν ένα παιδί εκφοβίσει μια φορά θα εξακολουθήσει να το κάνει και στο μέλλον, ενώ το 2,5% διαφωνεί. Το 22,5% έχει ουδέτερη στάση.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Το 57,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές-«θύτες» δεν θα έπρεπε να τιμωρηθούν, αλλά να δεχτούν κάποιο είδος βοήθειας, το 27,5% είχε ουδέτερη στάση, ενώ το 15% διαφωνεί. Σε ερώτηση αν τα παιδιά θύματα θα πρέπει να διαχειρίζονται μόνα τους τα περιστατικά εκφοβισμού το 87,5% διαφωνεί το 10% κρατάει ουδέτερη στάση και το 2,5% διαφωνεί. Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πρότειναν ως μέτρα/πρακτικές: την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού, την καλλιέργεια του αισθήματος της υπευθυνότητας στους μαθητές, τη διδασκαλία στους μαθητές για αντικειμενική αξιολόγηση/κρίση των πράξεων των συμμαθητών, τη σύνταξη ενός κοινού κώδικα καθοδήγησης και υποστήριξης των μαθητών, την οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων για την εξάλειψη των συμπεριφορών βίας και τη στήριξη των μαθητών-«θυμάτων» και τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας από τους εκπαιδευτικούς.

● **Ανακεφαλαίωση**

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες του εξωτερικού, όλων, σχεδόν, των ηπείρων: Ευρώπης, Ασίας, Αμερικής και Αφρικής. Η ανακεφαλαίωση των ερευνών είναι μια δύσκολη διαδικασία. Η μεγαλύτερη δυσκολία αφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στις έρευνες, στις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχολική βία, στην κουλτούρα της κοινωνίας και του σχολείου, στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, κ.ά.

Οι έρευνες αυτές, όπως και η πλειονότητα των ερευνών για τη σχολική βία,[351] εξετάζουν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών: τη συχνότητα της βίας στο σχολείο, τις διάφορες μορφές που εκδηλώνεται η βία και τη συχνότητα κάθε μορφής, και τους τρόπους αντιμετώπισης. Ακόμα, σε κάποιες έρευνες εξετάζονται οι παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους μαθητές στο σχολείο, οι χώροι του σχολείου που συνήθως εκδηλώνεται η βία, η βία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και οι επιπτώσεις που έχει στην εργασία τους η εκδήλωση βίας από τους μαθητές.

Μεταξύ των ερευνών δεν παρατηρούνται αποκλίσεις όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έκταση της σχολικής βίας. Η βία που εξετάζεται στις έρευνες είναι, κυρίως, μεταξύ των μαθητών. Σε μερικές έρευνες, όμως, εξετάζεται και η βία που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά των εκπαιδευτικών αλλά και της σχολικής περιουσίας:

- Όσον αφορά στη βία μεταξύ των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχουν «βιώσει» κάποιο περιστατικό βίας στο σχολείο τους κατά το τελευταίο σχολικό έτος, αλλά η συχνότητα αυτών των περιστατικών είναι μικρή (μία ή δύο φορές, για παράδειγμα). Η βία αυτή είναι λεκτική, σωματική και αφορά και τους καβγάδες. Σε μερικές έρευνες γίνεται αναφορά και σε πιο σοβαρές («εγκληματικές»)[352] μορφές βίας όπως η δολοφονία, ο βιασμός, κ.λπ.

[351]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 145.
[352]Γιάννης Πανούσης, *Τι και ποιος κρύβεται..., ό.π.*, 19.

Ακόμη, σε κάποιες έρευνες γίνεται αναφορά και στην εκδήλωση ηλεκτρονικής βίας από τους μαθητές. Οι διάφορες μορφές βίας εξαρτώνται και από την ηλικία των μαθητών.

- Για τη βία που εκδηλώνουν οι μαθητές προς τους καθηγητές δεν προκύπτει μια σαφής εικόνα. Σε άλλες χώρες φαίνεται ότι κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά ποσοστά, ενώ σε άλλες είναι σε υψηλότερα ποσοστά, αλλά και σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο. Η βία που ασκούν οι μαθητές προς τους καθηγητές είναι συνήθως λεκτική βία και απειλές.
- Βία των μαθητών παρατηρείται και κατά της σχολικής περιουσίας και της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν καταστροφές της σχολικής περιουσίας και σε αρκετές έρευνες αποτελούν συχνή μορφή βίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη μη τήρηση των κανόνων του σχολείου από τους μαθητές και την ανάρμοστη συμπεριφορά, γεγονός που δυσκολεύει τη διδασκαλία.
- Μια μορφή παραβατικής συμπεριφοράς που παρατηρείται αρκετά/πολύ συχνά στο σχολείο είναι το κάπνισμα. Ακόμη, σε ορισμένες αναφέρεται και η χρήση αλκοόλ. Οι μορφές αυτές εμφανίζονται σε υψηλό ποσοστό στο λύκειο.

Οι χώροι που εκδηλώνεται η σχολική βία είναι εκείνοι στους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να εποπτεύουν επαρκώς, όπως όταν βρίσκονται στη σχολική τάξη. Οι χώροι αυτοί είναι οι διάδρομοι, το προαύλιο, οι σκάλες και οι τουαλέτες του σχολείου.

Ως προς τους παράγοντες, στις έρευνες που εξετάστηκε η παράμετρος αυτή, ως βασικότερος αναφέρεται το οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη, σημαντικούς θεωρούν και τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες με έμφαση στα ΜΜΕ και την κουλτούρα και τις αξίες της κοινωνίας.

Στην πλειονότητα των διεθνών ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, σε αντίθεση με τις αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα,[353] δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές, όπως η συζήτηση, η εφαρμογή του κανονισμού του σχολείου, η συνεργασία με τους γονείς, κ.ά. Σε όλες σχεδόν τις

[353]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση…, ό.π.*, 59.

έρευνες που εξετάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας επισημαίνεται η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο και αντιμετώπισης της βίας. Ακόμα, προτείνουν την πραγματοποίηση εκδηλώσεων στο σχολείο, στην εκπαίδευση/ ενημέρωση των μαθητών σε θέματα σχολικής βίας, την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, την επάρκεια του σχολικού κανονισμού, τη στελέχωση του σχολείου με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι), κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ανησυχούν για την ασφάλεια των μαθητών, όταν εκδηλώνονται περιστατικά σχολικής βίας. Ακόμη, οι ίδιοι νιώθουν άγχος, ανησυχία, χωρίς υποστήριξη, κ.ά. όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας. Η εκδήλωση περιστατικών βίας στο σχολείο φαίνεται ότι επηρεάζει ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εργασία τους. Σε αρκετές περιπτώσεις νιώθουν λύπη και απογοήτευση και κάποιοι από αυτούς σκέπτονται να αλλάξουν σχολείο. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι άλλαξαν σχολείο εξαιτίας των περιστατικών βίας στο προηγούμενο σχολείο.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών. Βασικοί στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με:

- τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών
- τις μορφές σχολικής βίας των μαθητών και τη συχνότητά τους
- τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών στο σχολείο
- τους τρόπους που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών
- την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών
- τη δυνατότητα αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών

Άλλοι στόχοι της έρευνας είναι η εξέταση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με:

- τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)
- τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών και τη συχνότητά τους σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)
- τους παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την

αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)

- τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)
- την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)
- τη δυνατότητα αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε σχέση με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο)

Βάσει των στόχων αυτών, στην παρούσα έρευνα διερευνώνται τα εξής ερωτήματα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

- Ποια είναι η έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας;
- Διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους απόψεις ως προς την έκταση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο);
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωσης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολείο;
- Διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους απόψεις ως προς τους παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο);
- Ποιες πρακτικές/τρόπους χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών;
- Διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις πρακτικές/τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με: το φύλο

τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο);

- Είναι επαρκής ο σχολικός κανονισμός για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών;
- Διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους απόψεις ως προς την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο);
- Είναι αποτελεσματική η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών;
- Διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους απόψεις ως προς την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με: το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους, την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και τη βαθμίδα διδασκαλίας (γυμνάσιο-λύκειο);

6.2 Μέσο συλλογής των στοιχείων

Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων και χρησιμοποιείται ευρύτατα στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Όπως αναφέρει ο Μ. Βάμβουκας «...*η χρήση του* [ερωτηματολογίου] *προσφέρεται, όταν πρόκειται να διερευνηθούν κυρίως κοινωνιολογικές όψεις της ψυχοπαιδαγωγικής πραγματικότητας*».[354] Κριτήριο επιλογής του ερωτηματολογίου, επίσης, αποτέλεσε η δυνατότητα επίδοσής του σε μεγάλο δείγμα κοινωνικών υποκειμένων, το οποίο παρουσιάζει ποικιλία στη σύνθεσή του ως προς: το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, κ.λπ.[355]

[354]Μιχαήλ Βάμβουκας, Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (8η έκδ.), Γρηγόρης, Αθήνα 2007, 248.
[355]Λεωνίδας Αθανασίου, Μέθοδοι και τεχνικές έρευνες στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις (2η έκδ.), Εφύρα, Ιωάννινα 2007, 144-145˙ Alan Bryman, Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (Π. Σακελλαρίου, Επιμ. & Α. Αϊδίνης, Μετάφρ.), Gutenberg, Αθήνα 2017, 258-259.

Η επιλογή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους έρευνας. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο με το οποίο εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία και παραβατικότητα.[356] Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της ίδιας της σχολικής βαθμίδας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά στοιχεία/χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως είναι: το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η βαθμίδα διδασκαλίας, οι σπουδές και η αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκει. Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται ειδικές ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία και παραβατικότητα. Για τη διατύπωση των ερωτήσεων λήφθηκε υπόψη η σχετική βιβλιογραφία αλλά και οι απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχετική συζήτηση που έγινε στο πλαίσιο σεμιναρίου για τη σχολική βία και παραβατικότητα. Επίσης, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι ειδικές ερωτήσεις είναι σε αντιστοιχία με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας.

Οι ειδικές ερωτήσεις που αφορούν, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίζονται σε τρεις υποενότητες/θεματικές:

- Η πρώτη υποενότητα/θεματική περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν σε ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής βίας και παραβατικότητας: τη συχνότητα του φαινομένου, τις μορφές του και τη συχνότητα των μορφών. Βάσει της βιβλιογραφίας οι εκπαιδευτικοί απαντούν πόσο συχνό είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο κι στη συνέχεια για τη συχνότητα των διαφόρων μορφών σχολικής βίας, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας (ειδικές ερωτήσεις: 1 και 4).
- Στη δεύτερη υποενότητα περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Και σε αυτή τη θεματική οι παράγοντες συμπεριλήφθηκαν

[356]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική...*, *ό.π.*, 216-220.

σύμφωνα με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και μελέτες (ειδική ερώτηση (με υπο-ερωτήσεις):

- Στην τρίτη υποενότητα οι ερωτήσεις αφορούν στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Ακόμη ερωτώνται για την επάρκεια του σχολικού κανονισμού στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά την επίλυση περιστατικών σχολικής βίας και παραβατικότητας (ειδικές ερωτήσεις: 2, 5 και 6).

Ως προς τον τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο:

- Οι ερωτήσεις που αφορούν στα ατομικά στοιχεία είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου με διχοτομικές ή πολλαπλής επιλογής με μία επιλογή/απάντηση ερωτήσεις.
- Οι ειδικές ερωτήσεις είναι κλειστές, ιεραρχικής κλίμακας και μια ανοικτή ερώτηση σε κάθε υποενότητα/θεματική.

Πριν την τελική επίδοση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε δείγμα εκπαιδευτικών όπου πραγματοποιήθηκε έλεγχος της σαφήνειας των ερωτήσεων, της επάρκειάς τους ως προς την κάλυψη των πιθανών απαντήσεων, της ελκυστικότητας, της έκτασης, του χρόνο που απαιτείται, κ.λπ.[357] Αφού έγιναν οι αναγκαίες βελτιώσεις, πραγματοποιήθηκε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Η επίδοση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους 2015-2016, περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα είχαν διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά και στο συγκεκριμένο σχολείο. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε περισσότερα από ένα σχολεία, απαντούσαν για το σχολείο στο οποίο δίδασκαν τις περισσότερες ώρες. Αυτό έγινε γιατί οι ερωτήσεις που αφορούσαν στη σχολική βία θα έπρεπε να έχουν ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο θα μπορούσε να πει

[357]Louise Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, 439-440.

κανείς, ώστε να είναι συγκεκριμένες και οι απαντήσεις. Όπως αναφέρει ο Ν. Κουράκης, οι ερωτήσεις για τη σχολική βία δεν πρέπει να είναι αόριστες αλλά συγκεκριμένες: «*Θα πρέπει να περιορίζει κανείς πρώτα απ' όλα την ερώτηση στην τελευταία χρονιά ή και την προηγούμενη*».[358] Στο ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφερόταν σαφώς και με επισήμανση (υπογράμμιση) ότι οι ερωτήσεις αφορούσαν το τρέχον σχολικό έτος. Παράδειγμα η ερώτηση για τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας και τη συχνότητά τους, η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής: «*Στο σχολείο που υπηρετείτε αυτή τη χρονιά ποιες από τις παρακάτω μορφές σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών έχετε παρατηρήσει και πόσο συχνά*;»

6.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 868 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων σχολείων της χώρας μας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιήθηκε με κάποια συστηματική μέθοδο, αλλά βάσει της δυνατότητας πρόσβασης στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως: το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών, αλλά και στοιχεία που αφορούν στη βαθμίδα, στον τύπο και στην αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.1, από τους 868 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 346 ήταν άνδρες (39,9%) και οι 522 γυναίκες (60,1%).

[358]Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.*, 110.

Πίνακας 6.1

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο

Φύλο	**Συχνότητα (ν)**	**Ποσοστό %**
Άνδρες	346	39,9
Γυναίκες	522	60,1
Σύνολο	**868**	**100,0**

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, από τους 868 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 45 εκπαιδευτικοί (5,2%) έχουν έως 5 χρόνια υπηρεσίας, οι 141 εκπαιδευτικοί (16,2%) έχουν από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, οι 195 (22,5%) έχουν από 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, οι 169 (19,5%) έχουν από 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, οι 142 (16,4%) έχουν από 21 έως 25 χρόνια υπηρεσίας και οι 176 (20,3%) από 26 χρόνια υπηρεσίας και άνω. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας είναι πολύ μικρό, ενώ στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες κυμαίνεται από 16,2% έως 22,5% (πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	**ν**	**%**
έως 5	45	5,2
6 έως 10	141	16,2
11 έως 15	195	22,5
16 έως 20	169	19,5
21 έως 25	142	16,4
26 και άνω	176	20,3
Σύνολο	**868**	**100,0**

Ως προς τις σπουδές, το 13,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι έχει δεύτερο πτυχίο, το 29,3% ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και το 5,3% ότι έχει διδακτορικό δίπλωμα. Επίσης, το 4,6% ανέφερε ότι έχει κάποιο άλλο τίτλο σπουδών/δίπλωμα (πίνακας 6.3).

Πίνακας 6.3

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά σπουδές

Σπουδές	**Ναι**		**Όχι**	
	ν	**%**	**ν**	**%**
2ο πτυχίο	115	13,2	753	86,8
Μεταπτυχιακές	254	29,3	614	70,7
Διδακτορικές	46	5,3	822	94,7
Άλλες	40	4,6	828	95,4

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που παρουσιάζονται στον πίνακα 6.4, οι 354 εκπαιδευτικοί (40,8%) διδάσκουν στο γυμνάσιο, οι 485 εκπαιδευτικοί (55,9%) στο Γενικό Λύκειο και οι 29 (3,3%) στο Επαγγελματικό Λύκειο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (59,2%) διδάσκει στο λύκειο.

Πίνακας 6.4

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά βαθμίδα και τύπο σχολείου διδασκαλίας

Βαθμίδα και τύπος σχολείου	**ν**	**%**
Γυμνάσιο	354	40,8
Γενικό Λύκειο	485	55,9
Επαγγελματικό Λύκειο	29	3,3
Σύνολο	**868**	**100,0**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (68,9%) διδάσκει σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή. Σε ημιαστική περιοχή βρίσκεται το σχολείο που διδάσκει το 15,2% των εκπαιδευτικών και σε αγροτική περιοχή το 15,8% των εκπαιδευτικών (πίνακας 6.5)

Πίνακας 6.5

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν

Περιοχή	**ν**	**%**
Αστική	597	68,9
Ημιαστική	132	15,2
Αγροτική	137	15,8
Σύνολο	**868**	**100,0**

Αναφορικά με τον αριθμό των κατοίκων της αστικής περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείου που διδάσκουν οι 597 εκπαιδευτικοί του δείγματος, το 1/3 περίπου τον εκπαιδευτικών (31,7%) απάντησε ότι διδάσκει σε σχολεία που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό έως 50.000 κατοίκους[359], το 13,6% διδάσκει σε σχολεία που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό από 50.001 έως 80.000 κατοίκους, το 11,9% σε πόλεις από 80.001 έως 100.000 κατοίκους, το 30,5% σε πόλεις μεταξύ 100.000 και 200.000 κατοίκων, το 4,4% σε πόλεις από 200.001 κατοίκους έως 1.000.000 και το 8,8% των εκπαιδευτικών σε σχολεία που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό πάνω από 1.000.000 κατοίκους (πίνακας 6.6).

Πίνακας 6.6

Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά αριθμό κατοίκων της πόλης που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν

Πληθυσμός (κάτοικοι) πόλης	**N**	**%**
έως 50.000	189	31,7
50.001-80.000	81	13,6
80.001-100.000	71	11,9
100.001-200.000	182	30,5
200.001-1.000.000	26	4,4
1.000.000 και άνω	48	8,0
Σύνολο	**597**	**100,0**

[359]Η διάκριση των πόλεων με κριτήριο τον πληθυσμό τους πραγματοποιήθηκε βάσει του πληθυσμού των πόλεων στη χώρα μας.

6.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων

Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας είναι περιγραφική αλλά και επαγωγική. Στην επαγωγική ανάλυση εξετάζεται η συνάφεια μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών.

Στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας παρουσιάζεται η κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Επίσης, παρουσιάζονται ο μέσος όρος (μ.ό.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι δείκτες αυτές παρουσιάζονται σε όλες τις ειδικές ερωτήσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί σε τετραβάθμια κλίμακα.[360] Για την αξιολόγηση των δεικτών αυτών, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας ως εξής: «πολύ» = 1, «αρκετά» = 2, «λίγο» = 3 και «καθόλου»= 4. Βάσει αυτή της κωδικοποίησης, το εύρος των τιμών είναι «πολύ» αν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν υπερβαίνει την τιμή 1,50, «αρκετά» αν ο μέσος όρος του δείκτης κυμαίνεται από 1,51 έως 2,50, «λίγο» αν ο μέσος όρος βρίσκεται στο διάστημα 2,51 έως 3,50 και «καθόλου» αν ο αντίστοιχος μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 3,51 έως 4,0. Η κωδικοποίηση αυτή παρέχει το πλεονέκτημα της σύγκρισης μεταξύ των διαφόρων δεικτών με έναν απόλυτο τρόπο, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου.

Κατά την επαγωγική ανάλυση, η οποία αφορά στον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποσοτική (π.χ. «φύλο» με «σωματική ποινή» ως τρόπος αντιμετώπισης παραβατικής συμπεριφοράς»), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δυο κατηγορίες και μια ποσοτική εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis. Στις περιπτώσεις όπου το κριτήριο των Kruskal-Wallis έδειχνε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, εφαρμόστηκε συμπληρωματικά το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το p=.05, ενώ η ανάλυση διεξάχθηκε με το λογισμικό SPSS v 22.0.

---

[360]Η ιεράρχηση των κλιμάκων δεν είναι πάντοτε μονή (τρίβαθμη, πεντάβαθμη, κ.λπ.) αλλά μπορεί να είναι τετράβαθμη, εξάβαθμη, κ.λπ., Louise Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας...*, *ό.π.*, 428-430.

6.5 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στα προηγούμενα υποκεφάλαια. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί αποτελούν τους επίσημους/τυπικούς φορείς κοινωνικού ελέγχου της βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο.[361] Ακόμα, και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τα μέλη της σχολικής κοινότητας που ορίστηκαν υπεύθυνα για τη διαχείριση της βίας και της παραβατικότητας (π.χ. υπεύθυνοι σχολικής βίας και εκφοβισμού) ήταν εκπαιδευτικοί. Πράγματι, στη χώρα μας, πολιτικές διαχείρισης της σχολικής βίας στις οποίες εμπλέκονται και μαθητές (π.χ. σχολική διαμεσολάβηση) εφαρμόζονται σε ελάχιστα σχολεία.[362] Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και, κατά συνέπεια, οι απόψεις τους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός όχι μόνο επειδή είναι αυτός που διαχειρίζεται περιστατικά βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο, που έχει, όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης, την «τιμωρητική εξουσία», αλλά και γιατί μπορεί να αποτελέσει πρότυπο ταύτισης και «συμπληρωματικό γονέα» για τους μαθητές.[363] Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί «(αλληλεπι)δρώντες» στην εκδήλωση και στη διαχείριση φαινομένων σχολικής βίας και παραβατικότητας.[364]

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών στο διεθνή χώρο. Στη χώρα μας, όμως, οι έρευνες που ασχολούνται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι λίγες και, συνήθως, εστιάζουν σε κάποιες παραμέτρους/διαστάσεις της σχολικής βίας και της παραβατικότητας, όπως είναι η

---

[361]Γιάννης Πανούσης, *Προλογικά..., ό.π.*, 15.

[362]Θεόδωρος Θάνος, & Παρασκευή Σταθά, «Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση», στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις και αντιμετώπιση,* Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 175-190˙ Θεόδωρος Θάνος, Αντώνιος Τσατσάκης, Βασίλης Σταγάκης & Κώστας Κατσιούλας, «Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογή του», στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα,* Τόπος, Αθήνα 2013, 317-335.

[363]Γιάννης Πανούσης, *Προλογικά...*, *ό.π.*, 15.

[364]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνιο έρευνα για την ενδοσχολική βία...*, *ό.π.*, 3.

συχνότητα και οι μορφές. Λίγες έρευνες ασχολούνται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσης βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους μαθητές είναι πολύ σημαντικές, γιατί αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και ερμηνεύουν το εν λόγω φαινόμενο. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις για τη συμβολή του ίδιου του σχολείου στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές. Αντίθετα με τις διεθνείς έρευνες, οι οποίες, όπως προκύπτει και από την επισκόπηση των ερευνών που προηγήθηκε, ασχολούνται ιδιαίτερα με την έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα ελάχιστα ασχολούνται με αυτό. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών εξετάζονται σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, και την αστικότητα του σχολείου που διδάσκουν, μεταβλητές οι οποίες δεν έχουν εξεταστεί ή έχουν εξεταστεί με μη συστηματικό τρόπο στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλλει προς αυτές τις κατευθύνσεις, γεγονός που συνιστά και την πρωτοτυπία της.

6.6 Δεοντολογία της έρευνας

Η δεοντολογία αφορά στην εφαρμογή βασικών ηθικών αρχών σε διάφορα ζητήματα που συνδέονται με την επιστημονική έρευνα, όπως ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της έρευνας, η λογοκλοπή, παραποίηση δεδομένων, η προσβολή της προσωπικότητας, κ.ά. Μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας δεν υπήρχαν κώδικες επιστημονικής δεοντολογίας οι οποίοι θα ήταν προσιτοί στους φοιτητές και στο προσωπικό ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος.[365] Τα τελευταία χρόνια όμως στα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν θεσπιστεί κώδικες δεοντολογίας έρευνας, όπως και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Γενικές αρχές του κώδικα δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι: η αποχή από έρευνες οι οποίες θα μπορούσαν να επιφέρουν βλάβη ή κίνδυνο βλάβης στην κοινωνία και το οικοσύστημα, η τήρηση της

[365]Αργύρης Κυρίδης & Αγγελική Χρονοπούλου, Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής, Gutenberg, Αθήνα 2008, 32-33.

ισχύουσας νομοθεσίας, ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα τρίτων προσώπων, κ.ά.[366]

Στην παρούσα εργασία λήφθηκαν υπόψη όλες οι αρχές του κώδικά δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπως:

- Ο σεβασμός στην προσωπικότητα των ερωτώμενων και η μη πρόκληση οποιασδήποτε βλάβης.
- Η ανωνυμία των ερωτώμενων και η μη δυνατότητα ανιχνευσιμότητάς τους.
- Η εθελοντική συμμετοχή, η συνειδητή συναίνεση, και η δυνατότητα των ερωτώμενων να εγκαταλείψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα.
- Η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών.
- Η πληροφόρηση για τον σκοπό της έρευνας, κ.ά.[367]

Όλα αυτά διασφαλίστηκαν από σχετική επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα στην επιστολή αναφέρονται: Ο σκοπός της έρευνας, η ανωνυμία, η εθελοντική συμμετοχή και η δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής, η ενημέρωση για τα αποτελέσματα, κτλ.

> Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε, ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Επίσης η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανά πάσα στιγμή μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του εφόσον δεν το επιθυμείτε.
>
> Εάν ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο e-mail: anton.tsatsakis@gmail.com. Σας ευχαριστούμε θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

---

[366]Κώδικας Δεοντολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:http://www.rc.uoi.gr/index.php/thesmiko-plaisio/kodikas-deontologias (τελευταία ανάκτηση: 31.03.2019).

[367]Louise Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας…, ό.π*, 414

6.7 Αξιοπιστία-εγκυρότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα μιας έρευνας προϋποθέτει την αξιοπιστία της έρευνας. Οι δύο έννοιες διαχωρίζονται μεταξύ τους μόνο σε επίπεδο ανάλυσης.[368]

Η αξιοπιστία της έρευνας αφορά στην πιστότητα της μέτρησης ενός φαινομένου. Υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι αξιοπιστίας: η σταθερότητα, η εσωτερική αξιοπιστία και ο εναρμονισμός μεταξύ διαφορετικών βαθμολογητών.[369] Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας χρησιμοποιείται ο συντελεστής/δείκτης άλφα Cronbach, ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ του 1 (ο οποίος υποδηλώνει απόλυτη εσωτερική αξιοπιστία) και ο δείκτης 0 (ο οποίος υποδηλώνει μηδενική εσωτερική αξιοπιστία).[370] Από την εκτίμηση του δείκτη Cronbach προκύπτει και για τις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου ότι οι τιμές του δείκτη είναι πολύ υψηλές και μεγαλύτερες από τη βιβλιογραφικά αποδεκτή τιμή του 0,7[371] καθιστώντας το εργαλείο αξιόπιστο για την καταγραφή μορφών, παραγόντων και τρόπων αντιμετώπισης.

Πίνακας 6.7

Δείκτης Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου κατά θεματικές

Θεματικές ερωτηματολογίου	Reliability Statistics	
	Cronbach's Alpha	N of Items
Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς	0,815	20
Παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς	0,914	27
Τρόποι αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς	0,719	15

Για την εξέταση της εγκυρότητας της έρευνας χρησιμοποιούνται τα εξής κριτήρια: (α) η αντικειμενικότητα που σημαίνει ότι η πραγματοποίηση της έρευνας και η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων της δεν πρέπει να επηρεάζονται από την προσωπικότητα του ερευνητή· (β) η μεθοδικότητα/συστηματικότητα που

[368]Alan Bryman, *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*..., *ό.π.*, 192.
[369]Louise Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*..., *ό.π.*, 199.
[370]Alan Bryman, *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*..., *ό.π.*, 190.
[371]Jum Nunnally, Psychometric theory (2nd ed.), McGraw-Hill, New York 1978.

σημαίνει ότι η έρευνα διεξάγεται με συστηματικό τρόπο, με προδιαγεγραμμένο σχέδιο, με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές και αποσκοπεί στη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων για την κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου που μελετάται· (γ) η επαναληπτικότητα που σημαίνει ότι θα πρέπει να αναφέρονται με σαφήνεια όλες οι αναγκαίες πληροφορίες ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επανάληψης της έρευνας από άλλους ερευνητές· (δ) η εμπειρικότητα με την έννοια ότι το αντικείμενο της έρευνας είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο και οι σχετικές και όροι προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια σε όλες τις διαστάσεις τους· (ε) η δημοσιότητα που σημαίνει ότι ερευνητές και ενδιαφερόμενοι έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.[372] Στην παρούσα έρευνα βάσει των κριτηρίων που αναφέρθηκαν διασφαλίζεται η εγκυρότητά της:

- Η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων της έρευνας δεν εξαρτώνται από την προσωπικότητα του ερευνητή, αλλά βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας. Έτσι διασφαλίστηκε η αντικειμενικότητα της έρευνας.
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο, συγκεκριμένο σχέδιο και με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές. Μετά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σχεδιάστηκαν τα στάδια της έρευνας και επιλέχθηκαν οι μέθοδοι και οι τεχνικές διεξαγωγής της. Έτσι διασφαλίστηκε η μεθοδικότητα της έρευνας.
- Στην έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι πτυχές της με σαφή τρόπο. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα της πραγματοποίησής της εκ νέου από άλλον ερευνητή. Έτσι διασφαλίστηκε η επαναληπτικότητα της έρευνας.
- Στην έρευνα αποσαφηνίζονται οι σχετικές έννοιες και θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στη σχολική βία και παραβατικότητα και παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι διαστάσεις του φαινομένου: μορφές, παράγοντες και τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισής του. Έτσι διασφαλίστηκε η εμπειρικότητα της έρευνας.
- Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι διαθέσιμα για παρατήρηση και χρήση σε οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο, γεγονός που διασφαλίζει τη δημοσιότητα της έρευνας.

[372]Μιχαήλ Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα...*, *ό.π.*, 359-361.

6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε έρευνα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς του «πραγματικού» κόσμου, αφού διεξάγεται στον «πραγματικό» κόσμο.[373] Επομένως, ο σκοπός της έρευνας και τα μέσα συλλογής των δεδομένων είναι αναγκαίο να τεθούν αντίστοιχα σε «πραγματοποιήσιμο» πλαίσιο όσον αφορά τον χρόνο και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι.

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτική, καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει της ευκολίας πρόσβασης σε αυτό. Έτσι, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.

Επίσης στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη σχολική βία και παραβατικότητα.

Άλλος περιορισμός, που συνδέεται και με τα χρονικά περιθώρια διεξαγωγής της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο. Έτσι, η έρευνα υπόκειται σε όλους τους περιορισμούς που υπόκειται κάθε έρευνα που χρησιμοποιεί ως μέσο συλλογής των στοιχείων το ερωτηματολόγιο, όπως: η αδυναμία υπόδειξης και διατύπωσης διευκρινιστικών ερωτήσεων, η μη συλλογή πρόσθετων δεδομένων, το ότι δεν είναι εφικτός ο έλεγχος του υποκειμένου που απαντά και της ειλικρίνειας των ερωτήσεων, κ.ά.[374]

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν κι άλλες ερωτήσεις αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική βία και παραβατικότητα, ο χώρος που εκδηλώνονται τα περιστατικά βίας και παραβατικότητας, κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, το ερωτηματολόγιο θα είχε μεγάλη έκταση και θα χρειαζόταν μεγάλο χρόνο συμπλήρωσης γεγονός που αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στη συμπλήρωσή του.[375] Έτσι, επιλέχθηκε να εξεταστούν οι βασικές διαστάσεις της σχολικής βίας και παραβατικότητας.[376]

---

[373]Colin Robson, Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Gutenberg, Αθήνα 2007.
[374]Alan Bryman, A, *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας...*, *ό.π.*, 259-260˙ Louise Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας..., ό.π.*, 428.
[375]Μιχαήλ Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα...*, *ό.π.*, 261.
[376]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*

Οι αδυναμίες αυτές ως έναν βαθμό θα μπορούν να αμβλυνθούν με τη χρησιμοποίηση και δεύτερου μέσου συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, η οποία, όμως, δεν χρησιμοποιήθηκε εξαιτίας έλλειψης χρονικών περιθωρίων.[377]

Οι περιορισμοί αυτοί λαμβάνονται υπόψη στην περιγραφή και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας.

[377]Γιώργος Σταμέλος, & Αθανασία Δακοπούλου, Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Για μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, 251-253.

7. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και παραβατικότητα αναφορικά (α) με τη συχνότητα, (β) τις μορφές, (γ) τους παράγοντες εκδήλωσης, (δ) τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους και (ε) την επάρκεια του σχολικού κανονισμού. Επίσης, εξετάζεται αν οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς (α) το φύλο, (β) τα χρόνια υπηρεσίας, (γ) τις σπουδές, (δ) τη βαθμίδα εκπαίδευσης και (ε)τον τύπο σχολείου και (στ) την αστικότητα της περιοχής.

7.1 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1.1, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «λίγο συχνό» φαινόμενο στο σχολείο τους, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους (μ.ό.=2,61, τ.α.=0,783).

Πίνακας 7.1.1

Απόλυτη και ποσοστιαία συχνότητα (ν και %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους.

Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας	N	%
Πολύ συχνό	70	8,3
Αρκετά συχνό	279	33,0
Λίγο συχνό	409	48,3
Καθόλου συχνό	88	10,4
Σύνολο	846	100,0
Δεν απάντησαν	22	
μέσος όρος (μ.ό.)	2,61	
τυπική απόκλιση (τ.α).	0,783	

Πράγματι, 6 στους 10 περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος (58,7%) θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί «καθόλου» ή «λίγο συχνό»

φαινόμενο στο σχολείο τους. Ωστόσο, το 1/3 των εκπαιδευτικών (33,0%) δηλώνει ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο στο σχολείο τους.

Στον πίνακα 7.1.2 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για τη συχνότητα εμφάνισης της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο τους ανάλογα με το φύλο. Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Mann Whitney προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το φύλο (p=.035) σχετικά με τις απόψεις τους για τη συχνότητα του φαινομένου της παραβατικότητας. Τόσο οι γυναίκες (μ.ό.=2,60) όσο και οι άνδρες (μ.ό.=2,63) θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι η παραβατική συμπεριφορά συνιστά «λίγο συχνό» φαινόμενο.

Πίνακας 7.1.2

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Άνδρες	2,63	338	0,832	-0,672	.502
Γυναίκες	2,60	508	0,749		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1.3, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για τη συχνότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.008) με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας, όπως προκύπτει από τα περιγραφικά στοιχεία, το στατιστικό κριτήριο Kruskal Wallis και τις πολλαπλές συγκρίσεις. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 1 έως 5 χρόνια (μ.ό=2,32) θεωρούν συγκριτικά συχνότερη την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με όσους έχουν υπηρεσία περισσότερα από 25 χρόνια (μ.ό.=2,76).

Πίνακας 7.1.3

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 5	**2,32**	44	0,674	15,776	0,013 1-5 vs 26+
5 έως 10	2,54	138	0,736		
11 έως 15	2,59	189	0,792		
16 έως 20	2,55	164	0,793		
21 έως 25	2,68	139	0,836		
26 και άνω	**2,76**	172	0,756		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

Στη συνέχεια εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας με κριτήριο τυχόν σπουδές που έχουν πραγματοποιήσεις πέραν του βασικού πτυχίου, όπως η κατοχή ή όχι: α) δεύτερου πτυχίου, β) μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, γ) διδακτορικού διπλώματος και δ) άλλου τίτλου σπουδών.

α) Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1.4α, μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν δεύτερο πτυχίο και αυτών που δεν έχουν, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.052) ως προς τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Πίνακας 7.1.4α

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι

Δεύτερο πτυχίο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,63	736	0,771	-1,946	.052
Ναι	2,46	110	0,842		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

β) Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Mann Whitney προκύπτει ότι μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.001) ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων (μ.ό.=2,44) θεωρούν συγκριτικά συχνότερη την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με όσους δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ό.=2,68) (πίνακας 7.1.4β).

Πίνακας 7.1.4β

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,68	594	0,754	-3,954	.001
Ναι	2,44	252	0,823		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

γ) Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1.4γ, μεταξύ των εκπαιδευτικών κατόχων διδακτορικού διπλώματος και των εκπαιδευτικών μη κατόχων διδακτορικού διπλώματος παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.011) ως προς τις απόψεις τους για τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «αρκετά συχνό» (μ.ό.=2,29) φαινόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι είναι «λίγο συχνό» φαινόμενο (μ.ό.=2,63).

Πίνακας 7.1.4γ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,63	804	0,773	-2,530	.011
Ναι	2,29	42	0,891		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

δ) Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Mann Whitney προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την απόκτηση κάποιου άλλου πτυχίου τίτλου σπουδών (p=.053) σχετικά με τις απόψεις τους για τη συχνότητα του φαινομένου της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο. Τόσο οι κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών (μ.ό.=2,85) όσο και όσοι δεν έχουν (μ.ό.=2,60), θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών συνιστά «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.1.4δ).

Πίνακας 7.1.4δ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι

Άλλος τίτλος σπουδών	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,60	807	0,786	1,919	.053
Ναι	2,85	39	0,670		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.253) μεταξύ τους με κριτήριο τον τύπο του σχολείου που σπουδάζουν. Σε όλους τους τύπους σχολείων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.1.5).

Πίνακας 7.1.5

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου

Τύπος Σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Γυμνάσιο	2,57	340	0,759	2,752	.253
Γενικό Λύκειο	2,65	478	0,789		
Επαγγελμ. Λύκειο	2,39	28	0,916		
Σύνολο	2,61	846	0,783		

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.145) ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο τους. Σε όλες τις περιοχές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.1.6).

Πίνακας 7.1.6

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αστική	2,57	586	0,786	3,861	.145
Ημιαστική	2,68	128	0,813		
Αγροτική	2,71	130	0,731		
Σύνολο	2,61	844	0,783		

Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Kruskal Wallis προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.582) μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα του φαινομένου της σχολικής βίας και παραβατικότητας ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων στις οποίες βρίσκονται τα σχολεία που διδάσκουν. Σε όλες τις περιοχές θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι η σχολική βία και παραβατικότητα συνιστά «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.1.7).

Πίνακας 7.1.7

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν

Κάτοικοι	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
10.000-50.000	2,53	186	0,800	3,773	.582
50.000-80.000	2,54	81	0,759		
80.000-100.000	2,61	72	0,832		
100.000-200.000	2,64	180	0,810		
200.000 – 1.000.000	2,42	26	0,809		
1.000.000 και άνω	2,60	48	0,574		
Σύνολο	2,61	844	0,783		

7.2 Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας

Στον πίνακα 7.2.1 παρουσιάζεται η κατανομή (απόλυτη και ποσοστιαία (%)) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για κάθε μία μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συχνότητά τους και, παράλληλα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Από τις τιμές του μέσου όρου στις ερωτήσεις προκύπτει ότι η πλειονότητα των μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελούν «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.2.1 και γράφημα 7.2.1).

Πίνακας 7.2.1

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Πολύ συχνά**		**Αρκετά συχνά**		**Λίγο συχνά**		**Καθόλου συχνά**		**μ.ό.**	**τ.α.**
	ν	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**		
Κλοπή	19	2,23	42	4,93	407	47,77	384	45,07	3,36	0,68
Σωματική βία σε συμμαθητές	30	3,50	192	22,40	475	55,43	160	18,67	2,89	0,73
Λεκτική βία σε συμμαθητές	144	16,67	388	44,91	292	33,80	40	4,63	2,26	0,79
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	25	2,93	110	12,90	364	42,67	354	41,50	3,23	0,78
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	6	0,71	23	2,71	71	8,35	750	88,24	3,84	0,48
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	75	8,71	184	21,37	463	53,77	139	16,14	2,77	0,82
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	117	13,53	296	34,22	386	44,62	66	7,63	2,46	0,82
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	249	28,72	363	41,87	233	26,87	22	2,54	2,03	0,81
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	270	31,21	361	41,73	204	23,58	30	3,47	1,99	0,83
Φασαρία	275	31,76	388	44,80	191	22,06	12	1,39	1,93	0,77
Κάπνισμα	135	15,63	277	32,06	314	36,34	138	15,97	2,53	0,94
Χρήση κινητού	333	38,50	289	33,41	192	22,20	51	5,90	1,95	0,92
Χρήση αλκοόλ	14	1,63	31	3,60	151	17,54	665	77,24	3,70	0,62
Αρνητικές χειρονομίες	122	14,12	266	30,79	325	37,62	151	17,48	2,58	0,94
Κοροϊδίες - Διάδοση κακόβουλων φημών	88	10,20	252	29,20	387	44,84	136	15,76	2,66	0,86
Σεξουαλική παρενόχληση	4	0,47	14	1,64	160	18,74	676	79,16	3,77	0,49
Εκφοβισμός	38	4,43	141	16,45	432	50,41	246	28,70	3,03	0,79
Ηλεκτρονική βία	23	2,68	59	6,88	304	35,47	471	54,96	3,43	0,74
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	1	0,12	8	0,94	85	9,94	761	89,01	3,88	0,36
Απομόνωση/ αποκλεισμός από τις παρέες	46	5,35	172	20,00	528	61,40	114	13,26	2,83	0,72

Γράφημα 7.2.1

Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.2.1 και του γραφήματος 7.2.1, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος θεωρούν ότι καμία μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν εκδηλώνεται από τους μαθητές στο σχολείο «πολύ συχνά». Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μία από τις τρεις περίπου μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, εκδηλώνονται «αρκετά συχνά». Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων που αφορούν στις μορφές αυτές κυμαίνεται από 1,93 έως 3,88. Στην πρώτη θέση των τιμών του μέσου όρου των απαντήσεων κατατάσσεται η «φασαρία» (μ.ό.=1,93). Το

44,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η «φασαρία» εκδηλώνεται «αρκετά συχνά» και το 31,8% «πολύ συχνά». Δηλαδή το 76,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η «φασαρία» εκδηλώνεται «πολύ» ή «αρκετά συχνά». Ακολουθούν, με ιεραρχική σειρά: η «χρήση κινητού» (μ.ό.=1,95), η «καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα» (μ.ό.=1,99), οι «αδικαιολόγητες απουσίες» (μ.ό.=2,03), η «λεκτική βία σε συμμαθητές» (μ.ό.=2,26) και η «άρνηση/προβλήματα συνεργασίας» (μ.ό.=2,46). Η «χρήση κινητού» συμπληρώνει το υψηλότερο ποσοστό από όλες τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι εκδηλώνεται «πολύ συχνά» (38,5%). Από τις μορφές αυτές σχολικής βίας και παραβατικότητας οι πέντε από τις έξι αφορούν στην παραβίαση κανόνων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και τη διδακτική διαδικασία.

Οι μισές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο ή/και ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούνται «λίγο συχνά» σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Οι μορφές αυτής με κριτήριο την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, είναι οι εξής: «κάπνισμα» (μ.ό.=2,53), «αρνητικές χειρονομίες» (μ.ό.=2,58), «κοροϊδίες-διάδοση κακόβουλων φημών» (μ.ό.=2,66), «καταστροφή-πρόκληση υλικών ζημιών» (μ.ό.=2,77), «απομόνωση-αποκλεισμός από τις παρέες» (μ.ό.=2,83), «σωματική βία σε συμμαθητές» (μ.ό.=2,89), «εκφοβισμός» (μ.ό.=3,03), «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό» (μ.ό.=3,23), «κλοπή» (μ.ό.=3,36) και «ηλεκτρονική βία» (μ.ό.=3,43). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι το «κάπνισμα» αποτελεί «λίγο» ή «καθόλου συχνό» φαινόμενο είναι 52,3%, δηλαδή λίγο παραπάνω από το μισό, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι το «κάπνισμα» αποτελεί «πολύ» ή «αρκετά συχνό» φαινόμενο είναι 47,7%, δηλαδή λίγο παρακάτω από το μισό.

Τέσσερις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρατηρούνται «καθόλου συχνά». Πρόκειται για τις εξής μορφές: «χρήση αλκοόλ» (μ.ό.=3,70), «σεξουαλική παρενόχληση» (μ.ό.=3,77), «σωματική βία σε εκπαιδευτικό» (μ.ό.=3,84) και «χρήση ναρκωτικών ουσιών» (μ.ό.=3,88). Είναι χαρακτηριστικό ότι εννιά στους δέκα περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρουν ότι η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό» (88,2%) και η «χρήση ναρκωτικών ουσιών» (89,0%) απαντούν ότι εκδηλώνονται «καθόλου συχνά».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους βάσει του φύλου τους (πίνακας 7.2.2).

Πίνακας 7.2.2
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά φύλο

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άνδρες**		**Γυναίκες**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Κλοπή	3,37	0,70	3,35	0,66	-0,824	.410
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,94	0,75	2,86	0,73	-1,778	.075
Λεκτική βία σε συμμαθητές	2,32	0,81	2,22	0,77	-1,888	.059
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,26	0,76	3,20	0,79	-0,996	.319
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,86	0,44	3,83	0,50	-0,919	.358
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,77	0,85	2,78	0,80	-0,146	.884
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,51	0,87	2,43	0,78	-1,493	.136
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	2,02	0,81	2,04	0,81	0,336	.737
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	2,01	0,86	1,98	0,81	-0,373	.709
Φασαρία	1,97	0,79	1,91	0,75	-1,118	.264
Κάπνισμα	2,52	0,98	2,53	0,91	0,039	.968
Χρήση κινητού	1,94	0,92	1,97	0,92	0,523	.601
Χρήση αλκοόλ	3,71	0,62	3,70	0,61	-0,420	.674
Αρνητικές χειρονομίες	2,57	0,93	2,60	0,94	0,581	.561
Κοροϊδίες-Διάδοση κακόβουλων φημών	2,70	0,88	2,64	0,85	-1,146	.252
Σεξουαλική παρενόχληση	3,79	0,45	3,75	0,51	-1,138	.255
Εκφοβισμό	3,06	0,76	3,02	0,81	-0,530	.596
Ηλεκτρονική βία	3,47	0,72	3,40	0,75	-1,595	.111
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,90	0,33	3,87	0,38	-1,102	.270
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες	2,84	0,74	2,82	0,70	-0,801	.423

Στον πίνακα 7.2.3 φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα από το σύνολο των μορφών παραβατικότητας παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε μία μόνο από αυτές και συγκεκριμένα στη «σεξουαλική παρενόχληση» (p=0,541). Παρά το γεγονός ότι οι τιμές ανά κατηγορία προϋπηρεσίας είναι μεταξύ 3,6 και 3,9 φαίνεται ότι όσοι έχουν τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία θεωρούν το φαινόμενο συγκριτικά πιο συχνό σε σχέση με όσους έχουν προϋπηρεσία σε οποιαδήποτε κατηγορία μεταξύ των 5 και 20 ετών όπου η μέση τιμή

κυμαίνεται από 3,77 έως 3,84 σε όλες τις περιπτώσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαφορά δεν ισχύει μεταξύ της κατηγορίας των εκπαιδευτικών με υπηρεσία 25 χρόνια και άνω, και αυτής με τη μικρότερη υπηρεσία (έως 5 έτη υπηρεσία).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο διαφορές μεταξύ τους στις απόψεις τους για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, εκτός από μία περίπτωση (πίνακας 7.2.4α). Πρόκειται για τη μορφή «σωματική βία σε εκπαιδευτικό» (p=.005). Παρόλο που και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, αυτών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο και αυτών που δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίου, θεωρούν ότι η «σωματική βία σε εκπαιδευτικό» αποτελεί λίγο συχνό φαινόμενο (μ.ό.: 3,74 και 3,86 αντίστοιχα), η διαφορά στην τιμή του μέσου όρου είναι στατιστικά σημαντική.

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας του δείγματος για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής μορφές (πίνακας 7.2.4β):

- «Λεκτική βία σε συμμαθητές» (P=.012)
- «Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό» (p=.004)
- «Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών» (p=.029)
- «Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες» (p=.018)
- «Φασαρία» (p=.014)
- «Κάπνισμα» (p=.004)
- «Χρήση κινητού» (p=.001)
- «Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες» (p=.030)

Πίνακας 7.2.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά έτη υπηρεσίας.

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	Χρόνια Υπηρεσίας												K-W test	p
	1 - 5		5 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 25		> =26			
	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.		
Κλοπή	3,40	0,75	3,35	0,75	3,41	0,67	3,35	0,62	3,35	0,67	3,30	0,68	4,079	.538
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,71	0,76	2,94	0,72	2,92	0,71	2,91	0,73	2,95	0,76	2,81	0,74	7,953	.159
Λεκτική βία σε συμμαθητές	1,98	0,81	2,22	0,76	2,31	0,74	2,25	0,77	2,32	0,86	2,30	0,80	8,422	.134
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,07	0,72	3,24	0,79	3,22	0,79	3,33	0,72	3,17	0,86	3,22	0,76	5,821	.324
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,76	0,61	3,81	0,49	3,84	0,48	3,89	0,38	3,79	0,58	3,88	0,42	7,388	.193
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,80	0,81	2,76	0,79	2,75	0,80	2,81	0,83	2,76	0,89	2,78	0,82	1,031	,960
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,29	0,84	2,39	0,78	2,46	0,84	2,46	0,86	2,47	0,84	2,56	0,76	5,072	,407
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	1,98	0,81	1,89	0,77	2,00	0,80	2,04	0,84	2,10	0,87	2,14	0,77	8,411	,135
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	1,98	0,84	1,86	0,76	2,00	0,80	2,04	0,85	2,06	0,94	1,99	0,80	4,605	,466
Φασαρία	1,75	0,61	1,89	0,77	1,91	0,76	1,93	0,75	1,96	0,82	2,01	0,79	4,361	,499
Κάπνισμα	2,53	0,99	2,36	0,90	2,48	0,96	2,60	0,89	2,50	1,03	2,66	0,89	9,284	,098
Χρήση κινητού	1,69	0,67	1,88	0,94	1,83	0,88	2,05	0,90	1,99	0,96	2,10	0,95	11,284	,056
Χρήση αλκοόλ	3,78	0,64	3,60	0,76	3,74	0,58	3,77	0,52	3,64	0,67	3,71	0,55	8,411	,152
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)	2,27	0,91	2,55	0,97	2,55	0,90	2,66	0,94	2,55	0,94	2,69	0,93	9,876	,082
Κοροϊδίες-Διάδοση φημών	2,33	0,90	2,58	0,87	2,66	0,83	2,73	0,84	2,72	0,91	2,70	0,84	10,431	,064
Σεξουαλική παρενόχληση	**3,66**	**0,61**	**3,84**	**0,37**	**3,80**	**0,54**	**3,82**	**0,38**	**3,77**	**0,47**	**3,64**	**0,56**	**21,702**	**,001**
Εκφοβισμό	2,76	0,93	3,02	0,75	3,04	0,79	3,08	0,84	3,06	0,73	3,05	0,79	5,443	,364
Ηλεκτρονική βία	3,27	0,94	3,45	0,74	3,48	0,71	3,47	0,77	3,40	0,77	3,38	0,64	6,300	,278
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,89	0,44	3,87	0,36	3,89	0,40	3,90	0,32	3,87	0,34	3,86	0,37	4,303	,507
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες	2,64	0,61	2,88	0,65	2,82	0,77	2,82	0,78	2,77	0,78	2,88	0,62	6,769	,238

Πίνακας 7.2.4α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**2ο Πτυχίο**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Κλοπή	3,36	0,67	3,32	0,77	-,106	.915
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,91	0,71	2,81	0,86	-1,289	.197
Λεκτική βία σε συμμαθητές	2,25	0,78	2,33	0,83	,916	.360
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,23	0,79	3,23	0,76	-,137	.891
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	**3,86**	**0,46**	**3,74**	**0,58**	**-2,802**	**.005**
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,77	0,80	2,77	0,93	,237	.813
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,48	0,82	2,37	0,79	-1,350	.177
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	2,04	0,81	1,96	0,84	-1,203	.229
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	2,01	0,84	1,88	0,76	-1,494	.135
Φασαρία	1,93	0,76	1,91	0,80	-,474	.635
Κάπνισμα	2,52	0,95	2,57	0,88	,404	.686
Χρήση κινητού	1,95	0,91	1,98	0,98	,070	.945
Χρήση αλκοόλ	3,71	0,61	3,64	0,66	-1,186	.236
Αρνητικές χειρονομίες	2,60	0,92	2,51	1,03	-,803	.422
Κοροϊδίες-Διάδοση κακόβουλων φημών	2,66	0,86	2,64	0,88	-,201	.840
Σεξουαλική παρενόχληση	3,77	0,49	3,75	0,49	-,568	.570
Εκφοβισμό	3,06	0,77	2,88	0,93	-1,770	.077
Ηλεκτρονική βία	3,44	0,74	3,36	0,74	-1,383	.167
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,87	0,37	3,90	0,35	1,064	.287
Απομόνωση/ αποκλεισμός από τις παρέες	2,84	0,72	2,72	0,73	-1,673	.094

Πίνακας 7.2.4β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Μεταπτυχιακό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Κλοπή	3,36	0,67	3,35	0,70	-,038	.970
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,91	0,74	2,84	0,72	-1,223	.221
Λεκτική βία σε συμμαθητές	**2,31**	**0,79**	**2,15**	**0,78**	**-2,517**	**.012**
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	**3,27**	**0,78**	**3,12**	**0,77**	**-2,899**	**.004**
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,83	0,50	3,88	0,42	-1,316	.188
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	**2,81**	**0,80**	**2,68**	**0,86**	**-2,185**	**.029**
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,48	0,81	2,42	0,84	-1,128	.259
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	**2,08**	**0,82**	**1,93**	**0,78**	**-2,360**	**.018**
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	2,01	0,85	1,94	0,79	-,959	.338
Φασαρία	**1,97**	**0,77**	**1,84**	**0,76**	**-2,446**	**.014**
Κάπνισμα	**2,59**	**0,92**	**2,39**	**0,97**	**-2,889**	**.004**
Χρήση κινητού	**2,02**	**0,92**	**1,80**	**0,90**	**-3,403**	**.001**
Χρήση αλκοόλ	3,70	0,60	3,70	0,64	-,389	.697
Αρνητικές χειρονομίες	2,62	0,93	2,50	0,95	-1,865	.062
Κοροϊδίες-Διάδοση κακόβουλων φημών	2,69	0,85	2,59	0,89	-1,682	.092
Σεξουαλική παρενόχληση	3,75	0,50	3,79	0,48	-1,222	.222
Εκφοβισμό	3,07	0,77	2,94	0,85	-1,890	.059
Ηλεκτρονική βία	3,40	0,75	3,49	0,69	-1,509	.131
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,86	0,39	3,92	0,29	-1,894	.058
Απομόνωση/ αποκλεισμός από τις παρέες	**2,86**	**0,71**	**2,75**	**0,74**	**-2,169**	**.030**

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών θεωρούν ότι αυτές οι μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας εκδηλώνονται πιο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, όπως προκύπτει από τις τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι τιμές του

μέσου όρου των απαντήσεων σε αυτές τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ίδιες: τη μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας (π.χ. «απομόνωση/αποκλεισμός») που οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών την αξιολογούν ως «λίγο συχνή» (μ.ό.=2,86), και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών την αξιολογούν, επίσης, ως «λίγο συχνή» (μ.ό.=2,75). Ομοίως, τη μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας (π.χ. «φασαρία») που οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών την αξιολογούν ως «αρκετά συχνή» (μ.ό.=1,97), και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών την αξιολογούν, επίσης, ως «αρκετά συχνή» (μ.ό.=1,84). Εξαίρεση αποτελεί μόνο το «κάπνισμα», το οποίο οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα θεωρούν ότι εκδηλώνεται «λίγο συχνά» (μ.ό.=2,59), ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα θεωρούν ότι εκδηλώνεται «αρκετά συχνά» (μ.ό.=2,39) (πίνακας 7.2.4β).

Με κριτήριο την κατοχή διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στις εξής περιπτώσεις (πίνακας 7.2.4γ):

- «Κλοπή» (p=.005)
- «Σωματική βία σε συμμαθητές» (p=.012)
- «Λεκτική βία σε συμμαθητές» (P=.041)
- «Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό» (p=.004)
- «Αρνητικές χειρονομίες» (p=.011)
- «Εκφοβισμός» (p=.014)
- «Ηλεκτρονική βία» (p=.010)
- «Χρήση ναρκωτικών ουσιών» (p=.017)
- «Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες» (p=.005)

Πίνακας 7.2.4γ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού τίτλου σπουδών

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Διδακτορικό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Κλοπή	**3,38**	**0,66**	**3,00**	**0,92**	**-2,801**	**.005**
Σωματική βία σε συμμαθητές	**2,91**	**0,73**	**2,63**	**0,83**	**-2,506**	**.012**
Λεκτική βία σε συμμαθητές	**2,28**	**0,78**	**2,04**	**0,89**	**-2,042**	**.041**
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,24	0,77	3,00	0,94	-1,608	.108
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,85	0,47	3,71	0,63	-1,822	.068
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,77	0,82	2,81	0,82	-,422	.673
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,47	0,82	2,37	0,88	-,679	.497
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	2,03	0,81	2,07	0,88	-,195	.845
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	2,00	0,82	1,85	0,92	-1,402	.161
Φασαρία	1,94	0,77	1,78	0,73	-1,298	.194
Κάπνισμα	2,54	0,93	2,30	1,05	-1,474	.140
Χρήση κινητού	1,97	0,92	1,72	0,83	-1,794	.073
Χρήση αλκοόλ	3,71	0,60	3,63	0,80	-,060	.952
Αρνητικές χειρονομίες	**2,60**	**0,93**	**2,24**	**0,92**	**-2,550**	**.011**
Κοροϊδίες-Διάδοση κακόβουλων φημών	2,67	0,86	2,48	0,96	-1,282	.200
Σεξουαλική παρενόχληση	3,77	0,48	3,65	0,67	-1,039	.299
Εκφοβισμός	**3,05**	**0,78**	**2,73**	**0,91**	**-2,447**	**.014**
Ηλεκτρονική βία	**3,44**	**0,72**	**3,11**	**0,91**	**-2,588**	**.010**
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	**3,89**	**0,36**	**3,76**	**0,48**	**-2,394**	**.017**
Απομόνωση/ αποκλεισμός από τις παρέες	**2,85**	**0,70**	**2,48**	**0,94**	**-2,792**	**.005**

Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς διδακτορικό δίπλωμα αναφορικά με τη συχνότητά τους δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τη συχνότητά

εκδήλωσής τους ως «αρκετά συχνά» ή «λίγο συχνά». Για παράδειγμα, την «κλοπή», τόσο οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό δίπλωμα όσο και οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι παρουσιάζεται «λίγο συχνά» (μ.ό. απαντήσεων: 3,38 και 3,00 αντίστοιχα), παρά τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους (p=.005). Εξαίρεση αποτελούν οι μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας: «αρνητικές χειρονομίες», «εκφοβισμός» και «απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες», τις οποίες οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι παρουσιάζονται «αρκετά συχνά», ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι παρουσιάζονται «λίγο συχνά». Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις μορφές, είτε παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είτε δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητά τους, οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα είναι μικρότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές του μέσου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό δίπλωμα (πίνακας 7.2.4γ).

Ως προς τις σπουδές, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας με κριτήριο την κατοχή «άλλου» τίτλου σπουδών, εκτός των προαναφερθέντων. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με ή χωρίς «άλλο» τίτλο σπουδών στις εξής μορφές (πίνακας 7.2.4δ):

- «Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών» (p=.044)
- «Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας» (p=.016)
- «Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες»(p=.048)
- «Καθυστέρηση στην προσέλευση του μαθήματος» (p=.009)
- «Κάπνισμα»(p=.019)
- «Χρήση κινητού»(p=.008)
- «Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)» (p=.013)
- «Κοροϊδίες -διάδοση κακόβουλων φημών» (p=.005)
- «Εκφοβισμός»(p=.003)
- «Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες» (p=.000).

Πίνακας 7.2.4δ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άλλο τίτλο σπουδών**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Κλοπή	3,35	0,68	3,53	0,60	-1,595	.111
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,89	0,73	3,00	0,92	-1,226	.220
Λεκτική βία σε συμμαθητές	2,26	0,78	2,40	0,98	-,856	.392
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,22	0,79	3,35	0,62	-,722	.470
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,84	0,48	3,90	0,38	-,852	.394
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	**2,76**	**0,83**	**3,05**	**0,65**	**-2,014**	**.044**
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	**2,45**	**0,82**	**2,77**	**0,77**	**-2.399**	**.016**
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	**2,02**	**0,80**	**2,30**	**0,91**	**-1,976**	**.048**
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	**1,98**	**0,82**	**2,32**	**0,86**	**-2,618**	**.009**
Φασαρία	1,92	0,76	2,20	0,88	-1,956	.051
Κάπνισμα	**2,51**	**0,94**	**2,87**	**0,83**	**-2.352**	**.019**
Χρήση κινητού	**1,93**	**0,91**	**2,38**	**1,05**	**-2,651**	**.008**
Χρήση αλκοόλ	3,70	0,61	3,70	0,69	-,321	.748
Αρνητικές χειρονομίες	**2,57**	**0,94**	**2,93**	**0,83**	**-2,477**	**.013**
Κοροϊδίες-Διάδοση κακόβουλων φημών	**2,64**	**0,86**	**3,05**	**0,71**	**-2,826**	**.005**
Σεξουαλική παρενόχληση	3,76	0,49	3,82	0,39	-,513	.608
Εκφοβισμός	**3,02**	**0,79**	**3,37**	**0,74**	**-2,994**	**.003**
Ηλεκτρονική βία	3,42	0,75	3,54	0,55	-,565	.572
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,88	0,37	3,87	0,34	-,408	.683
Απομόνωση/ αποκλεισμός από τις παρέες	**2,81**	**0,72**	**3,23**	**0,63**	**-3,638**	**.000**

Σε όλες τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας, είτε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά είτε όχι, μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με και χωρίς «άλλο» τίτλο σπουδών αναφορικά με τη συχνότητά τους. Οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με «άλλο» τίτλο σπουδών είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές του μέσου όρου των εκπαιδευτικών χωρίς «άλλο» τίτλο σπουδών. Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις σχολικής βίας και

παραβατικότητας που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με και χωρίς «άλλο» τίτλο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί τις αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο ως «αρκετά συχνό» ή «λίγο συχνό» φαινόμενο. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η «άρνηση/ προβλήματα συνεργασίας», την οποία οι εκπαιδευτικοί με άλλο τίτλο σπουδών θεωρούν ότι εμφανίζεται «λίγο συχνά» (μ.ό.=2,77) ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς «άλλο» τίτλο σπουδών θεωρούν ότι εμφανίζεται «αρκετά συχνά» (μ.ό.=2,45).

Με κριτήριο τη βαθμίδα διδασκαλίας και τον τύπο του σχολείου, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.2.5, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα σε εννέα μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας, τις εξής:

- «Σωματική βία σε συμμαθητές» (p=.000). Οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων και των Γυμνασίων θεωρούν ότι παρουσιάζεται «λίγο συχνά» (μ.ό.: 2,99 και 2,79 αντίστοιχα), ενώ οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων «αρκετά συχνά» (μ.ό.=2,50).
- «Λεκτική βία σε συμμαθητές» (p=.006). Οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων κυμαίνονται από 2,03 έως 2,34, δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο.
- «Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες» (p=.000). Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων (μ.ό.=2,23), των Γενικών Λυκείων (μ.ό.=1,91) και των Επαγγελματικών Λυκείων (μ.ό.=1,69) θεωρούν ότι παρουσιάζεται «αρκετά συχνά». Παρατηρείται σημαντική διαφορά στις τιμές του μέσου όρου μεταξύ των Γυμνασίων και των δύο τύπων Λυκείου. Στο Λύκειο εμφανίζεται πιο συχνά σε σχέση με το Γυμνάσιο.

Πίνακας 7.2.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		Επαγγ. Λύκειο		K-W test	p-value
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Κλοπή	3,30	0,71	3,42	0,63	3,00	1,02	5,61	.064
Σωματική βία σε συμμαθητές	**2,79**	**0,72**	**2,99**	**0,72**	**2,50**	**0,88**	**22,77**	**.000**
Λεκτική βία σε συμμαθητές	**2,18**	**0,77**	**2,34**	**0,79**	**2,03**	**0,82**	**10,15**	**.006**
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,29	0,78	3,19	0,77	2,96	0,85	5,33	.055
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,83	0,50	3,86	0,46	3,78	0,58	,92	.631
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,84	0,79	2,73	0,85	2,79	0,73	3,75	.153
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,51	0,79	2,45	0,84	2,24	0,74	3,52	.172
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	**2,23**	**0,82**	**1,91**	**0,78**	**1,69**	**0,71**	**35,85**	**.000**
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	**2,15**	**0,88**	**1,89**	**0,77**	**1,72**	**0,75**	**19,77**	**.000**
Φασαρία	1,91	0,76	1,96	0,77	1,69	0,71	4,39	,111
Κάπνισμα	**2,88**	**0,95**	**2,30**	**0,85**	**2,07**	**0,94**	**87,33**	**.000**
Χρήση κινητού	**2,20**	**0,92**	**1,80**	**0,88**	**1,59**	**0,78**	**47,51**	**.000**
Χρήση αλκοόλ	3,75	0,59	3,69	0,60	3,41	0,95	6,14	.057
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)	2,54	0,92	2,64	0,93	2,21	1,05	6,20	.052
Κοροϊδίες-Διάδοση φημών	2,59	0,84	2,73	0,88	2,36	0,78	6,66	.058
Σεξουαλική παρενόχληση	3,75	0,50	3,78	0,48	3,76	0,51	,83	.660
Εκφοβισμός	**2,95**	**0,78**	**3,10**	**0,79**	**2,83**	**0,93**	**9,75**	**.008**
Ηλεκτρονική βία	**3,36**	**0,75**	**3,49**	**0,71**	**3,31**	**0,89**	**7,53**	**.023**
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	**3,91**	**0,32**	**3,87**	**0,37**	**3,62**	**0,62**	**14,89**	**.001**
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες	2,81	0,72	2,85	0,72	2,69	0,71	1,74	.418

- «Καθυστέρηση στην προσέλευση του μαθήματος» (p=.000). Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στην περίπτωση των «αδικαιολόγητων απουσιών/ κοπάνων», όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμφανίζεται «αρκετά συχνά». Παρατηρείται σημαντική διαφορά στις τιμές του μέσου όρου μεταξύ των Γυμνασίων (μ.ό.=2,15) και των δύο τύπων Λυκείου (μ.ό.: Γενικό Λύκειο=1,89 και Επαγγελματικό Λύκειο=1,72). Στο Λύκειο εμφανίζεται πιο συχνά σε σχέση με το Γυμνάσιο.
- «Κάπνισμα» (p=.000). Τόσο οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων (μ.ό.=2,30) όσο και του Επαγγελματικών Λυκείων (μ.ό.=2,07) θεωρούν ότι εκδηλώνεται «αρκετά συχνά» ενώ των Γυμνασίων «λίγο συχνά» (μ.ό.=2,88).
- «Χρήση κινητού» (p=.000). Όπως και την περίπτωση του «καπνίσματος», έτσι και στην «χρήση κινητού» οι εκπαιδευτικοί και των δύο τύπων Λυκείου (μ.ό.: Γενικό Λύκειο=1,80 και Επαγγελματικό Λύκειο=1,59) θεωρούν ότι εμφανίζεται πιο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων (μ.ό.=2,20), αν και συμφωνούν ότι αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο.
- «Εκφοβισμός» (p=.008). Οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων κυμαίνεται από 2,83 έως 3,10, δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο.
- «Ηλεκτρονική βία» (p=.023). Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμφανίζεται «λίγο συχνά» (μ.ό.: Γυμνασίου=3,36, Γενικού Λυκείου=3,49, Επαγγελματικού Λυκείου=3,31).
- «Χρήση ναρκωτικών ουσιών» (p=.001).). Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμφανίζεται «λίγο συχνά» (μ.ό.: Γυμνασίου=3,91, Γενικού Λυκείου=3,87, Επαγγελματικού Λυκείου=3,62). Αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά, σύμφωνα με τις τιμές του μέσου όρου αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων, οι οποίοι δηλώνουν ότι η «χρήση ναρκωτικών ουσιών» εμφανίζεται πιο συχνά στο σχολείο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων και των Γυμνασίων.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.2.6α, με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους αναφορικά με τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και παραβατικότητας σε επτά περιπτώσεις:

Πίνακας 7.2.6α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		K-W test	p-value
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Κλοπή	**3,30**	**0,69**	**3,41**	**0,70**	**3,56**	**0,57**	**19,3**	**.000**
Σωματική βία σε συμμαθητές	2,86	0,74	3,01	0,78	2,93	0,69	4,93	.085
Λεκτική βία σε συμμαθητές	2,23	0,77	2,36	0,81	2,30	0,82	3,71	.156
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	**3,19**	**0,76**	**3,37**	**0,84**	**3,23**	**0,81**	**9,78**	**.007**
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	3,84	0,49	3,85	0,49	3,84	0,44	,394	.821
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	**2,72**	**0,85**	**2,81**	**0,75**	**2,96**	**0,75**	**10,2**	**.006**
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	2,45	0,81	2,42	0,89	2,55	0,80	1,70	.426
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	1,98	0,80	2,15	0,83	2,15	0,83	5,73	.061
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	**1,94**	**0,82**	**2,16**	**0,85**	**2,04**	**0,83**	**7,59**	**.022**
Φασαρία	1,92	0,75	1,98	0,80	1,91	0,82	,67	.715
Κάπνισμα	2,50	0,96	2,57	0,87	2,59	0,90	1,51	.470
Χρήση κινητού	1,96	0,94	1,98	0,85	1,91	0,91	,94	.623
Χρήση αλκοόλ	3,68	0,64	3,73	0,58	3,80	0,50	4,98	.083
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)	2,58	0,95	2,61	0,91	2,55	0,93	,19	.906
Κοροϊδίες-Διάδοση φημών	2,67	0,86	2,67	0,82	2,60	0,92	,51	.773
Σεξουαλική παρενόχληση	3,75	0,50	3,78	0,50	3,84	0,45	5,13	.077
Εκφοβισμός	**2,97**	**0,81**	**3,24**	**0,77**	**3,11**	**0,69**	**14,9**	**.001**
Ηλεκτρονική βία	**3,37**	**0,76**	**3,48**	**0,78**	**3,60**	**0,54**	**10,2**	**.006**
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	**3,86**	**0,38**	**3,87**	**0,42**	**3,96**	**0,19**	**9,32**	**.009**
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες	2,81	0,73	2,93	0,73	2,80	0,68	3,75	.153

- «Κλοπή» (p=.000). Η διαφορά αυτή αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία αγροτικών περιοχών και θεωρούν ότι η «κλοπή» αποτελεί «καθόλου συχνό» (μ.ό.=3,56) φαινόμενο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των αστικών και ημιαστικών περιοχών οι οποίοι θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο (μ.ό.: 3,30 και 3,41 αντίστοιχα).
- «Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό» (p=.007). Ανεξαρτήτου περιοχής που βρίσκεται το σχολείο τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό» εκδηλώνεται «λίγο συχνά». Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ημιαστικές περιοχές (μ.ό.=3,37) είναι υψηλότερη σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των αστικών και αγροτικών περιοχών (μ.ό.: 3,19 και 3,23 αντίστοιχα), γεγονός που σημαίνει ότι στα σχολεία των ημιαστικών περιοχών εκδηλώνεται με μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τα σχολεία των αστικών και αγροτικών περιοχών.
- «Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών» (p=.006). Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι «καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών» εκδηλώνεται «λίγο συχνά». Οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων κυμαίνονται από 2,72 (αστικές περιοχές) έως 2,96 (αγροτικές περιοχές).
- «Καθυστέρηση στην προσέλευση του μαθήματος» (p=.022). Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στην προηγούμενη, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι «καθυστέρηση στην προσέλευση του μαθήματος» εκδηλώνεται «αρκετά συχνά». Από τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, είναι η μόνη που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκδηλώνεται «αρκετά συχνά».
- «Εκφοβισμός» (p=.001). Όλοι οι εκπαιδευτικοί, και των τριών περιοχών, θεωρούν ότι ο «εκφοβισμός» αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο. Η τιμή του μέσου όρου για τις αστικές περιοχές είναι 2,97, τις ημιαστικές 3,24 και τις αγροτικές 3,11.
- «Ηλεκτρονική βία» (p=.006). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία των αγροτικών περιοχών θεωρούν ότι «ηλεκτρονική βία» εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» (μ.ό.=3,60) ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία των

αστικών και ημιαστικών περιοχών θεωρούν ότι εκδηλώνεται «λίγο συχνά» (μ.ό.: 3,37 και 3,48 αντίστοιχα).

- «Χρήση ναρκωτικών ουσιών» (p=.009). Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η «χρήση ναρκωτικών ουσιών» παρατηρείται «λίγο συχνά». Είναι χαρακτηριστικό ότι η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία αγροτικών περιοχών «αγγίζει» την ακραία τιμή 4,00 (μ.ό.=3,96).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.2.6β παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, στις εξής μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας:

- «Κλοπή» (p=0,035). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς με πληθυσμό άνω του 1.000.000 κατοίκων (μ.ό.=3,00), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτή τη μορφή βίας παρατηρείται περισσότερο συχνά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με πληθυσμό 50.001-80.000 κατοίκων (μ.ό.=3,36) και με εκπαιδευτικούς σε περιοχές με πληθυσμό 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.=3,43).
- «Σωματική βία σε συμμαθητές» (p=0,000). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 200.001-1.000.000 κατοίκων (μ.ό.=2,38), οι οποίοι αναφέρουν αυτή τη μορφή βίας περισσότερο συχνά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό: 10.001-50.000 κατοίκων (μ.ό.=2,89), 50.001 - 80.000 (μ.ό.=3,07) και 100.001–200.000 (μ.ό.=2,92). Διαφορά εντοπίζεται, επίσης, και στους εκπαιδευτικούς από πόλεις με πληθυσμό 80.001 – 100.000 κατοίκους (μ.ό.=2,62) που παρατηρούν αυτή τη μορφή βίας περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 50.001–80.000 κατοίκους (μ.ό.=3,07).
- «Σωματική βία σε εκπαιδευτικό» (p=0,005). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 10.001–50.000 κατοίκων (μ.ό.=3,75) και θεωρούν ότι αυτή η μορφή βίας παρατηρείται πιο συχνά συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 50.001-80.000 κατοίκους (μ.ό.=3,96).

Πίνακας 7.2.6β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	Πληθυσμός πόλης σε χιλιάδες κατοίκους												K-W test	p-value
	10-50		51-80		81-100		101-200		201-1.000		1.001+			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Κλοπή	**3,25**	**0,72**	**3,36**	**0,69**	**3,30**	**0,69**	**3,43**	**0,62**	**3,00**	**0,85**	**3,00**	**0,67**	**10,32**	**,035**
Σωματική βία σε συμμαθητές	**2,89**	**0,72**	**3,07**	**0,69**	**2,62**	**0,82**	**2,92**	**0,71**	**2,38**	**0,80**	**2,85**	**0,68**	**23,27**	**,000**
Λεκτική βία σε συμμαθητές	2,29	0,77	2,20	0,85	2,11	0,68	2,29	0,80	1,96	0,72	2,25	0,73	6,89	,142
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό	3,16	0,77	3,34	0,72	3,14	0,74	3,22	0,78	2,92	0,84	3,21	0,66	7,21	,125
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό	**3,75**	**0,56**	**3,96**	**0,19**	**3,79**	**0,61**	**3,87**	**0,44**	**3,85**	**0,61**	**3,96**	**0,20**	**14,87**	**,005**
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	2,60	0,80	2,90	0,94	2,82	0,79	2,76	0,89	2,35	0,85	2,85	0,73	11,61	,056
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας	**2,32**	**0,77**	**2,65**	**0,79**	**2,40**	**0,74**	**2,52**	**0,90**	**2,27**	**0,78**	**2,50**	**0,74**	**13,48**	**,009**
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες	1,86	0,73	2,09	0,83	1,87	0,77	2,12	0,87	1,96	0,77	1,92	0,77	8,28	,058
Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	1,83	0,74	2,18	1,04	1,97	0,82	2,05	0,81	1,96	0,72	1,60	0,68	9,42	,051
Φασαρία	1,86	0,76	1,96	0,82	2,03	0,70	1,97	0,76	1,69	0,68	1,98	0,73	6,03	,197
Κάπνισμα	2,36	0,84	2,74	1,08	2,26	0,89	2,51	1,05	2,73	0,78	2,73	1,01	10,94	,057
Χρήση κινητού	**1,86**	**0,89**	**2,29**	**1,08**	**1,93**	**0,83**	**1,89**	**0,97**	**2,12**	**0,77**	**1,98**	**0,84**	**9,54**	**,014**
Χρήση αλκοόλ	3,58	0,76	3,79	0,49	3,65	0,56	3,67	0,64	3,65	0,69	3,89	0,31	5,11	,276
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)	2,61	0,98	2,70	0,94	2,52	0,84	2,61	0,93	2,35	1,02	2,37	0,91	3,26	,514
Κοροϊδίες-Διάδοση φημών	2,73	0,93	2,80	0,87	2,68	0,79	2,67	0,81	2,38	0,80	2,40	0,85	5,16	,271
Σεξουαλική παρενόχληση	3,78	0,50	3,77	0,45	3,77	0,46	3,73	0,51	3,50	0,71	3,81	0,40	6,76	,149
Εκφοβισμός	**2,90**	**0,82**	**3,17**	**0,75**	**3,00**	**0,76**	**3,05**	**0,83**	**2,50**	**0,99**	**2,89**	**0,67**	**13,71**	**,008**
Ηλεκτρονική βία	**3,25**	**0,79**	**3,55**	**0,61**	**3,28**	**0,80**	**3,48**	**0,75**	**3,15**	**1,05**	**3,41**	**0,65**	**15,98**	**,003**
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,80	0,46	3,90	0,34	3,88	0,33	3,88	0,34	3,85	0,37	3,94	0,25	5,14	,273
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες	**3,25**	**0,72**	**3,36**	**0,69**	**3,30**	**0,69**	**3,43**	**0,62**	**3,00**	**0,85**	**3,00**	**0,67**	**10,32**	**,035**

- «Άρνηση/ προβλήματα συνεργασίας» (p=0,009). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 10.001– 50.000 κατοίκους (μ.ό.== 2,32) και παρατηρούν αυτή τη μορφή βίας πιο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σχολείων που είναι σε πόλεις με πληθυσμό 50.001-80.000 (μ.ό.=2,65).
- «Χρήση κινητού» (p=0,014). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 10.001–50.000 κατοίκους (μ.ό.=1,86) και 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.=1,89) και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 50.001-80.000 κατοίκους (μ.ό.=2,29).
- «Εκφοβισμός» (p=0,008). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 200.001–1000.000 κατοίκους (μ.ό.=2,50) οι οποίοι αναφέρουν αυτή τη μορφή βίας περισσότερο συχνά συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με πληθυσμό 50.000 -80.000 κατοίκους (μ.ό.=3,17).
- «Ηλεκτρονική βία» (p=0,003). Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων πόλεων με πληθυσμό 100.001–200.000 (μ.ό.=3,48) οι οποίοι αναφέρουν ότι αυτή η μορφή βίας εκδηλώνεται λιγότερο συχνά συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς σχολείων πόλεων με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.=3,25).
- «Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες» (p=0,000). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων πόλεων με πληθυσμό 50.001-80.000 κατοίκους (μ.ό.=3,09), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτή η μορφή βίας παρουσιάζεται λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό: 80.001-100.000 κατοίκους (μ.ό.=2,58), 100.001-200.000 (μ.ό.=2,79) και 200.001–1.000.000 (μ.ό.=2,54).

7.3 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών

Στον πίνακα 7.3.1 καταγράφεται η κατανομή [απόλυτη και ποσοστιαία (%)] των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε έναν παράγοντα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ως προς τη συμβολή του στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Επίσης, παρουσιάζονται οι τιμές του μέσου όρου και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε παράγοντα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.3.1 και του γραφήματος 7.3.1, οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε παράγοντα κυμαίνονται από 1,57 έως 3,2. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι κανένας παράγοντας δεν συμβάλλει «πολύ» ή «καθόλου» στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές στο σχολείο. Από τους υπόλοιπους παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μισοί περίπου παράγοντες (14 από τους 26 παράγοντες) συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και οι υπόλοιποι μισοί συμβάλλουν «λίγο».

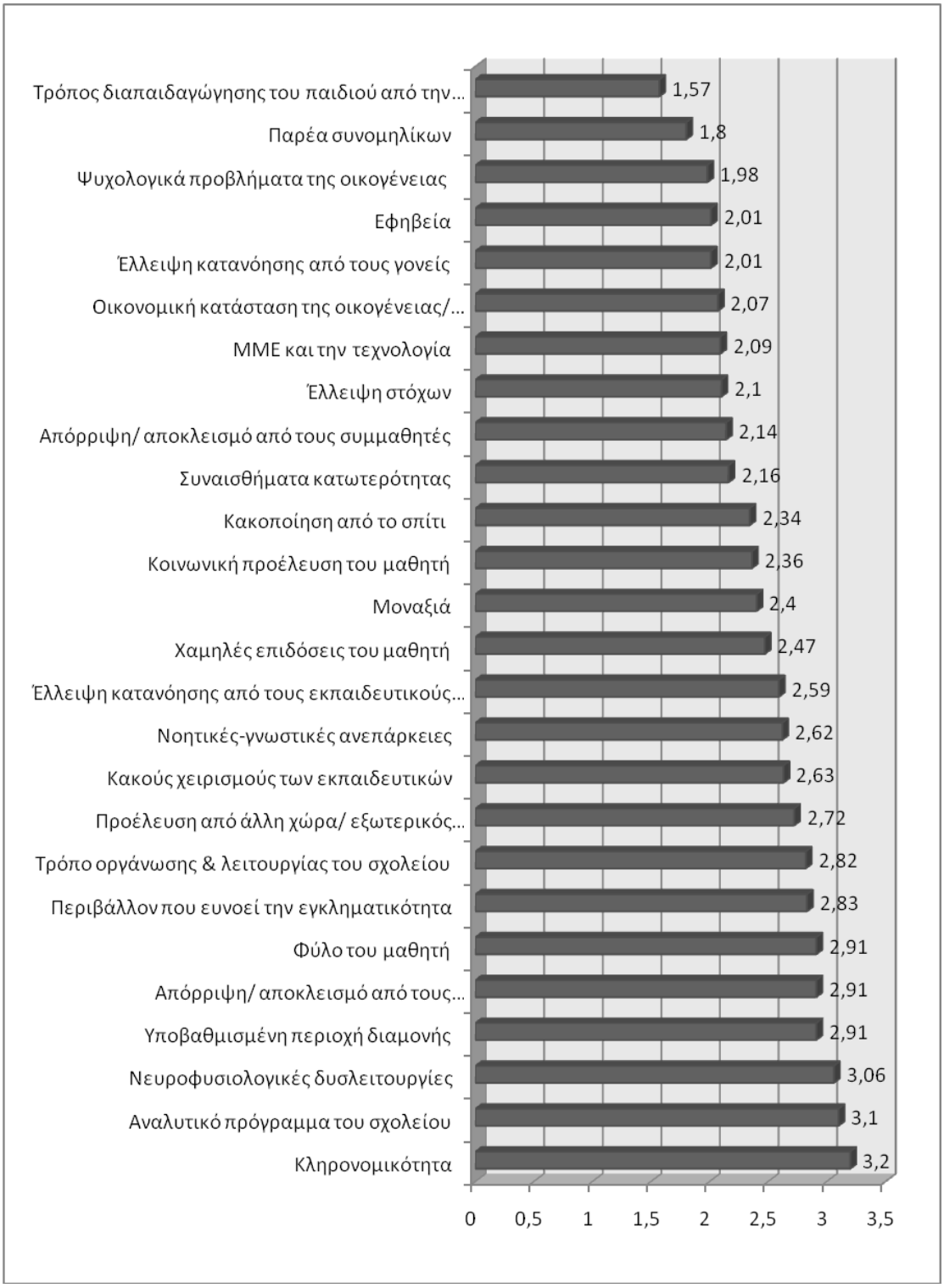
Οι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές αφορούν σε κοινωνικούς/ περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η οικογένεια, η παρέα των συνομηλίκων, τα ΜΜΕ αλλά και ψυχολογικοί παράγοντες όπως η μοναξιά, τα συναισθήματα κατωτερότητας κ.λπ. Από την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται ότι στην πρώτη θέση των τιμών του μέσου όρου κατατάσσεται ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» (μ.ό.= 1,57). Το 53,7% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» συμβάλει «πολύ» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές και το 37,2% «αρκετά». Δηλαδή, το 90,9 % των εκπαιδευτικών θεωρεί τον «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» ως τον κυριότερο παράγοντα υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο παράγοντας αυτός είναι ο μοναδικός που συγκεντρώνει ποσοστό άνω το 50% στην απάντηση «πολύ» και μάλιστα με διαφορά από τους υπόλοιπους παράγοντες που δεν ξεπερνούν το 40% στην απάντηση «πολύ».

Πίνακας 7.3.1

Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συμβολή στην εκδήλωσή της. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών

Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Λίγο συχνά		Καθόλου συχνά		μ.ό.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Συναισθήματα κατωτερότητας	160	18,6	453	52,6	194	22,5	54	6,3	2,16	.80
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	61	7,1	348	40,6	302	35,2	146	17,0	2,62	.85
Κληρονομικότητα	23	2,7	117	13,8	374	44,2	332	39,2	3,20	.77
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	31	3,7	166	19,7	369	43,8	277	32,9	3,06	.82
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	261	30,4	397	46,2	160	18,6	41	4,8	1,98	.83
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης	215	25,0	413	48,0	189	22,0	43	5,0	2,07	.82
Τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	463	53,7	321	37,2	64	7,4	14	1,6	1,57	.70
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	136	15,9	358	41,8	284	33,1	79	9,2	2,36	.86
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	251	29,2	385	44,7	187	21,7	38	4,4	2,01	.83
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	105	12,2	272	31,7	354	41,3	127	14,8	2,59	.89
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	111	13,1	182	21,4	295	34,7	261	30,7	2,83	1.01
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	63	7,4	212	24,9	315	36,9	263	30,8	2,91	.92
Μοναξιά	136	15,9	335	39,0	298	34,7	89	10,4	2,40	.87
Παρέα συνομηλίκων	339	39,4	370	43,0	131	15,2	20	2,3	1,80	.78
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	220	25,5	353	41,0	235	27,3	54	6,3	2,14	.87
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	95	11,1	183	21,3	287	33,4	294	34,2	2,91	1.00
ΜΜΕ και την τεχνολογία	234	27,3	371	43,2	194	22,6	59	6,9	2,09	.88
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	77	9,0	255	29,8	357	41,7	167	19,5	2,72	.88
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας του σχολείου	63	7,3	241	28,1	341	39,7	213	24,8	2,82	.89
Φύλο του μαθητή	66	7,7	189	22,1	360	42,1	240	28,1	2,91	.90
Εφηβεία	237	27,6	414	48,1	174	20,2	35	4,1	2,01	.80
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	94	11,0	258	30,1	376	43,8	130	15,2	2,63	.87
Κακοποίηση από το σπίτι	238	28,0	242	28,5	213	25,1	157	18,5	2,34	1.07
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	34	4,0	152	17,7	366	42,7	306	35,7	3,10	.83
Χαμηλή επίδοση	77	9,0	304	35,4	357	41,6	121	14,1	2,61	.84

Γράφημα 7.3.1
Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές στο σχολείο ως προς τη συμβολή εκδήλωσή της



Επίσης, υψηλό είναι και το ποσοστό (82,6%) των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η «παρέα των συνομηλίκων» συμβάλει «πολύ» (39,4%) ή «αρκετά» (43,0%) στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γι' αυτόν τον παράγοντα είναι 1,80. Ακολουθούν παράγοντες των οποίων το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι συμβάλλουν «πολύ» ή «αρκετά» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές κυμαίνεται από 73% έως 76,2%: τα «ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας» (μ.ό.= 1,98), η «εφηβεία» (μ.ό.= 2,01), η «έλλειψη κατανόησης από τους γονείς» (μ.ό.= 2,01) και η «οικονομική κατάσταση της οικογένειας» (2,07). Στη συνέχεια, έπονται οι παράγοντες: τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία» (μ.ό.= 2,09), η «έλλειψη στόχων» (μ.ό.= 2,1), η «απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές» (μ.ό.= 2,14), τα «συναισθήματα κατωτερότητας» (μ.ό.= 2,16), η «κακοποίηση από το σπίτι» (μ.ό.= 2,34), η «κοινωνική προέλευση του μαθητή» (μ.ό.= 2,36), η «μοναξιά» (μ.ό.= 2,4) και οι «χαμηλές επιδόσεις του μαθητή» (μ.ό.= 2,47).

Παράγοντες που συνδέονται με τον ρόλο του σχολείου, τα ατομικά χαρακτηριστικά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλουν «λίγο» στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ορισμένοι παράγοντες συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμβάλλουν «λίγο» ή «καθόλου» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς: η «κληρονομικότητα» (μ.ό.=3,20) δηλώνει το 83,4% των εκπαιδευτικών, το «αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου» (μ.ό.= 3,10) αναφέρει το 78,4% των εκπαιδευτικών και οι «νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες» (μ.ό.= 3,06) το 76,7% των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν, βάσει της τιμής του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών οι παράγοντες: «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» (μ.ό.= 2,91), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» (μ.ό.= 2,91), «φύλο του μαθητή» (μ.ό.= 2,91), «περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (μ.ό.= 2,83), «τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» (μ.ό.= 2,82), «προέλευση από άλλη χώρα» (μ.ό.= 2,72), «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών» (μ.ό.= 2,63), «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» (μ.ό.= 2,62) και «έλλειψη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» (μ.ό.= 2,59).

Από τα στοιχεία του πίνακα 7.3.2, προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, σύμφωνα με το κριτήριο Mann Whitney, στις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά φύλο στους εξής παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής

συμπεριφοράς από τους μαθητές: «συναισθήματα κατωτερότητας» (p=.000), «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» (p=.023), «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» (p=.005), «έλλειψη κατανόησης από τους γονείς» (p=.005), «ΜΜΕ και την τεχνολογία» (p=.013), «προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης» (p=.028), «χαμηλές επιδόσεις του μαθητή» (p=.032), «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών» (p=.019).

Πίνακας 7.3.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές κατά φύλο

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άνδρες**		**Γυναίκες**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Συναισθήματα κατωτερότητας	**2,29**	**0,84**	**2,08**	**0,76**	**-3,683**	**.000**
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	**2,70**	**0,88**	**2,57**	**0,82**	**-2,274**	**.023**
Κληρονομικότητα	3,22	0,80	3,18	0,76	-1,088	.277
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,04	0,86	3,07	0,79	-,248	.804
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	2,03	0,88	1,94	0,79	-1,271	.204
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης	2,12	0,87	2,04	0,78	-1,260	.208
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	**1,67**	**0,79**	**1,50**	**0,63**	**-2,795**	**.005**
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,38	0,90	2,34	0,82	-,632	.527
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	**2,12**	**0,89**	**1,94**	**0,78**	**-2,829**	**.005**
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,65	0,87	2,54	0,89	-1,685	.092
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,91	1,03	2,78	0,99	-,919	.054
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,96	0,93	2,88	0,91	-1,364	.173
Μοναξιά	2,42	0,91	2,38	0,85	-,521	.602
Παρέα συνομηλίκων	1,85	0,83	1,77	0,74	-,935	.350
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,16	0,92	2,13	0,84	-,309	.758
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,95	0,98	2,88	1,01	-,976	.329
ΜΜΕ και την τεχνολογία	**2,19**	**0,92**	**2,03**	**0,84**	**-2,471**	**.013**
Προέλευση από άλλη χώρα	**2,79**	**0,88**	**2,67**	**0,88**	**-2,199**	**.028**
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας του σχολείου	2,85	0,87	2,80	0,91	-,762	.446
Φύλο του μαθητή	2,92	0,90	2,89	0,89	-,420	.674
Εφηβεία	1,99	0,81	2,02	0,79	-,624	.532
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	**2,55**	**0,89**	**2,42**	**0,85**	**-2,139**	**.032**
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	**2,72**	**0,87**	**2,57**	**0,86**	**-2,339**	**.019**
Κακοποίηση από το σπίτι	2,39	1,09	2,30	1,06	-1,131	.258
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,13	0,81	3,08	0,84	-,820	.412
Έλλειψη στόχων	2,17	0,93	2,05	0,83	-1,694	.090

Σε όλες τις περιπτώσεις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες, θεωρούν τους παράγοντες αυτούς σημαντικούς για την παραβατική συμπεριφορά. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι όλες οι διαφορές είναι της τάξεως του 0,2 ή μικρότερες γεγονός που δηλώνει ότι οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ ανδρών και γυναικών παρατηρούνται συχνά αλλά είναι διαφορές μικρής κλίμακας.

Στον πίνακα 7.3.3 φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή κάθε παράγοντα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα από το σύνολο των παραγόντων παραβατικότητας παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις από αυτούς και συγκεκριμένα: στον «τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» (p=.001) στο «φύλο του μαθητή» (p=.006) και τους «κακούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών» (p=.004). Παρατηρώντας τις τιμές του μέσου όρου που καταγράφηκαν, φαίνεται ότι αυτές που αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεταξύ 1-5 ετών διαφέρουν κατά περίπου 0,5 μονάδες *και* στους τρεις παράγοντες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη προϋπηρεσία, δείχνοντας ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θεωρούν σημαντικότερους αυτούς τους παράγοντες σε σχέση με τους παλαιότερους. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρεσία 1 έως 5 χρόνια θεωρούν ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, ενώ όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι συμβάλλουν «λίγο».

Πίνακας 7.3.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές κατά έτη υπηρεσίας.

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	Χρόνια Υπηρεσίας												K-W test	p
	1 - 5		5 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 25		> =26			
	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,11	0,89	2,05	0,72	2,15	0,82	2,28	0,81	2,16	0,91	2,18	0,69	5,370	.251
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,59	0,95	2,53	0,79	2,65	0,90	2,71	0,87	2,67	0,86	2,54	0,77	3,754	.440
Κληρονομικότητα	3,09	0,77	3,08	0,83	3,20	0,79	3,33	0,70	3,18	0,84	3,21	0,72	7,926	.094
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	2,88	0,79	2,90	0,83	3,05	0,86	3,18	0,75	3,08	0,86	3,11	0,77	9,156	.055
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	1,93	0,93	2,00	0,77	2,03	0,93	1,99	0,80	1,89	0,80	1,98	0,76	2,937	.568
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας	1,86	0,95	2,04	0,83	2,07	0,85	2,17	0,81	2,03	0,82	2,08	0,72	7,253	.123
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από οικογένεια	1,53	0,84	1,53	0,67	1,60	0,76	1,63	0,70	1,51	0,67	1,56	0,64	4,494	.343
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,11	0,75	2,43	0,90	2,36	0,91	2,39	0,85	2,24	0,87	2,41	0,75	6,107	.191
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	1,82	0,84	1,93	0,73	2,08	0,91	1,98	0,80	2,04	0,86	2,07	0,80	4,415	.353
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,25	0,84	2,47	0,84	2,56	0,94	2,66	0,79	2,60	0,96	2,71	0,87	8,448	.063
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,70	0,98	2,88	0,97	2,79	1,05	2,90	0,98	2,86	1,04	2,78	1,00	1,976	.740
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,68	1,01	2,97	0,94	2,91	0,92	2,96	0,95	2,92	0,88	2,87	0,89	3,489	.479
Μοναξιά	2,34	0,96	2,35	0,87	2,46	0,89	2,56	0,89	2,36	0,95	2,25	0,74	5,333	.255
Παρέα συνομηλίκων	1,64	0,69	1,85	0,72	1,81	0,83	1,87	0,83	1,74	0,79	1,79	0,72	4,989	.288
Απόρριψη/ αποκλεισμό από συμμαθητές	1,91	0,86	2,11	0,82	2,20	0,93	2,25	0,88	2,13	0,86	2,07	0,84	6,091	.192
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,55	1,07	2,91	0,96	2,95	1,02	2,99	0,98	2,92	1,01	2,86	0,97	6,868	.143
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,02	0,90	2,11	0,84	2,13	0,93	2,17	0,92	1,99	0,86	2,05	0,80	4,277	.370
Προέλευση από άλλη χώρα	2,36	1,01	2,80	0,84	2,69	0,90	2,67	0,85	2,74	0,92	2,80	0,83	7,483	.112
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	**2,32**	**0,77**	**2,83**	**0,90**	**2,95**	**0,86**	**2,82**	**0,83**	**2,75**	**0,90**	**2,85**	**0,96**	**19,47**	**.001**
Φύλο του μαθητή	**2,41**	**1,00**	**2,94**	**0,89**	**3,02**	**0,86**	**2,84**	**0,91**	**2,90**	**0,93**	**2,95**	**0,83**	**14,63**	**.006**
Εφηβεία	1,80	0,66	2,01	0,79	2,08	0,81	2,10	0,81	1,98	0,88	1,91	0,75	7,004	.136
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,23	0,84	2,58	0,83	2,48	0,86	2,52	0,88	2,45	0,98	2,39	0,80	5,617	.230
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	**2,14**	**0,93**	**2,64**	**0,85**	**2,72**	**0,85**	**2,66**	**0,85**	**2,57**	**0,92**	**2,67**	**0,83**	**15,32**	**.004**
Κακοποίηση από το σπίτι	2,19	1,03	2,34	1,08	2,40	1,13	2,40	1,10	2,31	1,06	2,28	1,02	1,774	.777
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,05	0,65	3,11	0,80	3,16	0,84	3,15	0,80	3,08	0,91	3,01	0,82	2,180	.703
Έλλειψη στόχων	2,00	0,89	2,09	0,85	2,18	0,87	2,22	0,90	2,11	0,95	1,90	0,77	4,105	.392

Με κριτήριο την κατοχή δεύτερου πτυχίου οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συμβολή του κάθε παράγοντα στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε τέσσερις παράγοντες: «Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (p=.003), «μοναξιά» (p=.023), «απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» (p=.032), «ΜΜΕ και την τεχνολογία» (p=.025). Σε όλες τις περιπτώσεις οι έχοντες δεύτερο πτυχίο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικούς τους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών συγκριτικά με όσους δεν έχουν δεύτερο πτυχίο. Σημαντικό είναι ότι οι διαφορές κυμαίνονται από 0,2 έως 0,3 μονάδες δείχνοντας ότι δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι συμβάλλουν «αρκετά» ή «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, και οι εκπαιδευτικοί χωρίς δεύτερο πτυχίο θεωρούν αντίστοιχα ότι συμβάλλουν «αρκετά» ή «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές (πίνακας 7.3.4α).

Από τα στοιχεία του πίνακα 7.3.4β, προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τη συμβολή των παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές βάσει των μεταπτυχιακών ή όχι σπουδών τους. Αντίστοιχη περίπου εικόνα προκύπτει και με κριτήριο τις διδακτορικές σπουδές σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.3.4γ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε έναν παράγοντα, τους «κακούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών» (p=.001). Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι αποτελεί «αρκετά» σημαντικό παράγοντα (μ.ό.=2,22) στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο» σημαντικό παράγοντα (μ.ό.=2,66)

Πίνακας 7.3.4α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	**2ο Πτυχίο**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,16	0,78	2,17	0,92	-0,366	.714
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,61	0,83	2,72	0,94	-1,474	.140
Κληρονομικότητα	3,22	0,77	3,10	0,82	-1,411	.158
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,07	0,81	3,01	0,85	-0,632	.527
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	1,98	0,82	1,97	0,88	-0,382	.703
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,08	0,81	2,01	0,86	-1,054	.292
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,56	0,69	1,65	0,76	-1,156	.248
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,36	0,86	2,33	0,81	-0,398	.690
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,01	0,82	2,05	0,89	-0,251	.802
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,59	0,87	2,57	0,99	-0,078	.938
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	**2,88**	**0,99**	**2,55**	**1,10**	**-2,955**	**.003**
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,93	0,91	2,77	0,97	-1,634	.102
Μοναξιά	**2,42**	**0,87**	**2,23**	**0,90**	**-2,279**	**.023**
Παρέα συνομηλίκων	1,81	0,77	1,78	0,79	-0,361	.718
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,14	0,86	2,14	0,97	-0,405	.685
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	**2,93**	**1,00**	**2,74**	**0,97**	**-2,139**	**.032**
ΜΜΕ και την τεχνολογία	**2,11**	**0,85**	**1,96**	**1,01**	**-2,237**	**.025**
Προέλευση από άλλη χώρα	2,72	0,87	2,67	0,94	-0,530	.596
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,83	0,89	2,75	0,88	-0,977	.329
Φύλο του μαθητή	2,92	0,89	2,81	0,95	-1,075	.283
Εφηβεία	1,99	0,79	2,12	0,87	-1,503	.133
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,46	0,85	2,51	1,01	-0,661	.509
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,63	0,86	2,65	0,92	-0,396	.692
Κακοποίηση από το σπίτι	2,36	1,05	2,20	1,21	-1,731	.084
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,10	1,83	3,12	0,77	-0,098	.922
Έλλειψη στόχων	2,08	0,87	2,18	0,90	-1,136	.256

Πίνακας 7.3.4β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Μεταπτυχιακό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,18	0,79	2,13	0,81	-0,589	.556
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,59	0,85	2,69	0,85	-1,433	.152
Κληρονομικότητα	3,16	0,79	3,30	0,72	-1,884	.068
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,08	0,82	3,01	0,81	-1,222	.222
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	2,01	0,81	1,91	0,86	-1,842	.065
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,09	0,82	2,03	0,81	-0,916	.360
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,60	0,70	1,50	0,69	-1,787	.061
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,36	0,85	2,34	0,88	-0,420	.674
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,02	0,83	1,99	0,83	-0,589	.556
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,62	0,89	2,51	0,87	-1,603	.109
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,84	1,01	2,81	1,02	-0,348	.728
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,89	0,93	2,97	0,90	-1,241	.215
Μοναξιά	2,43	0,86	2,32	0,90	-1,474	.140
Παρέα συνομηλίκων	1,81	0,76	1,79	0,81	-0,520	.603
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,17	0,87	2,08	0,87	-1,305	.192
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,95	0,98	2,82	1,03	-1,595	.111
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,06	0,88	2,17	0,87	-1,895	.058
Προέλευση από άλλη χώρα	2,71	0,88	2,73	0,89	-0,378	.705
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,82	0,90	2,82	0,86	-0,099	.921
Φύλο του μαθητή	2,93	0,88	2,85	0,93	-0,970	.332
Εφηβεία	2,01	0,80	2,00	0,80	-0,130	.897
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,48	0,88	2,44	0,85	-0,505	.613
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,67	0,85	2,54	0,91	-1,792	.073
Κακοποίηση από το σπίτι	2,39	1,07	2,23	1,08	-1,854	.057
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,07	0,83	3,17	0,80	-1,701	.089
Έλλειψη στόχων	2,10	0,88	2,10	0,85	-0,133	.895

Πίνακας 7.3.4γ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Διδακτορικό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,16	0,79	2,20	0,96	-0,063	.950
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,61	0,84	2,78	0,97	-1,208	.227
Κληρονομικότητα	3,21	0,77	3,11	0,85	-0,634	.526
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,06	0,82	3,07	0,86	-0,154	.878
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	1,97	0,81	2,04	1,02	-0,021	.984
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,06	0,81	2,17	0,88	-0,753	.451
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,56	0,70	1,74	0,77	-1,641	.101
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,35	0,85	2,54	0,94	-1,526	.127
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,00	0,82	2,28	0,93	-1,980	.052
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,60	0,89	2,37	0,85	-1,649	.099
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,84	1,01	2,72	0,96	-0,949	.343
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,92	0,92	2,85	0,99	-0,441	.659
Μοναξιά	2,40	0,87	2,35	1,02	-0,439	.660
Παρέα συνομηλίκων	1,81	0,77	1,78	0,87	-0,518	.604
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,15	0,87	2,07	0,88	-0,680	.497
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,91	1,00	2,80	1,00	-0,733	.464
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,08	0,88	2,33	0,85	-1,919	.056
Προέλευση από άλλη χώρα	2,72	0,88	2,76	0,96	-0,489	.625
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,83	0,89	2,74	0,91	-0,535	.592
Φύλο του μαθητή	2,92	0,89	2,70	0,94	-1,551	.121
Εφηβεία	2,01	0,79	1,98	0,93	-0,496	.620
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,47	0,87	2,35	0,87	-0,916	.360
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	**2,66**	**0,86**	**2,22**	**0,89**	**-3,218**	**.001**
Κακοποίηση από το σπίτι	2,35	1,08	2,24	0,90	-0,510	.610
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,11	0,83	2,85	0,79	-1,966	.053
Έλλειψη στόχων	2,09	0,87	2,13	0,89	-0,313	.754

Από τα στοιχεία του πίνακα 7.3.4δ προκύπτει ότι σε κανέναν παράγοντα παραβατικής συμπεριφοράς δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, παρά μόνο σε αυτόν που αφορά στην «απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές» (p=.028). Οι μη κάτοχοι κάποιου «άλλου» τίτλου σπουδών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους έχοντες ότι ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές ενισχύει την παραβατική συμπεριφορά. Ο μέσος όρος της τιμής των απαντήσεων είναι 2,13 για τους μη έχοντες «άλλο» τίτλο σπουδών, ενώ για τους έχοντες κάποιο «άλλο» τίτλο είναι 2,45.

Με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο σχολείου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε δύο παράγοντες:

- «Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης» (p=0,002). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς από Επαγγελματικά Λύκεια (μ.ό.= 1,67), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλλει περισσότερο στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από Γυμνάσια (μ.ό.= 2,11) ή Γενικά Λύκεια (μ.ό.=2,07).
- «Έλλειψη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» (p=0,019). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς από Γενικά Λύκεια (μ.ό.= 2,88) οι οποίοι πιστεύουν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλλει λιγότερο στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από Γυμνάσια (μ.ό. = 2,53) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (μ.ό.=2,39).

Πίνακας 7.3.4δ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άλλος τίτλος σπουδών**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,16	0,80	2,28	0,79	-0,802	.423
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,62	0,85	2,62	0,81	-0,079	.937
Κληρονομικότητα	3,20	0,77	3,22	0,82	-0,179	.858
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,06	0,82	3,08	0,83	-0,241	.809
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	1,98	0,83	2,03	0,82	-0,400	.689
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,07	0,82	2,05	0,81	-0,167	.867
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,56	0,69	1,73	0,88	-0,939	.348
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,36	0,86	2,23	0,86	-1,175	.240
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,01	0,83	2,03	0,80	-0,097	.923
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,58	0,89	2,77	0,74	-1,085	,278
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,83	1,00	2,79	1,21	-0,085	.932
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,91	0,91	2,92	1,04	-0,301	.763
Μοναξιά	2,39	0,88	2,63	0,77	-1,827	.068
Παρέα συνομηλίκων	1,79	0,77	2,07	0,89	-1,973	.060
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	**2,13**	**0,87**	**2,45**	**0,88**	**-2,202**	**.028**
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,90	1,00	3,05	0,93	-0,841	.400
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,09	0,87	2,18	0,90	-0,645	.519
Προέλευση από άλλη χώρα	2,71	0,88	2,95	0,85	-1,722	.085
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,81	0,89	2,95	0,88	-0,929	.353
Φύλο του μαθητή	2,89	0,90	3,15	0,84	-1,838	.066
Εφηβεία	2,00	0,80	2,10	0,84	-0,622	.534
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,47	0,88	2,50	0,72	-0,202	.840
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,62	0,88	2,78	0,73	-0,934	.350
Κακοποίηση από το σπίτι	2,34	1,07	2,34	1,15	-0,028	.977
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,11	0,83	3,00	0,75	-1,025	.305
Έλλειψη στόχων	2,10	0,88	2,10	0,84	-0,015	.988

Πίνακας 7.3.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		Επαγγ. Λύκειο		K-W test	p-value
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,16	0,79	2,17	0,80	2,18	0,86	0,011	.994
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,65	0,85	2,60	0,83	2,54	10,10	0,721	.697
Κληρονομικότητα	3,21	0,78	3,19	0,76	3,25	0,97	0,929	.628
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,04	0,82	3,08	0,80	2,89	1,09	0,683	.711
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	2,01	0,83	1,97	0,82	1,71	0,85	4,401	.111
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	**2,11**	**0,80**	**2,07**	**0,82**	**1,57**	**0,74**	**12,452**	**.002**
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,60	0,68	1,56	0,72	1,43	0,69	3,714	.156
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,32	0,84	2,40	0,86	2,07	0,86	4,449	.108
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,05	0,81	2,00	0,83	1,93	0,98	1,682	.431
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	**2,68**	**0,88**	**2,53**	**0,87**	**2,39**	**1,07**	**7,904**	**.019**
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,84	1,02	2,85	0,98	2,39	1,23	4,062	.131
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,93	0,91	2,92	0,91	2,57	1,10	2,610	.271
Μοναξιά	2,44	0,91	2,37	0,84	2,32	0,90	1,400	.497
Παρέα συνομηλίκων	1,84	0,77	1,79	0,77	1,68	0,86	2,246	.325
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,16	0,84	2,14	0,89	1,96	0,96	1,561	.458
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,98	0,96	2,85	1,01	3,00	1,09	3,459	.177
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,11	0,85	2,08	0,89	2,04	1,00	0,528	.768
Προέλευση από άλλη χώρα	2,68	0,91	2,75	0,85	2,64	1,06	1,100	.577
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,90	0,88	2,76	0,90	2,89	0,88	5,041	.080
Φύλο του μαθητή	2,90	0,89	2,92	0,89	2,71	1,05	0,831	.660
Εφηβεία	2,01	0,78	2,02	0,82	1,82	0,72	1,680	.432
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,42	0,82	2,51	0,90	2,25	0,84	3,881	.144
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,68	0,88	2,59	0,86	2,68	0,98	2,538	.281
Κακοποίηση από το σπίτι	2,33	1,04	2,36	1,09	2,07	1,12	2,112	.348
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,17	0,79	3,05	0,84	3,04	1,00	4,254	.119
Έλλειψη στόχων	2,08	0,84	2,12	0,89	1,96	0,96	0,978	.613

Ως προς την αστικότητα της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεών τους σε κανέναν παράγοντα αναφορικά με τη συμβολή των παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, εκτός από τον παράγοντα «περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (p=0,021). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών θεωρούν ότι ο παράγοντας αυτός συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές (μ.ό.: 2,80 και 2,76 αντίστοιχα) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (μ.ό.= 3,04).

Με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συμβολή των παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στους εξής παράγοντες:

- «Συναισθήματα κατωτερότητας» (p=.011). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,05), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλλει περισσότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,35).
- «Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» (p=.013). Η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,48), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλλει «αρκετά» σε σχέση με αυτούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 50.001–80.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,83), οι οποίοι θεωρούν ότι συμβάλλει «λίγο».
- «Κληρονομικότητα» (p=.027). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.= 3,10) που θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλλει περισσότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς από πόλεις με πληθυσμό 50.001–80.000 κατοίκους (μ.ό.= 3,42).

Πίνακας 7.3.6α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		K-W test	p-value
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,17	0,81	2,17	0,79	2,12	0,76	,367	.832
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,63	0,85	2,61	0,83	2,59	0,87	,383	.826
Κληρονομικότητα	3,22	0,75	3,03	0,97	3,27	0,66	2,60	.272
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,06	0,81	3,06	0,81	3,03	0,86	,096	.953
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	1,98	0,82	1,98	0,87	1,97	0,84	,143	.931
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,08	0,80	2,08	0,84	2,04	0,84	,367	.832
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,56	0,70	1,58	0,72	1,63	0,71	1,41	.492
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,38	0,85	2,27	0,88	2,33	0,87	1,76	.413
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,02	0,82	1,98	0,86	2,02	0,84	,363	.834
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,60	0,86	2,48	0,95	2,64	0,95	2,01	.366
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	**2,80**	**0,99**	**2,76**	**1,06**	**3,04**	**1,01**	**7,71**	**.021**
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,93	0,92	2,79	0,97	2,93	0,85	2,27	.321
Μοναξιά	2,38	0,88	2,45	0,90	2,43	0,83	,863	.650
Παρέα συνομηλίκων	1,78	0,79	1,85	0,76	1,87	0,71	3,74	.154
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,13	0,86	2,17	0,90	2,20	0,88	,773	.679
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,88	0,98	2,97	1,02	2,96	1,03	1,95	.377
ΜΜΕ και την τεχνολογία	2,09	0,87	2,09	0,88	2,09	0,90	,037	.982
Προέλευση από άλλη χώρα	2,72	0,86	2,79	0,94	2,61	0,90	2,51	.285
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,82	0,87	2,82	0,94	2,85	0,91	,160	.923
Φύλο του μαθητή	2,87	0,91	2,95	0,93	3,02	0,79	3,16	.206
Εφηβεία	2,00	0,82	2,08	0,73	1,96	0,77	2,20	.332
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,43	0,88	2,59	0,85	2,50	0,83	3,62	.163
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,61	0,86	2,60	0,90	2,75	0,88	2,97	.226
Κακοποίηση από το σπίτι	2,30	1,08	2,34	1,10	2,53	1,04	5,56	.062
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,13	0,82	3,03	0,86	3,07	0,83	1,38	.501
Έλλειψη στόχων	2,06	0,86	2,18	0,92	2,18	0,90	3,17	.205

Πίνακας 7.3.6β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε παράγοντα σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας	Πληθυσμός πόλης σε χιλιάδες κατοίκους												K-W test	p-value
	10-50		51-80		81-100		101-200		201-1.000		1.001+			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Συναισθήματα κατωτερότητας	**2,05**	**0,72**	**2,23**	**0,81**	**2,08**	**0,75**	**2,35**	**0,86**	**2,12**	**0,99**	**2,06**	**0,86**	**13,00**	**.011**
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	**2,46**	**0,83**	**2,83**	**0,91**	**2,65**	**0,93**	**2,71**	**0,85**	**2,65**	**0,75**	**2,60**	**0,68**	**12,63**	**.013**
Κληρονομικότητα	**3,10**	**0,79**	**3,42**	**0,72**	**3,27**	**0,70**	**3,22**	**0,78**	**3,23**	**0,76**	**3,13**	**0,69**	**10,99**	**.027**
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	3,02	0,87	3,15	0,81	3,15	0,75	3,01	0,79	3,20	0,71	3,05	0,81	3,329	.504
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	2,01	0,79	2,05	0,84	1,92	0,67	2,01	0,89	1,85	0,88	1,77	0,75	1,740	.783
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/	2,00	0,76	2,26	0,94	2,18	0,74	2,05	0,81	1,92	0,91	2,04	0,68	6,782	.148
Τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια	1,54	0,64	1,60	0,78	1,51	0,69	1,61	0,71	1,62	0,94	1,38	0,53	1,566	.815
Κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,32	0,85	2,51	0,78	2,46	0,90	2,33	0,83	2,62	0,90	2,23	0,91	6,006	.199
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς	2,07	0,78	1,96	0,91	2,13	0,79	1,98	0,86	1,85	0,83	1,96	0,77	5,624	.229
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπ/κούς	2,51	0,87	2,62	0,92	2,61	0,80	2,63	0,89	2,58	0,90	2,71	0,68	2,110	.716
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	**2,55**	**1,01**	**2,95**	**0,86**	**2,87**	**0,93**	**2,97**	**1,01**	**2,58**	**1,10**	**2,89**	**0,95**	**20,53**	**.000**
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	**2,75**	**0,91**	**3,01**	**0,96**	**2,94**	**0,85**	**3,06**	**0,93**	**3,12**	**0,91**	**2,85**	**0,92**	**13,80**	**.008**
Μοναξιά	**2,23**	**0,81**	**2,57**	**1,03**	**2,39**	**0,85**	**2,43**	**0,92**	**2,12**	**0,82**	**2,64**	**0,74**	**10,39**	**.034**
Παρέα συνομηλίκων	1,71	0,73	1,95	0,95	1,82	0,68	1,75	0,82	1,69	0,84	1,77	0,72	4,487	.344
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους συμμαθητές	2,08	0,85	2,20	0,91	2,01	0,78	2,18	0,94	1,88	0,86	2,26	0,57	3,640	.457
Απόρριψη/ αποκλεισμό από τους εκπ/κούς	2,75	1,02	2,91	0,93	2,78	1,02	2,93	1,00	2,85	1,05	3,30	0,66	3,870	.424
ΜΜΕ και την τεχνολογία	**2,01**	**0,85**	**2,27**	**1,07**	**2,21**	**0,88**	**2,00**	**0,81**	**1,73**	**0,78**	**2,44**	**0,80**	**10,11**	**.039**
Προέλευση από άλλη χώρα	2,62	0,83	2,85	0,79	2,70	0,88	2,78	0,85	2,88	0,82	2,60	1,08	7,377	.117
Τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας σχολείου	2,67	0,91	2,87	0,93	2,97	0,79	2,91	0,82	2,85	0,92	2,68	0,91	9,179	.057
Φύλο του μαθητή	2,88	0,87	3,09	0,81	2,89	0,92	2,80	0,90	2,58	1,03	2,60	1,12	8,333	.080
Εφηβεία	2,02	0,80	2,29	1,01	1,90	0,81	1,90	0,75	1,92	0,84	1,87	0,65	9,199	.056
Χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,37	0,87	2,66	0,91	2,47	0,96	2,39	0,88	2,27	0,83	2,35	0,79	7,459	.114
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών	2,58	0,82	2,71	0,97	2,59	0,75	2,63	0,88	2,46	1,07	2,52	0,74	2,558	.634
Κακοποίηση από το σπίτι	2,27	1,07	2,39	1,19	2,15	0,99	2,34	1,10	2,35	1,13	2,28	0,93	1,847	.764
Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	3,02	0,78	3,23	0,85	3,17	0,81	3,15	0,80	2,92	1,13	3,23	0,73	6,543	.162
Έλλειψη στόχων	**2,12**	**0,83**	**2,24**	**1,00**	**1,99**	**0,85**	**2,02**	**0,85**	**1,65**	**0,75**	**1,96**	**0,69**	**11,13**	**.025**

- «Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (p=.000). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.=2,55) και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,97).
- «Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» (p=0,008). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σε περιοχές με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους (μ.ό.=2,75), οι οποίοι θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό= 3,08).
- «Μοναξιά» (p=0,034). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 10.001-50.000 κατοίκους και θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συμβάλει «αρκετά» (μ.ό.= 2,23) και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 1.000.000 κατοίκους και άνω και θεωρούν ότι ο παράγοντας αυτός συμβάλλει «λίγο» (μ.ό.= 2,64).
- «ΜΜΕ και τεχνολογία» (p=0,039). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων πόλεων με πληθυσμό: 10.001– 50.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,01), 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,00) και 200.001-1.000.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,73) που θεωρούν αυτόν τον παράγοντα περισσότερο σημαντικό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία πόλεων με πληθυσμό 1.000.000 κατοίκους και άνω (μ.ό.= 2,44)
- «Χαμηλή επίδοση» (p=0,001). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολείων πόλεων με πληθυσμό 10.001–50.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,52), 80.001–100.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,48) 100.001–200.000 (μ.ό.= 2,54) και 200.001–1.000.000 (μ.ό.= 2,45) και με πληθυσμό 1.000.000 κατοίκους και άνω (μέση τιμή = 2,43) και των εκπαιδευτικών σχολείων πόλεων με πληθυσμό από περιοχές με πληθυσμό 50.001-80.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,93).
- «Έλλειψη στόχων» (p=0,026). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πόλεις με πληθυσμό 50.001–80.000 κατοίκους (μ.ό= 2,24) που θεωρούν ότι αυτό ο παράγοντας συμβάλλει λιγότερο στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές συγκριτικά με

αυτούς που διδάσκουν σε σχολεία με πληθυσμό 200.001–1.000.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,85).

7.4 Πρακτικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πόσο συχνά χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.4.1 και του γραφήματος 7.4.1, καμία πρακτική οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν χρησιμοποιούν «πάρα πολύ συχνά», ενώ «καθόλου συχνά» δεν χρησιμοποιούν μία μόνο πρακτική: την «απομόνωση του μαθητή» (μ.ό.=3,62). Το 73,3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποιεί «καθόλου συχνά» την «απομόνωση του μαθητή» και το 18% τη χρησιμοποιεί «λίγο συχνά». Δηλαδή εννιά και πλέον στους δέκα εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί «λίγο» ή «καθόλου συχνά» αυτήν την πρακτική. Τις υπόλοιπες πρακτικές τις χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» ή «λίγο συχνά».

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών πιο συχνά από όλες τις συμπεριφορές που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο και οι ίδιοι ανέφεραν, χρησιμοποιούν την πρακτική «προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο» (μ.ό.=1,68). Το 86,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αυτήν την πρακτική «αρκετά συχνά» (37,7%) ή «πολύ συχνά» (48,8%). Δηλαδή, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αυτήν την πρακτική «πολύ συχνά» και αποτελεί το υψηλότερο ποσοστό στη συχνότητα αυτή (πίνακας 7.4.1 και γράφημα 7.4.1).

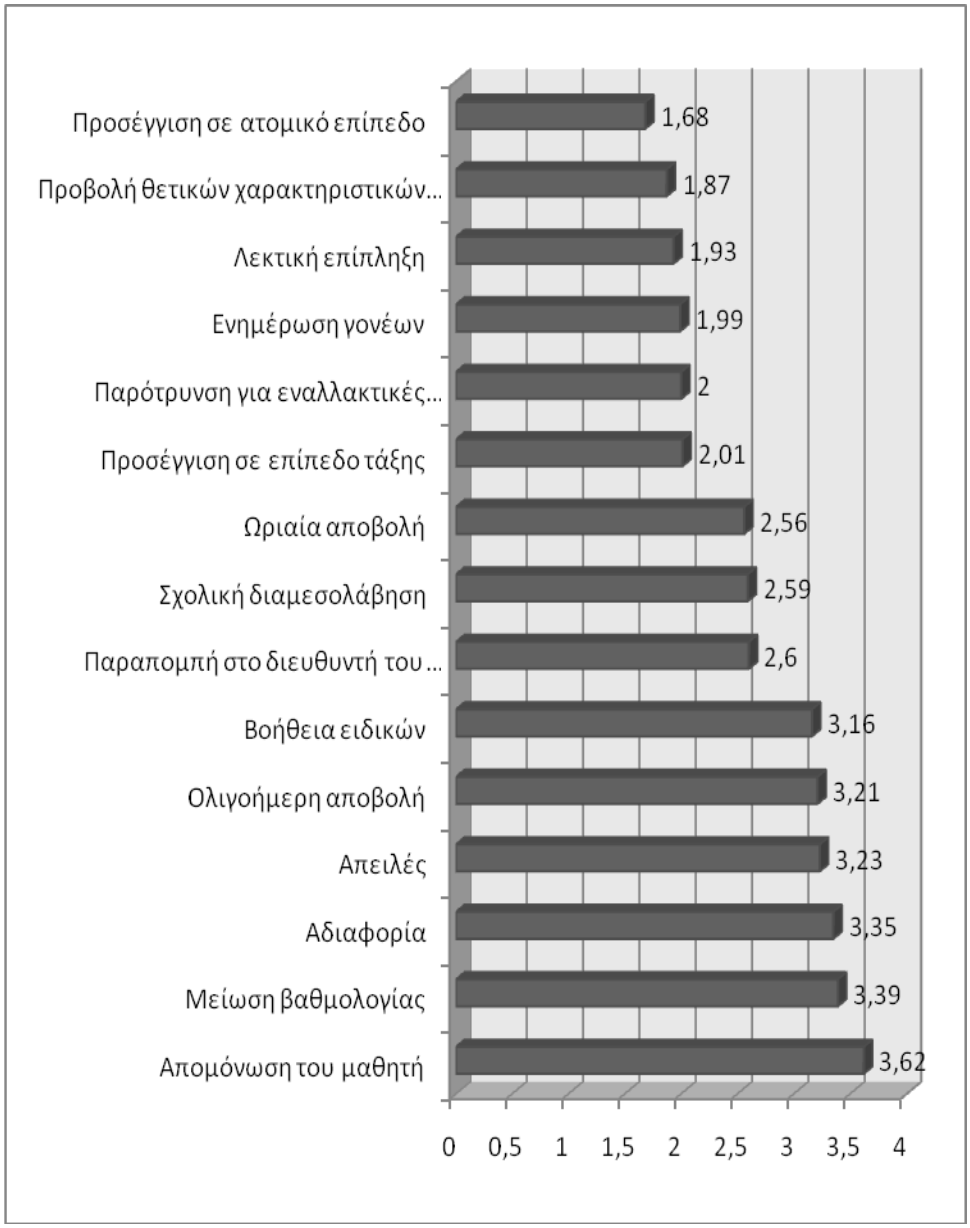
Στη συνέχεια, βάσει της τιμής του μέσου όρου των σχετικών απαντήσεων, ακολουθεί η πρακτική «προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (μ.ό.=1,87), την οποία το 82,7% των εκπαιδευτικών τη χρησιμοποιεί «αρκετά συχνά» (48,4%) ή «πολύ συχνά» (34,3%). Έπονται οι πρακτικές: «λεκτική επίπληξη» (μ.ό.= 1,93), «ενημέρωση γονέων» (μ.ό.=1,99), «παρότρυνση για χρήση εναλλακτικών συμπεριφορών» (μ.ό.=2,00) και «προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (μ.ό.= 2,01). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιεί αυτές τις πρακτικές «αρκετά συχνά» ή «πολύ συχνά» κυμαίνεται από 71,4% έως 76,0% (πίνακας 7.4.1 και γράφημα 7.4.1).

Πίνακας 7.4.1

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όσοι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Πολύ συχνά**		**Αρκετά συχνά**		**Λίγο συχνά**		**Καθόλου συχνά**		**μ.ό.**	**τ.α.**
	ν	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**		
Ωριαία αποβολή	146	16,9	245	28,3	321	37,1	153	17,7	2,56	0,97
Ολιγοήμερη αποβολή	37	4,3	101	11,7	370	42,9	354	41,1	3,21	0,81
Λεκτική επίπληξη	307	35,7	337	39,2	183	21,3	32	3,7	1,93	0,85
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	126	14,6	254	29,4	325	37,7	158	18,3	2,60	0,95
Απειλές	55	6,4	110	12,7	280	32,4	418	48,4	3,23	0,90
Αδιαφορία	23	2,7	109	12,7	274	31,9	453	52,7	3,35	0,80
Απομόνωση του μαθητή	20	2,3	54	6,3	155	18,0	630	73,3	3,62	0,71
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	423	48,8	323	37,3	96	11,1	24	2,8	1,68	0,78
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	297	34,4	320	37,0	189	21,9	58	6,7	2,01	0,91
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή	296	34,3	417	48,4	117	13,6	32	3,7	1,87	0,78
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	250	29,0	405	47,0	161	18,7	46	5,3	2,00	0,83
Ενημέρωση γονέων	293	34,0	324	37,5	210	24,3	36	4,2	1,99	0,87
Σχολική διαμεσολάβηση	129	15,1	280	32,7	258	30,2	188	22,0	2,59	0,99
Μείωση βαθμολογίας	31	3,6	73	8,5	283	32,9	474	55,1	3,39	0,79
Βοήθεια ειδικών	57	6,7	116	13,6	316	36,9	367	42,9	3,16	0,90

Γράφημα 7.4.1
Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της



Τις υπόλοιπες πρακτικές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι τις χρησιμοποιούν «λίγο συχνά». Την πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί λιγότερο συχνά από όλες είναι η «απομόνωση του μαθητή». Το 75% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποιεί «καθόλου συχνά» αυτήν την πρακτική και είναι το υψηλότερο ποσοστό σε αυτήν την κλίμακα/συχνότητα από όλες τις πρακτικές. Οι εννιά και πλέον στους δέκα εκπαιδευτικούς (91,3%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «λίγο» ή «καθόλου συχνά» αυτήν την πρακτική.

Επίσης, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν «καθόλου συχνά» τις πρακτικές: «μείωση της βαθμολογίας» (55,1%) και «αδιαφορία προς τον μαθητή» (52,7%). Το 88% και το 84,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούν «λίγο» ή «καθόλου συχνά» τις πρακτικές «μείωση της βαθμολογίας» (μ.ό.= 3,39) και «αδιαφορία προς τον μαθητή» (μ.ό.=3,35) αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «λίγο συχνά» οι εκπαιδευτικοί είναι: οι «απειλές» (μ.ό.= 3,23), η «ολιγοήμερη αποβολή» (μ.ό.=3,21) και η «βοήθεια των ειδικών» (μ.ό.= 3,16). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιεί αυτές τις πρακτικές «λίγο» ή «καθόλου συχνά» κυμαίνεται από 79,8% έως 84,0%.

Τέλος, ακολουθούν οι πρακτικές: «παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου» (μ.ό.= 2,60), «σχολική διαμεσολάβηση» (μ.ό.=2,59) και «ωριαία αποβολή» (μ.ό.=2,56), τις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι τις χρησιμοποιούν «λίγο συχνά».

Ως προ το φύλο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των γυναικών και των ανδρών σε δύο πρακτικές: «προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (p= .000) και «προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (p=.014). Αν και άνδρες και γυναίκες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» αυτές τις πρακτικές, ωστόσο, όπως προκύπτει από τις τιμές του μέσου όρου των απαντήσεών τους, οι γυναίκες τις χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες. Οι τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων για τις πρακτικές «προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (και «προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» είναι: 1,92 και 1,81 αντίστοιχα για τις γυναίκες και 2,14 και 1,96 αντίστοιχα για τους άνδρες (πίνακας 7.4.2).

Πίνακας 7.4.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά φύλο

Πρακτικές αντιμετώπισης σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άνδρες**		**Γυναίκες**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	2,52	0,96	2,58	0,97	-0,918	.359
Ολιγοήμερη αποβολή	3,15	0,82	3,24	0,80	-1,705	.088
Λεκτική επίπληξη	1,98	0,85	1,90	0,84	-1,361	.174
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,59	0,92	2,60	0,97	-0,282	.778
Απειλές	3,20	0,93	3,25	0,88	-0,678	.498
Αδιαφορία	3,37	0,82	3,33	0,79	-0,986	.324
Απομόνωση του μαθητή	3,60	0,72	3,64	0,70	-1,031	.303
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,72	0,81	1,65	0,75	-0,916	.360
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	**2,14**	**0,93**	**1,92**	**0,89**	**-3,546**	**.000**
Προβολή θετικών χαρακτ/κών του μαθητή	**1,96**	**0,83**	**1,81**	**0,74**	**-2,453**	**.014**
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	2,04	0,84	1,98	0,82	-0,978	.328
Ενημέρωση γονέων	2,01	0,85	1,97	0,88	-0,868	.385
Σχολική διαμεσολάβηση	2,63	0,99	2,57	0,99	-0,862	.388
Μείωση βαθμολογίας	3,35	0,83	3,42	0,76	-1,019	.308
Βοήθεια ειδικών	3,23	0,88	3,11	0,91	-1,885	.059

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.4.3 από το σύνολο των τρόπων αντιμετώπισης της παραβατικότητας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε έναν από αυτούς και συγκεκριμένα στη «ωριαία αποβολή» (p=.018). Παρατηρώντας τις μέσες τιμές που καταγράφηκαν φαίνεται ότι αυτές που αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία μεταξύ 1-5 ετών (μ.ό.= 2,09) διαφέρουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία: 5-10 χρόνια (μ.ό.=2,53), 11-15 χρόνια (μ.ό.=2,62), 16-20 χρόνια (μ.ό.=2,58), 21-25 χρόνια (μ.ό.= 2,61) και άνω των 26 ετών (μ.ό.= 2,56) δείχνοντας ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα την ωριαία αποβολή. Πράγματι, από τις τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 1 έως 5 χρόνια χρησιμοποιούν αυτήν την πρακτική «αρκετά συχνά», ενώ οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία περισσότερα χρόνια τη χρησιμοποιούν «λίγο συχνά».

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.4.4α από το σύνολο των τρόπων αντιμετώπισης της παραβατικότητας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου στη χρησιμοποίηση των εξής τρόπων αντιμετώπισης της βίας και της παραβατικότητας των μαθητών:

- «Ωριαία αποβολή» (p=.015). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 2,59) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο «λίγο συχνά» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό. = 2,35) που τον εφαρμόζουν «αρκετά συχνά».
- «Ολιγοήμερη αποβολή» (p=.046). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 3,24) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 3,00).
- «Απομόνωση του μαθητή» (p=.000). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 3,67), οι οποίοι εφαρμόζουν αυτήν την πρακτική «καθόλου συχνά» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό = 3,31) που τον εφαρμόζουν «λίγο συχνά».

Πίνακας 7.4.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών κατά έτη υπηρεσίας.

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	Χρόνια Υπηρεσίας												K-W	p
	1 - 5		5 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 25		> =26			
	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.	μ.ό	τ.α.		
Ωριαία αποβολή	**2,09**	**0,92**	**2,53**	**0,95**	**2,62**	**0,95**	**2,58**	**0,97**	**2,61**	**1,02**	**2,56**	**0,95**	**11,916**	**.018**
Ολιγοήμερη αποβολή	3,09	0,90	3,19	0,82	3,26	0,79	3,23	0,82	3,24	0,78	3,16	0,83	1,507	.825
Λεκτική επίπληξη	1,95	0,91	1,89	0,82	1,92	0,83	1,93	0,87	2,04	0,87	1,88	0,83	2,110	.716
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,49	0,92	2,58	0,91	2,61	0,91	2,63	0,95	2,62	0,98	2,57	1,01	1,150	.886
Απειλές	3,07	1,05	3,29	0,87	3,22	0,90	3,20	0,88	3,34	0,85	3,17	0,95	4,193	.381
Αδιαφορία	3,07	0,86	3,34	0,81	3,47	0,74	3,36	0,77	3,31	0,82	3,30	0,85	8,613	.061
Απομόνωση του μαθητή	3,40	0,91	3,65	0,66	3,63	0,73	3,67	0,64	3,62	0,69	3,61	0,73	4,028	.402
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,87	0,94	1,67	0,76	1,72	0,85	1,67	0,70	1,70	0,81	1,58	0,71	1,191	.880
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	2,22	1,00	1,99	0,86	2,02	0,99	2,01	0,84	2,17	0,98	1,83	0,82	4,368	.359
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών μαθητή	2,07	0,69	1,84	0,74	1,91	0,85	1,82	0,70	1,93	0,92	1,79	0,70	4,309	.366
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	2,18	0,75	1,96	0,81	2,06	0,90	1,99	0,76	1,99	0,88	1,95	0,82	3,660	.454
Ενημέρωση γονέων	2,22	0,88	2,09	0,89	2,05	0,89	2,02	0,84	1,95	0,84	1,77	0,83	3,925	.416
Σχολική διαμεσολάβηση	2,49	0,87	2,61	0,94	2,53	1,05	2,72	0,97	2,65	0,98	2,49	1,02	4,555	.336
Μείωση βαθμολογίας	3,18	0,72	3,35	0,76	3,29	0,80	3,41	0,81	3,41	0,87	3,58	0,71	9,161	.059
Βοήθεια ειδικών	3,20	0,84	3,19	0,86	3,14	0,93	3,26	0,85	3,25	0,90	2,98	0,94	1,910	.752

Πίνακας 7.4.4α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	**2ο Πτυχίο**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	**2,59**	**0,96**	**2,35**	**,99**	**-2,421**	**.015**
Ολιγοήμερη αποβολή	**3,24**	**0,77**	**3,00**	**1,01**	**-1,991**	**.046**
Λεκτική επίπληξη	1,93	0,85	1,91	0 ,84	-0,180	.857
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,62	0,94	2,43	1,01	-1,884	.060
Απειλές	3,24	0,90	3,16	0,92	-1,031	.302
Αδιαφορία	3,36	0,80	3,25	0,83	-1,563	.118
Απομόνωση του μαθητή	**3,67**	**0,66**	**3,31**	**0,91**	**-4,738**	**.000**
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,67	0,77	1,70	0,84	-0,102	.919
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	1,99	0,91	2,16	0,94	-1,816	.069
Προβολή θετικών χαρακτ/κών του μαθητή	**1,84**	**0,77**	**2,03**	**0,87**	**-2,060**	**.039**
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	**1,98**	**0,82**	**2,17**	**0,88**	**-2,299**	**.021**
Ενημέρωση γονέων	1,99	0,87	1,98	0,84	-0,024	.981
Σχολική διαμεσολάβηση	2,59	0,99	2,58	1,01	-0,015	.988
Μείωση βαθμολογίας	**3,42**	**0,77**	**3,20**	**0,89**	**-2,684**	**.007**
Βοήθεια ειδικών	3,18	0,88	3,03	0,98	-1,458	.145

- «Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (p=.039). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς δεύτερο πτυχίο όσον αφορά στη χρήση αυτής της πρακτικής, παρόλο που και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά». Οι εκπαιδευτικοί χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 1,84) χρησιμοποιούν λίγο πιο συχνά αυτήν την πρακτική σε σχέση για τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό.=2,03).
- «Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς» (p=.021). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 1,98) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 2,17).
- «Μείωση βαθμολογίας» (p=.007). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 3,42) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (μ.ό.= 3,20).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.4.4β, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ως προς τη χρήση δύο πρακτικών: την «ωριαία αποβολή» (p=.003) και την «αδιαφορία» (p=.005). Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τις χρησιμοποιούν λίγο πιο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε δύο πρακτικές: α) Στην «απομόνωση του μαθητή», την οποία οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα τη χρησιμοποιούν «λίγο συχνά» (μ.ό.=3,24) ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό δίπλωμα τη χρησιμοποιούν «καθόλου συχνά» (μ.ό.=3,65). β) Στην «προσέγγιση του μαθητή σε επίπεδο τάξης» (p=.000), την οποία οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό δίπλωμα (μ.ό.=1,98) τη χρησιμοποιούν λίγο πιο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό δίπλωμα (μ.ό.=2,50) (πίνακας 7.4.4γ).

Πίνακας 7.4.4β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Μεταπτυχιακό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	**2,62**	**0,97**	**2,40**	**0,94**	**-3,004**	**.003**
Ολιγοήμερη αποβολή	3,23	0,79	3,15	0,86	-1,216	.224
Λεκτική επίπληξη	1,93	0,85	1,93	0,85	-0,136	.892
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,63	0,97	2,51	0,90	-1,728	.084
Απειλές	3,23	0,90	3,22	0,91	-0,129	.897
Αδιαφορία	**3,40**	**0,78**	**3,23**	**0,84**	**-2,826**	**.005**
Απομόνωση του μαθητή	3,64	0,70	3,59	0,72	-0,993	.321
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,67	0,78	1,69	0,78	-0,384	.701
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	1,98	0,91	2,09	0,90	-1,744	.081
Προβολή θετικών χαρακτ/κών του μαθητή	1,85	0,78	1,91	0,78	-1,237	.216
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	1,98	0,83	2,06	0,82	-1,484	.138
Ενημέρωση γονέων	1,97	0,86	2,03	0,88	-1,040	.298
Σχολική διαμεσολάβηση	2,56	1,00	2,66	0,97	-1,351	.177
Μείωση βαθμολογίας	3,42	0,79	3,32	0,80	-1,967	.054
Βοήθεια ειδικών	3,16	0,90	3,16	0,89	-0,028	.977

Πίνακας 7.4.4γ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Διδακτορικό Δίπλωμα**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	2,56	0,96	2,50	1,11	-0,367	.714
Ολιγοήμερη αποβολή	3,23	0,79	2,87	1,13	-1,856	.063
Λεκτική επίπληξη	1,92	0,84	2,04	0,93	-0,789	.430
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,60	0,95	2,46	0,96	-0,970	.332
Απειλές	3,23	0,90	3,15	0,99	-0,406	.685
Αδιαφορία	3,34	0,80	3,46	0,89	-1,468	.142
Απομόνωση του μαθητή	**3,65**	**0,67**	**3,24**	**1,12**	**-2,273**	**.023**
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,66	0,77	1,91	0,91	-1,831	.067
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	**1,98**	**0,90**	**2,50**	**0,96**	**-3,624**	**.000**
Προβολή θετικών χαρακτ/κών του μαθητή	1,86	0,78	1,93	0,89	-0,333	.739
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	2,00	0,82	2,09	1,04	-0,205	.837
Ενημέρωση γονέων	1,98	0,86	2,04	0,90	-0,443	.658
Σχολική διαμεσολάβηση	2,59	0,99	2,53	1,04	-0,329	.742
Μείωση βαθμολογίας	3,39	0,79	3,40	0,86	-0,376	.707
Βοήθεια ειδικών	3,16	0,90	3,11	0,88	-0,507	.612

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που αντιμετωπίζουν τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, στις εξής περιπτώσεις (πίνακας 7.4.4δ):

- «Ωριαία αποβολή» (p=.000). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 2,53) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 3,10).
- «Ολιγοήμερη αποβολή» (p=.005). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 3,19) που εφαρμόζουν αυτό τον τρόπο «λίγο συχνά», σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 3,55), που εφαρμόζουν αυτόν τρόπο «καθόλου συχνά».
- «Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου» (p=.000). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 2,57), οι οποίοι χρησιμοποιούν αυτή την πρακτική «λίγο συχνά», σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 3,20), οι οποίοι τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά».
- «Απειλές» (p=.018). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.= 3,21) χρησιμοποιούν αυτήν την πρακτική «λίγο συχνά», ενώ οι εκπαιδευτικοί με κάποιο άλλο δίπλωμα (μ.ό.=3,55) τη χρησιμοποιούν «λίγο συχνά».

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο Λυκείου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο πρακτικές αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιούν: την «αδιαφορία» (p= .003) και την «ενημέρωση των γονέων» (p= .000), οι οποίες παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων και Γυμνασίων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Γενικών Λυκείων (μ.ό.= 3,27) χρησιμοποιούν την πρακτική της «αδιαφορίας» περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων (μ.ό.= 3,46). Αντίθετα, την πρακτική της «ενημέρωσης των γονέων», οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων (μ.ό.=2,09) τη χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων (μ.ό.= 1,87) (πίνακας 7.4.5).

Πίνακας 7.4.4δ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Άλλος Τίτλος Σπουδών**					
	ΟΧΙ		**ΝΑΙ**		**Mann Whitney Test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	**2,53**	**0,97**	**3,10**	**0,84**	**-3,582**	**.000**
Ολιγοήμερη αποβολή	**3,19**	**0,81**	**3,55**	**0,64**	**-2,838**	**.005**
Λεκτική επίπληξη	1,92	0,84	2,21	0,92	-1,914	.051
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	**2,57**	**0,95**	**3,20**	**0,79**	**-4,141**	**.000**
Απειλές	**3,21**	**0,91**	**3,55**	**0,71**	**-2,358**	**.018**
Αδιαφορία	3,34	0,80	3,40	0,78	-0,433	.665
Απομόνωση του μαθητή	3,62	0,71	3,80	0,52	-1,699	.089
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,68	0,77	1,73	0,88	-0,123	.902
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	2,01	0,91	2,07	1,00	-0,331	.741
Προβολή θετικών χαρακτ/κών του μαθητή	1,87	0,78	1,75	0,74	-0,959	.338
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	2,00	0,83	2,00	0,88	-0,054	.957
Ενημέρωση γονέων	1,97	0,85	2,30	1,09	-1,742	.081
Σχολική διαμεσολάβηση	2,58	0,99	2,75	1,03	-1,099	.272
Μείωση βαθμολογίας	3,38	0,80	3,63	0,63	-1,943	.052
Βοήθεια ειδικών	3,16	0,89	3,20	0,97	-0,525	.600

Πίνακας 7.4.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο λυκείου διδασκαλίας.

Πρακτικές αντιμετώπισης σχολικής βίας και παραβατικότητας	**Γυμνάσιο**		**Γενικό Λύκειο**		**Επαγγ. Λύκειο**		**K-W test**	**p-value**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		
Ωριαία αποβολή	2,56	0,99	2,56	0,94	2,41	1,15	0,490	.783
Ολιγοήμερη αποβολή	3,18	0,84	3,25	0,77	2,83	1,10	4,312	.116
Λεκτική επίπληξη	1,87	0,84	1,99	0,85	1,72	0,75	5,451	.066
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,51	0,95	2,67	0,93	2,48	1,12	5,131	.069
Απειλές	3,16	0,95	3,29	0,85	3,17	1,07	2,958	.228
Αδιαφορία	**3,46**	**0,74**	**3,27**	**0,83**	**3,34**	**0,81**	**11,715**	**.003**
Απομόνωση του μαθητή	3,62	0,71	3,64	0,70	3,41	0,78	3,602	.165
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,62	0,76	1,71	0,78	1,79	0,94	3,593	.166
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	1,98	0,93	2,03	0,91	2,03	0,82	0,788	.674
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή	1,81	0,77	1,90	0,79	1,93	0,75	2,682	.262
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	1,95	0,81	2,04	0,84	2,10	0,86	2,591	.274
Ενημέρωση γονέων	**1,87**	**0,85**	**2,09**	**0,87**	**1,76**	**0,87**	**16,127**	**.000**
Σχολική διαμεσολάβηση	2,50	1,01	2,67	0,97	2,45	1,06	5,176	.055
Μείωση βαθμολογίας	3,39	0,81	3,42	0,75	3,00	1,04	4,856	.088
Βοήθεια ειδικών	3,13	0,92	3,21	0,86	2,72	1,19	4,767	.092

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.4.6α, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στους τρόπους που αντιμετωπίζουν τη βία και την παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο όπου διδάσκουν. Πρόκειται για τους εξής τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας:

- «Ολιγοήμερη αποβολή» (p= .005). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς από αστικές περιοχές (μ.ό.= 3,14) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από ημιαστικές περιοχές (μ.ό.= 3,36).
- «Αδιαφορία» (p= .030). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς από αστικές περιοχές (μ.ό.= 3,31) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από αγροτικές περιοχές (μ.ό.= 3,47).
- «Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (p= .022). Οι εκπαιδευτικοί από αστικές περιοχές (μ.ό.= 1,90) εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από ημιαστικές περιοχές (μ.ό.= 1,71).
- «Ενημέρωση των γονέων» (p= .018). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων αστικών περιοχών (μ.ό.= 1,95) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σχολείων αγροτικών περιοχών (μ.ό.= 2,19).
- «Βοήθεια ειδικών» (p=0,012). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων αστικών περιοχών (μ.ό.= 3,10) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σχολείων αγροτικών περιοχών (μ.ό.= 3,38).

Βάσει του πληθυσμού της πόλης που βρίσκεται το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας: «προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο» (p= .010), «προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (p= .000) και «προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (p= .026) (πίνακας 7.4.6.β). Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 7.4.6α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		K-W test	p-value
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Ωριαία αποβολή	2,52	0,99	2,64	0,90	2,64	0,92	3,158	.206
Ολιγοήμερη αποβολή	**3,14**	**0,84**	**3,36**	**0,77**	**3,34**	**0,67**	**10,683**	**.005**
Λεκτική επίπληξη	1,93	0,87	2,04	0,84	1,83	0,74	3,751	.153
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,60	0,94	2,61	0,97	2,55	0,97	0,421	.810
Απειλές	3,20	0,92	3,34	0,82	3,27	0,91	2,602	.272
Αδιαφορία	**3,31**	**0,80**	**3,40**	**0,79**	**3,47**	**0,79**	**7,033**	**.030**
Απομόνωση του μαθητή	3,59	0,74	3,66	0,70	3,72	0,57	3,418	.181
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	1,70	0,78	1,60	0,72	1,64	0,80	2,251	.324
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	2,04	0,92	1,89	0,91	1,99	0,89	2,885	.236
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή	**1,90**	**0,80**	**1,71**	**0,77**	**1,88**	**0,68**	**7,595**	**.022**
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	2,03	0,85	1,87	0,75	2,01	0,83	3,316	.191
Ενημέρωση γονέων	**1,95**	**0,85**	**1,95**	**0,85**	**2,19**	**0,90**	**8,016**	**.018**
Σχολική διαμεσολάβηση	2,61	0,97	2,54	1,08	2,58	1,01	0,495	.781
Μείωση βαθμολογίας	3,38	0,80	3,50	0,75	3,36	0,78	3,892	.143
Βοήθεια ειδικών	**3,10**	**0,93**	**3,22**	**0,87**	**3,38**	**0,72**	**8,877**	**.012**

Πίνακας 7.4.6β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο.

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας	Πληθυσμός πόλης σε χιλιάδες κατοίκους												K-W test	p-value
	10-50		51-80		81-100		101-200		201-1.000		1.001+			
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
Ωριαία αποβολή	2,57	0,96	2,44	1,06	2,63	0,93	2,48	1,03	2,27	0,96	2,58	1,03	3,641	.457
Ολιγοήμερη αποβολή	3,12	0,86	3,16	0,84	3,06	0,86	3,17	0,83	2,96	0,92	3,32	0,81	2,213	.697
Λεκτική επίπληξη	1,99	0,87	1,89	1,10	1,97	0,77	1,86	0,77	2,04	0,92	1,90	0,86	4,409	.354
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2,60	0,94	2,62	0,92	2,60	0,90	2,58	0,98	2,73	0,92	2,64	0,97	0,835	.934
Απειλές	3,10	0,98	3,28	0,86	3,31	0,82	3,20	0,89	3,38	0,94	3,28	0,99	4,638	,327
Αδιαφορία	3,27	0,82	3,28	0,79	3,30	0,78	3,28	0,85	3,31	0,84	3,66	0,52	0,148	.997
Απομόνωση του μαθητή	3,48	0,81	3,74	0,54	3,52	0,86	3,62	0,70	3,62	0,85	3,74	0,61	7,960	.093
Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	**1,61**	**0,76**	**1,89**	**0,93**	**1,65**	**0,75**	**1,71**	**0,78**	**2,12**	**0,82**	**1,56**	**0,54**	**13,385**	**.010**
Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	**1,77**	**0,80**	**2,35**	**1,02**	**2,10**	**0,84**	**2,13**	**0,95**	**2,00**	**0,89**	**2,21**	**0,98**	**25,478**	**.000**
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών	**1,87**	**0,71**	**2,02**	**1,01**	**1,79**	**0,71**	**1,88**	**0,83**	**2,38**	**0,85**	**1,71**	**0,62**	**11,055**	**.026**
Παρότρυνση για εναλλακτικές συμπεριφορές	1,93	0,77	2,20	1,02	2,12	0,90	2,02	0,86	2,15	0,67	2,02	0,77	5,387	.250
Ενημέρωση γονέων	1,87	0,86	1,98	0,92	2,01	0,81	1,96	0,90	2,19	0,80	1,96	0,74	4,699	.320
Σχολική διαμεσολάβηση	2,53	1,00	2,74	1,00	2,69	0,90	2,57	0,97	2,62	0,90	2,57	10,0	3,278	.512
Μείωση βαθμολογίας	3,29	0,87	3,34	0,72	3,54	0,61	3,42	0,84	3,31	0,88	3,46	0,71	5,844	.211
Βοήθεια ειδικών	3,10	0,90	3,29	0,90	3,10	0,88	2,94	1,03	3,31	0,88	3,15	0,85	9,309	.054

- «Προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο» (p= .010). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων σε πόλεις με πληθυσμό 10.001–50.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,61), οι οποίοι εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς σχολείων σε πόλεις με πληθυσμό 100.001-200.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,12)
- «Προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (p= .000). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 10.001–50.000 (μ.ό.= 1,77) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με πληθυσμό: 50.001–80.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,35) και 100.001-200.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,13).
- «Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή» (p= .026). Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς σχολείων σε πόλεις με πληθυσμό: 10.001–50.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,87), 80.001–100.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,79), 100.001–200.000 κατοίκους (μ.ό.= 1,88) και 1.000.000 κατοίκους και άνω (μ.ό.= 1,71) που εφαρμόζουν αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης περισσότερο συχνά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς από περιοχές με πληθυσμό 200.001–1.000.000 κατοίκους (μ.ό.= 2,38).

7.5 Σχολικός κανονισμός

Στον πίνακα 7.5.1 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας των παιδιών στο σχολείο. Το 5,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «πολύ» επαρκής για την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ το 43,4% θεωρεί ότι είναι «αρκετά» επαρκής. Ένα αρκετά κοντινό ποσοστό 42,1%, θεωρεί ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής για την αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ το 8,8% θεωρεί ότι δεν είναι «καθόλου» επαρκής. Η τοποθέτηση σχετικά με την επάρκεια προκύπτει και μέσα από τη μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην τετραβάθμια κλίμακα και ισούται με 2,54, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής.

Πίνακας 7.5.1

Απόλυτη και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών το δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού

Επάρκεια σχολικού κανονισμού	**ν**	**%**
Πολύ	48	5,6
Αρκετά	370	43,4
Λίγο	359	42,1
Καθόλου	75	8,8
Σύνολο	852	100,0
Δεν απάντησαν	16	
μέσος όρος (μ.ό.)	2,54	
τυπική απόκλιση (τ.α).	0,733	

Στον πίνακα 7.5.2 εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος για την επάρκεια σχολικού κανονισμού στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας ανάλογα με το φύλο. Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Mann Whitney προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους (p=.0320) σχετικά με τις απόψεις τους για την επάρκεια σχολικού κανονισμού στην αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών. Τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ό.= 2,52) όσο και οι άνδρες (μ.ό.=2,57) θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής.

Πίνακας 7.5.2

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο

Φύλο	**μ.ό.**	**ν**	**τ.α.**	**Mann Whitney Test**	**p-value**
Άνδρες	2,57	339	,774	-0,995	.320
Γυναίκες	2,52	512	,705		
Σύνολο	2,54	851	,733		

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.5.3, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ανάλογα με την προϋπηρεσία (p=.112). Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» ανεπαρκής, εκτός από τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 26 χρόνια και πάνω που θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» ανεπαρκής.

Πίνακας 7.5.3

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 5	2,63	43	0,691	8,933	.112
5 έως 10	2,55	139	0,704		
11 έως 15	2,58	194	0,766		
16 έως 20	2,54	166	0,684		
21 έως 25	2,61	142	0,761		
26 και άνω	2,40	168	0,743		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών με κριτήριο την κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού (p=.071). Οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής (πίνακας 7.5.4α).

Πίνακας 7.5.4.α

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι

Δεύτερο πτυχίο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,53	740	0,734	-1,806	.071
Ναι	2,63	112	0,723		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Mann Whitney προκύπτει ότι μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.003) ανάλογα με την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων (μ.ό.=2,66) θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» ανεπαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών ενώ όσοι δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» ανεπαρκής (μ.ό.=2,49) (πίνακας 7.5.4β).

Πίνακας 7.5.4.β

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,49	600	0,722	-2,994	.003
Ναι	2,66	252	0,749		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Με κριτήριο την κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.5.4γ, μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.524) ως προς τις απόψεις τους για την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Τόσο οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος όσο και οι μη κάτοχοι,

θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής (μ.ό.: 2,62 και 2,54 αντίστοιχα).

Πίνακας 7.5.4γ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,54	807	0,774	-0,637	.524
Ναι	2,62	45	0,716		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Επίσης, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών και αυτών που δεν έχουν σχετικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητα (p=.560), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί με κάποιον άλλο τίτλο αξιολογούν τον σχολικό κανονισμό ως «αρκετά» επαρκή (μ.ό.=2,46) ενώ όσοι δεν έχουν τον αξιολογούν ως «λίγο» επαρκή (μ.ό.=2,54) (πίνακας 7.5.4δ).

Πίνακας 7.5.4δ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι

Άλλος τίτλος σπουδών	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,54	813	0,737	-0,582	.560
Ναι	2,46	39	0,643		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.145) με κριτήριο τη βαθμίδα και τον τύπο σχολείου (p=.026). Η διαφορά αυτή παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου (πίνακας 7.5.5).

Πίνακας 7.5.5

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου

Τύπος Σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Γυμνάσιο	2,45	348	0,729	9,591	.026 Γυμνάσιο vs Γεν. Λύκειο
Γενικό Λύκειο	2,59	475	0,722		
Επαγγελμ. Λύκειο	2,83	29	0,848		
Σύνολο	2,54	852	0,733		

Με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο τους, οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p.=398). Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως της αστικότητας της περιοχής όπου διδάσκουν θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής (πίνακας 7.5.6).

Πίνακας 7.5.6

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αστική	2,57	587	0,740	1,844	.398
Ημιαστική	2,62	128	0,721		
Αγροτική	2,56	135	0,719		
Σύνολο	2,54	850	0,734		

Από τα περιγραφικά στοιχεία και το στατιστικό κριτήριο Kruskal Wallis του πίνακα 7.5.7 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.908) μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων στις οποίες βρίσκονται τα σχολεία που διδάσκουν. Σε όλες τις

περιπτώσεις θεωρούν σε ανάλογο βαθμό ότι ο σχολικός κανονισμός «λίγο» επαρκής. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με κατοίκους 10.000–50.000 και 1.000.000 και άνω, και θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» επαρκής.

Πίνακας 7.5.7

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν

Κάτοικοι	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
10.000-50.000	2,49	188	0,728	1,544	.908
50.000-80.000	2,57	81	0,724		
80.000-100.000	2,54	72	0,730		
100.000-200.000	2,52	182	0,770		
200.000 – 1.000.000	2,56	25	0,712		
1.000.000 και άνω	2,43	46	0,750		
Σύνολο	2,52	594	0,740		

7.6 Αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης της σχολικής βία και παραβατικότητας

Στον πίνακα 7.6.1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι «αρκετά» αποτελεσματική (μ.ό.=2,44, τ.α.=0,702). Πράγματι το 59,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας των μαθητών είναι «αρκετά» (55,0%) ή «πολύ» (4,5%) αποτελεσματική. Το υπόλοιπο 40,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αντιμετώπιση είναι «λίγο» (32,7%) ή «καθόλου» (7,8%) αποτελεσματική.

Πίνακας 7.6.1

Απόλυτη και ποσοστιαία συχνότητα (ν και %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους

Αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης σχολικής βίας και παραβατικότητας	**ν**	**%**
Πολύ	39	4,5
Αρκετά	475	55,0
Λίγο	282	32,7
Καθόλου	67	7,8
Σύνολο	863	100,0
Δεν απάντησαν	5	
μέσος όρος (μ.ό.)	2,44	
τυπική απόκλιση (τ.α).	0,702	

Οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους αναφορικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας (p=.100). Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι «αρκετά» αποτελεσματική (μ.ό.: 2,39 και 2,47 αντίστοιχα) (πίνακας 7.6.2).

Πίνακας 7.6.2

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά φύλο

Φύλο	**μ.ό.**	**ν**	**τ.α.**	**Mann Whitney Test**	**p-value**
Άνδρες	2,39	344	0,708	1,646	.100
Γυναίκες	2,47	519	0,696		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας (p=.337). Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας, θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αντιμετωπίζονται «αρκετά» αποτελεσματικά (μ.ό.: από 2,42 έως 2,48). Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21 έως 25 χρόνια, οι οποίοι θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αντιμετωπίζονται «λίγο» αποτελεσματικά (μ.ό.=2,51) (πίνακας 7.6.3).

Πίνακας 7.6.3

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	**μ.ό.**	**ν**	**τ.α.**	**Kruskal Wallis Test**	**p-value**
1 έως 5	2,43	44	0,728	5,699	.337
5 έως 10	2,46	139	0,662		
11 έως 15	2,48	194	0,692		
16 έως 20	2,42	169	0,695		
21 έως 25	2,51	142	0,797		
26 και άνω	2,33	175	0,656		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού διπλώματος και διδακτορικού διπλώματος, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους (p=.522, p=.054 και p=.570 αντίστοιχα) (πίνακες: 7.6.4α, 7.6.4β και 7.6.4γ αντίστοιχα). Αντίθετα, με κριτήριο την κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους αναφορικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας (p=.013), παρόλο που τόσο οι εκπαιδευτικοί με κάποιο άλλο τίτλο σπουδών όσο και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν, θεωρούν ότι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και

παραβατικής συμπεριφοράς είναι «αρκετά» αποτελεσματική (μ.ό.: 2,18 και 2,45 αντίστοιχα) (πίνακας 7.6.4δ).

Πίνακας 7.6.4α

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι

Δεύτερο πτυχίο	μ.ό.	N	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,43	748	0,696	-0,641	.522
Ναι	2,47	115	0,741		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Πίνακας 7.6.4β

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ή όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,40	610	0,696	-1,928	.054
Ναι	2,51	253	0,710		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Πίνακας 7.6.4γ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,44	818	0,706	-0,569	.570
Ναι	2,38	45	0,614		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Πίνακας 7.6.4δ

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά κατοχή άλλου τίτλου σπουδών ή όχι

Άλλος τίτλος σπουδών	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Όχι	2,45	823	0,709	-2,494	.013
Ναι	2,18	40	0,449		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά στις απόψεις τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας ανάλογα με τη βαθμίδα και τον τύπο του σχολείου που διδάσκουν (P=.783). Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι «αρκετά» αποτελεσματική (πίνακας 7.6.5).

Πίνακας 7.6.5

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά τύπο σχολείου.

Τύπος Σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Γυμνάσιο	2,42	352	0,707	0,489	.783
Γενικό Λύκειο	2,45	483	0,690		
Επαγγελμ. Λύκειο	2,50	28	0,839		
Σύνολο	2,44	863	0,702		

Βάσει της αστικότητας της περιοχής, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά στις απόψεις τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και αποτελεσματικότητας στο σχολείο (p=.010). Η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών θεωρούν ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι «αρκετά» αποτελεσματική (μ.ό.=2,34), ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία

αγροτικών περιοχών θεωρούν ότι είναι «λίγο» αποτελεσματική (μ.ό.=2,57) (πίνακας 7.6.6).

Πίνακας 7.6.6

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους κατά αστικότητα περιοχής

Αστικότητα περιοχής	**μ.ό.**	**ν**	**τ.α.**	**Kruskal Wallis Test**	**p-value**
Αστική	2,43	594	0,698	9,018	.010 ημιαστική vs αγροτική
Ημιαστική	2,34	130	0,688		
Αγροτική	2,57	137	0,715		
Σύνολο	2,44	861	0,702		

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών, με κριτήριο το μέγεθος της πόλης δεν εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας (πίνακας 7.6.7).

Πίνακας 7.6.7

Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό της πόλης που διδάσκουν

Κάτοικοι	**μ.ό.**	**ν**	**τ.α.**	**Kruskal Wallis Test**	**p-value**
10.000-50.000	2,47	190	0,695	7,527	.184
50.000-80.000	2,44	82	0,630		
80.000-100.000	2,43	72	0,747		
100.000-200.000	2,43	183	0,737		
200.000 – 1.000.000	2,50	26	0,860		
1.000.000 και άνω	2,17	48	0,476		
Σύνολο	2,42	601	0,701		

7.7 Ανακεφαλαίωση

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συχνότητα, τις μορφές, τους παράγοντες και την αντιμετώπιση της σχολική βίας και παραβατικότητας. Οι απόψεις αυτές εξετάστηκαν με κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου και την αστικότητα του σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Η άποψη αυτή δεν διαφοροποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκτός από αυτούς που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, και τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν κάνει.

Ως προς τις μορφές της σχολικής βίας και παραβατικότητας, οι πιο συχνές μορφές βίας και παραβατικότητας που παρατηρούνται «αρκετά συχνά» στο σχολείο σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (φασαρία, χρήση κινητού, καθυστερημένη προσέλευση, κ.λπ.). Μόνο η λεκτική βία από όλες τις μορφές βίας μεταξύ των μαθητών παρατηρείται «αρκετά συχνά». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν διαφοροποίηση μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο τις σπουδές τους και την αστικότητα της περιοχής

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν ως «αρκετά» σημαντικούς παράγοντες στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές όσους συνδέονται με την οικογένεια, όπως ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας, η έλλειψη κατανόησης από τους γονείς, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, κ.ά. Από τους υπόλοιπους παράγοντες, στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς «αρκετά» συμβάλλουν η παρέα των συνομηλίκων, η εφηβεία, τα ΜΜΕ και ψυχολογικά προβλήματα του παιδιού (π.χ. συναισθήματα κατωτερότητας). Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Εξαίρεση αποτελεί μόνο το κριτήριο του φύλου.

Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας «αρκετά» συχνά χρησιμοποιούν πρακτικές με παιδαγωγικό χαρακτήρα που βασίζονται στον διάλογο, όπως η προσέγγιση/συζήτηση σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο τάξης, η προβολή θετικών χαρακτηριστικών, η παρότρυνση για εναλλακτικές

συμπεριφορές, κ.ά. Πρακτικές που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούνται «λίγο» συχνά. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» επαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Επίσης, ανέφεραν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αντιμετωπίζεται «αρκετά» αποτελεσματικά. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από κάποιες μεμονωμένες πρακτικές.

8. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που βρέθηκε στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τις αρχές του 21ου αιώνα και μετά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Β. Αρτινοπούλου, μέχρι τότε, ήταν ένα «"υπό κατασκευή" (under construction) αντικείμενο έρευνας και παρέμβασης».[378] Από τότε, όμως, μέχρι σήμερα, έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες και μελέτες. Σύμφωνα με αναζήτηση που πραγματοποίησε η Β. Αρτινοπούλου στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών της χώρας μας, με τον όρο «σχολικό εκφοβισμό» βρέθηκαν 21 διατριβές, με τον όρο «σχολική βία» διατριβές και με τον όρο «bullying» 8 διατριβές.[379]

Πράγματι, η σχολική βία και παραβατικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Στις έρευνες για τη σχολική βία και παραβατικότητα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συχνότητα εκδήλωσης, στις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται και τη συχνότητά τους, στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή τους και, σε μικρότερο βαθμό, στην αντιμετώπισή τους.[380] Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλες οι έρευνες επικεντρώνονται στη βία μεταξύ των μαθητών και σπάνια ή καθόλου εξετάζουν τη βία μεταξύ μαθητών και καθηγητών ή γενικότερα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας της πρωτοβάθμιας ή/και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.[381]

Η σχολική βία και παραβατικότητα μεταξύ των μαθητών ή από μαθητές, μελετάται σύμφωνα με τις απόψεις/δηλώσεις των ίδιων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, και σε μικρότερο βαθμό τις απόψεις των γονέων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί αυτοί είναι υπεύθυνοι, συνήθως, να διαχειριστούν περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας.[382]

---

[378]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 85.
[379]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.*, 45.
[380]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εισαγωγή..., ό.π.*, 11-15.
[381]Βάσω Αρτινοπούλου, *Εκφοβισμός..., ό.π,* 93.
[382]Γιάννης Πανούσης, *Προλογικά..., ό.π.*

8.1 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας

Η μελέτη της συχνότητας/έκτασης του φαινομένου της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία γιατί η βία εμφανίζεται με πολλές μορφές οι οποίες είναι διαφορετικής έντασης και σοβαρότητας.[383] Η σοβαρότητα ενός περιστατικού βίας αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων.[384] Όπως ο ορισμός της σχολικής βίας και παραβατικότητας, έτσι και η αξιολόγηση ενός περιστατικού ως σοβαρού ή όχι, εξαρτάται από τις παραστάσεις του ίδιου του ανθρώπου, αλλά και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός του.[385] Επίσης, η θεωρητική προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται η σχολική βία και παραβατικότητα, δείχνει ότι αυτές επηρεάζουν τον ορισμό της βίας και, κατά συνέπεια, και τη μέτρησή της. Ακόμη, η σχολική βία και παραβατικότητα μελετάται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, γεγονός που επηρεάζει τη μελέτη της.[386] Ένα άλλο ζήτημα που επηρεάζει την καταγραφή της σχολικής βίας αφορά στο διάστημα (μήνας, έτος, γενικά στη σχολική ζωή του μαθητή) καταγραφής της σχολικής βίας.[387] Σημαντικό παράγοντα επίσης αποτελεί το αν η καταγραφή αυτή αφορά το ποσοστό των μαθητών που εκδηλώνουν βία («θύτες»), τους μαθητές που δέχονται βία («θύματα»), τους μαθητές που αντιλήφθηκαν περιστατικά βίας («παρατηρητές») ή όλους μαζί.[388] Αυτοί οι παράγοντες έχουν ως αποτέλεσμα να μην προκύπτει μια σαφής εικόνα για την έκταση της σχολικής βίας.[389]

Πράγματι, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν συμφωνούν μεταξύ τους αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν συχνό φαινόμενο. Αντίθετα, από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών προκύπτει ότι η σχολική βία και παραβατικότητα δεν αποτελούν συχνό φαινόμενο στο σχολείο και εκδηλώνονται με ήπιες μορφές.[390]

---

[383]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*, 85.
[384]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.*, 51.
[385]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*, 74.
[386]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*, 20-21.
[387]Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.*, 110.
[388]Θεόδωρος Θάνος, (υπό έκδοση). «Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας», στο *Τιμητικός Τόμο για τον Καθηγητή Γιάννη Πανούση*.
[389]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εισαγωγή..., ό.π.*, 14.
[390]Στο ίδιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πλειονότητας των ερευνών, η σχολική βία και παραβατικότητα δεν αποτελούν συχνό φαινόμενο. Σε αυτή τη διαπίστωση συνηγορεί και πανελλήνια έρευνα του Υπουργείου Παιδείας που έγινε τα τελευταία χρόνια σε δείγμα 33.112 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό την επιστημονική εποπτεία της Καθηγήτριας Β. Αρτινοπούλου. Από τα αποτελέσματα της μεγάλης αυτής έρευνας προκύπτει ότι το 83,4% των μαθητών του δείγματος ανέφερε ότι έχει δεχθεί βία «ποτέ» (63,9%) ή «σπάνια» (19,7%).[391] Ο Καθηγητής Γ. Πανούσης αναφέρει ότι οι μετρήσεις για τη σχολική βία δείχνουν ότι αφορά στο 4%-6% του μαθητικού πληθυσμού.[392]

Και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Το 58,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών είναι «καθόλου» συχνό (10,4%) ή «λίγο» συχνό (48,3%) φαινόμενο. Το 33% ανέφερε ότι είναι «αρκετά» συχνό φαινόμενο και το 8,3% ότι είναι «πολύ» συχνό φαινόμενο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους με κριτήριο τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, κ.λπ.). Διαφοροποίηση παρατηρείται μόνο με κριτήριο τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές τους. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «αρκετά» συχνό φαινόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει τους επηρεάζουν στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις συμπεριφορές των μαθητών ως παραβατικές ή όχι.

Αξίζει να επισημανθεί ότι αυτές οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αξιοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη εκτός των μεθοδολογικών ζητημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, δύο ακόμα παράγοντες: (α) Έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν την πραγματική βία ως παραβατικότητα, γιατί θεωρούν ότι έτσι θα «στιγματιστεί» το σχολείο τους.[393] (β) Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν όλα τα περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας, είτε γιατί δεν υποπίπτουν

[391]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης, & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία...*, *ό.π.*, 50-51.
[392]Γιάννης Πανούσης, *Τι και ποιος κρύβεται...*, *ό.π.*, 22.
[393]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις...*, *ό.π.*

στην αντίληψή τους είτε γιατί οι μαθητές δεν τους τα αναφέρουν. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν έναν αριθμό περιστατικών σχολικής βίας, που είναι γνωστός ως «σκοτεινός» αριθμός.[394]

8.2 Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας και συχνότητά τους

Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν σύνθετο φαινόμενο γιατί εμφανίζονται με πολλές μορφές.[395] Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η σχολική βία είναι η σωματική, η λεκτική, η κοινωνική-ψυχολογική, η σεξουαλική και η διαδικτυακή.[396] Οι μορφές παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών περιλαμβάνουν επιπρόσθετα την εκδήλωση βίας κατά της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. φασαρία, κοπάνα, άρνηση συνεργασίας) και της σχολικής περιουσίας (π.χ. υλικές καταστροφές) αλλά και του ίδιου του εαυτού (π.χ. χρήση ναρκωτικών ουσιών).[397]

Επίσης, μια μορφή σχολικής βίας μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικές επιμέρους μορφές. Για παράδειγμα, στη σωματική βία περιλαμβάνεται η μπουνιά, η λαβή, η σπρωξιά, το μαλλιοτράβηγμα, η δαγκωνιά, κ.λπ. Επίσης, μια μορφή σωματικής βίας μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετική ένταση. Η σπρωξιά να είναι αδύναμη και απλώς μπορεί να μετακινήσει λίγο το σώμα ενός μαθητή, να είναι λίγο πιο δυνατή και να έχει ως αποτέλεσμα τη μετακίνηση του μαθητή λίγο πιο πέρα, ή να είναι πολύ δυνατή και να έχει ως αποτέλεσμα την πτώση και τον τραυματισμό του μαθητή.[398] Σε έρευνα έχουν καταγραφεί εξήντα έξι μορφές λεκτικής βίας, πενήντα πέντε μορφές σωματικής βίας, δεκαεπτά μορφές κοινωνικής βίας, πέντε μορφές σεξουαλικής βίας και δύο μορφές ηλεκτρονικής βίας.[399] Πράγματι, η πολυπλοκότητα του φαινομένου επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, αφού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, για την πλειονότητα των μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας, ανέφεραν ότι εκδηλώνονται «λίγο» ή «αρκετά» συχνά στο σχολείο τους.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ορισμένες μορφές βίας εμφανίζονται «καθόλου» συχνά. Αυτές είναι: «χρήση ναρκωτικών ουσιών» και «αλκοόλ»,

---

[394]Ηλίας Δασκαλάκης, *Η Εγκληματολογία..., ό.π.,* 34-45.
[395]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*, 21.
[396]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*, 15.
[397]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*, 41-42.
[398]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εισαγωγή..., ό.π.,* 12.
[399]Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.*

«σωματική βία σε εκπαιδευτικό» και «σεξουαλική βία». Πρόκειται για μορφές βίας οι οποίες δύσκολα γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς γιατί, συνήθως, εκδηλώνονται σε χώρους (π.χ. στις τουαλέτες) στους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση και δεν εποπτεύονται επαρκώς με αποτέλεσμα να μη γίνονται αντιληπτές. Όμως και από τους ίδιους τους μαθητές δεν γίνονται αντιληπτές, γιατί, εάν δεν υπάρχει ανάγκη, δεν συχνάζουν στους χώρους αυτούς. Ίσως και γι' αυτόν τον λόγο, οι μαθητές που εκδηλώνουν αυτές τις μορφές σχολικής βίας να «επιλέγουν» αυτούς τους χώρους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτέλεσμα άλλων ερευνών, στις οποίες αυτές οι μορφές σχολικής βίας εμφανίζονται με πολύ μικρά ποσοστά ή μικρή συχνότητα.[400]

Η εκδήλωση σωματικής ή λεκτικής βίας μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί «λίγο» ή «καθόλου» συχνό φαινόμενο, εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη χώρα μας.[401] Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός στην εξουσία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου στη θετική αξιολόγηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη χώρα μας. Επίσης, είναι πιθανόν μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές προς του εκπαιδευτικούς να τιμωρούνται πολύ αυστηρά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην τις εκδηλώνουν.

Οι μισές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο ή/και ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούνται «λίγο συχνά» σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Οι μορφές αυτές είναι: «κάπνισμα», «αρνητικές χειρονομίες», «κοροϊδίες-διάδοση κακόβουλων φημών», «καταστροφή-πρόκληση υλικών ζημιών», «απομόνωση-αποκλεισμός από τις παρέες», «σωματική βία σε συμμαθητές», «εκφοβισμός», «λεκτική βία σε εκπαιδευτικό», «κλοπή», «ηλεκτρονική βία». Τα αποτελέσματα αυτά είναι σχεδόν ίδια με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας[402] και συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα.[403]

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι πιο συχνές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας οι οποίες εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά είναι: η «φασαρία», η

---

[400]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.,* 415-417˙Denise Martin, Nicola Mackenzie & Jane Healy, *Secondary School Teachers'...,* ό.π..˙ Hill Tracy, *The impact of school...,* *ό.π.*˙ Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας...,* *ό.π.*

[401]Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., *ό.π.,* 415-417˙ Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας...,* *ό.π.*

[402]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., *ό.π.,* 415-417.

[403]Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας...,* *ό.π.*

«χρήση κινητού», η «καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα», οι «αδικαιολόγητες απουσίες», η «λεκτική βία σε συμμαθητές» και η «άρνηση/προβλήματα συνεργασίας». Τα αποτελέσματα αυτά είναι, επίσης, σχεδόν ίδια με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας, στην οποία και στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα,[404] αλλά και με παρόμοια έρευνα που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.[405] Από τις έξι αυτές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, οι πέντε αφορούν τη διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές απουσιάζουν ή καθυστερούν να μπουν στα μαθήματα, αλλά και όταν κάνουν μάθημα δεν συμμετέχουν, αρνούνται να συνεργαστούν, κάνουν φασαρία, ή ασχολούνται με κάτι άλλο, κυρίως, με το κινητό τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις συμπεριφορές εκείνες των μαθητών που παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και παρεμποδίζουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων.[406] Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε τα μαθήματα να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, και να βασίζονται σε σύγχρονες και παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή τους.[407]

Η πιο συχνή μορφή σχολικής βίας που παρατηρείται μεταξύ των μαθητών είναι η λεκτική βία, γεγονός που προκύπτει από την παρούσα έρευνα και επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών.[408] Η λεκτική βία μπορεί να είναι πιο ήπιας μορφής σε σχέση με τη σωματική βία, όπως αυτό αποτυπώνεται στη φράση που χρησιμοποιείται σε συγκρούσεις «πες, αλλά μη με ακουμπάς», ωστόσο μια άλλη φράση/ ελληνική παροιμία αναφέρει: «η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει», αναδεικνύοντας με τον καλύτερο τρόπο το γεγονός ότι η λεκτική βία μπορεί να έχει τις ίδιες ή και χειρότερες συνέπειες στο άτομο που είναι αποδέκτης. Η Β. Αρτινοπούλου αναφέρει χαρακτηριστικά σε εισήγησή της: «*Προσωπικά δεν θα "αθώωνα" τη λεκτική βία, (...) γιατί η λεκτική βία μπορεί να περιλαμβάνει*

---

[404]Θεόδωρος Θάνος, & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας...*, *ό.π.*, 415-417.
[405]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά...*, *ό.π.*, 61-63.
[406]Αργύρης Κυρίδης, Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα (2η έκδ.), Κυριακίδη Θεσσαλονίκη 2006, 103˙ Ηλίας Ματσαγγούρας, Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχεία, Μέθοδος (β΄ έκδ.), έκδ. ιδίου Αθήνα 2000, 288.
[407]Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας...*, *ό.π.*, 113.
[408]Βάσω Αρτινοπούλου, Θωμάς Μπάμπαλης, & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία...*, *ό.π.*, 50-51˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο...*, *ό.π.*, 86-89˙ Θεόδωρος Θάνος, & Αντώνιος Τσατσάκης, Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., *ό.π.*, 415-417˙ Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά...*, *ό.π.*, 61-63.

προσβλητικά σχόλια και συμπεριφορές και ρατσιστικά σχόλια λόγω καταγωγής, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων ανισοτήτων, οπότε, νομίζω, ότι μπορεί να αποτελεί κάτι αρκετά επώδυνο».[409]

Ο εκφοβισμός και η ηλεκτρονική βία σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκδηλώνονται «λίγο» συχνά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που δέχονται εκφοβισμό συνήθως δεν αναφέρουν το περιστατικό, γιατί απειλούνται από τους «θύτες» ότι θα υποστούν χειρότερη βία.[410] Τα τελευταία χρόνια, όμως, το ποσοστό των μαθητών που αναφέρουν περιστατικά, αυξάνεται σε σχέση με παλαιότερα, αποτέλεσμα των πολιτικών ευαισθητοποίησης των μαθητών και αντιμετώπισης των φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.[411]

Οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τις απόψεις τους για τη συχνότητα των διαφόρων μορφών βίας και παραβατικότητας ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η μορφή «σεξουαλική παρενόχληση», όπου οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα ή λιγότερα χρόνια υπηρεσίας θεωρούν σε λιγότερο βαθμό ότι αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τις πρόσθετες σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα, άλλες σπουδές) που έχουν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε αρκετές μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο τις διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας ως προς τη συχνότητά τους, εκτός από μεμονωμένες εξαιρέσεις: το «κάπνισμα», το οποίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν ότι είναι «αρκετά» συχνό φαινόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών θεωρούν ότι είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο· οι «αρνητικές χειρονομίες» και ο «αποκλεισμός από τις παρέες», τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών θεωρούν ότι είναι «αρκετά» συχνά φαινόμενα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν θεωρούν ότι είναι «λίγο» συχνά φαινόμενα· η «η άρνηση/προβλήματα συνεργασίας», την οποία οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών θεωρούν ότι είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών θεωρούν ότι είναι «αρκετά» συχνό φαινόμενο.

[409]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική...*, *ό.π.*, 50-51.
[410]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *ό.π.*, 37.
[411]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική...*, *ό.π.*, 49-50.

Αξίζει να επισημανθεί ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές, εκτός από την περίπτωση «άλλες σπουδές», εμφανίζουν χαμηλότερη τιμή στις απαντήσεις τους σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιπλέον σπουδές. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές «διαφοροποιούνται» στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν διάφορες συμπεριφορές των μαθητών ως μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας λόγω των σπουδών τους.

Με κριτήριο τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν και τον τύπο του λυκείου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τις απόψεις τους αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας. Στην περίπτωση που οι μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας αφορούν βία μεταξύ των μαθητών (π.χ. λεκτική και σωματική βία), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γυμνάσιο παρατηρούν την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε λύκειο. Αντίθετα, μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας που αφορούν στη διδακτική διαδικασία (π.χ. κοπάνες) ή στρέφονται κατά του εαυτού (π.χ. χρήση ναρκωτικών ουσιών), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γυμνάσιο παρατηρούν την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε λύκειο. Η μείωση των περιστατικών βίας μεταξύ των μαθητών και η αύξηση των περιστατικών βίας που συνδέονται με τη βία κατά της διδακτικής διαδικασίας ή του εαυτού, συμφωνεί με τα πορίσματα άλλων ερευνών.[412]

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις αστικές περιοχές εντοπίζουν ορισμένες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις ημιαστικές ή στις αγροτικές περιοχές. Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία των αστικών περιοχών εντοπίζουν αυτές τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας περισσότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Πρόκειται για μορφές βίας που αφορούν υλικά αγαθά, τον εκφοβισμό, τη λεκτική βία σε εκπαιδευτικό, την καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα και τη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι

[412]Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας...*, *ό.π.* ˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας...*, *ό.π.*, 415-417.

το αστικό περιβάλλον λόγω του πιο απρόσωπου χαρακτήρα του να ευνοεί την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το ημιαστικό και αγροτικό περιβάλλον.[413]

Με κριτήριο τον πληθυσμό της πόλης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό από 50.001 έως 80.000 κατοίκους, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, συνήθως, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με πληθυσμό από 10.000 έως 50.000 κατοίκους ή μεγαλύτερων πόλεων (άνω των 100.000 κατοίκων) αναφορικά με τις απόψεις τους για τη συχνότητα διαφόρων μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία πόλεων με πληθυσμό 10.000–50.000 κατοίκους αναφέρουν ότι οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας εκδηλώνονται λιγότερο συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με πληθυσμό από 10.000 έως 50.000 κατοίκους ή μεγαλύτερων πόλεων (άνω των 100.000 κατοίκων). Αυτό είναι πιθανόν να συνδέεται με τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτών των πόλεων.

8.3 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και παραβατικότητας

Η μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους, εντάσσεται στην αιτιοκρατική προσέγγιση της παραβατικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, κάποιοι παράγοντες (αίτια/αιτίες) έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους. Οι επιστήμονες προσπάθησαν να εξετάσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς, γιατί έτσι θα μπορούσαν να θεσμοθετήσουν μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της.[414] Χρειάστηκε αρκετό διάστημα για να διατυπωθεί η άποψη, πρώτα από τον Lombrosso, ότι η παραβατικότητα δεν οφείλεται μόνο σε έναν παράγοντα, αλλά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων.[415] Σήμερα, πλέον, όλοι θεωρούν ότι η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, και στην εκδήλωσή του

[413]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος..., ό.π.*
[414]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.*, 175-178.
[415]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο..., ό.π.*, 88-93.

συμβάλλουν πολλοί παράγοντες.[416] Η άποψη αυτή προκύπτει και στην παρούσα έρευνα, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν για κανέναν παράγοντα ότι συμβάλλει «καθόλου» ή «πολύ» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες.[417]

8.3.1 Παράγοντες που συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας

Αρχικά, η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους θεωρήθηκε ως αποτέλεσμα της μη ομαλής ανάπτυξής τους λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπισαν στην εμβρυακή φάση της ζωής τους. Στη συνέχεια, θεωρήθηκε ότι η παραβατική συμπεριφορά οφείλεται στον κληρονομικό εκφυλισμό των ανθρώπων, ο οποίος προέρχεται είτε από ασθένειες των γονέων είτε από κληρονομικά στίγματα.[418] Η επίδραση των κληρονομικών παραγόντων και της μη ομαλής ανάπτυξης στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς αμφισβητήθηκε σημαντικά, χωρίς, ωστόσο, να απορρίπτεται εντελώς η συμβολή τους, όταν ληφθούν υπόψη και άλλοι, περιβαλλοντικοί, κυρίως, παράγοντες.[419] Και στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας «κληρονομικότητα» θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ο παράγοντας που συμβάλλει λιγότερο από όλους στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές. Επίσης, και οι παράγοντες «νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες» και «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» (πχ. δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες) θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι συμβάλλει «λίγο» στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές. Πράγματι, δεν είναι εύκολη η διερεύνηση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και της εκδήλωσης βίας και παραβατικότητας από αυτούς τους μαθητές.[420] Ωστόσο, σύμφωνα με ορισμένες έρευνες παρατηρείται το φαινόμενο

---

[416]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος..., ό.π.*˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*· Νίκος Κουράκης, *Έφηβοι παραβάτες..., ό.π.*

[417]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.,* 72˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.*, 417.

[418]Αλίκη Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, *Εγχειρίδιο..., ό.π.*, 88-93.

[419]Στέργιος Αλεξιάδης, Εγκληματολογία..., *ό.π.*

[420]Όλγα Θεμελή, «Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση», στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα,* Τόπος, Αθήνα 2013, 87.

οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης.[421]

Το φύλο, ως παράγοντας εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών. Ωστόσο, στις έρευνες δεν είναι σαφές αν εξετάζεται με τη βιολογική του διάσταση (βιολογικό φύλο) ή ως κοινωνικό χαρακτηριστικό (κοινωνικό φύλο). Το φύλο λόγω του τρόπου κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών αποτελεί παράγοντα εκδήλωσης ή όχι βίας των μαθητών. Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, τα αγόρια εκδηλώνουν πιο συχνά βία σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι και το ποσοστό των κοριτσιών που ασκούν βία έχει αυξηθεί, και άλλες έρευνες ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών στην εκδήλωση βίας ως προς το φύλο τους.[422] Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όμως, όπως και σε άλλες έρευνες, θεωρούν ότι φύλο συμβάλλει «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, ενδεχομένως, λόγω της επίδρασής τους από τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια δεν ασκούν βία.[423]

Παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση, τη λειτουργία και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές στο σχολείο. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί «παραγνωρίζουν» ότι το σχολείο μέσα από την οργάνωση και λειτουργία του συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα κυριαρχούμενα κοινωνικά στρώματα. Τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο δίνουν έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες, αγνοώντας τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών, και διδάσκονται με παραδοσιακές μεθόδους, στις οποίες οι μαθητές, συνήθως, έχουν παθητικό ρόλο.[424] Από την άλλη το σχολείο υιοθετεί την κυρίαρχη κουλτούρα και γλώσσα, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με

---

[421]Russelle Barkley, *Attention deficit hyperactivity disorder..., ό.π.*˙ Ηλίας Κουρκούτας & Jean Chartier, Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές..., *ό.π.*

[422]Θεόδωρος Θάνος & Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.,* 377-379˙ Ελένη Ανδρέου, Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, (ΟΜΕΡ),* 5, 2005, 9-22.

[423]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.,* 86˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.,* 421˙ Θεόδωρος Θάνος & Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.,* 382-384˙ Θεόδωρος Θάνος, Ανδρομάχη Μπούνα & Παρασκευή Σταθά, Έμφυλη βία στο σχολείο και την κοινωνία: Αναπαραγωγή και νομιμοποίηση. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής με θέμα: «*Μετασχηματιστική παιδαγωγική και μάθηση στην παιδική ηλικία*» (15-17 Μαΐου 2015), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2015.

[424]Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.,* 74.

αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα να έρχονται αντιμέτωποι με μια «ξένη» κουλτούρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του σχολείου ή/και να υιοθετούν μια «αντι-σχολική» κουλτούρα, και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η αντι-σχολική κουλτούρα συνδέονται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.[425] Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας την κουλτούρα και την ιδεολογία του σχολείου, φαίνεται να ταυτίζονται με αυτή και να «παραγνωρίζουν» την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και τη συμβολική βία που ασκεί.[426]

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στους ίδιους τους μαθητές υποβαθμίζοντας την ευθύνη του σχολείου.[427] Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο αλλά και οι ίδιοι δεν έχουν ευθύνη στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές.[428] Και στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη κατανόησης, η απόρριψη και γενικότερα οι κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολείο.

«Λίγο» θεωρούν ότι συμβάλλουν και ευρύτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η διαμονή σε υποβαθμισμένη περιοχή και σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.[429] Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών ενισχύεται και από σχετικές μελέτες, οι οποίες αναφέρουν ότι οι παράγοντες αυτοί συνδέονται έμμεσα με την παραβατικότητα των ανηλίκων.[430]

---

[425]Pierre Bourdieu & Jean Passeron, *Οι κληρονόμοι:* Οι φοιτητές και η κουλτούρα (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή - Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.), Καρδαμίτσας, Αθήνα 1993˙ Paul Willis, Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης (Γ. Πεχτελίδης, Επιμ. - Υ. Κοσμά, Μετάφρ.), Gutenberg, Αθήνα 2012˙ Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.,* 83˙ Γιώργος Φλουρής, Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και την αντιμετώπισή της (Διδακτορική Διατριβή), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2019.

[426]Θεόδωρος Θάνος, «Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα», *Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες,* 4, 2009 33-36.

[427]Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μια μετα-νεωτερική εποχή» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 55-60.

[428]Γιώργος Γαλάνης, Παραβατικότητα ανηλίκων και σχολική εκπαίδευση [Ανάτυπο]. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 1995, 69-120.

[429]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*, 81.

[430]Νίκος Κουράκης, *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων..., ό.π.*

Η προέλευση από άλλη χώρα επιδρά «λίγο» στην εμφάνιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας.[431] Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές-μετανάστες αποφεύγουν να εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας για να μη στιγματιστούν περαιτέρω ή/και επιδεινώσουν τη θέση τους.[432] Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών έρχεται σε αντίθεση με το αρνητικό κοινωνικό στερεότυπο του «αλλοδαπού-παραβάτη».[433] Επίσης, είναι πιθανό οι μαθητές-μετανάστες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά λόγω του επιπολιτισμικού στρες που αντιμετωπίζουν. Αυτό, όμως, εξαρτάται από διάφορους οικογενειακούς παράγοντες και την κοινωνική πλαισίωση στη χώρα υποδοχής.[434]

8.3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας

Οι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές είναι κοινωνικοί (οικογένεια, παρέα συνομηλίκων, ΜΜΕ και τεχνολογία), προσωπικοί (έλλειψη στόχων, χαμηλές επιδόσεις και εφηβεία) και ψυχολογικοί (συναισθήματα κατωτερότητας, μοναξιά και αποκλεισμός από τους συμμαθητές).

Παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Η οικογένεια ως παράγοντας που οδηγεί τα παιδιά στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς επισημαίνεται από πολλές έρευνες και

---

[431]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.*, 421

[432]Andromaxi Bouna, Paraskeui Statha & Theodoros Thanos, “School violence and diversity: Secondary School educators' views on school violence demonstrated by foreign students in Greece”, in G. Nikolaou (Ed.), *Cultural Diversity - Equity and Inclusion. Intercultural Educational in 21th century and beyond* [Conference Proceedings, Ioannina 29.06-03.07/2015] (Stand-1, 5), University of Ioannina & IAIE, Ioannina 2015.

[433]Βασίλης Καρύδης, «Μετανάστευση (εγκληματολογική προσέγγιση)», στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας,* Lector, Αθήνα 2008, 46.

[434]Μπετίνα Ντάβου, «Μετανάστευση (ψυχολογική προσέγγιση)», στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας,* Lector, Αθήνα 2008 35˙ Βασίλης Καρύδης, *Η εγκληματικότητα των μεταναστών..., ό.π.*

μελέτες.[435] Από τους οικογενειακούς παράγοντες, ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια» θεωρείται ο πιο σημαντικός στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές. Πράγματι, πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι η κοινωνικοποίηση και η άσκηση κοινωνικού ελέγχου των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παραβατικής ή μη συμπεριφοράς των παιδιών.[436] Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από την οικογένεια συνδέεται με την εκδήλωση ή όχι παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.[437] Σημαντικό ρόλο, επίσης, στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές διαδραματίζει η ύπαρξη διαφόρων κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων στην οικογένεια όπως ο αλκοολισμός των γονέων, οι συνεχείς καυγάδες, η ενδοοικογενειακή βία, η εγκληματικότητα των γονέων, κ.ά.[438] Πολλοί εγκληματολόγοι επισήμαναν τη σημασία του δυσλειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Για παράδειγμα, ο Tarde επισήμανε ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και υποστήριξε ότι τα παραβατικά άτομα είναι φυσιολογικά άτομα, τα οποία μιμούνται παραβατικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν άτομα του άμεσου ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.[439] Ο Bandura διατύπωσε τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης.[440] Σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση βίας από ένα παιδί στο σχολείο διαδραματίζει και η άσκηση βίας από τους γονείς στο παιδί. Όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης, η μόνη βία που μεταφέρεται άμεσα από την κοινωνία στο σχολείο, είναι η οικογενειακή βία.[441] Επίσης, η έλλειψη κατανόησης των γονέων προς το παιδί συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Η συναισθηματική ασφάλεια και η θετική αυτοαντίληψη του παιδιού, η καλή υγεία και ευεξία, η κάλυψη συναισθηματικών αναγκών, το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, η θετική στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου, τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση, οι θετικές προσδοκίες των γονέων, το σταθερό

---

[435]Κωνσταντίνα Κάπαρη, *Σχολικός εκφοβισμός...*, *ό.π.*˙ Αντώνης Μαγγανάς & Γρηγόρης Λάζος, Κοινωνικές αξίες των παραβατικών και των μη παραβατικών, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθήνα 1997˙ Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση...*, *ό.π.*

[436]Laura Hanish, Becky Kochenderfer-Ladd, et al, Bullying among young children..., *ό.π.*

[437]Κώστας Χρηστάκης, Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, Ατραπός Αθήνα 2001, 87.

[438]Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας...*, ό.π., 419-420˙ Νικόλαος Πετρόπουλος, & Αντωνία Παπαστυλιανού, Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις), ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 2001, 29.

[439]George Vold, Thomas Bernard, Jeffrey Snipes, *Theoretical Criminology...*, *ό.π.*, 157.

[440]David Farrington, Sarah Bennett, et al., Explaining gender differences in crime and violence..., *ό.π.*, 266.

[441]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία...*, *ό.π.*

ενδιαφέρον των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο, η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς των γονέων των αιτιών της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της, και οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού αποτελούν αποθαρρυντικούς παράγοντες εκδήλωσης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.[442] «Αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές συμβάλλουν και η οικονομική κατάσταση και η κοινωνική θέση της οικογένειας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.[443]

Μετά τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την οικογένεια, ο δεύτερος παράγοντας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι συμβάλλει πιο πολύ στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές είναι η παρέα των συνομηλίκων. Το σχολείο διευρύνει τις ευκαιρίες του παιδιού να αποκτήσει φίλους και να ενταχθεί σε παρέες συνομηλίκων. Η παρέα των συνομηλίκων έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά και η γνώμη της ενίοτε έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από τη γνώμη των γονέων ή των δασκάλων. Το παιδί με την ένταξή στην παρέα των συνομηλίκων συμμετέχει σε μια κοινωνική ομάδα με δικούς της κανόνες και αξίες.[444] Σε κάποιες από τις παρέες επικρατεί παραβατική κουλτούρα και πιέζουν τα μέλη της να την υιοθετήσουν.[445] Η επίδραση των συνομηλίκων ερμηνεύεται μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όπως: του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen, της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» των R. Cloward & L. Ohlin, των «εστιακών ενδιαφερόντων» του W. Miller, του «διαφορικού συγχρωτισμού» του E. Sutherland, κ.ά.[446]

Η παρέα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εφηβείας στα παιδιά. Όμως και η περίοδος της εφηβείας που διανύουν οι νέοι συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Οι νέοι, στην προσπάθειά

---

[442]Ιωάννης Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση..., ό.π.*.
[443]Θεόδωρος Θάνος, *Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα..., ό.π.*
[444]Νικόλαος Τάτσης, (1999). Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες (β΄ τόμος - 6η έκδ.), Οδυσσέας, Αθήνα 1999, 355-356.
[445]Σοφία Καλογρίδη, «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση, Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση»*, 1995, 157-161.
[446]Παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2.2

τους να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, προβαίνουν σε συμπεριφορές οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές.[447] Και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η εφηβεία συμβάλλει «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία συμβάλλουν «αρκετά» στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι μαθητές επηρεάζονται από τις σκηνές βίας και τα αρνητικά πρότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ, το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια.[448] Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επίδραση των ΜΜΕ στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών εξαρτάται από την κοινωνική κατάσταση του μαθητή.[449] Μέχρι τώρα δεν έχει αποδειχθεί μια άμεση σχέση μεταξύ της τηλεοπτικής βίας και της βίας των νέων.[450]

Η έλλειψη στόχων και οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συμβάλλουν «αρκετά» στην εμφάνιση σχολικής παραβατικότητας από τους μαθητές. Οι δύο αυτοί παράγοντες συνδέονται μεταξύ τους, αφού η έλλειψη στόχων από τους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοσή τους. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι σχολική αποτυχία και η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών συνδέονται μεταξύ τους.[451] Προκειμένου οι μαθητές να «περάσουν» ευχάριστα την ώρα τους στο σχολείο, εκδηλώνουν σχολική βία και παραβατικότητα.[452]

Τέλος, συναισθηματικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, όπως ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές, η μοναξιά και τα συναισθήματα κατωτερότητας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές στο σχολείο. Είναι πιθανό, οι μαθητές να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών ή να γίνουν αποδεκτοί στην παρέα τους.[453]

---

[447]Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*, 74˙ Νίκος Κουράκης, *Μορφές σχολικής βίας..., ό.π.,* 105-106˙ Νίκος Κουράκης, «Ο παραβατικός έφηβος», στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2013, 116.

[448]Βασιλική Ιωαννίδη & Αντώνης Τραυλός, Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Δεξιότητες εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς («προλαμβάνοντας»). Στο *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη* [ανάτυπο], Σάκκουλας, Αθήνα 2010, 859-881

[449]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*

[450]Γιάννης Πανούσης, Από το «κυνηγημένο» παιδί της τηλεόρασης στο παιδί «κυνηγό» του videogame. Στο *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη* [ανάτυπο], Σάκκουλας, Αθήνα 2010, 937-961.

[451]Γεώργιος Φλουρής, *Σχολική αποτυχία..., ό.π.*

[452]Θεόδωρος Θάνος, *Δυσφορία στο σχολείο..., ό.π.*

[453]Κώστας Χρηστάκης, *Προβλήματα συμπεριφοράς..., ό.π.*

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τους παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι πανομοιότυπος με τον τρόπο που τους ιεραρχούν σε παρόμοια έρευνα που έγινε παλαιότερα.[454]

8.4 Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας

Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί, ίσως, το πιο σημαντικό ζήτημα στη σχετική συζήτηση και μελέτη του θέματος. Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας, ενώ μελετώνται αναλυτικά οι μορφές και η συχνότητά τους και οι παράγοντες εκδήλωσης της σχολικής βίας, οι τρόποι αντιμετώπισης εξετάζονται ελάχιστα.[455] Αντίθετα, πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνή χώρο και εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών, επικεντρώνονται στην αντιμετώπισή της.[456]

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας υπάρχει ο σχολικός κανονισμός, στον οποίο αναφέρονται τρόποι για την αντιμετώπισή της. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας σύμφωνα με τον σχολικό κανονισμό. Ωστόσο, οι τρόποι αυτοί δεν είναι αποτελεσματικοί, όπως προκύπτει και από διεθνείς έρευνες.[457]

8.4.1 Σχολικός κανονισμός

Ο σχολικός κανονισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών προβλέπει διάφορες πρακτικές, οι οποίες παρουσιάζουν μια κλιμάκωση ως προς την αυστηρότητα/ τιμωρητικότητά τους: (α) παρατήρηση, (β) επίπληξη, (γ) ωριαία αποβολή, (δ) ολοήμερη αποβολή μιας

---

[454]Θεόδωρος Θάνος, & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.*, 418.
[455] Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., *ό.π.*, 412.
[456]Pamela Munn & Maria Johnstone, Stephen Sharp & Jane Brown, *Violence in schools..., ό.π.*˙ Ματθαίος Αλαμπρίτης, *Σχολική βία και επιθετικότητα..., ό.π.*˙ Katherine Gleason, *How Teachers Deal with Bullying*..., ό.π., π. Βλ. αναλυτικά το κεφάλαιο 5 της παρούσας εργασίας.
[457]Denish Martin, Nicola Mackenzie & Jane Healy, *Secondary School Teachers'..., ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli , Shahrim Hashim, Ali Ibrahim, & Raja Rahman, Teachers and Students Perception..., *ό.π.*

έως τριών ημερών, (ε) ολοήμερη αποβολή τεσσάρων έως πέντε ημερών και (στ) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Η προσφυγή στην αστυνομία και σε άλλους εξωσχολικούς θεσμικούς φορείς (π.χ. εισαγγελία ανηλίκων) πραγματοποιείται σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών τα οποία συνιστούν παραβιάσεις του ποινικού κώδικα και δεν μπορούν να επιλυθούν στο πλαίσιο του σχολείου.[458]

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» επαρκής στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Συγκεκριμένα, το 59,5% θεωρεί ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «πολύ» (5,6%) ή «αρκετά» (43,4%) επαρκής, ενώ το 40,5% θεωρεί ότι δεν είναι επαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, στην οποία, αντίστροφα, το 50,9% θεωρεί ότι ο σχολικός κανονισμός δεν είναι επαρκής ενώ το 39,1% ότι είναι επαρκής. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι ο σχολικός κανονισμός «*...δεν καλύπτει όλο το φάσμα των περιστατικών*». Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των στοιχείων. Σε αυτήν την έρευνα είχε χρησιμοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη. Επίσης, οι πρακτικές που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής, βίας είναι σύμφωνα με τον σχολικό κανονισμό. Αυτό έρχεται σε αντίφαση με τη δήλωση ότι αυτός δεν είναι επαρκής. Άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι επαρκής, επισήμαναν την αναγκαιότητα χρήσης και άλλων πρακτικών και ότι «*...δεν πρέπει να μένουμε μόνο στους κανονισμούς*».[459]

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του σχολικού κανονισμού για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους με κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές (εκτός από τους κατόχους και μη κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος), την αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο διδασκαλίας. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο γυμνάσιο θεωρούν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «λίγο» επαρκής ενώ του λυκείου

[458]Αντώνης Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα & Θεόδωρος Θάνος, «Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2018, 132-133˙ Ιωάννα Τσίγκανου, Ηρώ Δασκαλάκη & Δήμητρα Τσαμπαρλή, *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας..., ό.π.*, 214-215.

[459]Αντώνιος Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα & Θεόδωρος Θάνος, Αντιμετώπιση της σχολικής βίας..., ό.π., 137-138.

ότι είναι «αρκετά» επαρκής. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός ότι στο γυμνάσιο η βία και παραβατικότητα των μαθητών αποτελούν πιο συχνό φαινόμενο σε σχέση με το λύκειο,[460] γεγονός που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να τα αντιμετωπίσουν επαρκώς.

8.4.2 Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι σύμφωνες με τον σχολικό κανονισμό και έχουν, κυρίως, παιδαγωγικό και, σε μικρότερο βαθμό, τιμωρητικό χαρακτήρα.[461] Και στην παρούσα έρευνα οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «αρκετά» έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και αυτές που χρησιμοποιούν «λίγο» ή «καθόλου» έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα. Αυτό ακριβώς επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός: «Υπάρχουν δύο ειδών πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Το πρώτο είδος αποτελείται από παρατηρήσεις φωνές, αποβολές από το μάθημα, αποβολές από το σχολείο, ενώ το δεύτερο από φιλότιμο, συζητήσεις στην τάξη ή σε ατομικό επίπεδο, και επιβραβεύσεις».[462]

Η πρακτική που χρησιμοποιούν πιο πολύ από όλες είναι η «προσέγγιση/ συζήτηση σε ατομικό επίπεδο». Πρόκειται για μια πρακτική που τη χρησιμοποιούν συχνά όχι μόνο στη χώρα μας[463] αλλά και διεθνώς.[464] Οι υπόλοιπες πρακτικές που χρησιμοποιούν «αρκετά» συχνά είναι: «προβολή θετικών χαρακτηριστικών», «λεκτική επίπληξη», «ενημέρωση γονέων», «παρότρυνση για χρήση εναλλακτικών (αποδεκτών) συμπεριφορών», «προσέγγιση/συζήτηση σε επίπεδο τάξης». Πρόκειται για παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες εμπεριέχουν τον διάλογο και τη συζήτηση, την προβολή θετικών χαρακτηριστικών και την προτροπή για εναλλακτικές συμπεριφορές και είναι σύμφωνες με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας και

---

[460]Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική*..., *ό.π.*, 50-51.

[461]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά*..., *ό.π.*, 91-94˙ Αντώνιος Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα, & Θεόδωρος Θάνος, Αντιμετώπιση της σχολικής βίας..., *ό.π.*, 137-138˙ Pamela Munn, Margarete Johnstone, Stephen Sharp & Jane Brown, *Violence in schools*..., *ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, Teachers and Students..., *ό.π.*

[462]Αντώνιος Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα & Θεόδωρος Θάνος, Αντιμετώπιση της σχολικής βίας..., *ό.π.*, 140.

[463]Στο ίδιο.

[464]Katherine Gleason, *How Teachers Deal with Bullying*..., *ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli , Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman..., *ό.π.*

παραβατικότητας. Εξαίρεση αποτελούν μόνο δύο πρακτικές (η επίπληξη και η ενημέρωση των γονέων) που είναι τιμωρητικές, αλλά έχουν ήπιο χαρακτήρα. Η επίπληξη είναι η πιο ανώδυνη τιμωρητική πρακτική. Από την άλλη, οι μαθητές μπορεί να εκλαμβάνουν θετικά την ενημέρωση των γονέων, όμως οι εκπαιδευτικοί το κάνουν αυτό για να συνεργαστούν μαζί τους.[465] Πρόκειται για μια πρακτική, η οποία προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες.[466]

Αντίθετα, πρακτικές που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούνται «λίγο» από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τις πρακτικές: «ωριαία αποβολή», «παραπομπή στον διευθυντή», «ολιγοήμερη αποβολή», «απειλές» «αδιαφορία» και «μείωση βαθμολογίας». Η πρακτική «απομόνωση του μαθητή» δεν χρησιμοποιείται «καθόλου» από τους εκπαιδευτικούς. Οι τιμωρητικές πρακτικές οδηγούν στην περιθωριοποίηση[467] και στον στιγματισμό των μαθητών, σύμφωνα με τις θεωρίες της ετικέτας.[468] Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός οι τιμωρίες «*...δεν οδηγούν πουθενά*».[469]

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «λίγο» και πρακτικές με παιδαγωγικό χαρακτήρα όπως η σχολική διαμεσολάβηση και η βοήθεια των ειδικών. Αυτό δεν οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν τις θεωρούν αποτελεσματικές, αλλά επειδή δεν υπάρχουν στο σχολείο τους. Άλλωστε σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας προτείνουν τη στελέχωση των σχολείων με ειδικούς, και την υλοποίηση προγραμμάτων εναλλακτικής επίλυσης των συγκρούσεων.[470]

Με κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό της πόλης που βρίσκεται το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες

---

[465]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*, 92.
[466]Παύλος Σαλίχος & Στέφανος Αλεβίζος, *Το φαινόμενο του εκφοβισμού..., ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, *Teachers and Students..., ό.π.*˙ Obikeze Namdi, *Teachers' Perception..., ό.π.*
[467]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*
[468]Edwin Lemert, *Social pathology..., ό.π.*, 114-115.
[469]Αντώνιος Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα & Θεόδωρος Θάνος, *Αντιμετώπιση της σχολικής βίας..., ό.π.*, 141.
[470]Ματθαίος Αλαμπρίτης, *Σχολική βία και επιθετικότητα..., ό.π.*˙ Hill Tracy, *The impact of school violence..., ό.π.*˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π., 138.*

μεμονωμένες πρακτικές σε κάθε κριτήριο, αλλά και σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιούν με την ίδια περίπου συχνότητα τις πρακτικές αυτές. Για παράδειγμα, με κριτήριο το φύλο, οι εκπαιδευτικοί αν και εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές «προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» και «προβολή θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή», τις χρησιμοποιούν, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, «αρκετά» συχνά.

Αντίθετα, με κριτήριο τις πρόσθετες σπουδές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, παρά τη διαφοροποίηση αυτή, χρησιμοποιούν με την ίδια συχνότητα αυτές τις πρακτικές. Εξαίρεση αποτελούν οι πρακτικές «ωριαία αποβολή» και «απομόνωση του μαθητή» τις οποίες όσοι έχουν πρόσθετες σπουδές, εκτός από τις «άλλες σπουδές», τις χρησιμοποιούν πιο συχνά σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν πρόσθετες σπουδές. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές είναι πιο αυστηροί και εφαρμόζουν πιο τιμωρητικές πρακτικές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών δεν έχουν σχέση με την παιδαγωγική, οπότε δεν αλλάζει κάτι στην κατάρτισή τους. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που έχουν «άλλες σπουδές», οι οποίες είναι πιθανόν να είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στις τιμωρητικές πρακτικές, στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

8.4.3 Αποτελεσματικότητα των πρακτικών

Η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση αλλά και την πρόληψη της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών αποτελεί το ζητούμενο στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Όπως και στην περίπτωση του σχολικού κανονισμού, έτσι και στην περίπτωση των χρησιμοποιούμενων πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι «αρκετά» αποτελεσματικές. Συγκεκριμένα, το 59,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιεί είναι «πολύ» (4,5%) ή «αρκετά» (55%) αποτελεσματικές. Αυτό πιθανόν να συνδέεται και με το γεγονός ότι η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν «λίγο» συχνό φαινόμενο και αφορούν ήπιες σχετικά

μορφές. Αντίθετα, σε σχολεία όπου η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών αποτελεί πιο συχνό φαινόμενα και εκδηλώνεται με πιο ακραίες μορφές, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν δεν είναι και τόσο αποτελεσματικές.[471]

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους με κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την κατοχή δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού διπλώματος και διδακτορικού διπλώματος, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον πληθυσμό της πόλης του σχολείου που διδάσκουν. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με κριτήριο την κατοχή ή όχι άλλου τίτλου σπουδών και αστικότητα της περιοχής. Τόσο οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών όσο και αυτοί που δεν κατέχουν, θεωρούν ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι «αρκετά» επαρκείς. Σε σχέση με την αστικότητα της περιοχής, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές θεωρούν ότι οι χρησιμοποιούμενες πρακτικές είναι «αρκετά» επαρκείς, ενώ όσοι διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές θεωρούν ότι είναι «λίγο» αποτελεσματικές.

8.5 Ανακεφαλαίωση

Στη χώρα μας, όπως προκύπτει από την πλειονότητα των ερευνών, αλλά και από την παρούσα, η σχολική βία και παραβατικότητα βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Η πιο συχνή μορφή βίας είναι η λεκτική βία, γεγονός που επιβεβαιώνεται από όλες σχεδόν τις έρευνες.[472] Ακραίες μορφές βίας (π.χ. χρήση όπλου) παρατηρούνται καθόλου ή σπάνια σε σχολεία της Ελλάδας, σε αντίθεση με άλλες χώρες που είναι πιο συχνές.

Στις σχετικές μελέτες και έρευνες για τη σχολική βία και παραβατικότητα κεντρικό ερώτημα αποτελεί η κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν στην

[471]Pamela Munn, Margarete Johnstone, Stephen Sharp & Jane Brown, *Violence in schools..., ό.π.*˙ Denish Martin, Nicola Mackenzie & Jane Healy, *Secondary School Teachers'..., ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, *Teachers and Students..., ό.π.*˙ Katherine Gleason, *How Teachers Deal with Bullying..., ό.π.*

[472]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.*˙ Γιάννης Πανούσης, *(Ενδο)σχολική βία..., ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*

εκδήλωσή τους.[473] Στο πλαίσιο αυτό υιοθετείται το αιτιοκρατικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών οφείλονται σε πολλούς παράγοντες.[474] Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους ατομικούς και τους κοινωνικούς (περιβαλλοντικούς). Στις περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνεται έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες και λιγότερο στους ατομικούς.[475] Και στην παρούσα εργασία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές είναι, κυρίως, κοινωνικοί και αυτοί που συμβάλλουν «λίγο» είναι, κυρίως, ατομικοί.

Ο τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής βίας γίνεται σύμφωνα με τον σχολικό κανονισμό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» επαρκής κι αυτό φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι η σχολική βία είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο και μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο εύκολα. Πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παιδαγωγικές, μη τιμωρητικές πρακτικές, και μόνο όταν είναι αναγκαίο χρησιμοποιούν τιμωρητικές.[476] Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των μαθητών όχι μόνο δεν συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο αλλά την επιτείνουν.[477]

Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, γεγονός που επισημαίνεται και από τους ίδιους σε πολλές σχετικές έρευνες.[478]

---

[473]Καλλιόπη Σπινέλλη, *Εγκληματολογία.., ό.π.* 175-178.
[474]Θεόδωρος Θάνος, *Σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*
[475]Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος..., ό.π.*
[476]Αντώνιος Τσατσάκης, Ανδρομάχη Μπούνα & Θεόδωρος Θάνος, Αντιμετώπιση της σχολικής βίας..., *ό.π.*
[477]Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση..., ό.π.*
[478]Νίκος Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας..., *ό.π.*˙ Ματθαίος Αλαμπρίτης, *Σχολική βία και επιθετικότητα..., ό.π.*˙ Denise Martin, Nicola Mackenzie & Jane Healy, *Secondary School Teachers'..., ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, *Teachers and Students..., ό.π.*

9. Συμπεράσματα - προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση που προηγήθηκε προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

9.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συχνότητα, τις μορφές, τους παράγοντες και την αντιμετώπιση της σχολική βίας και παραβατικότητας των μαθητών. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 868 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο επιλέχθηκε βάσει της ευκολίας πρόσβασης. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία, θα πρέπει να επισημανθεί, υπόκεινται στους περιορισμούς που θέτει ο τρόπος επιλογής του δείγματος και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη σχετική συζήτησή τους προκύπτει ότι:

● Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της πλειονότητας σχετικών ερευνών.[479] Αυτό το γεγονός, όμως, δεν πρέπει να λειτουργεί εφησυχαστικά για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την πολιτεία, γιατί σκοπό αποτελεί η ασφάλεια *όλων* των μαθητών. Στο σχολείο δεν πρέπει να υπάρχει ούτε ένας μαθητής που να είναι αποδέκτης σχολικής βίας και εκφοβισμού.

● Καμία μορφή σχολικής βίας δεν αναφέρθηκε ότι εκδηλώνεται «πολύ» συχνά. Το αποτέλεσμα αυτό συνεπικουρεί το προηγούμενο συμπέρασμα ότι η σχολική βία είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο.

● Η πιο συχνή μορφή βίας μεταξύ των μαθητών είναι η λεκτική βία, όπως προκύπτει τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από άλλες σχετικές έρευνες.

[479]Βάσω Αρτινοπούλου, *Βία στο σχολείο..., ό.π.*˙ Βάσω Αρτινοπούλου, *Προς μια εθνική στρατηγική..., ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος, Σχολική βία..., *ό.π.* Γιάννης Πανούσης, *Τι και ποιος κρύβεται..., ό.π.*

Ωστόσο, η λεκτική βία μπορεί να είναι το ίδιο επώδυνη για τους μαθητές με τη σωματική και άλλες μορφές βίας, γιατί περιλαμβάνει προσβλητικά και ρατσιστικά σχόλια.[480]

● Οι μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας που εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά είναι: η «χρήση κινητού» (38,5%), η «φασαρία» (31,8%), η «καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα» (31,7%) και οι «αδικαιολόγητες απουσίες/κοπάνες» (28,7%). Πράγματι, οι μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρατηρούνται «αρκετά» συχνά είναι αυτές που συνδέονται με την παρακώλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των στόχων της, και έχουν παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες.[481]

● Μορφές βίας μεταξύ των μαθητών (π.χ. λεκτική και σωματική βία, εκφοβισμός και ηλεκτρονική βία) παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στο γυμνάσιο, ενώ μορφές βίας που αφορούν στη διδακτική διαδικασία (π.χ. κοπάνες) ή στον ίδιο τον μαθητή/κατά του εαυτού (π.χ. κάπνισμα) παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στο λύκειο. Οι μορφές βίας και παραβατικότητας που εκδηλώνουν οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης των μαθητών.

● Η σχολική βία και παραβατικότητα αποτελούν σύνθετο φαινόμενο, το οποίο οφείλεται σε έναν συνδυασμό παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

● Οι κληρονομικοί και βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν «λίγο» και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες στην εκδήλωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, γεγονός που επισημαίνεται και από πολλές σχετικές μελέτες.[482]

● Το φύλο ως παράγοντας συμβάλλει «λίγο» στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Αν και τα κοινωνικά στερεότυπα «θέλουν» τα αγόρια να εμπλέκονται πιο πολύ σε περιστατικά βίας, και η βία να αποτελεί «ανδρική υπόθεση», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο παράγοντας «φύλο» δεν επιδρά

---

[480]Βάσω Αρτινοπούλου, *Η σχολική διαμεσολάβηση…, ό.π.*

[481]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά…, ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας…, ό.π.*

[482]Στράτος Γεωργούλας, Παρέκκλιση ανηλίκων…, *ό.π.*˙ Ιωάννης Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος…, ό.π.*

ιδιαίτερα στην εκδήλωση ή όχι σχολικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.[483]

● Παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση, λειτουργία και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολείο. Η άποψη αυτή «απενοχοποιεί» το σχολείο ως προς τη συμβολή του στη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών. Πολλές μελέτες επισημαίνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που υιοθετεί την κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δίνει έμφαση μόνο στη γνώση, χρησιμοποιεί παραδοσιακές μεθόδους και δεν προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτοί να έχουν χαμηλές επιδόσεις και να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά.[484]

● Παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως ο κακός χειρισμός των καταστάσεων και η απόρριψη των μαθητών, συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μην επιρρίπτουν ευθύνη στους ίδιους.[485]

● Η επίδραση της εθνοπολιτισμικής προέλευσης από άλλη χώρα επιδρά «λίγο» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, γεγονός που προκύπτει και από άλλες μελέτες.[486]

● Οι οικογενειακοί παράγοντες και ιδιαίτερα ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, γιατί αποτελούν τον πιο σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης.[487]

● Περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως τα ΜΜΕ και η παρέα των συνομηλίκων επιδρούν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η παρέα των συνομηλίκων, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας, επιδρά σημαντικά στα παιδιά. Αντίθετα, παρά την περιρρέουσα πεποίθηση για την επίδραση των ΜΜΕ

---

[483]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., *ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος & Ανδρομάχη Μπούνα, *Έμφυλες διαστάσεις..., ό.π.*
[484]Θεόδωρος Θάνος, *Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα..., ό.π.*
[485]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*
[486]Γεώργιος Νικολάου, *Σχολικός εκφοβισμός..., ό.π.*
[487]Ιωάννης Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση..., ό.π.*

στην παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, δεν έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει άμεση σχέση.[488]

● Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «αρκετά» οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Εμπεριέχουν τον διάλογο και την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών και προτρέπουν τους μαθητές για την υιοθέτηση εναλλακτικών συμπεριφορών. Αντίθετα, τιμωρητικές πρακτικές χρησιμοποιούν «λίγο», και μόνο όταν αυτό είναι αναγκαίο. Αυτό προκύπτει και από άλλες έρευνες[489] και δείχνει την αναγκαιότητα χρήσης ενταξιακών πρακτικών.[490]

● Η συνεργασία με ειδικούς και η υλοποίηση προγραμμάτων εναλλακτικής επίλυσης των συγκρούσεων χρησιμοποιούνται «λίγο» συχνά. Αυτό, όπως επισημαίνεται και σε σχετικές έρευνες, οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι στελεχωμένα με ειδικούς και δεν υλοποιούνται τέτοια προγράμματα γιατί δεν υπάρχει η απαιτούμενη υποστήριξη.[491]

● Ο σχολικός κανονισμός είναι «αρκετά» επαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.[492]

● Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο είναι «αρκετά» αποτελεσματικές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα και στο γεγονός ότι η βία στο σχολείο αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Σε άλλες μελέτες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πρακτικές δεν είναι αποτελεσματικές.[493]

● Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα, για τις μορφές και τη συχνότητά τους, τους παράγοντες και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους με

---

[488]Στράτος Γεωργούλας, *Παρέκκλιση ανηλίκων..., ό.π.*˙ Ιάκωβος Φαρσεδάκης, *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος..., ό.π.*˙ Γιάννης Πανούσης, *Από το «κυνηγημένο» παιδί της τηλεόρασης..., ό.π.*

[489]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*˙ Θεόδωρος Θάνος & Αντώνιος Τσατσάκης, *Εκφάνσεις της σχολικής βίας..., ό.π.*

[490]Βάσω Αρτινοπούλου, Σχολική διαμεσολάβηση..., *ό.π.*

[491]Ματθαίος Αλαμπρίτης, *Σχολική βία και επιθετικότητα..., ό.π.*˙ Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli, Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman, *Teachers and Students Perception..., ό.π.*˙Obikeze Namdi, *Teachers' Perception..., ό.π.*

[492]Θεόδωρος Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά..., ό.π.*

[493]Pamela Munn, Margarete Johnstone, Stephen Sharp & Jane Brown, *Violence in schools..., ό.π.* ˙ Denise Martin, Nicola Mackenzie & Jane Healy, *Secondary School Teachers'..., ό.π.*, Aziz Yahaya, Jamaludin Ramli , Shahrim Hashim, Ali Ibrahim & Raja Rahman,Teachers and Students..., *ό.π.*

κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την αστικότητα της περιοχής, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις.

9.2 Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και της συζήτησής τους, την επισκόπηση σχετικών ερευνών και τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση:

● Να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική βία και παραβατικότητα. Στις περισσότερες μελέτες εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για τη σχολική βία και παραβατικότητα, χωρίς προηγουμένως να γίνεται γνωστός ο τρόπος με τον οποίο τις ορίζουν. Είναι πιθανόν να θεωρείται πως η βία και παραβατικότητα ορίζονται βάσει των κανόνων του σχολείου, αλλά αυτό, όμως, δεν είναι βέβαιο.

● Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας και παραβατικότητας με κριτήριο τους μαθητές που εκδηλώνουν βία, αλλά και τους μαθητές που είναι αποδέκτες της βίας και παραβατικότητας των συμμαθητών τους Η διάκριση αυτή θα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο συγκεκριμένης εικόνας για την έκταση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Γιατί το ποσοστό των μαθητών που εκδηλώνουν βία δεν ταυτίζεται με το ποσοστό των μαθητών που δέχονται βία. Μπορεί ένας μαθητής να εκδηλώνει βία σε περισσότερους τους ενός συμμαθητές του ή περισσότεροι του ενός μαθητές να εκδηλώνουν βία σε έναν συμμαθητή τους.

● Να ερευνηθούν αναλυτικά οι διάφορες μορφές βίας ως προς τη συχνότητά τους. Έτσι, θα υπάρχει πιο συγκεκριμένη εικόνα για τη σοβαρότητα των μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας· δηλαδή, εάν στο σχολείο εκδηλώνονται ήπια ή ακραία περιστατικά σχολικής βίας. Για παράδειγμα, ως σωματική βία καταγράφεται τόσο ένα απλό σπρώξιμο όσο και οι μπουνιές, μορφές σωματικής βίας που δεν είναι το ίδιο σοβαρές. Επίσης, η ίδια μορφή βίας δεν εκδηλώνεται πάντα με την ίδια σοβαρότητα. Για παράδειγμα, ένα σπρώξιμο μπορεί να είναι αδύναμο (μια απλή επαφή με το σώμα) ή πολύ δυνατό, με διαφορετικά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση.

● Κατά τη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, οι παράγοντες αυτοί να αφορούν συγκεκριμένα τους μαθητές του σχολείου τους και όχι γενικά.

● Να μελετηθούν οι πρακτικές και τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας.

● Να εξεταστεί η επίδραση που έχει η εκδήλωση βίας από τους μαθητές στο διδακτικό έργο και την εργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται από αυτήν την κατάσταση. Η συχνή εκδήλωση βίας ακόμη και από έναν μαθητή σε μια τάξη, αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα επιλογής της από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, παρατηρείται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να μην επιλέγουν ή να ζητούν μετάθεση από τα σχολεία εκείνα που εκδηλώνεται βία από τους μαθητές, σε ανησυχητικά επίπεδα.

● Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πράγματι, οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ελάχιστες, ενώ αυτές που εξετάζουν τη βία μεταξύ των εκπαιδευτικών ανύπαρκτες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η συζήτηση για τη σχολική βία να περιορίζεται για τη βία μεταξύ των μαθητών.

● Να μελετηθεί διεπιστημονικά το φαινόμενο της σχολικής βίας και παραβατικότητας, γεγονός που θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή του. Η μονόπλευρη μελέτη ενός σύνθετου φαινομένου όπως είναι η σχολική βία «ρίχνει φως», θα μπορούσε να πει κανείς, σε μία μόνο οπτική του φαινομένου, η οποία, όμως, δεν είναι η μοναδική. Η διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου αποτελεί αναγκαιότητα για την κατανόηση, την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

● Οι έρευνες για τη σχολική βία και παραβατικότητα να επαναλαμβάνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να καταγραφεί η εξέλιξή της τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς τις μορφές που εκδηλώνεται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνες στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Ιωάννινα: Εφύρα.

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

Alexander, J., Thomson, K. & Edles, L. (2016). *Σύγχρονη εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Κουλτούρα και κοινωνία σε μετάβαση.* Στο Ν. Δεμερτζής (Επιμ.), Κ. Περεζούς & Μ. Χατζηκωνσταντίνου (Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξιάδης, Σ. (2004).*Εγκληματολογία*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Αμπλά, Μ., Δαβράζος, Γ., Διαμαντοπούλου, Α. & Μασσαρά, Β. (2015). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων για την πρόληψη του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού*. Νέος Παιδαγωγός, 4-7.

Ανδρέου, Ε. (2005). Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού (ΟΜΕΡ)*, 5.

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

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

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ, Συνεργασία). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2010, 11 Μαΐου). Σχολική διαμεσολάβηση με κατανόηση και διευθέτηση των προβλημάτων, Συνέντευξη στο Θ. Θάνο, *Κρητική Επιθεώρηση,* σ. 12.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Επανορθωτική δικαιοσύνη. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ.15-25). Αθήνα: Πεδίο.

Αρτινοπούλου, Β. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 93-121). Αθήνα: Τόπος.

Αρτινοπούλου, Β. (2016). Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Π. Σταθά (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας) (σσ. 44-52). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές υποκουλτούρες. Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Αστρινάκης, Α. (1996). Υποπολιτισμός και πολιτισμός: διερεύνηση ορισμένων διασυνδέσεων μεταξύ υποπολιτισμικής και πολιτισμικής ανάλυσης. Στο: Α. Αστρινάκης & Λ. Στυλιανούδη (Επιμ.), *Χέβυμέταλ, ροκαμπίλι και φανατικοί οπαδοί. Νεανικοί πολιτισμοί και υποπολιτισμοί στη Δυτική Αττική* (σσ. 3-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρβίτσας, Θ. (2018). *Η θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και η συμβολή της στην εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου,2019, από *https://tinyurl.com/y5lt2ayd*

Bourdieu, P. & Passeron, J-Cl., (1993). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή - Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Γαλάνης, Γ. (1995). Παραβατικότητα ανηλίκων και σχολική εκπαίδευση [Ανάτυπο]. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

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

Γεωργούλας, Σ. (2009). Παρέκκλιση ανηλίκων. *Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές.* Αθήνα: ΚΨΜ.

Γιωτάκος, Ο. (2014). *Επιθετική και βίαιη συμπεριφορά: αιτιολογία και δυνατότητα πρόβλεψης.* Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από https://tinyurl.com/y4me54ae

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας (Μέρος Α΄).* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γκάτσα, Τ. (2015). Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές Περιφέρειας Ηπείρου. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές* (Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) (Συνεργασία: Α. Τσατσάκης & Π. Σταθά) (σσ. 149-160). Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Cohen, L., Manio, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης (Παραδόσεις).* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ζαραφωνίτου, Χ. (2004*). Εμπειρική Εγκληματολογία.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Ζεργιώτης, Α. (2007). Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης θυμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), Θέματα *Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Α΄) (σσ. 222-241). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες. Στο* Θ. Ιωσηφίδης (Επιμ.), Μ.Θ. Χρηστίδης (Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Θάνος, Θ. (2009). Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα. *Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες,* 4.

Θάνος, Θ. (2009). Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση και μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή. Στο Θ. Θάνος Επιμ.)., *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο.* Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας που οργάνωσε το Διδασκαλείο ΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στη 1 Απριλίου 2009 στο Ωδείο Ρεθύμνου, 13-38. Αθήνα: Τόπος.

Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 377-386). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις και αντιμετώπιση* (σσ. 175-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ., Μπούνα, Α. & Σταθά, Π. (2015). Έμφυλη βία στο σχολείο και την κοινωνία: Αναπαραγωγή και νομιμοποίηση. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής με θέμα: «*Μετασχηματιστική παιδαγωγική και μάθηση στην παιδική ηλικία*» (15-17 Μαΐου 2015), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). Εισαγωγή. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 11-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο) (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (υπό έκδοση). Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας. Στο: *Τιμητικός Τόμο για τον Καθηγητή Γιάννη Πανούση*.

Θάνος, Θ. Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β. & Κατσιούλας, Κ. (2013). Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογή του. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 317-335). Αθήνα: Τόπος.

Θάνος, Θ. & Κολοφωτιά, Σ. & Χατζάκη, Μ. (2011). Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (47-76). Αθήνα: Πεδίο.

Θεμελή, Ό. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σελ. 79-91). Αθήνα: Τόπος.

Ιωαννίδη, Β. & Τραυλός, Α. (2010). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Δεξιότητες εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς («προλαμβάνοντας»). Στο *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη* [ανάτυπο] (σελ. 859-881). Αθήνα: Σάκκουλας.

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση, Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 82-83, σελ. 157-161.Κάπαρη, Κ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* (διδακτορική διατριβή). Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο, Ιωάννινα.

Καρύδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα: ζητήματα, θεωρίες, και αντεγκληματικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καρύδης, Β. (2008). Μετανάστευση (εγκληματολογική προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 44-47). Αθήνα: Lector.

Κορωναίου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουκουτίμπα, Α. (2005). *Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της εγκληματολογίας* (μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Κουκουτσάκη, Α. (2013). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παρέκκλισης και του εγκλήματος*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2018, από https://tinyurl.com/y6cocncg

Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων. Στο μεταίχμιο ποινικού δικαίου και εγκληματολογίας.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2013). Ο παραβατικός έφηβος. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σελ. 113-121). Αθήνα: Τόπος,Κουράκης, Ν. (2009). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της (προφορική εισήγηση). Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 105-115). Αθήνα: Τόπος.

Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κουράκης, Ν. «Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών», ΠοινΛογ, τ. 1, σ. 461-474.

Κουρκούτας, Η. & Chartier, P.J. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης.* Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 189-237). Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου* (β΄έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η., Θάνος, Θ., Βιταλάκη, Ε. & Γιαννάτου, Α. (2014). Εναλλακτικές εκπαιδευτικές και κλινικές παρεμβάσεις για μαθητές με σοβαρά προβλήματα σχολικής προσαρμογής: το παράδειγμα του προγράμματος διαμεσολάβησης. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (Επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση* (σσ.257-292). Αθήνα: Πεδίο.

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

Κυρίδης, Α. & Χρονοπούλου, Α. (2008). *Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαγγανάς, Α. & Λάζος, Γ. (1997). *Κοινωνικές αξίες των παραβατικών και των μη παραβατικών.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μαρκογιαννάκης, Γ., Καραγιάννη, Ε. & Νικολάου, Ε. (2016). *Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2012 από https://tinyurl.com/y24dkgf3

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχεία, Μέθοδος* (β΄ έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου, σελ. 288.

Μπεζέ, Λ. (1990). Από την επίθεση στη βία, *Ψυχολογικό Σχήμα, 2*, 71-74.

Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπιτσίκα, Π. (2008). Το έγκλημα υπάρχει και στα γονίδια. Το Βήμα. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από https://tinyurl.com/y643rqlz

Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (διδακτορική διατριβή).: Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο, Ιωάννινα.

Μπρούζος, Α. (2007). Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος* (σσ. 75-106). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η. (2008). Ελληνικές και Ευρωπαϊκές προτεραιότητες πολιτικής για τον έλεγχο της παράνομης μετανάστευσης. Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, Ρ. & Φακιόλας. (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές, Τόμος Α.* Αθήνα: Εκδόσεις: Ι.ΜΕ.ΠΟ.

Νικολάου, Σ.Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Α') (σσ. 203-221). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1985). Η παρουσίαση του εγκλήματος από τον τύπο. *Αστυνομική Επιθεώρηση*, τ. 17-18, σσ. 220.

Ντάβου, Μ. (2008). Μετανάστευση (ψυχολογική προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σελ. 33-37). Αθήνα: Lector.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2012). Επιστημονική μέθοδος και κοινωνική ιεραρχία αρμοδιοτήτων. *Κοινωνικές Επιστήμες,* 1.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές Νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 173-180). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (1990). *Σύγχρονα θέματα Εγκληματολογίας.* Αθήνα: Δανιά.

Πανούσης, Γ. (2008). Η εγκληματικότητα στα χρόνια της «Αθωότητας». Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 7-9). Αθήνα: Lector.

Πανούσης, Γ. (2009). *(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Προφορική εισήγηση.* Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 74-84). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2010). Από το «κυνηγημένο» παιδί της τηλεόρασης στο παιδί «κυνηγό» του videogame. Στο *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη* [ανάτυπο] (σελ. 937-961). Αθήνα: Σάκκουλας.

Πανούσης, Γ. (2012). Επίμετρο. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.),*Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (σσ. 115-118). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πανούσης, Γ. (2012). Προλογικά. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (σσ. 13-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2016). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την «ενδοσχολική» βία; Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Π. Σταθά (Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (σσ.36-43). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός.*

Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση (σσ. 19-24). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πανταζή-Μελίστα, Ε. (2013). *Αναμορφωτικά Μέτρα, η επιρροή αυτών στην ψυχική υγεία των ανηλίκων και στην πρόληψη της παραβατικότητας*. Αθήνα: Σάκκουλα.

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

Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Rigby, K. (2001). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις.* Στο Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.), Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (2015). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Στο Χ. Πατσάλης (Επιμ.), *Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014), (σσ. 289-310). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις* (2η έκδ.). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός.* Αθήνα: Σάκκουλας.

Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Για μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Selosse, J. (1998). Βία (προέλευση σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή. Στο V. Courtecuisse κ. ά., Λ. Μπεζέ (Επιμ.), Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου (σ. 19-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάκης, Ν. & Βασιλειάδη, Ζ. (2011). Νεανική παραπτωματικότητα. Διερεύνηση του φαινομένου από ψυχολογική σκοπιά. *Στο Διεπιστημονικότητα διεταιρικότητα και κοινωνική ένταξη του ανήλικου παραβάτη.* Αθήνα: Σάκκουλας.

Τάτσης, Ν. (1999). *Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες* (β΄ τόμος - 6η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας Τσάκαλης, Π. (2008). Σχολική άρνηση - Φο/Βία - Επιθετικότητα: Δύο πλευρές του Ίδιου προβλήματος. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος β') (σσ. 195-214). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α. & Θάνος, Θ. (2018). Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σελ. 131-143). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τσιάντης Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ.-Η. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ.-Η. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φλουρής, Γ. (2019). *Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και την αντιμετώπισή της* [Διδακτορική Διατριβή]. Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία.* Αθήνα: Ατραπός.

Χριστοφή, Μ. (2015). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (Γ. Πεχτελίδης, Επιμ. - Υ. Κοσμά, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

Anderson, T. & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From Playground to Computer. *Young Adult Library Services,5*(2), 24-27.

Arseneault, L., Walsh E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study", *Pediatrics, 118*(1), 130-138.

Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence, *Child Abuse & Neglect, 27*(7), 713–732.

Barkley, R. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barratt, E., Stanford, M., Kent, T. & Felthous, A. *(1997).* Neuropsychological substrates of impulsive aggression. *Biological Psychiatry, 41*(10),1045-1061.

Barrett, K. & Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotion. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development 2nd ed*, (pp. 555–578). New York: Wiley.

Batsche, J.M. (1997). Bullying. In G. G. Bear, K. M. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 171–179). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Beebe, M.C. & Mueller F. (1993). Categorical offenses of juvenile delinquents and the relation to achievement, *Journal of Correctional Education*, *44*(4), 193-198.

Birmaher, B., Brent D. A. & Benson, R.S. (1998). Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *37*(11), 1234-1238.

Bouna, A. Statha, P. & Thanos, Th. (2015) School violence and diversity: Secondary School educators' views on school violence demonstrated by foreign students in Greece. In G. Nikolaou (Ed.), *Cultural Diversity - Equity and Inclusion. Intercultural Educational in 21th century and beyond* [Conference Proceedings, Ioannina 29.06-03.07/2015] (Stand-1, 5). Ioannina: University of Ioannina & IAIE.

Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer-perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(3), 315–329.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. & Amataya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 461–466.

Bowes, L., Arseneault L., Maughan B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 48, 545-553.

Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, *36*(6), 1387-1402.

Brophy, J. (1983). Effective classroom management. *The School Administrator*, *40*(7), 33-36.

Brownstein, H. (2000). *The social reality of violence and violent crime.* USA: Needham Heights.

Buss, A. H. & Perry, M. (1992). *The Aggression Questionnaire. J of Personality and Social Psychology, 63*(3), 452-459.

Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education, 21*(1), 11-23.

Chad, A. R., Monda-Amaya, L.E. & Espelage, D.L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature, *Remedial and Special Education, 32*(2), 114-130.

Chartier, M.J., Walker, J.R. &Naimark, B. (2010). Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization, *Child Abuse & Neglect, 34*(6), 454-464.

Chartier, M.J., Walker, J.R. & Stein, M.B. (2001). Social phobia and potential childhood risk factors in a community sample, *Psychological Medicine*, 31, 307–315.

Christiansen, K.O. (1977). A review of studies of criminality among twins. In S. Mednic & K. O. Cristiansen (Eds.), *Bisocial Bases of criminal Antisocial behavior*. NY: Gardner.

Cleary, M. (1998). *Stop Bullying – Guidelines For Schools*. Retrieved December 6, 2014, by http://www.nobully.org

Cloninger, C.R. (1998). Anxiety proneness linked to epistatic loci in genome scan of human personality traits. *American Journal of Medical Genetics Banner, 81*(4), 313-317.

Cloward, R. & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York: Free Press.

Cloward, R. K. & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and Opportunity.* NY: Free Press.

Cohen, A. (1955). *Delinquent boys. The culture of gang.* New York: Free Press.

Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems. *Interventions in School and Clinic, 43*(3), 132-139.

Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology, 38*(7), 603-612.

Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency, *16*(4), 328-335.doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x

Douglas, D. & Henthorne, K. (2005). *Parents'/carers' Attitudes Towards School Attendance*, Taylor Nelson Sofres.

Douvan, E.A. & Adelson J. (1996). *The Adolescent Experience*. New York: Wiley.

Espelage, D.L., Bosworth, K. & Simon T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence, *Journal of Counseling and Development, 78*(3), 326-333.

Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school, *European Journal of Education and Psychology, 1*(2), 33-44.

Farrington, D., Bennett, S., & Huesmann, R. (2005). Explaining gender differences in crime and violence. The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior, 10,* 263-288. Retrieved May 15, 2019 by https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=209056

Fombonne, E. (1998). Suicidal behaviors in vulnerable adolescents: Time trends and their correlates. *The British Journal of Psychiatry, 173,* 154-159. doi:10.1192/bjp.173.2.154

Fredrickson, J. & Mauyana, G. (1996). Peer mediation programs: benefits and key elements. *Center For Applied Research and Educational Improvement Research/Practice Newsletter, 4*(3), 34.

Giménez-Gualdo, A.M., Pilar, A.S., Fuensanta, C.R. & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Media educational Research Journal, 56*(26), 29-38.

Gleason, K. (2011). *How Teachers Deal with Bullying: Best Practices for Identifying and Dealing with Bullying Behaviors among High School Students*. Retrieved December 5, 2017, by: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518580.pdf

Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unravelling juvenile Delinquency.* NY: Harper and Row.

Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria M., Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the "Viennese Social Competence Training. *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 125-135.

Grigorenko, E. (2006). Learning disabilities in juvenile offenders, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 15*(2), 353-371.

Hazler, R.J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Bristol: Accelerated Development.

Hanish, L.D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R.A., Martin, C.L. & Denning D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-159). NJ: Lawrence Erlbaum, Mahwah.

Hay, C. (2007). Does Ontology Trump Epistemology? *Notes on the Directional Dependence of Ontology and Epistemology in Political Analysis. Politics,* 27, 115-118. doi:10.1111/j.1467-9256.2007.00287.x

Hirsch, L., Lowen, C. & Santorelli, D. (2012). *Bully: An action plan for teachers and parents to combat the bullying crisis*. NY: WeinsteinBooks.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley: University of California Press.

Holt, M.K., Finkelhor, D. & Kantor G.K. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying, *School Psychology Review, 36*(3), 345-360.

Hoover, J. H. &Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 212–219

Kaiser, B. & Rasminsky, J.S. (2007). *Challenging behavior in young children. Understanding, preventing and responding effectively.* Boston: Pearson.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela M, Rantanen P, Rimpela A. (2000). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders, *Journal of Adolescence, 23*(6), 661–674. doi:10.1006/jado.2000.0351

Karp, D. & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth and Society, 33*(2), 249-272.

Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In L. Kohlberg, Essays on moral development: Vol. 2. *The psychology of moral development* (pp. 498–581). San Francisco: Harper & Row.

Laura, M. Crothers, Kolbert, J.B. (2008). "Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems", Interventions in School and Clinic, *43*(3), 132-139. doi:org/10.1177/1053451207311606

Levin, J. & Nolan, J.F. (2004). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. NY: Pearson.

Linares, G. J. J., Diaz, C. J. A., Fuentes, P. C. M. & Acien, L. F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education. 1,* 49-59.

Lindstrom, P. (2001). School violence: A multi-level perspective, International Review of Victimology, *8*(2), 141-158. doi:org/10.1177/026975800100800203

Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise, *Child Development, 51*(4), 964-980.

Mamas, C. (2011). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education, 16*(11), 1223-1239. doi:org/10.1080/13603116.2011.557446

Martin, D. (2012). Secondary School Teachers' Experience and Perceptions of Violence in the Workplace, 2007-2008. [data collection]. UK Data Service. SN: 6430. doi.org/10.5255/UKDA-SN-6430-1

Mazerolle, P. & Piquero, A. (1997). Violent responses to strain: Anexamination of conditioning influences. *Violence and Victims*, *12*(4), 323–343.

McCain, B.R. & Leonardo, T. (2001). *Nobody knew what to do: A story about bullying*. Morton Grove. lllinois: Albert Whitman & Company.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(3), 130-140. doi:org/10.1177/106342660000800301

McEvoy, K., Mika, H. & Hudson, B. (2002). Introduction, practice, performance and prospects for restorative justice. *British Journal Criminology*, *42*(3), 469-475.

McGee, R. & Williams S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence*, *23*(2000), 569–582.

Mednic, S. Gabrielli, W. & Hutchings, B. (1987). *Genetic factors in the etiology of criminal behavior*, In S. Mednic, T. Moffit& S. Stack (Eds.), *The causes of crime: New Biological Approaches*, Cambridge: University Press.

Merton, R. (1968). *Social theory and social structure.* NY: Free Press.

Monsen, J. & Graham, B. (2002). Supporting and developing teachers: management of difficult and challenging pupils through coaching. In P. Gray (Επιμ.), *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behavior in schools* (pp. 151-168). London: Routledge/Farmer.

Munn, P., Johnstone, M., Sharp, S. & Brown, J., 2004. Violence in Schools: Perceptions of Secondary Teachers and Head-teachers Over Time. International Journal. Vol. 3, 52-80.

Namdi, O. (2009). *Teachers' Perception of adolescents' violence in Anambra State secondary schools.* Διαθέσιμο στο: https://www.ajol.info/index.php/afrrev/article/view/51160 (ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2017).

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

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

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: facts and intervention, *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495-510.

Olweus, D. (1999). *Sweden. In the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.

Orth, U., Robins, R.W. & Roberts, B.W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood, J*ournal of Personality and Social Psychology*, *95*(3), 695-708. doi:10.1037/0022-3514.95.3.695

Otto, T. & Eichenbaum, H. (1992). Neuronal activity in the hippocampus during delayed non-match to sample performance in rats: Evidence for hippocampal processing in recognition memory, *Hippocampus*, *2*(3), 323–334.

Paleologos, N. & Dietz, G. (2012). *Mapping the broad field of Multicultural/Intercultural Education for the construction of the new citizen*. Cambridge: Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Ralston, J. (2005). Nobody knew what to do: A story about bullying, *School Library Journal*, 51(5).

Reid, P., Monsen J., Rivers, I., (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice, 20(*3), 241-258.

Reiss, A. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. American Sociology Review, 16, (pp. 196-207). doi:org/10.2307/2087693

Rigby, K. (1996). Preventing peer victimization in schools. In C. Sumner, M. Israel, M. O'Connell, & R. Sarre (Eds.), *International Victimology: Selected* 176 *papers from the eighth International Symposium* (pp. 303–309). Griffith, Australia: Australian Institute of Criminology.

Rigby, K. (2004). What is to be done about bullying? In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), *Addressing pupils' behavior* (pp. 363-382). London: David Fulton.

Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms, and suicidal thoughts. *Educational Research, 44*(1), 55-67. doi.org/10.1080/00131880110107351

Rose, C.A., Monda-Amaya, L.E., Espelage D.L. (χ.χ.). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature, *Remedial and Special Education*, 32, 114±130.

Sharma, U., Forlin, G., Guang-Xue, Y. & Deppeler, J. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education, 1*(1), 3-16.

Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood, *Journal of Clinical Child Psychology*, *30(3*), 349–363.

Shufelt, J. & Cocozza, J. (2006). *Youth with mental health disorders in the juvenile justice system: Results from a multi-state, multi-system prevalence study*, (Research and Program Brief). Delmar, NY: National Center for Mental Health and Juvenile Justice.

Silverman, W.K. & Field, A. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention (2nd ed.), United Kingdom: Cambridge University Press.

Stevens, V.P., Oost, V. & De Bourdeaudhuij, L. (2000). The effects of an antibullying intervention programmeon peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence, 23*(1) 21-34.

Sutherland, E. (1949). *White color crime.* NY*:* Dryden Press.

Svensson, Y. Stattin, H. & Kerr, M. (2011). In- and out-of-school peer groups of immigrant youths. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(4), 490-507.

Swearer, S. & Espelage, D. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwak, NJ: Baum.

Sykes, G. &Matza, D. (1957). Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American Sociology Review,* 22, pp. 664-670.

Sykes, G. &Matza, D. (1961). Delinquency and subterranean values. *American Sociology Review, 26*(5), pp. 712-719.

Thanos, T. & Dalakas, C. (2014). Peer mediation. Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds.), *Intercultural mediation in Europe. Narratives of professional transformation* (pp. 215-233). Illinois, USA: Common Ground.

Thio, A. (2003). *Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά* (4η έκδ.). (Χ. Τσουραμάνης, επιμ. - Μ. Μπαρμπάση, μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην.

Thompson, D., Arora, T. &Sharp, S. (2002). *Bullying effective strategies for long term improvement*. London: Routledge/Falmer.

Thody, A., Gray, B. &Bowden, D. (2003). *Οδηγός Επιβίωσης του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.

Timmerman, I. & Emmelkamp, P. (2005). The effects of cognitive-behavioral treatment for forensic inpatients. *International Journal of Offender of Therapy and Comparative Criminology, 49*(5), pp. 590-606. doi:10.1177/0306624X05277661

Tracy, E. H. (2010). *The impact of school violence on the teacher performance and attitudes* Retrieved May 15, 2019 by https://tinyurl.com/y5ma4r8t

UNESCO, «*School Violence and Bullying: Global Status Report*», UNESCO, Paris 2017, pp. 17, 29, 31.

Vaillancourt, T., Hymel S. & McDougall P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 157–176.

Vold, G.B., Bernard, T.J., Snipes, J.B. (2002). *Theoretical Criminology* (5th edition). NY: Oxford University Press.

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in promoting children's and social competence and well-being*? London: Department of Education and Skills.

Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A. & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies, *Journal of Research in Personality*, 42, 854–871. Retrieved May 13, 2019 by https://tinyurl.com/y5mkogek

Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, A.M. & Rahman, A.R.R.R. (2009). Teachers and Students Perception towards Bullying in Batu Pahat District Secondary School. *European Journal of Social Sciences*, *11*(4), 643-658.

Zabel, R.H. & Nigro E.A. (1999). Juvenile offenders with behavioral disorders, learning disabilities, and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics. *Behavioral Disorders*, *25*(4), 22-40.

Zahn-Waxler, C. & Smith K.D. (1992). The development of prosocial behavior. In M. Hersen (Ed.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 229-256), NY: Plenum Press.

Hawkins, J. D., Pastor, P. A., Bell, M. & Morrison, S. (1980). A typology of cause-focused strategies of delinquency prevention, *Reports of the rational juvenile justice assessment centers*, U.S.A: Department of Justice.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο

Ανώνυμο ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών. Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο των διδακτορικών μου σπουδών και δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Η βοήθειά σας είναι απαραίτητη για να σχηματίσουμε μια πρώτη εικόνα του σημαντικού αυτού ζητήματος.

Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε, ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Επίσης η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανά πάσα στιγμή μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του εφόσον δεν το επιθυμείτε.

Εάν ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο e-mail: anton.tsatsakis@gmail.com. Σας ευχαριστούμε θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση

Αντώνιος Τσατσάκης

Υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

1. **Φύλο** : ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. **Χρόνια Υπηρεσίας** :

☐ 1 – 5 ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ 16 – 20 ☐ 21 – 25 ☐ 26 και άνω

3. **Εκτός του βασικού πτυχίου έχετε άλλο τίτλο σπουδών ;**

☐ Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
☐ Διδακτορικό Δίπλωμα
☐ Άλλο : ……

4. Είδος Σχολείου

☐ Γυμνάσιο ☐ Γενικό Λύκειο ☐ Επαγγελματικό Λύκειο

5. Περιοχή όπου υπηρετείτε:

☐ Αστική ☐ Ημιαστική ☐ Αγροτική

5α. Αν υπηρετείτε σε αστική περιοχή, ο **πληθυσμός της πόλης** είναι:

☐ 10.000-50.000 κάτοικοι
☐ 50.000-80.000 κάτοικοι
☐ 80.000-100.000 κάτοικοι
☐ 100.000-200.000 κάτοικοι
☐ 200.000 – 1.000.000 κάτοικοι
☐ 1.000.000 και άνω κάτοικοι

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1.	**Στο σχολείο που υπηρετείτε <u>αυτή τη χρονιά</u>, ποιες από τις παρακάτω μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών σας, <u>έχετε παρατηρήσει και πόσο συχνά</u>;** *(Σημειώστε για κάθε μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς ξεχωριστά, βάζοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας	Αυτήν τη συμπεριφορά την έχω παρατηρήσει:			
	Πολύ Συχνά	Αρκετά Συχνά	Λίγες φορές	Καθόλου
Κλοπή				
Σωματική βία σε συμμαθητές				
Λεκτική βία σε συμμαθητές				
Λεκτική βία σε εκπαιδευτικό				
Σωματική βία σε εκπαιδευτικό				
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών				
Άρνηση/προβλήματα συνεργασίας				
Αδικαιολόγητες απουσίες /κοπάνες				
Καθυστέρηση στην προσέλευση του μαθήματος				
Φασαρία				
Κάπνισμα				
Χρήση κινητού				
Χρήση αλκοόλ				
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)				
Κοροϊδίες - Διάδοση κακόβουλων φημών				
Σεξουαλική παρενόχληση				
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)				
Ηλεκτρονική βία (απειλητικά μηνύματα, κ.λπ.)				
Χρήση ναρκωτικών ουσιών				
Απομόνωση/αποκλεισμός από τις παρέες				
Άλλη συμπεριφορά, ποια; …….				

2. Θεωρείτε ότι ο σχολικός κανονισμός είναι επαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών ;

☐ **Πολύ** ☐ **Αρκετά** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου**

3.	**Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, <u>σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες οφείλονται</u> οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας <u>των μαθητών/τριών στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά</u>:** *(Σημειώστε για καθένα παράγοντα ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτόν, βάζοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Παράγοντες σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών	**Η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών/τριών οφείλονται σ' αυτόν το παράγοντα:**			
	Πολύ	**Αρκετά**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Συναισθήματα κατωτερότητας				
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες				
Κληρονομικότητα				
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες				
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κ.λπ.)				
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης				
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του				
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή				
Έλλειψη κατανόησης από τους γονείς				
Έλλειψη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου				
Ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα				
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής				
Μοναξιά				
Παρέα συνομηλίκων				
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές				
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου				
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια)				
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης				
Ο τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας του σχολείου				
Φύλο του μαθητή				
Εφηβεία				
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή				
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης				
Κακοποίηση από το σπίτι				
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου				
Η χαμηλή επίδοση				
Η έλλειψη στόχων				
Κάποιος άλλος παράγοντας, ποιος; …….. ……..				

4. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών/τριών στο σχολείο σας αποτελούν φαινόμενο:

☐ **Πολύ Συχνό** ☐ **Αρκετά Συχνό** ☐ **Λίγο Συχνό** ☐ **Καθόλου Συχνό**

5.	**Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιήσατε τους παρακάτω <u>τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βιας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών αυτή τη χρονιά</u>:** *(Σημειώστε για κάθε στρατηγική ξεχωριστά, βάζοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών	**Αυτόν τον τρόπο, φέτος, τον χρησιμοποίησα:**			
	Πολύ Συχνά	**Αρκετά Συχνά**	**Λίγες φορές**	**Καθόλου**
Ωριαία αποβολή				
Ολοήμερη Αποβολή				
Λεκτική επίπληξη				
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου				
Απειλή				
Αδιαφορία				
Απομόνωση (από εκπαιδευτικό και συμμαθητές)				
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο				
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης				
Προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού				
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/ δραστηριότητες εκτόνωσης				
Ενημέρωση των γονέων				
Σχολική διαμεσολάβηση				
Μείωση βαθμολογίας				
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγου, κ.λπ.)				
Άλλη στρατηγική, ποια; ……. …….				

6. Πόσο αποτελεσματική είναι για σας η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών ;

☐ **Πολύ** ☐ **Αρκετά** ☐ **Λίγο** ☐ **Καθόλου**